

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO
CENTRO DE LETRAS E ARTES – CLA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS – PPGAC
MESTRADO EM ARTES CÊNICAS

MATHEUS GOMES DA COSTA

**A EXPERIÊNCIA DO CORO
NA (TRANS)FORMAÇÃO DO ATOR:
exercícios para a *vida* de um organismo**

Rio de Janeiro

2017

MATHEUS GOMES DA COSTA

**A EXPERIÊNCIA DO CORO
NA (TRANS)FORMAÇÃO DO ATOR:
exercícios para a *vida* de um organismo**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Artes Cênicas.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Tatiana Motta Lima

Rio de Janeiro

2017

G837 Gomes da Costa, Matheus
A experiência do coro na (trans)formação do ator:
exercícios para a vida de um organismo / Matheus
Gomes da Costa. -- Rio de Janeiro, 2017.
258

Orientadora: Tatiana Motta Lima.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do
Estado do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação
em Artes Cênicas, 2017.

1. Experiência do Coro. 2. Pedagogia do Ator. 3.
Linhagem Teatral Francesa. 4. Ação Física. 5.
Emancipação Social. I. Motta Lima, Tatiana, orient.
II. Título.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO – UNIRIO

CENTRO DE LETRAS E ARTES - CLA

Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - PPGAC

**“A EXPERIÊNCIA DO CORO
NA (TRANS)FORMAÇÃO DO ATOR:
exercícios para a *vida* de um organismo”**

Por

MATHEUS GOMES DA COSTA

Dissertação de Mestrado

BANCA EXAMINADORA

Professora Dra. Tatiana da Motta Lima Ramos
orientadora

Professora Dra. Ana Lúcia Martins Soares (Ana Achcar)

Professora Dra. Maria Luiza Sússekkind Verissimo Cinelli

A Banca Considerou a Dissertação: _____.

Rio de Janeiro, de de .

*Dedico este trabalho
às minhas professoras e aos meus professores,
às minhas estudantes e aos meus estudantes,
musas inspiradoras que, em coro,
ensinam aprendem sobre os mistérios
da vida, do ser humano e da arte da
([trans]form)ação.*

AGRADECIMENTOS

À Tatiana Motta Lima, pelo amor, amizade, zelo e generosidade ao apontar caminhos, problemas e possibilidades, ao longo de toda a sua interessada orientação. Pela credibilidade na pesquisa sobre a experiência do coro na formação do ator. Pela bravura em se aventurar no que existia de desconhecido nesta temática e por me encorajar a fazer o mesmo. Por investigar, descobrir, inventar e compartilhar maneiras de problematizar e amadurecer a prática artístico-pedagógica e o pensamento sobre ela numa escrita. Pela sua entrega e dedicação à pesquisa sobre a pedagogia de atores que me inspirou e inspira imensuravelmente na maneira de escrever esta dissertação e de existir enquanto estudante, artista, professor, pesquisador e pessoa. Por ter evidenciado e incentivado, durante todo o processo de pesquisa, a possibilidade de experimentá-lo como um trabalho de reinvenção poética dos sujeitos nele envolvidos, incluindo a mim. Por me convidar para estar junto de si, estagiando em suas aulas de Atuação IV e estudando, treinando e criando no laboratório de pesquisa sobre o ator e a subjetividade, junto aos textos de Beckett e Pessoa, duas experiências que constituíram parte de nosso processo de orientação e contribuíram muito para a escrita deste trabalho.

À Ana Achcar, por ter me iniciado de maneira tão inspiradora aos exercícios de coro e de máscara na minha formação como ator. Por ter me iniciado também à pesquisa artística, ao me orientar durante a graduação no trabalho de conclusão de curso sobre o professor-jogador e o jogo da máscara que, neste estudo, ganha continuidade a partir novos olhares. Por contribuir à pesquisa e à escrita com agudas reflexões sobre a experiência do coro, o jogo da máscara, a linhagem francesa de atuação e formação de atores, não apenas durante esta pesquisa de Mestrado, mas também no período em que estive sob sua tutela na graduação.

À Maria Luiza Sússekind, por topar participar da banca de qualificação e defesa desta dissertação, mesmo sendo professora do Programa de Pós Graduação de Educação. Por ter me orientado com entusiasmo durante a graduação e, desde lá, me encorajado a me aventurar nos campos de batalha dos estudos da pedagogia. Por ter incentivado o meu desejo de orientar minhas reflexões desta dissertação pelos estudos do campo do currículo e da pedagogia, sugerindo bibliografias e saídas para certos problemas.

Às três professoras acima, por terem investido no material textual a elas entregues, durante a qualificação. Por terem me retornado o mesmo material com preciosas anotações e sugestões que contribuíram sobremaneira para a redação final da dissertação que conta com muitas dessas contribuições, tornando-as simbolicamente, para mim, co-autoras deste texto.

À Maria Luiza Cavalcanti, pela parceria nos estudos e no estágio docência.

Aos colegas de turma Ana Flávia Chrispiano, Ana Luiza França, Carlos Vera Cruz, Cecília Magalhães, Douglas Resende, João Vitor Novaes, Maria Luiza Cavalcanti, Marcus Pantaleão, Raisal Mousinho, Raphael Cassou, Reiner Tenente, Renato Cruz, Renato Sena, Sérgio Telles e Wander Paulus, pela parceria nos estudos, práticas e pesquisa.

A Ana Bulhões, Charles Feitosa, Enamar Ramos, Meran Vargens, Nara Keiserman, Rosyane Trotta e Tânia Alice, professores com quem concluí os créditos do Mestrado e que contribuíram à pesquisa, ao ofertarem disciplinas muito pertinentes para atualizar meus estudos sobre os processos artísticos e/ou pedagógicos nas artes cênicas e na arte do ator.

A Nara Keiserman e Tatiana Motta Lima, professoras supervisoras do Estágio Docência que segui entre 2015 e 2017, nas disciplinas de Atuação IV e Corpo e Movimento da UNIRIO.

Aos estudantes da UNIRIO que participaram das aulas de Atuação IV e Corpo e Movimento, quando as ministrei.

A Adriano Baségio, Ana Teixeira, Daniela Carmona, Enrico Bonavera, Erica Retzl, Fabianna de Mello e Souza, Stephane Brodt, Venício Fonseca, artistas, diretores e professores de atuação que, durante oficinas e cursos, ministraram exercícios de atuação, de coro ou não, que me conduziram às reflexões aqui registradas.

Aos estudantes do Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC) que, junto a mim, têm se disponibilizado a pesquisar as dores e as delícias da arte de atuação.

A Patricia Agapio e Waldezique Agapio, por confiarem no meu trabalho e me oferecerem as condições adequadas para realizá-lo.

A Beth Wrigg, Geuder Martins, Ivana Luterbak e Tária Laranjeiras, colegas de trabalho que, nesses últimos anos, têm compartilhado comigo o corpo docente do CCPAC.

A equipe de professores e gestores da Escola Municipal Azerbaijão que, no último ano da escrita, me apoiou quando precisei dedicar-me ainda mais à pesquisa.

Aos muitos amigos, estudantes, professores, funcionários e colegas de trabalho que se interessaram pela pesquisa, oferecendo parceria nas conversas, ideias, referências, bibliografia.

Ao Cnpq pelo apoio financeiro concedido à pesquisa durante todo o período do Mestrado.

À minha família, pelo amor, carinho, suporte e incentivo.

A Deus, por tudo.

RESUMO

Este estudo se propõe a apresentar e examinar a experiência do coro nos processos de (trans)formação do ator, pela perspectiva da pedagogia do ator. A partir da descrição e análise de exercícios relacionados a práticas de coro provenientes da linhagem teatral francesa que inclui Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Ariane Mnouchkine, sustenta-se a hipótese de que a experiência do coro promoveria nos processos de *ensinoaprendizagem* da arte de atuação diferentes modos de se experimentar a mecanicidade da ação ou a vida da ação realizada pelo ator, levando em consideração os estudos de Constantin Stanislávski e Jerzy Grotowski sobre a ação física. Paralelamente, analisa modos de condução docente que, ao tensionar a relação entre regulação e emancipação, podem proporcionar, em maior ou menor grau, uma experiência afeita aos propósitos do coro enquanto procedimento pedagógico que visaria reconhecer os saberes dos estudantes e encorajar a sua partilha de modo enredado, horizontal e ecológico.

PALAVRAS-CHAVE: EXPERIÊNCIA DO CORO. PEDAGOGIA DO ATOR. LINHAGEM TEATRAL FRANCESA. AÇÃO-FÍSICA. EMANCIPAÇÃO SOCIAL.

ABSTRACT

This study aims to present and examine the *chorus experience* in actors' transformation and training. By describing and analyzing exercises related to chorus practices came from the French theatrical lineage which includes Jacques Copeau and Jacques Lecoq and Ariane Mnouchkine, it sustains the hypothesis that the chorus experience would promote in the acting *learningteaching* processes different ways of experiencing the *mechanicity of action* or *the life of action* performed by the actor, considering Constantin Stanislavsky and Jerzy Grotowsky's studies on *physical action*. Alongside that, it also analyzes ways of teaching conduction which, by stressing the relationship between *regulation* and *emancipation*, can provide, to a greater or lesser degree, an experience compatible with the purposes of the chorus as a pedagogical procedure that aims to recognize students' knowledge and encourage its sharing in a tangled, horizontal and ecological way.

KEYWORDS: CHORUS EXPERIENCE. ACTORS TRAINING. FRENCH THEATRICAL LINEAGE. PHYSICAL ACTION. SOCIAL EMANCIPATION.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| I. Introdução | 10 |
| 1. Experiências Do Coro Na Formação do Ator..... | 29 |
| 1.1. O coro na linhagem francesa..... | 33 |
| 1.1.1. Jacques Copeau e o <i>Vieux-Colombier</i>..... | 39 |
| 1.1.2. Jacques Lecoq e a <i>École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq</i>..... | 52 |
| 1.1.3. Ariane Mnouchkine e o <i>Théâtre du Soleil</i>..... | 69 |
| 1.2. Experiência coral discente | 80 |
| 1.3. Experiência coral docente | 106 |
| 2. Exercícios Para a <i>Vida</i> de um Organismo..... | 108 |
| 2.1. O Coro em Geração..... | 112 |
| 2.2. O Coro Nasce..... | 120 |
| 2.3. O Coro Respira..... | 135 |
| Interlúdio (Como um Coro Move?)..... | 142 |
| 2.4. O Coro Move..... | 145 |
| 2.5. O Coro Para e Assume Atitudes..... | 163 |
| 2.6. O Coro Padece..... | 169 |
| 2.7. O Coro (se) Emociona..... | 174 |
| 2.8. O Coro Comove (em) Sua Testemunha..... | 184 |
| 2.9. O Coro Canta, Dança e Narra | 191 |
| 2.10. O Coro (em Ação)..... | 210 |
| 3. O Coro <i>Ensinaaprende</i> - a Partilha / Conexão dos Saberes: | |
| Por Uma Pedagogia do Coro..... | 221 |
| 3.1. O Coro Partilha / Conecta os Sentidos de Sua Dramaturgia..... | 224 |
| 3.2. O ‘Professor-Corista’ e o ‘Coro e Corifeu’ | 235 |
| 3.3. O Coro e a Partilha / Conexão das Experiências..... | 237 |
| 3.4. Entre Tanger Rebanhos e Provocar Revoadas | 244 |
| 4. Conclusões..... | 248 |
| 5. Referências bibliográficas | 253 |
| 6. ANEXO: Inventário dos Exercícios de Coro (Índice Remissivo)..... | 257 |

I. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem por objetivo investigar a experiência do coro enquanto procedimento metodológico na formação do ator, pela perspectiva dos estudos da pedagogia do ator. O estudo é orientado pelo interesse de investigar de que maneira a prática do coro exercitaria no ator e no professor algumas noções atreladas à oposição entre mecanicidade¹ e *vida da ação*², como pesquisada por Stanislávski e Grotowski. Reflito também sobre modos de condução dos jogos em coro que tensionam a relação entre regulação/emancipação³, assim

¹ Entendida aqui como tudo o que bloqueia o fluxo de uma ação *viva* no interior de qualquer estrutura (seja ela exercício, procedimento, cena e mesmo o corpo como uma estrutura).

² Neste estudo, quando escrevo *ação* quero designar *ação física*. Entendo que a *ação* é o material primário sobre o qual o ator se debruça em sua artesanaria (BONFITTO, 2011). Minha percepção de *ação* transita entre as muitas concepções que a ela atribuem os pensadores de teatro, como Bonfitto explicita em seu livro. Entretanto, para mim e para este estudo, são predominantes as concepções de Grotowski e de Stanislávski. A partir do livro de Thomas Richards (2012), basicamente, entendo que, para Grotowski, uma *ação(-física)* seria experimentada por um ator que vivenciasse, de modo a engajar e transformar todo o seu ser (de modo a não dissociar corpo e mente), um movimento ou uma atividade que estivesse em relação (*contato*) com parceiros imaginários ou reais (outros atores, objetos, espaço, indumentária, sentimentos, memórias, testemunhas) e que sustentasse um objetivo, uma intenção, para além da realização da própria atividade ou movimento. Por exemplo, a atividade de varrer o chão tem como objetivo limpar o chão. Ao tornar-se ação, criando relações afetivas com outros parceiros, apresenta outro(s) objetivo(s) para além desse primeiro, como, por exemplo, o de limpar a terra do chão, não apenas para limpar o chão, mas para ocultar de sua mãe as evidências de que passara o dia brincando no chão de terra, de modo que ela não lhe corte o almoço. Esses pormenores estabelecidos com essas relações criariam detalhes psicofísicos no corpo do ator que transformariam a atividade em ação. Neste sentido, associo ação aos movimentos que acontecem em relação a algo e/ou alguém, com uma intenção explícita ou não e que mobilizam e transformam o agente/atuante/ator. Outro termo que poderei recorrer nesse estudo é o de ação dramática que entendo como uma especificidade da ação. Associo a ação dramática à ação vinculada à situação dramática (que comporta uma personagem que vive em um dado lugar, que se relaciona com outras personagens, que tem objetivos, que encontra um conflito para realiza-lo.) podendo ser proveniente da literatura dramática ou de uma improvisação. Desse modo, a ação dramática seria um tipo específico de ação que colocaria em jogo aquelas especificidades dentro de uma ficção. Portanto, quando escrevo *ação viva*, *vida da ação* ou apenas *ação* refiro-me, na maioria das vezes à ação física como aqui apresentada. Quando penso na ação mecânica refiro a uma atividade que não empreenderia uma ação física.

³ Ao longo deste estudo, não tenho a pretensão de definir o que é a regulação ou a emancipação sociais. Entendo-as a partir das propostas que Boaventura de Sousa Santos faz, ao reinventar uma concepção de emancipação proveniente do modo como essa experiência teria operado na sociedade ocidental moderna. Entendo que, para ele, na modernidade, a emancipação poderia ser percebida como uma experiência de transformação das circunstâncias sociais do sujeito oprimido por mecanismos reguladores mais poderosos que ele. Uma transformação que iria em direção à possibilidade daquele sujeito realizar suas expectativas “de uma vida melhor, de uma sociedade melhor.” (SANTOS, 2007b, p. 17-18) Entretanto, Boaventura problematiza esse tipo de percepção para a sociedade atual, na qual, frente às falências de certas entidades de poder (como um próprio modo de pensar a ciência), a emancipação não operaria como um fim, mas como em tensão com a regulação. A experiência da emancipação equivaleria, de certo modo, às experiências de respeito, dignidade humana e de justiça. (SANTOS, 2007b, p.40). E talvez, aqui, com a experiência do coro, o que mais entre em jogo com o modo em que opero com a experiência da emancipação/regulação refere-se à ideia de justiça cognitiva que, como defendida por Santos, procuraria reconhecer o valor dos saberes oriundos da experiência que, a princípio, não teriam sido validados e reconhecidos pela ciência moderna, os saberes produzidos pelos “fracos”. Entretanto, é importante destacar que, a experiência da emancipação para Boaventura vai muito além dessas questões apontadas acima. Entretanto, parece-me que são estas as questões inerentes à

como esses conceitos aparecem nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos⁴. Para isso, descrevo e analiso práticas corais⁵ a partir das minhas experiências discentes⁶ e docentes⁷ em atuação cênica. Com forte influência de propostas pedagógicas de formação de atores da linhagem⁸ que inclui Jacques Copeau, Jacques Lecoq e Ariane Mnouchkine, os exercícios de coro que investigo referem-se direta e indiretamente a essa vertente francesa de pedagogia de atores.

Minha relação de formação artística com o coro é de longa data e seu início não coincide com as circunstâncias em que se inserem as atividades referidas neste estudo. Num primeiro momento, o coro se apresentou para mim no contexto da música. Quando criança, eu integrava o coral⁹ infanto-juvenil da Igreja Batista do Calvário em Niterói que freqüentei até o início da minha adolescência. Com regência da professora Sônia, fazíamos cantatas eventuais ao longo dos anos. No decorrer do tempo, participei de outros corais, dentre eles o do Centro Educacional de Niterói e o da Escola de Música Villa-Lobos, regidos respectivamente pelos professores Ermano Soares de Sá e Denise Borborema. A maior parte dos corais dos quais fiz parte era constituída por aprendizes conduzidos por algum professor de música. Isso diz muito sobre a relação do coro com a aprendizagem. Para mim, o coro sempre foi uma experiência propícia para a aprendizagem, privilegiando o saber daquele que “ignora”, que “desconhece”¹⁰, em

emancipação às quais mais quero me debruçar neste estudo quando me refiro a ela. Ao longo do estudo, ao operar com essas noções – regulação e emancipação –, espero esboçar o modo como venho percebendo-as, junto à Boaventura, mas também à Inês Barbosa de Oliveira.

⁴ O principal aspecto que identifico na referência epistemológica que pesquisa nos/dos/com os cotidianos escolares é que ela se movimenta na procura de pensar a tessitura em rede dos currículos escolares, a partir das especificidades referentes ao cotidiano escolar de cada escola, turma, professor e estudante, procurando respeitar a pluralidade de saberes oriundos daquele cotidiano. Mais à frente, apresento, em nota, os movimentos necessários às pesquisas nos/dos/com os cotidianos, assim como foram preconizados por Nilda Alves (2008a)

⁵ Neste estudo, quando a palavra *coral* aparece como adjetivo qualificando um jogo, um exercício, uma prática, não se pretende distingui-la das práticas do coro, mas justamente qualificá-la como uma experiência de coro.

⁶ 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.

⁷ Atualmente, sou professor de Expressão Corporal do Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC), escola profissionalizante de formação de atores, situada na zona oeste do Rio de Janeiro. Também sou professor do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

⁸ Pensar nestes artistas como filiados não a uma “Escola”, mas a uma herança ou a uma linhagem, como sugere Guy Freixe (2013), permite-me associá-los sem presumir que haveria neles uma mesma proposta pedagógica, mas propostas que se filiam, que são herdadas, e nessa filiação, transformadas, recriadas, apresentando semelhanças e também diferenças, filhos rebeldes, pontos de contato e de contraste. A ideia de linha também está presente no estudo de Freixe e faço uso dela porque permite também que eu faça cortes, cortes transversais, instaure redes, e que possa fazer novas ligações em outros pontos, mais tarde.

⁹ Neste estudo, a palavra *coral* aparece não apenas como qualidade, mas também como substantivo quando, como neste caso, refere-se ao coral cantado. O Coral é um tipo específico de coro que une um grupo de cantores / cantoras que juntos cantam uma só música.

¹⁰ “Desmistificando a idéia de um conhecimento absolutizado que se oporia à ignorância em geral, Santos vai dizer que ‘todo saber é saber sobre uma certa ignorância e, vice-versa, toda a ignorância é ignorância de um certo saber’ (SANTOS, p.78 apud OLIVEIRA, 2005, p53). “Revalorizar os saberes cotidianos significa, nesse quadro,

direção a uma *ecologia de saberes* “que se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (...) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que o conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2007, p.85). Além disso, na minha perspectiva, o coro não constituía um fim, mas um lugar de passagem, afinal o meu desejo não era ser *corista*¹¹. 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 *shoobedoodaudau*” (LEE, 1974, faixa 7, ‘Ando Jururu’). Foi com o coro, na relação com seus integrantes, que descobri aos poucos 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, do *fazer com*¹². Acredito que aí resida uma das principais lições que o coro¹³ vem *ensinaraprender* ao e com o artista: a partilha e a conexão da experiência humana. Com ele, aprendi a existir em conjunto e assim a me redescobrir e me recriar enquanto sujeito.

No contexto teatral, minhas experiências com o coro também começaram na infância embora só agora eu as perceba enquanto práticas corais. 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 apenas durante o meu bacharelado na UNIRIO que integrei pela primeira vez um coro nas configurações mais próximas às quais aparecem como foco deste estudo. Mais precisamente no ano de 2012, na

promover a horizontalização das relações entre os diversos saberes, a partir do momento em que reconhecemos em todos incompletudes e potencialidades.” (OLIVEIRA, 2005, p.53) É por essa razão que uso entre aspas os termos “ignora” e “desconhece”.

¹¹ Integrante do coro.

¹² Expressão que Michel de Certeau inventa para intitular um dos capítulos de seu livro *A invenção do cotidiano*, onde explicita as noções de uso, de estratégia e de tática. A meu ver, o *fazer com* implica principalmente a percepção de que os “consumidores” dos diversos “produtos”, “sistemas” e “bens” seriam criadores e praticantes e não apenas consumidores. De modo que as finalidades pelas quais estes produtos ou instituições teriam sido primeiramente criados não seriam necessariamente atingidas do modo como desejariam seus produtores. Uma vez que, ao fazerem uso destes produtos e destas instituições, os consumidores usar-se-iam de artimanhas e táticas, *modos de uso* que subverteriam aquela finalidade premeditada pela “produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta”. Então, o ato criativo dos “consumidores”, o ato de “fazer com” aferiria a eles mesmos o estatuto de produtores, ou co-produtores, ainda que sua produção fosse de um “tipo totalmente diverso, qualificada como ‘consumo’, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas ‘piratarías’, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?), mas por uma arte de utilizar aqueles que lhe são impostos.” (CERTEAU, 2012, p.89).

¹³ Que, aqui, a meu ver pode ser considerado como uma atividade bem específica ligada às práticas de conjunto.

disciplina de Interpretação V, ministrada pela professora Ana Achcar¹⁴. No curso, investigamos a artesanaria 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 na referida linhagem francesa de formação do ator. Destes cursos, destaco os ministrados pelos professores Adriano Baségio¹⁵, Daniela Carmona¹⁶, Enrico Bonavera¹⁷, Fabianna Melo e Souza¹⁸, Philippe Gaulier¹⁹, Ricardo Pucetti²⁰, Stephane Brodt²¹ e Venício Fonseca²². Em todos eles, pude constatar que o coro continuava a aparecer como procedimento formativo e comecei a percebê-lo como potente objeto de pesquisa artística e pedagógica. Naquele mesmo período letivo de 2012, cursei a disciplina de Interpretação IV²³ com a professora Tatiana Motta Lima²⁴. Com ela, a partir de

¹⁴ Ana Achcar é 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 treinamento continuado ministrado no Espaço Jaguadarte, em Laranjeiras.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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. 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.

¹⁷ Enrico Bonavera é ator italiano, especializado em Commedia dell'Arte e professor na Escola de Teatro de Gênova e da Universidade de Imperia, onde *ensinaaprende* Dramaturgia do Ator. Há mais de vinte anos joga o Arlecchino no *Servitore di due padroni* de Goldoni, com 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.

¹⁸ 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.

¹⁹ 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.

²⁰ Ricardo Pucetti 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.

²¹ 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.

²² Venício Fonseca é diretor do Grupo Teatral fundado em por ele e Erika Retle em 1988 e desenvolve até hoje uma pesquisa sobre a dramaturgia do ator, sua arte e técnica, com a linguagem da Máscara Teatral. O diretor ministra oficinas de utilização e também de confecção da máscara. Realizei as duas no ano de 2013.

²³ A disciplina de Interpretação IV possui como ementa a vivência de situações que possibilitem ao estudante-ator experimentar e aprofundar as noções de: jogo e escuta (ou atenção flutuante), de espontaneidade (vida) & estrutura e de ajustamento (ou adaptação). Vivência das noções de contato, com objetos materiais e imateriais (espaço, tempo, companheiros de cena, material cenográfico ou de vestuário, pensamentos, imagens, lembranças, etc), e de ação física.

²⁴ Tatiana Motta Lima é professora da UNIRIO desde 1994, doutora em teatro, estuda há mais de 20 anos o percurso de Jerzy Grotowski e pesquisa os seguintes temas: processo criativo do ator, atuação, pedagogia do

treinamentos e processos criativos baseados nos estudos de Jerzy Grotowski e Constantin Stanislávski, entrei em profundo contato com diversos aspectos e vivências referentes à escuta²⁵, à percepção e às noções de contato, impulso e ação física. Amparado por ela, venho estagiando em suas aulas, onde aprofundo os estudos concernentes a essas noções que trazem a percepção de que a artesanaria do ator pode ser uma maneira de perceber e afastar-se de modos de subjetivação assujeitados, olhando para a atuação e seus processos pedagógicos como possibilidade de (trans)formação de si. E aqui refiro-me tanto aos estudantes quanto ao professor. Aquelas noções e a possibilidade de pensar o ator e o professor como estando, nas aulas, atentos a essas percepções e possíveis transformações de si são os principais fundamentos dessa dissertação. Olhar para minhas práticas discentes e docentes a partir dessa perspectiva é uma forma de, ao mesmo tempo, valorizá-las e repensá-las, de dar a elas continuidade sem deixar de ter, junto a elas, algumas precauções. Foi instigado por uma “dobradinha” com as duas professoras da UNIRIO – Ana Achcar e Tatiana Motta Lima –, dobradinha que começou em 2012, mas que, de certa forma, permanece até hoje, que escrevi grande parte dessa dissertação. Paralelamente às duas disciplinas referidas, eu também cursava as aulas de Fundamentos do Ensino do Teatro²⁶ com a professora Marina Henriques²⁷, dando início a um processo de transferência interna para a habilitação de licenciatura em teatro. Com as aulas da professora Marina, minhas questões estudantis começaram a ganhar uma perspectiva docente. Não me interessava aprender apenas sobre os conhecimentos do ser, do ator, mas também sobre os modos de concebê-los e desenvolvê-los. Assim, na minha participação nas aulas das outras duas professoras, eu lançava um olhar extremamente interessado em suas práticas curriculares e didáticas que me inspiraram e influenciaram enquanto estudante, artista, professor e pesquisador.

No curso de Licenciatura, pude estudar sistematicamente sobre a pedagogia do teatro, o jogo, as questões referentes ao currículo do estudante de teatro e à didática. Além disso,

ator, arte e subjetividade, atuação e modos de subjetivação, atuação e atenção/escuta, Grotowski, Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards e ação física.

²⁵ Termo muito presente neste estudo, quando escrevo sobre a *escuta* considero-a como um sinônimo à noção de percepção. A meu ver, a escuta seria uma experiência sensível empreendida pelo ator com todos os seus sentidos, de modo a engajar-se inteiramente, transformando-se durante a experiência.

²⁶A disciplina Fundamentos de Ensino do Teatro possui como ementa a análise da perspectiva histórica do ensino do teatro no Brasil e suas relações com as tendências e correntes da educação; análise das continuidades e rupturas existentes na legislação educacional brasileira no que se refere ao ensino do teatro; análise dos pressupostos teóricos e práticos que fundamentam o teatro como área de conhecimento e sua inserção no processo educacional; análise da articulação entre as dimensões estética e educativa no ensino do teatro; análise dos elementos desafiadores na prática do *artistadocente*.

²⁷Marina Henriques é professora doutora em teatro, com pesquisa principalmente nos temas de teatro em comunidades, teatro aplicado e teatro escola. É professora da UNIRIO.

participei de diversos estágios onde se colocavam em questão as problemáticas deste estudo. Um deles foi no Ensino Médio do Colégio de Aplicação (CAP) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) com supervisão da professora Celeia Machado²⁸, que baseia sua prática docente nos estudos de Jacques Lecoq. No período em que acompanhei sua prática, investigamos o trabalho da máscara neutra, da tragédia, do coro e do herói, no contexto do Ensino Básico. Outro estágio fundamental para esta pesquisa refere-se ao projeto de Iniciação à Docência²⁹ que integrei durante o ano de 2014 com orientação da professora Maria Luiza Sússekind³⁰. Nele, aprofundei questões curriculares e didáticas sobre as quais vinha pensando desde o ano anterior quando cursei também com ela as disciplinas de Didática e Currículo³¹. Apesar de voltadas para o âmbito da Escola Básica, estas experiências foram fundamentais para trazer à tona e problematizar as diferentes maneiras de desenvolvimento curricular na formação do ator e os modos de condução de seu jogo.

Ainda outra prática formativa fundamental para este estudo refere-se ao grupo de estudos práticos sobre o jogo da máscara³², fundado em 2013 na UNIRIO por mim e mais duas colegas da graduação, Ana Karenina Riehl³³ e Katiúscia Dantas³⁴. As atividades realizadas pelo grupo culminaram na escrita da minha monografia de conclusão de curso, intitulada *O professor jogador e a máscara* que defendi em julho de 2015. Orientado pela professora Ana Achcar,

²⁸ Celeia Machado é professora doutora em teatro, com pesquisa nos temas de ensino do teatro e formação de professores. Atualmente é professora da UFRJ.

²⁹ PIBID-CAPES atuando junto ao Colégio Municipal Georg Pfisterer de Ensino Fundamental. O projeto era associado à pesquisa Práticas curriculares e artes de formação: escrever, focar, conversar e fazer com, no cotidiano de uma Escola Pública no Rio de Janeiro, coordenado por Maria Luiza Sússekind.

³⁰ Maria Luiza Sússekind é professora pós-doutora, realizando pesquisas com ênfase em Epistemologia, Metodologia, Currículo, Formação de Professores e Estudos do Cotidiano. É professora da UNIRIO.

³¹ A disciplina Didática tinha como ementa a didática enquanto organizadora do trabalho pedagógico. Tratava do contexto histórico-crítico, da relação educação-sociedade e suas interfaces com a didática. Da interdisciplinaridade. Da didática enquanto disciplina de mediação e emancipação da prática educativa. A disciplina Currículo tinha como ementa o estudo do currículo escolar. Tratava dos aspectos fundantes da história do currículo, das diferentes tendências educacionais e das concepções de currículo decorrentes. Teorias tradicional, crítica e pós-crítica em currículo. O currículo como um campo de estudo. Currículo oficial, currículo real e currículo oculto. A LDB e as questões curriculares. A prática pedagógica e o currículo. Currículos e cotidianos, uma teoria brasileira para os estudos com currículos no Brasil. Mas não posso deixar de mencionar que para além desses “conteúdos” impressos nas ementas, nas duas disciplinas, o currículo criado conjuntamente aos diversos atores engajados em sua concepção procurava desenvolver-se a partir de conversas complicadas (PINAR apud SUSSEKIND, 2013), onde lidávamos com as prescrições da ementa, procurando também pensá-las a partir de nossos interesses e necessidades, a partir de uma bibliografia que, sugerida pela professora ou trazida pelos estudantes, mediaria nossos estudos ao longo das aulas que conversariam com as temáticas apontadas acima.

³² O grupo de estudos sobre o jogo da máscara teve como objetivo investigar o jogo da máscara no treinamento do ator e os processos de condução das improvisações. Teve início em 2013 e estendeu suas atividades até 2015.

³³ Ana Karenina Riehl é bacharel de atuação cênica, na UNIRIO. Atualmente, é conselheira municipal de cultura e atua como atriz no Teatro Vírgula e como *performer*.

³⁴ Katiúscia Dantas é bacharelanda de atuação cênica, na UNIRIO. Atualmente, atua como atriz no Teatro Vírgula.

comecei a exercitar a escrita sobre a prática docente, a relação entre estudante e professor, a emancipação e os modos de condução do jogo da máscara, objeto em questão naquele estudo. Penso que está ali o embrião que ganha novos contornos com esta dissertação que, ainda próxima do campo de estudo do jogo da máscara, ajusta sua lente para a experiência do coro.

Paralelamente à escritura da monografia, em janeiro de 2015, comecei a lecionar em uma escola de formação de atores, o Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC), na disciplina de Expressão Corporal pela qual sou responsável até o momento. No curso, investigamos o corpo e o movimento do ator como componentes constituintes da *ação* e do jogo do ator. Para isso, recorro com frequência ao jogo da máscara e do coro. Sendo um jovem professor, a prática do coro (me) *ensinouaprendeu* a exercitar e questionar o meu suposto papel enquanto “autoridade emancipadora”, detentora de um conhecimento³⁵. Também (me) *ensinouaprendeu* a olhar e ver os meus estudantes nas suas particularidades e subjetividades a partir da relação estabelecida com e entre eles. Escrevo essa minha trajetória formativa para circunstanciar o leitor sobre o local do qual escrevo e para apresentar muito sucintamente minhas referências de ordem artística e pedagógica que serão pormenorizadas no capítulo 1.

Metodologicamente, procuro desenvolver a dissertação a partir da cartografia que, como aponta o livro *Pistas do método da cartografia: Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*³⁶, exige um esforço por parte do pesquisador. Na tentativa de encaminhar meu estudo nos mapas cartográficos, construo um saber enquanto procuro abalar uma tendenciosa maneira pessoal de perceber o mundo, de pensar, aprender e produzir a realidade na qual estamos inseridos, objeto e sujeito. Noto uma constante necessidade de desestabilizar minhas certezas anteriores, de constranger um modo de perguntar, pensar, ler, escrever e dizer para me permitir ser atravessado por diferentes abordagens daquilo que quero conhecer, para poder vir a intervir. Assim, permito-me, como verão ao longo deste texto, sustentar minhas perguntas e dúvidas, mesmo que levantem questões ainda incipientes.

Uma das compatibilidades deste percurso investigativo com o método cartográfico é o desejo de não dissociar teoria de prática ou sujeito de objeto. A investigação do exercício do

³⁵ Percebo que a prática do coro *ensinouaprendeu* a questionar até mesmo uma suposta possibilidade de uma “autoridade emancipadora” porque hoje entendo que, em sala de aula, a autoridade é negociada e partilhada e que a emancipação não constitui um fim, mas empreende uma luta constante na regulação (OLIVEIRA, 2005). Dessa maneira, se antes eu percebia o professor como alguém que buscaria meios para emancipar o estudante, hoje o percebo mais como um integrante de um processo que tensiona a emancipação e a regulação, mas que não tem a emancipação como um fim. Nesta perspectiva, o professor não detém um conhecimento, mas cria, junto aos estudantes, um interconhecimento.

³⁶ Compilação de estudos sobre a cartografia. Organizada por Eduardo Passos, Virgínia Kastrup e Liliane da Escóssia e publicado no ano de 2009.

coro está presente há muitos anos em minha formação e prática artístico-docente. Por isso, procuro estar atento aos pontos de vista cristalizados a respeito do objeto, tornando-me responsável por eles. Entretanto, isso não significa que minha relação prévia com o coro não possa problematizá-lo durante a pesquisa. Na verdade, minha experiência com a prática coral também me ajudou a questioná-la, desdobrando suas possibilidades. Até porque, como o próprio método cartográfico defende, pesquisador e objeto não estão dissociados, uma vez que a pesquisa pode e tende a atravessar o pesquisador. Neste quesito, a orientação instigante e interessada da professora Tatiana Motta Lima foi fundamental para desestabilizar minhas crenças – ou ao menos, para percebê-las enquanto crenças e não como certezas –, ao incentivar que eu investigasse atenciosamente para onde estava lançando meu olhar a cada momento da pesquisa tanto na escrita da dissertação quanto nas experiências que tinha em sala de aula, fosse como professor ou estudante. Deste modo, fui encorajado pela professora a recriar um modo de perceber e inventar minhas pesquisas *praticoteóricas*³⁷, vivenciando, juntamente à pesquisa, uma espécie de transformação pessoal. Neste sentido, tanto nossas reuniões de orientação quanto o acompanhamento da pesquisa da professora em sala de aula me ajudaram a perceber o método cartográfico de maneira viva, como uma metodologia já em ação. Pude perceber com ela de que maneira essa metodologia criaria corpo em mim e em meus estudantes, de modo a proporcionar uma percepção do ser/estar³⁸ que privilegiasse a experiência do (que pode o³⁹) corpo enquanto subjetividade e singularidade, em seus variados *graus de afetação*⁴⁰.

Para desenvolver a pesquisa, recrio memórias de aulas, a partir das minhas vivências tanto como discente quanto como docente. Para isso, descrevo e analiso exercícios de coro ministrados que, de alguma maneira, colocaram em questão noções referentes à polaridade entre mecanicidade e vida da ação. No primeiro capítulo, apresento de maneira detalhada minhas

³⁷ Na dissertação, utilizo-me da juntabilidade e indissociabilidade (SÜSSEKIND, 2007, p.25) de certas palavras que, separadas, parecem invisibilizar as complementaridades e complexidades que lhes são intrínsecas na prática.

³⁸ Neste estudo, tenho experimentado a palavra “estar” e “estado” como possibilidade de questionar uma certa percepção estável, fixa, rígida e essencialista do “ser”. A meu ver, o “estado” dos seres e das coisas ajudam-me a percebê-los enquanto sujeitos / objetos passíveis de sofrerem transformações. Por isso, em alguns momentos, alterno os termos “estar” e “ser”. Essa questão é desenvolvida no segundo capítulo, no item que estudo o exercício dos ‘estados de emoção’ com o coro.

³⁹ Em uma palestra sobre subjetividade e biopoder, ao traçar uma relação entre o conceito de “uma vida” de Deleuze e o conceito de “vida nua” do Agambem, Peter Pal Pelbart aponta uma significativa diferença nas investigações que se interessam “pelo que pode o corpo” daquelas que se perguntam “o que se pode fazer com o corpo”. Para ele, no primeiro caso, privilegia-se a investigação das potências do corpo, o que a meu ver direcionaria a pesquisa para a emancipação, enquanto no segundo, haveria o risco de se aproximar a experiência do que ele chamou de corpo fascista que, por meio de experimentações científicas, biotecnológicas, eugenias e intervenções externas e internas ao corpo, procuraria aproximá-lo de um modelo inalcançável.

⁴⁰ Segundo Peter Pal Pelbart (GRUPO VÃO, 2017), para Espinoza, o corpo se definiria por sua capacidade de afetar e ser afetado em sua ação no mundo, constituindo-se por seus graus de afetação.

referências relacionadas à prática do teatro - aulas, oficinas - por uma razão epistêmica: não quero esconder minhas referências vindas de diversos professores e professoras. As referências teóricas já se apresentam na escrita de modo a dar voz a seus autores, suas ideias já aparecem com nome, sobrenome e data de publicação. Mas, ao escrever sobre as ideias referentes às práticas é mais fácil invisibilizar seus autores. Por isso, no primeiro capítulo, exercito um modo de dar voz àqueles que me inspiraram com sua prática pedagógica, procurando apresentar sucintamente quais as ideias centrais – sempre, é claro, àquelas que pude perceber – que estavam atreladas a ela. Esses procedimentos metodológicos configuram a dissertação como uma tentativa de mergulhar⁴¹ no cotidiano escolar, movimento defendido pelas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, como um lugar efetivo de aprendizagem não apenas discente e docente, mas também acadêmica. As pesquisas nos/dos/com os cotidianos também recorrem à prática dos relatos, das narrativas e histórias de vida, como modo de capturar do cotidiano da sala de aula os saberes nele contidos, (re)descobertos e (re)criados, não apenas por professores, estudantes e pesquisadores, mas por uma grande rede de cognoscentes. Opto, por exemplo, por realizar uma narrativa detalhada que compreende a reflexão analítica dos exercícios. Além de apresentar os exercícios em sua mecânica, evidencio também as reflexões suscitadas nos contextos em que estiveram inseridos, reflexões provenientes dos encontros entre estudantes e professores e que dizem respeito a eles, mas não se encerram ali. Paradoxalmente, penso que somente com essa especificidade poderei contribuir de alguma maneira com outros estudos em circunstâncias distintas das minhas. Segundo Boaventura de Sousa Santos,

[...] O pensamento das raízes é o pensamento de tudo aquilo que é profundo, permanente, único e singular, tudo aquilo que dá segurança e consistência; o pensamento das opções é o pensamento de tudo aquilo que é variável, efêmero, substituível, possível e indeterminado a partir das raízes. A diferença fundamental entre raízes e opções é de escala. As raízes são entidades de grande escala [captadas nos mapas de pequena escala]. Como sucede na cartografia, cobrem vastos territórios simbólicos e longas durações histórias, mas não permitem cartografar em detalhe e sem ambigüidades as características do terreno. É, pois, um mapa que tanto orienta quanto desorienta. Ao contrário, as opções são entidades de pequena escala [captáveis em

⁴¹Nilda Alves, precursora dos estudos nos/dos/com os cotidianos, traz a necessidade de realizarmos cinco movimentos nesses estudos: o primeiro seria *um mergulho com todos os sentidos* no processo pesquisado, sem privilegiar apenas a visão; o segundo seria *uma virada de ponta-cabeça* do conjunto de “teorias, categorias, conceitos e noções que herdamos das ciências criadas e desenvolvidas na chamada Modernidade e que, se continuam sendo um recurso indispensável ao desenvolvimento dessas ciências”, são também um *limite* “ao que precisa ser tecido para compreendermos as lógicas de tessitura dos conhecimentos cotidianos”; *beber em todas as fontes* configura o terceiro movimento que seria trazer para a pesquisa diferentes referências, das mais diversas, sem descartar aquelas que a ciência alocaria como sem valor; *narrar a vida e literaturizar* a ciência seria o outro movimento necessário, uma vez que a escrita exclusivamente distanciada, objetiva não traria os pormenores dos sentidos engajados no *mergulho*. O quinto movimento, adicionado posteriormente por Alves, é o que chama de *Ecce homo* ou *Esse femina* que reconhece na pesquisa a presença, singularidade e implicabilidade do feminino (ALVES, 2008a, p. 42- 43).

mapas de grande escala], cobrem territórios confinados e durações curtas, mas fazem-no com o detalhe necessário para permitir calcular o risco da escolha entre opções alternativas. Esta diferença permite que as raízes sejam únicas e as escolhas múltiplas. [...] O pensamento das raízes apresenta-se como um pensamento do passado contraposto ao pensamento das opções, o pensamento do futuro (SANTOS, 1996, p.9 apud OLIVEIRA, 2005, p.64)

Portanto, levo isso em consideração e entendo que na formação do ator há várias raízes, tradições a serem recriadas entre professores e estudantes. Mas, quais delas serão colocadas em ação a cada momento e as maneiras de criar a partir delas vai depender das escolhas realizadas, em pequena escala, pelos participantes do processo e dependerá das necessidades e desejos específicos dos mestres e aprendizes. Assim, se renova e se reinventa as próprias tradições.

O pensamento de raiz não dá conta de abarcar o que acontece na formação de professores, na atuação dos conhecimentos e na criação dos currículos, porque não parece levar em conta a importância da criação do conhecimento em rede⁴². É nessa perspectiva que procuro desenvolver esta dissertação, entendendo, a partir de William Pinar, que o currículo é uma *conversa complicada*

porque as pessoas estão falando umas com as outras. E porque os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas. Embora num livro didático as conversas possam ser apresentadas como séries de fatos, elas representam um tipo de tentativa de acordo sobre o que é a verdade, sobre isso ou aquilo. E, assim, as conversas são marcadas pelo seu tempo e possuem uma certa direção ou argumento e de certo modo as conversas movem-se em direção a isso.

E são conversas complicadas pela falta de transparência ou autotransparência. É complicada pelo quanto os professores e estudantes são opacos para si mesmos e para os outros. Especialmente numa sala de aula com um certo número de estudantes, é como ter um lampejo, certo? Você não acha que o professor tenta ver tudo, que ele tenta perscrutar, ouvir os silêncios e ler nas entrelinhas? Que o professor, ao olhar de soslaio os olhos dos estudantes, tenta ver quem é quem? Bom, isso acontece de um modo que complica a conversa. Por exemplo, se você estiver aberto para a realidade da outra pessoa, você diz as coisas de forma um pouco diferente e sem trair a princípio o que é que você quer dizer; por isso é, inevitavelmente, uma conversa complicada. Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora da sala de aula, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade. (PINAR apud SUSSEKIND, 2013, p. 207 - 208)

⁴² Refiro-me ao uso que Alves (2008b, p. 94) faz do modo de criação do conhecimento em rede que substituiria “a idéia de que o conhecimento se “constrói” daquela maneira ordenada, linear e hierarquizada, por um único e obrigatório caminho, pela idéia de que, ao contrário, não há ordem nessa criação – ou que ela só pode ser percebida e representada pelo pensamento *a posteriori* da própria criação. (...) Trata-se, assim, de dar à prática a dignidade de fatos culturais e de espaço de criação de conhecimentos, que não são ‘tecidos’ na teoria e que são tão importantes, para os homens, como os conhecimentos que nesta são ‘construídos’”.

Deste modo, em sala de aula, quando ministro exercícios vivenciados anteriormente por mim enquanto estudante ou ator, procuro atualizar – o que significa estar, ao máximo, no momento presente daquele acontecimento – aquelas experiências para a necessidade de formação artística das turmas com as quais trabalho, a partir dos recursos materiais e humanos que estão em jogo no momento. Por isso, esses exercícios não serão ministrados da maneira como foram pelos meus mestres, ainda que eu tenha com eles *conversas complicadas*, assim como não serão conduzidos da mesma maneira em minhas diferentes aulas/turmas, porque são criados cotidianamente e por todos. Essa observação pode parecer dispensável, por conta da óbvia efemeridade do fenômeno teatral e docente, sustento-a, mais por uma questão político-epistemológica, uma vez que percebo que, geralmente quando o interesse recai mais nos resultados da experiência do que em seu processo, ao relatá-la e descrevê-la, esses atravessamentos tendem a ser invisibilizados. Seria equivocado acreditar que um exercício, em momentos díspares, estaria vinculado a um mesmo procedimento ou seria proveniente de uma referência exclusiva.⁴³

O que percebo é que um mesmo exercício ministrado por mim pode almejar objetivos diferentes daqueles requeridos em outras circunstâncias, justamente por conta dos atravessamentos e enviesamentos proporcionados pelos diferentes encontros e práticas pedagógicos. Também acho importante acrescentar que priorizarei nos relatos as experiências ocorridas nas aulas que leciono pelo fato de considerar indispensável refletir sobre os exercícios a partir dos problemas investigados pelo professor em questão. Isso não quer dizer que seja impossível depreender desses exercícios, noções exercitadas por meus professores ou mesmo que elas difiram fortemente das minhas. Tal procedimento deve-se mais ao fato de que quando reflito sobre a minha prática docente, sinto-me mais livre para apontar com acuidade não só as dádivas proporcionadas pelo exercício e por sua condução, como também as falências que identifico. A partir da minha prática docente, aparecerão as *conversas complicadas* que tive e continuo a ter com aqueles que (me) *ensinaram aprenderam* e ainda *ensinam aprendem*.

Outro ponto de consonância com a cartografia refere-se ao caráter de performatividade do tema pesquisado que não se constitui como um objeto dado, mas que está em constante transformação; há ainda a dissolução do ponto de vista do pesquisador, já que dialogo com diferentes pontos de vistas que podem, inclusive, diferir e contradizer os meus. Consulto artigos, livros, diários, relatórios, trechos de textos que apresentem o coro através do olhar de

⁴³ Existem muitos outros professores que estão imbricados nas minhas práticas e não são referenciados aqui por não se relacionarem diretamente com os exercícios citados. Mas estão constantemente presentes até mesmo nos meus *modos de fazer* porque eles me constituem enquanto artista, professor e pessoa.

diferentes autores, artistas, professores e pesquisadores, evitando – na medida do possível - a predominância de minhas perspectivas sobre o tema. Assim, delimito também o coro sobre o qual escrevo, ou melhor, com o qual crio, intervenho e performo. É com a experiência coral? Com o coro trágico? Com o coro na cena contemporânea? Com o coro cênico? Com o coro na formação de ator, mas, de qual ator? Com qual finalidade? De exercitar a improvisação? A cópia? A alteridade? A precisão gestual? A voz? A teatralidade? A narratividade? Já que há no coro uma multiplicidade muito maior do que a que antes eu percebia, aposto no encontro com diferentes vozes que já produziram um saber sobre esse objeto para delimitá-lo melhor. Portanto, articulo meu percurso discente, docente e artístico em experiências corais com diferentes visões sobre elas. Isso me ajuda a não cair na tentação de fixá-las como um objeto restrito ou de ir para o outro extremo e deixá-lo indefinido e aberto demais.

As perguntas que ajudam a circunstanciar o estudo são as seguintes: de que maneira a pedagogia do exercício do coro proveniente daquela linhagem francesa pode ser pensada – no exercício do ator e do professor – em relação à noção de *ação física* de Stanislávski e Grotowski? Quais modos de condução dos jogos corais seriam mais afeitos – não bloqueariam - à experiência da *ação física*?

Com essas perguntas, levanto o aspecto de minha pesquisa que mais concorda com os estudos cartográficos: um latente desejo de relacionar diferentes referências e fazeres artísticos, na tentativa de empreender *conversas complicadas* entre elas para, *bebendo em todas as fontes* (ALVES, 2008a, p.27 - 30), criar um conhecimento de modo enredado, como uma pintura de Jackson Pollock ⁴⁴, comparação propícia à pesquisa cartográfica em artes. Quero pensar tanto o coro quanto a formação do ator, procurando articulá-los a diferentes linhagens teatrais. No caso do coro, apoio-me também em outras áreas artísticas, como a música e a dança, para estabelecer pontos de encontro – como os tubérculos dos rizomas cartográficos – que não são frequentemente estabelecidos nos estudos da formação do ator.

Nessa minha tentativa de pintar um Pollock, atento para não experimentar em vão tintas que não se misturam. Evito recorrer de maneira simplista e descontextualizada a diferentes citações e modos de fazer numa tentativa de autorizar meus pontos de vista. Não recorro a vertentes teatrais para nelas encontrar leis universais da atuação, como se existissem pressupostos dados que fossem comuns aos diversos fazeres teatrais, pois entendo que na

⁴⁴Jackson Pollock é a imagem que William Pinar associa ao ato de *ensinar/aprender*: “Para mim, é expressionismo abstrato. Gosto da idéia de expressar a si mesmo através do pensamento abstrato e através de um meio que não é imediatamente autobiográfico. Para mim, ensinar é pensar o currículo, o trabalho do professor, ou seja, a aula como uma conversa, ou uma pintura em que só escolhemos algumas das cores.” (PINAR apud SUSSEKIND, 2014, p.44-45)

verdade eles são muito mais permeáveis, flexíveis e individuados. Os princípios de atuação exercitados em diferentes escolas, encenações e processos formativos variam com as circunstâncias. Não são tão definidos quanto podem parecer num primeiro momento e, às vezes, até se chocam ou se contradizem. Se, na formação do ator, existem algumas bases comuns que estão presentes em diferentes metodologias e apresentam a mesma nomenclatura, provavelmente correspondem a atividades distintas. É o caso do termo “improvisação” que pode assumir muitas configurações e apresentar objetivos distintos para cada ator e professor. Por outro lado, existem noções que, de início, parecem tratar de polaridades conflitantes, mas, se analisadas a fundo, não são tão incompatíveis assim e podem ser complementares umas às outras. Exemplo disso é a ideia de representação e performatividade⁴⁵ que utilizaremos em vários momentos deste estudo. Dessa maneira, ainda que eu não me esquive de apresentar minhas convicções, comparações e hipóteses, evito cair em totalizações e dicotomias que fragilizariam o estudo. Esse procedimento pode angustiar um leitor desejeante por respostas e afirmações mais definitivas uma vez que elas aparecem aqui de maneira flexível e relativizada, numa escrita que se organiza entre vastas orações concessivas.

Esse desejo de relacionar diferentes escolas de formação de atores pode ser, a meu ver, importante para os estudantes e professores de teatro, na medida em que a formação de ator no Brasil é ampla e, em geral, diversificada, encontrando-se, dentro de uma mesma instituição, práticas ancoradas em diferentes vertentes teatrais⁴⁶.

Entretanto, antes de prosseguir sobre essa questão acho importante fazer ainda algumas ressalvas. A primeira é a de que as noções de *escolas*, *linhagens*, *herediariedades*, *vertentes*

⁴⁵ Como a relação entre performance e representação será retomada ao longo do estudo, ressalto que me refiro a essas noções percebendo-as de modo muito semelhante ao que propõem Cassiano Sidow Quilici (2015) e Matteo Bonfitto (2013). Noto que, a partir de concepções que os estudos sobre o teatro contemporâneo realizam sobre a relação entre as artes performativas como o teatro e a *performance*, ambos percebem que a representação não nega necessariamente a performatividade. E que uma distinção exata entre *performance* e teatro não se sustentaria a contento, se consideramos que há em todo tipo de evento teatral um certo grau de performatividade e na performance, de representação. Com Quilici, podemos considerar a existência do ator-performer que, memo em Stanislávski e mais radicalmente em Grotowski (em consonância com as reivindicações de Artaud), não direciona sua arte necessariamente à representação, no sentido de representar uma personagem, fazer de conta que se é um outro, tornar presente este outro por meio de sua presença. Mas que haveria em ambos, uma grande aproximação do ator ao performer, uma vez que, em ambos, o trabalho do ator sobre si opera uma considerável transformação nos modos de vida dos atores. O que, neste aspecto, diferenciaria uma experiência da outra, é que em Grotowski, “o espetáculo teatral enquanto tal cede lugar à produção das ações que comunicarão o processo vivido pelos artistas para um grupo de convidados ou ‘testemunhas’”. Bonfitto convida-nos a pensar que, mesmo na ideia de representação da personagem, poderia haver diferentes graus de performatividade, uma vez que ele coloca a performatividade e a representação como polos de um continuum no qual poderíamos deslocar em seu espectro os diferentes modos de atuação.

⁴⁶ Isso pode ser depreendido, por exemplo, nos estudos brasileiros de Silvia Fernandes, *teatralidades contemporâneas*; Matteo Bonfitto, *o ator compositor*; e Sonia Azevedo, *O papel do corpo no corpo do ator*.

podem ser questionáveis e apresentam problemas. Primeiro porque mesmo que as atividades e os escritos de Copeau e de Stanislávski tenham influenciado vários professores, não quer dizer que estes sejam representantes ou tenham dado continuidade às pesquisas daqueles. Na verdade, ao longo do estudo, percebo que cada professor que apresento desenvolve a sua própria prática que, inspirada naqueles dois mestres – Stanislavski e Copeau – e em outros, apresenta pontos de contato e de conflito com a de seus predecessores. O segundo problema relativo à noção de linhagem refere-se aos atravessamentos que, contemporâneos como foram, os próprios mestres russo e francês receberam do trabalho um do outro, o que dificultaria uma distinção precisa sobre as práticas referentes a cada um deles. Ao longo de suas pesquisas, experimentaram procedimentos diferentes, trabalharam em lugares diferentes, com atores e estudantes distintos, mas também se debruçaram sobre vários pontos em comum. A linhagem francesa não nega os escritos de Stanislávski. O que percebo é uma crítica a certas compreensões dos estudos do mestre russo, principalmente no tocante ao que Mnouchkine chama de “psicologização” do personagem ou aos mal-entendidos que essa noção evocaria na prática quanto ao exercício sobre a memória da personagem e do ator⁴⁷. Em seus escritos, Copeau revela grande admiração por Stanislávski, como poderá ser percebido no primeiro capítulo dessa dissertação. Os dois reformadores do teatro buscavam em seu tempo um ator “vivo”, que fugisse dos padrões da cabotinagem, do vedetismo e da mecanicidade. Portanto, cada uma dessas linhagens utiliza uma metodologia diferente de formação para encontrar a *vida* (cênica ou não) e para realizar uma transformação artística e humana no aspirante a ator. Por isso, acreditar fortemente em uma divisão entre duas diferentes *correntes, linhagens, vertentes, filiações, escolas* pode ser perigoso⁴⁸. Assim, quando eu utilizar essas palavras é fundamental que o leitor tenha em mente os problemas referentes a esses termos que, ainda assim, se mostraram eficientes para esse estudo.

A segunda ressalva é que este trabalho não tem por objetivo definir ou distinguir cada uma dessas escolas porque isso configuraria uma nova dissertação. A necessidade de apresentar aqui a minha relação com cada uma delas objetiva justificar uma escolha metodológica de pesquisa que opta por analisar uma prática paulatinamente experimentada na filiação francesa, os exercícios de coro, sobre uma ótica da *ação física*, que vai trazer à tona a oposição entre uma

⁴⁷ Ao falar sobre a artesanania do ator, Mnouchkine costuma falar sobre a necessidade de atuar *no presente*. E uma das críticas que ela faz não se dirige ao Stanislávski, mas ao modo como alguns atores se apegariam a uma certa noção de memória e passado da personagem (questões levantadas por Stanislávski) e, por conta disso, segundo ela, não estariam sensíveis aos detalhes da experiência que ocorre no presente momento da atuação.

⁴⁸ Quanto à minha escolha por utilizar principalmente o termo *linhagem* para designar ao conjunto diverso das práticas empreendidas pelas diferentes escolas e diretores franceses, ver nota 8, na página 11.

atividade mecânica e uma ação viva. Portanto, este estudo sobre o coro coloca em jogo questões que são estudadas em seus pormenores não só pela herança francesa, mas também por Stanislávski e Grotowski que, até onde sei, não trabalharam com o coro como um procedimento de preparação do ator.

Cria da Escola de Teatro da UNIRIO, tive a oportunidade de experimentar práticas inspiradas nessas linhagens às quais me refiro. Como a maior parte dos centros de estudos universitários brasileiros de teatro, o curso de teatro da UNIRIO proporciona uma diversidade no que se refere a essas diversas linhas teatrais. Se a sensação enquanto graduando é a de que não tive tempo de exercitar a fundo cada uma dessas propostas, o encontro com essas várias metodologias, proporcionado pelas *conversas complicadas* entre professores que investigam com excelência as artesarias referentes às suas especialidades, me ofereceu a possibilidade de uma formação plural. Fui apresentado a diferentes noções e maneiras de abordá-las que não encontraria se fosse formado por uma só escola. Negá-las neste estudo seria um epistemicídio, ainda que me absolvesse dos desafios contidos no estudo dessa pluralidade.

A complexidade envolvida nessa diversidade apresentou-se para mim de maneira muito concreta naquele ano de 2012. Cursar paralelamente as disciplinas ministradas pelas professoras Ana Achcar e Tatiana Motta Lima evidenciou a necessidade de refletir sobre a relação existente entre essas linhagens e as práticas nelas envolvidas. Enquanto a prática da primeira professora é fortemente influenciada pelos estudos da linhagem francesa, com um foco no jogo da máscara e do palhaço, sem se privar com isso de um atravessamento por uma complexidade de noções da pedagogia do ator e da antropologia teatral de Eugenio Barba; a segunda professora desenvolve a sua prática a partir de um estudo sobre as noções de ação, atenção, escuta e contato, mais especificamente a partir de um minucioso estudo sobre as práticas e as noções de Jerzy Grotowski. Ela também se apoia em Peter Brook e Stanislavski.

Mas não foram só as professoras Ana Achcar e Tatiana Motta Lima que me colocaram no centro de uma complexidade que até hoje me instiga. É a partir do contato com preceitos de diferentes metodologias, sistemas, doutrinas, práticas, filosofias e didáticas que realizo este estudo. Amparado pelas vivências experienciadas junto a vários professores pesquisadores, da UNIRIO ou de fora da instituição. É devido a essa formação que penso ser possível desenvolver um estudo que coloque em relação diferentes práticas e métodos. Não para confundi-los como se tratassem de uma coisa só e nem para dissociá-los enquanto instâncias autônomas e desimplicadas. Então, quando escrevo sobre a *École Du Vieux Colombier* de Jacques Copeau, a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, o *Théâtre Du Soleil* e mesmo a *École Internationale de Théâtre Philippe Gaulier*, levo em conta atividades muito particulares

vivenciadas com os professores com os quais estudei que experimentam em sala de aula práticas de coro inspiradas pelos procedimentos desse legado. Da mesma maneira, quando escrevo sobre estudos de Stanislávski e Grotowski, refiro-me principalmente (mas não apenas), aos *ensinamentos aprendizados*, processos de criação, estágios, orientação realizados com a professora Tatiana Motta Lima. Refiro-me também a seus escritos. Além disso, considero muito importante meu percurso referente ao curso de licenciatura que privilegiou o estudo do jogo, levando em conta os escritos de Ingrid Koudela, Jean Pierre-Ryngaert, Léon Chancerel, Maria Lucia Pupo e Viola Spolin, o que já coloca em diálogo e fricção a filiação russa e a francesa. Paradoxalmente, essa pluralidade referencial me auxilia até mesmo a entender e delimitar melhor as especificidades referentes à prática sobre a qual irei me deter porque percebo que o exercício do coro é um procedimento muito experimentado pela linhagem francesa para exercitar no ator, no artista, no professor e no diretor aspectos que são valorizados também pela antropologia teatral de Grotowski. Essa minha percepção deve-se, em grande parte, à formação proporcionada pelos professores da UNIRIO. Conseqüentemente, esta dissertação reflete as propostas curriculares dos professores com os quais tive contato nessa universidade, sem querer com isso, escrever por eles ou representá-los. Isso seria, além de impossível, desonesto. Quero poder pensar a partir de seus ensinamentos e junto com eles, numa conversa complicada.

Este procedimento metodológico de pesquisa deve-se ao fato de minha formação ter sido atravessada por essas duas vertentes, mas também por uma questão bibliográfica. Na minha experiência, os textos vinculados à pedagogia de Stanislavski e Grotowski me ajudaram, tanto quanto os próprios textos da linhagem francesa a que tive acesso, a colocar a questão da vida da ação no centro de minha pesquisa, oferecendo ferramentas teóricas – e principalmente a descrição de exemplos práticos – que me permitiram refletir com mais acuidade sobre o trabalho do ator e do professor, mesmo em uma prática – o coro – que não foi, salvo engano, trabalhada formalmente por aqueles primeiros artistas citados.

Antes de apresentar os capítulos da dissertação, creio ser necessário esboçar alguns termos que voltaram com frequência nesse estudo já que fazem parte da própria noção de *ação física*. São eles: *contato* e *impulso*. Embora prefira, como se verá, utilizar as noções e conceitos já no seu embate com a prática, acredito que quanto a essas duas noções se faz necessária uma apresentação *a priori* que as distingua do uso comum dessas palavras.

A partir dos estudos realizados junto à Tatiana Motta Lima, entendo como *impulso* o germe do movimento ou da ação, sua intenção corporificada (que também tensiona certas partes do corpo), como se o movimento / a ação estivesse em latência, eminência de acontecer, seriam os primeiros sintomas dele(a) no ator. Refiro-me ao que antecede a propagação do movimento

no espaço. É o próprio movimento em latência no corpo do ator, prestes a projetar-se em todo seu corpo. Costuma ter início em partes específicas do seu corpo, de modo a ativar ou tensionar as musculaturas relacionadas a essa parte que em seguida propulsionarão o movimento no espaço. É como se fosse o germe do movimento, sua a primeira evidência impressa no corpo do movente e no espaço. Quando a sua intenção se manifesta em tensão sobre o ator, prestes a mobilizar todo o seu ser em direção à ação ou ao movimento. Essa noção é estudada em pormenores no capítulo “Grotowski diante de Stanislávski: Os impulsos” do livro “trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas” de Thomas Richards (2012, p.121), onde este examina as diferenças concernentes a essa noção entre os mestres russo e polonês, dentre as quais, a principal diferença seria o lugar do corpo de onde se originaria o impulso: do seu centro, para Grotowski e a possibilidade de se originar de partes periféricas do corpo, para Stanislávski.

Para pensar sobre *contato*, trago uma longa citação de Motta Lima que já traz nela um modo que Grotowski encontrou para enuncia-la e que me parece propício ao estudo:

“estar em contato significava, concomitantemente, perceber o outro e reagir intimamente de acordo com essa percepção. Grotowski contrapunha o contato, que forçaria o ator a modificar o seu jeito de agir, ao padrão que ‘está sempre fixo’ (GROTOWSKI, 1966, p.187). Em discurso de encerramento de um workshop, ele usou o seu próprio exemplo de palestrante para falar sobre a transformação permanente exigida, ou melhor, percebida, pela noção de contato:

‘Agora estou em contato com vocês, vejo quais de vocês estão contra mim. Vejo uma pessoa que está indiferente, outra que escuta com algum interesse e outra que sorri. Tudo isso modifica as minhas ações [...] tenho aqui algumas notas essenciais sobre o que falar, mas a maneira como falo depende do contato. Se, por exemplo, ouço alguém sussurrando, falo mais alto e articuladamente, e isto inconscientemente, por causa do contato.’ (idem, p.187-188)

No final da citação, outro ponto importante da ideia de contato: a reação aqui não foi premeditada, nem resolvida *a posteriori*; o contato pressupunha uma escuta que era imediatamente reação, e foi por isso que ele falou de uma transformação feita inconscientemente.

O contato pressupunha, também, uma relação concreta com o espaço: é em direção ao outro em termos de espaço físico que a reação pode ocorrer. Nesse sentido, o conceito de contato não incluía apenas os atores que se relacionavam, mas também o espaço onde ocorria essa relação. Isso pode ficar mais claro por meio de uma citação de Grotowski sobre o trabalho com o que chamava de ‘companheiro imaginário’ (fala-se em companheiro imaginário quando o ator, trabalhando sobre um momento específico de sua memória, recuperava, no espaço da sala de trabalho, aquele fragmento de lembrança e, conseqüentemente, aquele ser (companheiro) com o qual esteve em relação):

‘Esse companheiro imaginário deve ser fixado no espaço desta sala real. *Se não se fixar o companheiro em um lugar exato, as reações permanecerão dentro da gente.* Isto significa que vocês se controlam, sua mente os domina e vocês se movimentam para um narcisismo emocional, ou para uma tensão, um certo tipo de limitação. (GROTOWSKI, 1966, p.187)

Do mesmo modo, o contato com um companheiro real (um outro ator) também se dava em uma dimensão espacial facilitada, é claro, pela presença física desse companheiro. Estar em contato significava direcionar, inclusive espacialmente, pensamentos, ações, intenções e voz para um companheiro, imaginário ou não. É por

isso que, segundo ele, quando havia contato, havia ‘automaticamente uma harmonia vocal’, ‘um concerto para duas vozes’, ‘um tipo de composição’ (idem, p.188).

Podemos dizer que, também em termos de espaço físico, quando havia *contato* existia uma composição de espaço físico, o que poderíamos chamar, seguindo o exemplo de Grotowski, de ‘coreografia para dois corpos’, coreografia entendida aqui não como uma marcação definida *a priori* e executada pelos intérpretes, mas como uma ocupação harmônica do espaço que envolvia e incluía aqueles corpos que se relacionavam. Assim, espaço e sonoridade podiam nos dizer sobre a ausência ou a presença de contato entre os atores. (MOTTA LIMA, 2012, p. 192-193)

Ambas as noções, de *contato* e de *impulso*, ajudam a esboçar também uma definição para o conceito/experiência de *ação física* que já fora brevemente definida por mim em nota de rodapé. Ao longo da dissertação, encontrei como uma das táticas, apresentar os conceitos ao longo da descrição e análise dos exercícios. Deste modo, esses conceitos que foram aqui brevemente apresentados aparecerão, mais à frente, contextualizados em práticas que lançarão para eles um movimento mais atrelado à experiência do coro.

I.I A forma / conteúdo do memorial

Estruturalmente, a dissertação será dividida em três capítulos. No primeiro, apresentarei minhas referências de prática coral em sala de aula. Esse capítulo vai se subdividir em três seções. Na primeira, apresentarei a prática coral a partir da linhagem francesa, mais particularmente dos escritos de Copeau, Lecoq e Mnouchkine, referenciado também pelo estudo que Guy Freixe realiza sobre esta filiação teatral. Na segunda subdivisão, apresentarei as práticas corais com as quais tive contato enquanto estudante de atuação. Priorizarei os professores que apoiam suas práticas na formação que tiveram na escola do Philippe Gaulier ou que atuaram no *Théâtre du Soleil*, sob direção de Mnouchkine. São eles: Ana Achcar, Daniela Carmona, Fabiana Mello e Souza e Stephane Brodt. Na terceira seção, circunstanciarei a minha experiência docente. Levantarei, já nesse capítulo, discussões e apontamentos que me serão úteis para contrapor a vida e a mecanicidade da ação, e também para tensionar a relação entre emancipação e regulação, já que essas questões nortearão os capítulos seguintes.

No segundo capítulo investigarei o coro enquanto um organismo que sustenta sua vida nos artifícios referentes à arte do ator. O capítulo será subdividido em várias seções. Em cada uma delas, analisarei uma experiência específica já descrita no primeiro capítulo ou que descreverei naquele momento. A partir da prática em questão, analisarei noções por ela exercitadas que problematizam a relação entre ação viva e ação mecânica: a ação física, a musicalidade gestual e vocal, a narrativa, a identificação e o distanciamento, a relação com o espectador, a cópia, entre outros aspectos.

O terceiro capítulo será uma extensão do segundo, uma vez que procurarei decupar modos de condução dos jogos corais mais ou menos compatíveis com as experiências de *vida* da ação e emancipação. Este capítulo constituirá o cerne das questões referentes ao coro enquanto dispositivo didático e curricular e terá como objetivo narrar experiências que vivenciei na minha prática de formação e nas práticas de formação em que os modos de uso do coro enquanto dispositivo curricular possibilitaram, estimularam, valorizaram e desinvisibilizaram relações emancipatórias. A partir da narrativa de exercícios corais praticados em sala de aula, analisarei modos de condução docente que podem proporcionar, em maior ou menor grau, uma experiência afeita aos propósitos do coro enquanto procedimento pedagógico que visaria reconhecer os saberes dos estudantes e encorajar a sua partilha de modo enredado, horizontal e ecológico. Para isso, me apoiarei principalmente nos estudos epistemológicos de Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Jacques Rancière, sendo que nos dois primeiros, partirei principalmente dos usos que deles fizeram os estudos nos/dos/com os cotidianos, a partir de escritos de Inês Barbosa de Oliveira.

Adianto-me ao assumir que me referencio nestes autores – Santos, Certeau e Rancière –, entendendo que divergem no uso do conceito de emancipação, principalmente quanto ao seu caráter de processualidade. Para Rancière, a emancipação seria um fim, de modo que o espectador, por exemplo, já estaria emancipado ou que o estudante do *mestre ignorante* dirigirse-ia a uma emancipação, tendo ela como um fim à vista. Na minha percepção, o problema aí instaurado é que poderíamos presumir que, sendo eles emancipados, qualquer relação estabelecida entre estes e o artista ou o *mestre ignorante* não subjugaria sua capacidade cognitiva e nem colocaria em risco a sua “inata” maneira emancipada de se relacionar com as propostas artístico-pedagógicas que lhes fossem feitas, permitindo-lhes esquivarem-se da árdua batalha que deveriam enfrentar, com suas microações, de modo a conduzir suas práticas entre a emancipação e a regulação. Estou ancorado nas ideias de Boaventura, que, de modo compatível às de de Certeau, compreende a emancipação como uma luta processual e constante, infundável, travada com (e n)a regulação que assim mantida, em processo, proporcionaria o reconhecimento de uma ecologia dos saberes, desinvisibilizando os saberes “subalternos” e alternativos dos saberes oficiais científicos preconizados pelas epistemologias do norte global. Portanto, na minha percepção, o que, neste estudo, possibilita unir os três num quadro referencial epistemológico são menos as suas concepções de emancipação e mais os seus compromissos *políticometodológicos* com os oprimidos. Integrando todos eles, a meu ver, o que João Arriscado Nunes chama de “constelação da libertação” (NUNES, 2008), “como é [também] o caso de Paulo Freire”.

1. EXPERIÊNCIAS DO CORO NA FORMAÇÃO DO ATOR

‘por baixo de uma panela de sopa existe a chama, e é por isso que ela ferve. Tem que ter alguma coisa por trás (sustentando). Existe algo por trás em qualquer coisa que uma pessoa diga ou faça. E isso é o trabalho. *O trabalho não é a agitação do movimento. É disciplina. É aprender o que os outros já descobriram.*⁴⁹ (DECROUX apud BRAGA, 2013, p.146)

Neste capítulo, apresentarei algumas das minhas referências artístico-pedagógicas concernentes ao coro na pedagogia do ator. Apresentarei também as influências que identifico nos professores que na minha formação como ator experimentavam em sala de aula a prática do coro a partir da linhagem francesa de formação do ator. O meu objetivo com este capítulo é o de circunstanciar o estudo.

Não se trata, portanto, de um estudo sobre a historiografia do coro na performance, na literatura ou mesmo na formação do ator. Entretanto, alguns estudos teóricos sobre a história e até mesmo sobre a mitologia do coro estiveram presentes durante minha pesquisa no intuito de criar uma poética que me permitisse lançar um olhar sobre essas referências, sem perder de vista as contribuições que os escritos artísticos, históricos e mitológicos oferecem para uma percepção do que foi e do que é o coro, para além da formação do ator e até mesmo do teatro. Esses estudos trouxeram contribuições e problemáticas referentes às características inerentes ao coro que, na verdade, são esboçadas de maneira sugestiva e supositiva no consciente e no imaginário coletivo pelos estudos historiográficos e literários sobre o teatro, a tragédia e o coro que se apóiam na maioria das vezes em evidências arqueológicas escassas⁵⁰.

As fontes que pomenorizo neste capítulo são, portanto, sobre o coro já como exercício para a preparação e treinamento do ator, em um determinado contexto, a partir de um determinado momento histórico, o período moderno, e em um dado lugar, a França dos séculos XX e XI. Outra importante ressalva é que ao escrever sobre esses professores franceses e os meus próprios que se baseavam naqueles como referências, apresentarei não apenas as idéias, dúvidas, questões e convicções levantadas por eles, mas também aquelas que fui desenvolvendo ao longo do estudo e sobre as quais eles mesmos não necessariamente se debruçaram em suas aulas e/ou seus escritos. Portanto, não tenho a intenção de representá-los com a minha escrita, mas de repensar seus estudos a partir de outros parâmetros e por outras perspectivas.

⁴⁹(É. Decroux, *Mime Journal – Étienne Decroux 80th Birthday Issue*, p.23) grifos de Bya Braga.

⁵⁰ Como imagens pintadas em vasos, fragmentos de textos, as poesias de Homero, a literatura/historia de Hesíodo e Tucídides, os textos de Píndaro, da tragédia e da comédia antiga, de Aristóteles, de Platão, dos autos e mistérios medievais, tendo o coro parte em todas essas referências.

Faço este estudo mais atento aos aspectos da pedagogia do ator porque acredito que ao conhecer as origens de uma prática, compreendo melhor seus porquês, suas conseqüências, suas utilidades e seus problemas de modo a refletir sobre e estar apto a produzir transformações na minha prática da sala de aula.

Recentemente fiz um curso com o Philippe Gaulier que, com um humor sarcástico e uma irreverência que me faziam questionar freqüentemente sobre a veracidade de seus posicionamentos, não escondia a sua aversão aos universitários. Ele repetia, por exemplo, que pensar / entender seria coisa de professor, não de ator. Quando questionado sobre os objetivos dos exercícios, afirmava que os estudantes não têm que entender os objetivos das propostas, mas devem se divertir, com muito prazer. Quem deve entender é o professor. Posso concordar com essa afirmação de Gaulier se a escuto pensando que aquilo que o estudante entende ou aprende a partir de um determinado exercício ou prática propostos por um professor não será jamais o objetivo exato previsto pelo professor, mas algo entre esse objetivo e a imprevisibilidade do acontecimento. Assim, penso que, de fato, o objetivo de Gaulier ao propor um exercício não dirá respeito àquilo que a experiência dará conta de *ensinaraprender* ao/com o estudante, mas, talvez, ao/com o próprio professor. Penso que isso tenha relação direta com a ideia de que no teatro, busca-se a intuição, a espontaneidade que mesmo atreladas às estruturas ou ao pensamento, não se deixa guiar apenas por eles. Não é à toa que, dentre a bibliografia da linhagem francesa, o livro de Gaulier é um dos quais mais encontro referências sobre as práticas realizadas em sua sala de aula, a partir da ideia de artifício, de mentira e verdade.

Ainda assim, percebo em sua escrita e fala uma excessiva cautela quanto à reflexão a respeito do ator. Imagino que seja uma maneira de evitar os mal-entendidos que os conceitos podem provocar quando tentam dar conta de descrever uma prática tão efêmera e refletir sobre ela. Essa recusa poderia evitar as múltiplas interpretações de seus escritos como ocorreu várias vezes com os escritos de Stanislávski e de Grotowski que, lidos às pressas e apartados de uma aproximação com a própria prática, são por vezes interpretados de modo a deturpar a prática realizada pelos artistas. A palavra permanece viva, é fugidia e desobedece ao desejo de apropriação daquele que a escreve e daquele que lê. O escritor não prevê o sentido que as suas palavras evocarão no leitor que, junto a elas, criará um novo texto. Por isso, nas duas linhagens, o aprendizado por meio do corpo a corpo e da presença é indispensável. Assim, penso que este estudo se dirige de maneira mais elucidativa àqueles que, de alguma maneira, já experienciaram, enquanto artistas, discentes e docentes, a prática coral em seu âmbito formativo.

Na prática, percebo que, ao indagarem sobre os exercícios com uma necessidade imediatista de resultados e produtos, muitos estudantes desejam saber seus porquês, seus objetivos que muitas vezes na esfera da experiência não se revelam de modo explícito. Eu, como professor, não vejo problemas em falar sobre isso, apesar de que em certos momentos percebo necessário ou mais interessante que o objetivo de um determinado exercício seja velado para conduzir o ator de modo menos premeditado a um determinado resultado, de modo a evitar uma atuação demonstrativa ou ilustrativa daquilo que saberiam que o professor deseja ver, perdendo de vista as muitas possibilidades de lidar com um problema.

Ao estudar esses artistas que são referências, desenvolvo parâmetros mais concretos para, tateante, fazer distinções, ressalvas, apresentar os porquês, as dicotomias e evitar as possíveis totalizações sobre o que o coro é ou deveria ser. Entendo que, ao me debruçar sobre as diferentes maneiras que eles têm de trabalhar sobre o coro, estarei fugindo dessas possíveis normatizações, ao mesmo tempo em que apresento o que, na minha prática discente / docente tem se esboçado como mais importante; aquilo que, no momento, mais acredito que o coro pode oferecer para mim e meus estudantes. O estudo das referências auxilia-me ainda a delimitar e perceber que determinado professor, em dadas circunstâncias, percebe o ator ou o teatro de determinadas maneiras a partir de certos prismas, de certos movimentos de suas próprias práticas, uma vez que suas próprias percepções não costumam ser fixas, mas metamorfoseais, se transformando a todo instante. Se deslocasse para minhas práticas convicções, regras e normas que lhes foram úteis em um determinado momento, correria o risco de encaminhar, de modo desnecessário, minha proposta pedagógica por uma abordagem que não dirá respeito às singulares necessidades dos meus estudantes. E mesmo de traír esses artistas – mortos ou vivos - que estiveram e estão em permanente processo de pesquisa.

Assim, se analiso e comparo essas referências, o faço por uma necessidade discente / docente não suprida pelos estudos acadêmicos que não se debruçaram sobre essa linhagem francesa com o intuito de melhor compreender e distinguir objetivos e características inerentes às práticas de coro que cada um desses artistas desenvolveu.

A linhagem francesa de formação de atores inclui, dentre outros, Jacques Copeau, Charles Dullin, Louis Jouvet, Léon Chancerel, Étienne Decroux, Jacques Lecoq, Michel St. Denis, Ariane Mnouchkine, Philippe Gaulier e Lassaad Saïd. Desses, detenho-me sobre Copeau, Lecoq e Mnouchkine por duas razões. A primeira reside no destaque referencial que esses artistas tiveram ao longo das pesquisas sobre a experiência do coro na formação do ator. A segunda razão deve-se à influência mais explícita que estes tiveram na minha prática discente e docente com o coro. Entretanto, são fontes que não se encerram na especificidade dos meus

processos formativos, mas que se constituem como importantes referências para diversos outros professores de atuação no Rio de Janeiro, em outras regiões do Brasil e ao redor do mundo.

1.1 O Coro na Linhagem Francesa:

“(o teatro) precisa de fontes e de memória. Ele precisa ser retrabalhado para fazer florescer sempre as profundezas e as origens do ser humano. Dificilmente, pode-se dizer que tradições são necessárias. Nós as temos. As linhagens existem e elas nos pertencem completamente, além das fronteiras.” (MNOUCHKINE, 2010, p.81)

Trago Jacques Copeau e Jacques Lecoq como referências para circunstanciar as experiências de Ariane Mnouchkine e Philippe Gaulier, uma vez que a maioria das práticas de coro às quais me refiro neste estudo tem influência do *Théâtre Du Soleil* e da *École Internationale de Théâtre Philippe Gaulier* que por sua vez resgatam e desdobram aspectos metodológicos da *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*. No caso das adaptações e dos exercícios oriundos das minhas experiências com Fabianna de Mello e Souza, com Stephane Brodt e com Ana Achcar, é a influência do *Soleil* que se explicita. Quanto à proposta pedagógica de Lecoq, minha aproximação indireta se estabeleceu também com a professora Ana Achcar e com Daniela Carmona que traziam para suas aulas referências de exercícios / maneiras de pensar de Lecoq a partir de uma vivência que ambas tiveram durante suas formações em momentos distintos na escola de Gaulier que entra neste estudo como uma ponte entre aquelas professoras e Lecoq. Durante a pesquisa, trouxe também para o estudo contribuições de Étienne Decroux, de modo não tão sistemático quanto fiz com Copeau, Lecoq e Mnouchkine. Fiz isso menos para pensar uma suposta prática de coro empreendida por Decroux⁵¹ e mais para assimilar práticas e idéias empreendidas pelo artista no que se refere à mímica que é uma noção basilar para a pesquisa das práticas do coro provenientes daquelas escolas e trupes. Além disso, as esparsas referências que faço a Decroux devem-se também às experiências formativas que tive nos cursos promovidos pelo Amok Teatro ministrados por Stephane Brodt e Ana Teixeira, ambos formados em mimo corpóreo por Corinne Soum e Steven Wasson, últimos professores assistentes de Decroux.

Apesar de considerar familiares essas propostas francesas que de certo modo criam entre elas uma filiação, é tão ou mais importante atentar também às peculiaridades que as distinguem e em certos aspectos até contrastam umas às outras. A primeira e mais óbvia singularidade entre essas cinco referências é a temporal. Cada uma desenvolve(u) suas práticas em um determinado período histórico e artístico e se relaciona(ou) com determinadas estéticas e movimentos artísticos. Hoje, são contemporâneas as escolas de Lecoq, de Gaulier e o *Théâtre du Soleil*. Mas

⁵¹O que seria possível, uma vez que apresentam forte aspecto coral as peças e composições conjuntas por ele compostas, como *‘a árvore’* e *‘a usina’* que são até hoje disseminadas nos cursos de mímica corporal dramática. Mas isso ampliaria o estudo para além do coro e entraria na área da composição cênica de modo mais amplo.

a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*, em Paris, foi fundada em 1956, sob o nome *École Internationale de Théâtre et de mime*. O *Théâtre du Soleil* foi criado em 1964, oito anos após a fundação da escola de Lecoq e a prática dos estágios é ainda mais recente, além de ser esporádica. No caso de Gaulier, foi durante os anos 70 que estudou na escola de Lecoq que o admitiu posteriormente como assistente, tendo ele lecionado lá por 10 anos até que, segundo suas crônicas, discordou de determinadas escolhas pedagógicas de Lecoq e, rebelando-se, fundou a sua própria escola em 1980. Bem antes da fundação da escola de Lecoq, as portas da casa de Decroux já haviam sido abertas, em 1940, para, sem nunca ter recebido subvenções dos órgãos culturais e educacionais franceses, receber estudantes interessados na arte da mímica. Ainda mais distante no tempo, encontramos as práticas formativas de Copeau que percebo não ter tido início apenas em 1921, na inauguração da *École du Vieux-Colombier* que sobreviveu até 1924, mas na fundação da trupe *Vieux-Colombier* e do *Théâtre du Vieux Colombier*, em 1913, que estendeu suas atividades até o mesmo ano da escola, apesar de futuramente ter sido reaberto e constituir hoje um espaço histórico-cultural ainda em atividade na França.

A segunda particularidade se relaciona à natureza pedagógica de cada experiência. Mais do que como professor, Copeau atuou como encenador da *Cie. Du Vieux Colombier* e do *Théâtre Du Vieux Colombier*, ambos dirigidos por ele. Instalada no teatro e associada à trupe, a escola de atuação onde Copeau lecionou (apesar de sua prática como professor datar não da data de fundação da escola, mas de sua ida à América, em 1917, quatro anos antes de fundar a mitológica *École du Vieux-Colombier*, em Paris) foi fundada por ele que a dirigiu por três anos. Copeau foi, em primeiro lugar, um encenador que construiu uma escola que tinha dentre outros objetivos o de habilitar atores que pudessem vir a integrar sua companhia, como veremos mais à frente. Já Decroux foi ator, mímico e professor, tendo dirigido uma escola / ateliê que funcionou em sua própria residência e que exercitava o estudante na mímica corporal dramática, artesanaria por ele inventada que, mesmo tendo sido inspirada pela experiência com Copeau, extrapola o campo do teatro, inaugurando uma nova arte que compreende exercícios, técnicas, saberes, percepções e ideologias por ele criados e compartilhados não apenas como exercícios de treinamento para o ator, mas consistindo na refeitura e recriação do ser humano, compreendendo uma vastidão de pormenores os quais não tenho a intenção de aprofundar⁵². Decroux traz com ele uma experiência artesanal que resgata a relação de mestre e discípulos presente em Copeau, reforçando a noção de uma herança artístico-pedagógica a ser propagada.

⁵² Aprofundamento que, na minha percepção, mais do que os próprios escritos de Decroux, a pesquisadora brasileira Bya Braga fez com excelência em seu livro *Étienne Decroux e a artesanaria de ator: caminhadas para a sabedoria*.

Ele lecionou por 40 anos, até o fim de sua vida, quando orientava seus assistentes, que passaram a lecionar em seu lugar, no intuito de disseminar, desenvolver e transformar a artesanaria.

Das minhas referências desta linhagem de formação de ator que trazem o coro como um pilar metodológico, entendo que Lecoq é a mais estritamente pedagógica, tendo sido professor de educação física, antes mesmo de ingressar na pedagogia do teatro. Ele desenvolveu uma pedagogia de criação para o ator que até hoje, apesar da morte do professor em 1999, permanece viva e em transformação. Como Lecoq, Gaulier enquadra-se nas minhas referências mais estritamente como professor de atuação, esboçando suas idéias artístico-pedagógicas entre as subversivas piadas e ironias inerentes à natureza bufa e clownesca de sua persona. A última referência e uma das que mais faz uso do coro, Mnouchkine, é incluída aqui por sua experiência como fundadora e encenadora no *Théâtre Du Soleil*. Ao referenciá-la, refiro-me ao trabalho que desenvolve no *Soleil*, junto aos atores. E que se considero como pedagógico é porque a experiência de se gerir / integrar uma companhia teatral é também pedagógica. Neste caso, o processo de *ensinoaprendizagem* se dá na vida artística experienciada pelos seus integrantes. Se considerarmos que uma verdadeira trupe, se digna deste nome, será sempre uma escola (MNOUCHKINE apud FREIXE, 2014, p. 239) (Picon-Vallin, 2009, p. 115 apud VACCARI, 2010, p.1), podemos dizer que Mnouchkine dirige desde 1964 um espaço de formação para atores. O *Théâtre Du Soleil* é uma companhia que tem desenvolvido uma metodologia de *ensinoaprendizagem* não apenas para seus atores, mas também para os estagiários provenientes de todo o mundo que vão até os estúdios onde essa metodologia é partilhada. Muitos estagiários, atores e ex-integrantes da trupe contribuem para a disseminação e propagação de metodologias inspiradas e influenciadas por suas experiências com o *Soleil*. Foi através de algumas dessas pessoas que indiretamente estabeleci meus primeiros contatos com as propostas formativas do *Théâtre Du Soleil*. Sinto que, ao evocarem uns aos outros e suas práticas, esses professores, seus estudantes e estagiários, tornam-se, cada um deles, multidão, presentificando e atualizando em si e nas suas propostas os seus mestres: no modo de falar, no repertório vocabular e gestual, e nas suas práticas artístico-pedagógicas que, ao resgatar uma tradição, transformam-na. A meu ver, isto é também o coro. E é também por isso que, neste estudo, traço esta linhagem onde o *Théâtre Du Soleil* aparece como um dos herdeiros da proposta, preconizada por Copeau, de se criar uma confraria de atores.

A terceira particularidade que apresento quanto a essas influências refere-se à natureza artístico-pedagógica que cada uma empreende, no tocante à procura por guiar seus estudantes entre uma ação *viva* e uma ação *mecânica*. Particularidade que esboço seguindo pistas nas palavras ditas ou escritas por esses encenadores/professores, nas práticas ‘herdadas’ pelos seus

estudantes que mais tarde passaram a lecionar sob a sua influência, além dos vídeos e documentários que revelam os artistas-professores e seus estudantes em ação.

Quanto a isso, dentre essas referências, Gaulier e Lecoq foram os que primeiro me apresentaram muitas semelhanças e, portanto, maior dificuldade na distinção da natureza de suas práticas, quanto aos procedimentos que recorreriam para conduzir o ator entre uma ação viva e uma ação mecânica. Quando mais recentemente segui um dos cursos livres ministrados por Gaulier, pude fazer analogias com minhas experiências com a professora Daniela Carmona. Aprofundando minha percepção quanto à proposta de Gaulier, notei muitas semelhanças com as propostas daquela professora, principalmente no que se refere à abordagem dos “estilos teatrais”, dos gêneros dramáticos por meio de jogos que se assemelham em muito aos jogos de infância. Essa abordagem parece-me distinguir ligeiramente daquilo que os vídeos e o discurso de Lecoq revelam quanto à sua *École* que parece ter um teor mais técnico, no que se refere, por exemplo, ao estudo do movimento que demanda um demorar-se na observação e execução com precisão e o máximo de fidelidade de determinadas dinâmicas, atitudes⁵³ estáticas ou seqüências de movimento. Precisão essa que será levada adiante para as aulas de ‘improvisação’ como um parâmetro a ser levado em consideração por Lecoq e seus estudantes durante os jogos de improvisação. No discurso e nas demandas de Gaulier, avesso aos exercícios tecnicistas de “educação física”⁵⁴, o rigor repousa menos em uma técnica sobre o movimento e mais no prazer, na diversão, no jogo, na cumplicidade com o público e com os parceiros de cena, dentro das regras do jogo estabelecido. Percebo que Lecoq parte da rigorosa mímica de um fluxo, de uma dinâmica, de uma forma, de uma *atitude* para, ao colocá-las em jogo, tentar encontrar a espontaneidade, a *vida* da ação. Enquanto noto que em Gaulier é a espontaneidade que mais importa e sugere, ela mesma, em alguns momentos, uma forma, um estilo dramático, uma precisão na manutenção da *atitude* corporal. Neste quesito, Mnouchkine está para mim muito próxima da experiência que tive com Fabianna de Mello e Souza e, nas duas artistas, noto grande afeição à espontaneidade do jogo dos atores em cena. A principal diferença que identifico entre o trabalho sobre a espontaneidade preconizado e experimentado por Mnouchkine e Gaulier é que na primeira a improvisação já é concebida enquanto cena. Em seus estágios, Mnouchkine não faz usos de jogos prévios que conduzirão o ator à cena, apesar de que em alguns estágios a prática de jogos tenha sido ministrada menos como condução para

⁵³ Proveniente dos estudos de Étienne Decroux e Jacques Lecoq, uma *atitude* designa, grosso modo, a uma pose, uma postura corporal que sustenta nela um movimento, uma emoção, uma ação em potência. No item O Coro Para, do segundo capítulo, eu faço um estudo sobre a *atitude*.

⁵⁴ Expressão que Gaulier, ao utilizar durante as aulas como uma crítica, parece-me remeter implicitamente ao professor Jacques Lecoq que, como já escrevi antes, é proveniente da área da Educação Física.

uma cena e mais como exercício de integração, de descontração. A proposta de Mnouchkine, apesar de investigar, enquanto dirige as improvisações cênicas, o que chama de sintoma das emoções e das relações humanas, parece não se ater a um estudo sistematizado sobre o movimento do corpo humano e de sua relação de mímica (ou não) com o mundo e suas diferentes manifestações de vida, como faz Lecoq. Com Mnouchkine, as emoções e relações já são investigadas, experimentadas e estabelecidas a partir do referencial do ser humano em uma situação ficcional, sem um processo sistemático de analogias entre o ser humano e as outras diversas dinâmicas da vida (das cores, dos sons, dos elementos da natureza, dos animais) como faz Lecoq com o que ele chama de *Metodologia das transferências*, também praticada na escola de Gaulier. No *Théâtre Du Soleil*, a solicitação é de que a imaginação opere diretamente na situação ficcional cênica que já se estabelece como tal, de modo que exige que o ator recorra aos subterfúgios e segredos que já traria em seu ‘arsenal’ artesanal ou que vá criando-os ao longo do processo com a trupe. É o ator quem recorre aos seus artifícios e truques e adquire outros novos para criar um modo de atuação condizente com as concepções cênicas ali propostas durante o jogo que se desenvolve. Mnouchkine não está ali apresentando ao ator os segredos de sua artesanaria ou da construção da cena, ou os roteiros, vocabulários e repertórios associados a determinados movimentos artísticos da história do teatro. Já Lecoq tem um método, um percurso pré-definido que o ator vai atravessar ao longo de sua formação na escola. Tenho a impressão de que é como se Gaulier e Lecoq estivessem atentos aos processos de aprendizagem e treinamento da artesanaria do ator que antecederiam às improvisações das ações cênicas, para que, num dado momento, esses processos pudessem promover no ator o acesso a *estados*⁵⁵ de presença (uma disponibilidade do ator para atuar *no presente*), que pudessem se revelar como cena. Mnouchkine pareceria estar, já num primeiro momento, mais atenta à concepção da cena estimulando que o ator descubra, ele próprio, como operar sobre ela. Desde o início das improvisações, mesmo nos estágios, ela partilha com os atores os sentidos e significados ficcionais daquilo que percebe em seus jogos e improvisações, por meio da narrativa que enuncia verbalmente durante o improviso. Não propõe um jogo *a priori* que vai proporcionar ao ator um procedimento ao qual ele poderá recorrer quando estiver em cena para desenvolver, criar e sustentar um *estado de presença*. Ela já coloca o ator na cena, na improvisação, na situação que deve ser partilhada com ela, que dirige a cena, e com o público

⁵⁵ Quando escrevo sobre *estados*, refiro-me aos modos, às maneiras de se estar presente, de se vivenciar uma experiência, de se experimentar e de se transformar. Neste estudo, a palavra estado é atrelada ora à presença, ora à emoção, alternando-se para designar experiências muito próximas umas das outras. No segundo capítulo desta dissertação, essas expressões são pormenorizadas no item O Coro Emociona.

que assiste à improvisação e à direção imediata e explícita de Mnouchkine. Geralmente é uma cena pautada numa narrativa criada conjuntamente entre os atores e a própria Mnouchkine, o que não acontece necessariamente com Copeau, Lecoq ou Gaulier.

Embora distinguindo essas referências, escolho pensá-las como pertencentes a uma linhagem porque, como ficará explícito nos próximos itens, os exercícios de coro empreendidos por cada uma delas parecem coincidir em muitos objetivos e permitem-me, como professor, encontrar uma coesão referencial na minha proposta pedagógica com a experiência do coro.

1.1.1 Jacques Copeau e o *Vieux-Colombier*

Escrever sobre Jacques Copeau me fez experimentar alguns desafios. O primeiro refere-se à fonte de seus escritos. Os livros, divididos em seis tomos, que juntos contêm mais de 2000 páginas, estão ainda no idioma francês, com exceção do primeiro, *Apelos*, traduzido pelo professor José Ronaldo Faleiro. Além disso, são textos diversos que não foram compilados por Copeau. Ao longo dos seis tomos, há publicações, notas de seus diários, além dos diários de professores e estudantes da escola, planos de aula, descrições de exercícios, avaliações da execução dos mesmos pelos estudantes, cartas trocadas com outros artistas. Os escritos são, em sua maioria, textos seus e dos professores de sua escola, dos quais destaco Marie-Hélène Dasté, sua filha que, num primeiro momento, participou da escola enquanto estudante e posteriormente, passou a assistir e lecionar e Suzanne Bing, professora da disciplina nomeada ‘A Máscara’⁵⁶.

Oriundo da academia de letras e dando grande importância à literatura dramática, Copeau foi um expressivo encenador e reformador do teatro moderno francês, era do encenador e do texto dramático. Foi o primeiro professor da linhagem à qual me refiro que experimentou o coro no processo de formação de atores. Copeau dedica várias páginas de seus livros a Gordon Craig, Émile Jacques-Dalcroze, Adolphe Appia, André Antoine e Constantin Stanislávski apresentando-os como referências.

Ele discorre extensamente sobre Craig, com o qual traça comparações, procurando pontos consonantes e dissonantes com suas idéias sobre o teatro. Copeau observa que, diferindo do que projeta para a sua escola, na de Craig, este não tem o objetivo de “formar, pelas necessidades de um repertório, uma trupe de atores” (COPEAU, 2000, p.68). Essa distinção aponta um importante objetivo da escola do *Vieux Colombier* que era o de formar atores que pudessem integrar a companhia de teatro do *Vieux Colombier*, também dirigida por Copeau. Sua escola formava visando a atender às propostas de um encenador que prezava por um tipo

⁵⁶ Quando Étienne Decroux apresenta as fontes de sua pesquisa sobre a mímica corporal dramática, destaca a importância da professora Suzanne Bing na École du Vieux-Colombier. Ele também conta que a escola oferecia aulas de “acrobacias de solo, *stadium athletics*, ginástica, balé clássico, mímica corporal, produção de voz, dicção, declamação do coro clássico e do nô japonês, de canto e escultura, além de história da música, do vestuário, da filosofia, da literatura, de poesia, de teatro e outras coisas” (DECROUX, 1985, p. 1 - 2). Segundo Decroux, no seu primeiro ano de estudo no Colombier, Copeau, que era responsável pelas artes corporais em geral, não lecionou uma única lição porque estava provavelmente ocupado ensinando aos professores. (Idem, p.2). Decroux conta que o mimo corpóreo era lecionado por Suzanne Bing e chamava-se “A máscara”. (DECROUX, 1985, p.4). Entretanto, seria errôneo depreender que a mímica exercitada na escola de Copeau fosse a mesma ou similar a de Decroux, porque na escola do mimo corpóreo, a mímica foi reelaborada, desenvolvida, transformada em uma arte própria e, arriscaria afirmar, até mesmo dissociada do teatro.

de teatro que submetia a cena e a atuação às obras literárias dramáticas. Além dessa distinção, Copeau também se distinguia de Craig quanto ao interesse pela arte do ator que este fez questão em renegar uma vez que “o ator não lhe interessava. Ele [Craig] estima que o ator não é um artista, que nada de artístico pode se realizar por meio da pessoa humana. É a teoria da ‘*Uber-Marionette*’” (Idem). Dentre os vários encontros, conversas e trocas de correspondências com o artista e teórico inglês, uma frase parece ter marcado Copeau, uma vez que a repete diversas vezes ao longo dos livros. Craig lhe dizia “Você acredita no ator. Eu não” (Idem). Para Craig, melhor seria se o ator fosse substituído por uma marionete que atenderia mais satisfatoriamente às escolhas artísticas do encenador, uma vez que, diferente do ator, a marionete não estaria sujeita às subjetividades do ser humano que, servo de seus trejeitos, de suas características pessoais e da sua própria condição humana, só poderia representar a si mesmo e não poderia atender à vontade e às escolhas do artista. Apesar dessa divergência, existiram entre eles alguns pontos de contato. Um deles refere-se à relação coral de *ensinoaprendizagem* entre os estudantes e professores que, no meu entendimento, preza pela emancipação dos estudantes. Ao se aproximar da Escola de Artes fundada por Craig em 1913 no teatro Arena Goldoni em Florença, Copeau avalia como “excelente o método que faz intercambiarem-se entre os especialistas os conhecimentos particulares que eles devem ao seu trabalho – e que faz de cada um, por sua vez, mestre e aluno de cada um” (COPEAU, 2000, p.67). Além dessa percepção pedagógica que influenciaria o *ensinoaprendizagem* na *École du Vieux-Colombier*, nota-se que Craig estimulou em Copeau um desejo pela cena para além da literatura dramática. Copeau é historicamente conhecido como um homem que valorizava a literatura dramática, a obra do dramaturgo. Entretanto é importante que isso não seja confundido com a ideia equivocada de que ele priorizava uma palavra soberana à cena e à ação ou que ele preconizava uma cena literária, uma vez que já ali havia um interesse pela cena, pelo corpo e pela ação que sustentasse a palavra e não o contrário. Seu apreço pela literatura dramática não suprimiria a necessidade de que a cena, ação e o corpo fossem tão determinantes quanto o texto. Percebo que, logo no início de seu processo artístico, foi Craig quem lhe fez perceber a necessidade de colocar em crise uma concepção de teatro pautado na palavra e na literatura dramática (COPEAU, 2000 p.41 e 42), para dar lugar a um teatro onde a própria teatralidade⁵⁷ já tivesse relevância. Nesta direção, a própria ideia da uber-marionete impulsiona em Copeau um estudo sobre a arte do ator que seria exercitada em sua escola, principalmente nas aulas da professora Suzanne Bing,

⁵⁷ Ainda que essa palavra não fosse evocada naquele momento, ao investigar as especificidades da arte teatral, Craig já preconizava uma ‘teatralidade’, noção muito em voga nos estudos sobre o teatro contemporâneo.

com o jogo da máscara que proporcionaria ali uma investigação sobre a alteridade e a mímica. Dessa maneira, procurava por uma ação singular e ao mesmo tempo impessoal, universal, na qual a máscara social do ator deixasse de velar as suas características, uma ação que revelaria não apenas o próprio ator, mas toda a humanidade. Assim, Bing desenvolve nas suas aulas de Máscara um trabalho minucioso sobre o movimento do ser humano visando disponibilizar o ator para a cena e para a ação.

Assim, além de seu interesse pelas palavras e pela literatura dramática, e mesmo com o intuito de proporcionar uma *vida* cênica à literatura dramática, Copeau se interessa pelo estudo do movimento e da musicalidade como base da formação do ator que atendesse às demandas do teatro e não apenas da literatura. Para isso, inspira-se fortemente nos estudos de Émile Jacques-Dalcroze e de Adolphe Appia. Em conversa com Appia, soube que, segundo Craig, a diferença entre eles era que a arte dramática, para Appia, estaria inserida dentro da arte da música e que, para Craig, música e drama seriam artes distintas. Inspirado pelas reivindicações de Appia, Copeau afirma que enxergava a música no cerne do trabalho do ator, e investigava uma “interiorização da música nos órgãos, em todas as faculdades do executante, para obter precisão e liberdade” (COPEAU, 2000, p. 166). Copeau também publica uma carta de Appia para Dalcroze, na qual o primeiro preconiza uma lacuna menor entre cena e espectadores para que possa existir no teatro um senso de comunidade, como a que ele percebera evocado numa ocasião em que os ritmistas de Dalcroze sentaram-se na área de jogo do coro (APPÍA apud COPEAU, 2000 p 161 -162). E então Appia conclui que para Copeau encontrar o que busca, precisaria procurar fazer da arte dramática uma obra de conjunto, um meio social, na qual a própria representação deveria acabar. Estas contribuições de Appia à concepção artística de Copeau também apresentam características inerentes ao coro que é, desde as dionisíacas e seu desenvolvimento na tragédia, uma experiência que congrega participantes do coro e seus espectadores ou testemunhas, além de também reunir a música, a narratividade, a dança, o drama e a ação em uma só experiência.

Ao escrever sobre Antoine, fundador do Théâtre Libre e idealizador da cena e do jogo naturalista, Copeau revela que foi bastante inspirado pela atuação de um dos atores de seu teatro, Jules Lemaître, e que com ela “compreendia a que ponto uma mímica exata e vigorosa tem importância no jogo do ator para conquistar o espectador” (COPEAU, 2013, p.48). Ao associar a noção de *mímica* à Antoine, evidencia-se que, para Copeau, a palavra não se referia apenas à pantomima, mas a um trabalho sobre a *ação*, uma vez que Antoine procurava uma encenação que compactuava até mesmo com os estudos sobre o naturalismo realizados por Stanislávski. A atuação de Lemaître, ele credita ao próprio Antoine e destaca que apesar de não

compartilhar em grau algum a paixão que ele nutria pelo naturalismo e pela necessidade da verdade material e a naturalidade dos objetos em cena, se sentia inspirado pelo amor que o artista dedicava ao teatro. Amor que Copeau notava não apenas nos espetáculos e nas conversas que teve com o encenador no seu leito de morte, mas também quando o observava como espectador, “poderosamente concentrado no palco, ele respirava com o ator. E todos os movimentos do drama deviam passar por seu corpo” (Idem, 2000, p.48). A meu ver, uma atitude imprescindível para um professor de ator que se deseja maestro, corista, corifeu: conectar-se com os movimentos presentes no jogo de seus estudantes para a partir dele fazer suas interferências, apresentar possibilidades.

Na primeira citação deste parágrafo, há uma pista que me interessa para pensar posteriormente as noções de mímica, de ação mecânica e de ação *viva* no coro. Refiro-me à passagem na qual Copeau chama de “mímica” a atuação de Jules Lemaître. Dessa maneira, podemos ampliar o entendimento da palavra mímica que normalmente é ligada à pantomima ou a práticas da mímica corporal dramática, de Decroux. Nessa pista, é possível depreendermos que o que Copeau entendia como mímica estendia-se à *ação*, uma vez que nas cenas naturalistas a atuação não deveria revelar os seus artifícios, mas tendia o mais rigorosamente possível a uma *vivência*⁵⁸ da experiência artística na tentativa de não transformar o referencial da vida, de vivenciar no teatro um pedaço de vida não teatral.

Outra referência imprescindível para Copeau será Stanislávski que, num primeiro momento de minha prática, eu imaginava que se dissociava substantivamente dos propósitos o artista francês. Entretanto, em sua dissertação de mestrado num tópico onde traça relações entre Lecoq e a *École du Vieux-Colombier*, Claudia Sachs já trazia aos estudos brasileiros um breve apontamento sobre a declarada influência de Stanislávski sobre a pesquisa de Copeau. Após escrever de modo sucinto sobre a influência de Craig, Dalcroze e Appia, ela acrescenta que

Segundo Felner (1984)⁵⁹, além destes três homens de teatro, um quarto que ajudou a dar forma às idéias de Copeau foi Stanislávski, de quem aprendeu a importância da sinceridade e da verdade, da ação que deve estar ligada a um estado psicológico (não ser gratuito) e do movimento, que deve partir de uma necessidade. Segundo esta autora, Copeau modelou sua escola do *Vieux Colombier* a partir do Estúdio de Stanislávski, que, em 1922, visitou-a em Paris, levando Copeau a dizer que “sua presença lá consagrou seu lugar de trabalho”. (SACHS, 2004: 39)

⁵⁸ Ao escrever ‘vivência’, 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, ‘perejivânie’ “envolve a relação do sujeito com o mundo, sendo parte da sua existência. Ao envolver não só qualidades emocionais, mas sensações e percepções, as ‘perejivâniia’ abrangem o ser em sua totalidade psicofísica” (ZALTRON, 2012, p.2).

⁵⁹ FELNER, Mira. *Apostles of Silence. The Modern French Mime*. New York: Fairleigh Dickinson University Press, 1984.

Copeau refere-se a Stanislávski como a um guia artístico que nunca tivera, uma “presença viva, familiar e temível, rude e terna, que a cada dia, por meio da doação que nos faz de si mesma, parece ter direito de exigir de nós o melhor.” Acrescenta que era Stanislávski quem ele gostaria de ter chamado “meu mestre” (COPEAU, 2000, p.54)⁶⁰. O professor francês aplaude a gravidade, a experiência e a perspicácia que enxerga em Stanislávski porque ele “não se deixa impressionar por tentativas artificiais e pretensiosas nas quais todo o talento do encenador ‘só conseguia fazer uma demonstração das próprias ideias, dos próprios princípios, das próprias pesquisas ingênuas’, e de onde a *vida* estava ausente” (Idem, 2013, p. 52). Aqui, aparece essa importante palavra para a análise da ação nas práticas de coro da linhagem francesa. É essa *vida* que aproxima a ação ao modo como esta seria pesquisada por Stanislávski. Uma *vida* para além dos automatismos que as rotinas e hábitos podem empreender no sujeito⁶¹. Então Copeau conclui afirmando que “na falta de vida, as intenções mais interessantes só caem na seca teoria, numa fórmula científica que não provoca no espectador nenhuma reação íntima” (Idem, p.52). No tocante à coletividade, Copeau também se inspira em Stanislávski quando este apela ao trabalho coletivo e à formação de uma “confraria de atores” com jovens, estudantes, figurantes, longe do teatro explorado comercialmente. Copeau dirige severas críticas aos “espíritos superficiais e partidários”⁶² que se opunham ao mestre russo e que achavam “excessivamente fácil [...] identificar a personalidade de Stanislávski com os erros de um realismo ultrapassado” (COPEAU, 2013, p 53) e serviam-se de alguns de seus princípios em detrimento de outros, conduzindo o trabalho criador por um viés extremamente racional.

Em outubro de 1913, Copeau inaugura em Paris o *Théâtre du Vieux-Colombier* que na própria concepção descrita abaixo já aponta para uma pedagogia do coro exercitada mais tarde na sua escola de formação de atores. Em suas palavras, a trupe

[...]agrupa, sob a autoridade de um só homem, uma equipe de atores jovens, desinteressados, entusiastas, cuja ambição é *servir* à arte a que se consagram.

⁶⁰ Texto publicado no prefácio da tradução francesa do livro *Ma vie dans l'art*, p. 14

⁶¹ Apesar de apontar a rotina e o hábito como indutores do automatismo, é preciso criar aqui uma forte ressalva. A de que elas não irão necessariamente conduzir o sujeito ao automatismo. Que mesmo na rotina há espaço para a invenção, a criação e principalmente à subversão. Entretanto, não quero descartar a máxima que usamos constantemente no teatro de que a vida que procuramos em cena difere-se da vida cotidiana. Não porque entendo que não haja *vida* na vida do cotidiano, mas que no cotidiano, é preciso empreender uma batalha, uma luta, uma resistência constante para que se mantenham *vivos* os processos de vida nele encerrados. Em diversas falas, a própria Ariane Mnouchkine (que tende a criticar certos improvisos que qualifica como “cotidianos”) aponta para a necessidade de que os atores percebam o valor do que há no cotidiano e não banalizem o que há de *vivo* nele. Sobre essa questão, entrarei em pormenores no capítulo três.

⁶² Copeau não nomeia quais seriam esses professores. Em um primeiro momento, desconfiei que poderia estar se referindo a Meierhold, mas depois de encontrar referências também sobre ele, na página 11 e principalmente na página 182 do mesmo livro, desconfio que se trata de outras pessoas.

Descabotinar o ator, criar em torno dele uma atmosfera mais própria ao seu desenvolvimento como homem e como artista, cultivá-lo, inspirá-lo a consciência e iniciá-lo na moralidade da sua arte: é a isso que tenderão obstinadamente os nossos esforços. Teremos sempre em vista a flexibilização dos dons individuais e sua subordinação ao conjunto. Lutaremos contra a invasão dos procedimentos do ofício, contra todas as deformações profissionais, contra a ancilose da especialização. Enfim, nós nos dedicaremos o melhor que pudermos a renormalizar aqueles homens e aquelas mulheres cuja vocação é fingir todas as emoções e todos os gestos humanos. Na medida do possível, nós os chamaremos para fora do teatro, para o contato da natureza e da vida! (COPEAU, 2013, p. 9-10)⁶³

Alguns anos depois, em 1921, Copeau funda a *École du Vieux-Colombier*, tendo como um dos objetivos formar “colaboradores capazes de desempenhar os pequenos papéis de utilidades⁶⁴, e uma equipe de figurantes instruídos, preocupados em se habituar com a cena, enfim, muito superiores àqueles que geralmente são empregados.” O que Copeau talvez não soubesse é que sua escola de figurantes acabaria por ter um papel muito menos utilitário que aquele ambicionado por ele e viria a influenciar toda uma geração teatral e da pedagogia do ator. Para Copeau,

“O *Théâtre* e a *École* são uma única e mesma coisa. Assim como, durante este primeiro ano 1913-1914, não temos considerado nosso teatro senão como uma escola, como um laboratório de nossa arte.” (COPEAU, 2000, p.126)

Antes de pensar na artesanaria atoral proporcionada pelo coro, percebo que existia em Copeau o que eu chamaria aqui de uma maneira coral de conceber a aprendizagem. Semelhante ao que vimos acima sobre a aprendizagem partilhada entre mestre e aluno atrelada às propostas de Craig, ao escrever sobre a experiência pedagógica de Dalcroze no *ensinoaprendizagem* da Eurytmia, Copeau destaca que “é o aluno que deverá ensinar o mestre, não o mestre o aluno. O papel do mestre será mais de revelar ao aluno o que este o terá ensinado” (DALCROZE apud COPEAU, 2000, p.76). Portanto, além de se inspirar em Dalcroze, ao defender uma educação rítmica como base da formação profissional do comediante, ele fazia também uma analogia entre a ligação que Dalcroze construía com seus estudantes com a que ele mesmo estabelecia com os atores de sua companhia. Para Copeau, era isso o que importava antes de tudo: despertar uma coletividade para uma vida nova (COPEAU, 2000, p.83). Ainda a este respeito, ao escrever sobre os objetivos de sua escola, Copeau destaca a importância que os jogos, atrelados à música, teriam em seu método:

⁶³ Ao escrever sobre a vocação do ator como aquele que “finge” todas as emoções e gestos humanos, aqui também se prenuncia um certo modo de pensar a atuação, a partir da batalha entre mecanicidade e vida. Mas é preciso ponderar e não considerar necessariamente que Copeau entendia assim, mas que queria levar esses artistas que fingem para fora do teatro, para a vida.

⁶⁴ Papéis secundários de comparsa, de escada (N. da T. – José Ronaldo Faleiro)

“8 – jogos

Tocamos aqui nas abordagens da arte dramática propriamente dita. E estamos tateando também sobre este ponto, o mais delicado de nossa pesquisa em razão de sua novidade, que é o mais difícil de explicar com as palavras.

Observamos a criança em seus jogos. Antes de ensiná-la, nós a solicitaremos pacientemente que ela nos ensine por que meio, por qual método invisível, por qual estratégia nos será permitido guiá-la a uma expressão dramática inteligível sem fazê-la perder de sua espontaneidade natural, de seu frescor primitivo. É sobre o jogo, pelo qual as crianças imitam consciente ou inconscientemente todas as atividades e todos os sentimentos humanos, que é para eles um roteamento natural à expressão artística, e para nós um repertório vivo de reações das mais autênticas, - é sobre o jogo que nós gostaríamos de construir, não um sistema, mas uma experiência educadora. Nós gostaríamos de desenvolver a criança, sem a deformar, pelos meios que ela nos fornece, no sentido em que ela se sinta mais inclinada a ela mesma, pelo jogo, no jogo, pelos jogos insensivelmente disciplinados e exaltados. E o primeiro intermediário, o mais sutil meio que se oferece entre nós e a criança, é a *música*. A nossa primeira tentativa de influenciá-los se faz por meio da ‘experiência musical’ que nós ensinaremos, quero dizer a *Ginástica Rítmica*, que é ela mesma um jogo já disciplinado pelas pujanças mais delicadas e mais irresistíveis.

Em qualquer ponto de reencontro da ginástica com o jogo natural se encontra talvez o segredo de onde emergirá nosso método. A qualquer momento da expressão rítmica nascerá talvez dela mesma, fatalmente, a expressão falada, - o grito do início, a exclamação, depois a palavra. A qualquer grau do jogo improvisado, a improvisação jogada, a improvisação dramática, o drama na sua novidade, em sua verdura, nos aparecerá. E estas crianças, na qual nós nos cremos os mestres, serão sem dúvida os nossos, qualquer dia. (COPEAU, 2000, p. 134 – 135)

Com esta citação, vale lembrar que a prática do jogo é fundamental para pensarmos a arte de ator nesta linhagem que venho aqui investigando. Apesar de Lecoq e Mnouchkine retomarem posteriormente a prática do jogo para exercitar seus atores em suas improvisações, é Gaulier quem, além de fazer constante uso da música para acessar o imaginário e a poesia da ação, radicalizará nesta direção ao adotar em sua escola de formação de ator jogos originários da infância, como “o mestre mandou”, “pique-pega”, “batatinha frita 1, 2, 3”, a fim de despertar nos estudantes a tão desejada *espontaneidade* e o *prazer* do jogo que deverão sustentar ao jogarem também com uma personagem, uma situação, uma cena.

A meu ver, Copeau partia do frescor do jogo para despertar nos estudantes a ingenuidade da imitação, a fim de tocar na *ação*, em sua manifestação mais simples. Porque para ele,

“(...) a arte do *comédien* é antes de tudo agir, viver em todo tipo de circunstâncias, todos tipos de modos de ação – é apenas em seguida que virão a dicção, a palavra.

Antes de qualquer coisa: estar na situação, no estado para receber a personagem que entra em você. E isso não é a obra de um instante. Demanda uma disciplina dura e cotidiana, de toda a vida: o hábito de fazer sempre que possível tudo o que nós fazemos, e as coisas mais diferentes.

É a falta deste hábito, que é uma virtude, que estabelece essa falsa relação que existe quase sempre entre os *acteurs* e as coisas – o *acteur* em geral parece não ter ligação alguma com a humanidade, a falta deste hábito de considerar tudo, em volta dele, e de se considerar ele mesmo em relação a tudo.

Ensino da escola:

Música: a música deve ser a base do ensino do ator. Esse ensino deve compreender, como aquele dos antigos gregos, a cultura musical e a cultura física.” (DASTÉ apud COPEAU, 2000, p. 297)

Uma vez exposto que para Copeau a *ação* constituiria a arte do *comedien*, penso que é no estatuto de jogo que ele a experimentou em sua escola por meio de improvisações com a máscara e com o coro que fundamentam suas pesquisas sobre a tradição do teatro. Nos escritos referentes à sua escola que juntam fragmentos de anotações de sua filha Marie-Hélène Dasté, da professora Suzanne Bing, de Louis Jouvet que lá também lecionara durante um período, e do próprio Copeau, encontramos vestígios de diversos exercícios de coro que a escola teria desenvolvido. Infelizmente, são apenas vestígios de modo que, com exceção de uma descrição de Jean Dasté, não descrevem os pormenores dos mesmos. Ao longo de seus escritos, verifico que a escola fazia uso dos conhecidos exercícios de conjunto (COPEAU, 2000, p.99), como as caminhadas e marchas (Idem, p.233), a expressão de sentimentos em grupo (Idem, p. 222 e 232), o canto coral (Idem, p.260 e 334 -335), a declamação e a dança do coro grego, a ação do coro e corifeu e a representação do coro nô japonês (Idem, p. 400). Apesar de não descrever os exercícios do “Curso de Plástica Coral”, suas anotações sobre ele revelam-nos pistas de seus objetivos que eram, dentre outros, o de facilitar a tarefa do encenador a obter dos estudantes um grau maior de beleza plástica, uma maior flexibilidade corporal, um vocabulário de gestos e de atitudes baseadas sobre as leis naturais do movimento, o conhecimento aprofundado das relações entre ritmo musical, canto e movimento; o sentido de justeza do movimento expressivo; a possibilidade de servir às obras dramáticas; o senso da disciplina coletiva; e a faculdade de realizar as *coréias*⁶⁵ onde o coro – ao exemplo do drama antigo – teria a importância de um solista e encarnaria (coro e corifeu), ele somente, toda a ação dramática. (Idem, p. 266 – 267) Na continuidade do mesmo documento, o coro aparece também como disciplina para o “plano de ensino da plástica de cena”:

Disciplina coletiva – coréia.

Notação especial do espaço *em passos* e *em planos* destinados a facilitar a *mise en scène*.

Realização rápida de:

a/ desenhos e grupos de formas diversas

b/ de atitudes impostas

c/ de atitudes improvisadas

d/ de encaminhamentos de atitudes sobre um ritmo dado, etc. (COPEAU, 2000, p. 268)

⁶⁵ Danças em coro, acompanhadas de cantos. *coreia* in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-09-03 17:13:39]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coreia>

Os esparsos registros revelam que, para lançar seu olhar sobre o coro, Copeau buscava referência nos escritos de Platão e Aristóteles e podem nos ajudar a vislumbrar de que modo Copeau percebia a dança e a *mímica* do coro, como nos apontam as notas tomadas por sua filha:

“Dia 21 de março de 1922
[Curso essencialmente consagrado ao coro do teatro grego e à dança trágica.]
‘A dança grega toma sua origem nas tendências instintivas do homem de acompanhar a palavra e o canto pelos movimentos de corpo que os explicam’ (Platão).

Esta dança era de uma extraordinária dignidade e ela mudou muito pouco e consistiu sobretudo em movimentos de cabeça e de mãos. Era um tipo de mímica sustentada pela música. ‘Uma imitação de ações, de caracteres e de paixões por meio de poses e de meios rítmicos’ (Aristóteles). Uma poesia sem palavras, sem nada de literário, dividida em três famílias: 1º os movimentos, 2º as funções, 3º as indicações. [...]

Dia 28 de março de 1922:
[Retorno sobre o coro trágico e o coro cômico e sobre os diversos tipos de danças (*emmeleia, kordaz, sikaimés*), as relações do coro com a música, o comentário sobre o nome dos atores na tragédia grega.” (DASTÉ apud COPEAU, 2000, p. 293 -294)

Os registros acima de Marie-Helène Dasté revelam-nos certos aspectos da dança e da ação coral propostas por Copeau. A partir de Aristóteles, podemos pensar a ideia de imitar as ações e as paixões por meio de poses e de meios rítmicos, o que para Copeau, como já vimos antes, constituía-se como um fundamento de sua proposta, na prática da máscara, da *mímica*. Platão afere à dança grega um aspecto descritivo. Isso, a meu ver, é uma afirmação problemática quando temos em vista a *vida* da ação. Porque a afirmação de Platão leva Copeau a afirmar que a dança teria se constituído sobretudo de movimentos de braços e de cabeça, o que se oporia, por exemplo, ao estudo da mímica de Decroux que, como veremos mais adiante, privilegiava o tronco frente aos outros membros do corpo humano, para tocar em algo que penso estar próximo à *vida* preconizada pelas pesquisas referentes à ação física de Stanislávski e Grotowski.

Outro registro que me parece fundamental para pensarmos a prática do coro e as improvisações feitas no *Vieux-Colombier* é este trecho de entrevista de Jean Dasté concedida a Michel St. Denis, em julho de 1958:

O patrão⁶⁶, originalmente, não queria fazer um teatro de máscaras; ele queria simplesmente nos ajudar a nos liberar de uma certa timidez, para que encontrássemos uma sinceridade. [...] Os temas escolhidos em seguida deveriam ser muito simples, evidentes e compreensíveis. Por exemplo, estamos em uma praia, em um pequeno porto marinho com as pessoas, as mulheres, os velhos que olham o horizonte, porque um

⁶⁶Seus livros revelam que seus atores e professores chamavam Copeau carinhosamente de patrão.

barco de pesca não retorna. Então começaram a fazer isso com uma pessoa, e depois um coro foi constituído para olhar o mar, para observar o horizonte, e neste sentimento de espera, a ansiedade começou pouco a pouco. O patrão tinha visto isso uma vez e ficou impactado; ele nos solicitou que desenvolvêssemos esse exercício. A partir de um momento, as pessoas que olham o mar percebem uma coisa, sem saber bem o que era. Um ator então formava ele mesmo um barco, e nós o situávamos em um outro lugar, que permitisse fazer crer que ele vinha de longe. E depois, ele chegava à cena, e o coro de marinheiros no aguardo, a família de velhos e das mulheres, se precipitava sobre ele e, por mímica, ele explicava que um barco havia naufragado em alto mar. Então, num golpe, as pessoas agrupadas descobriam que um drama se havia passado e que os marinheiros que nós esperávamos não voltariam. (DASTÉ apud COPEAU, 2000, p. 413 – 414)

A descrição acima de Jean Dasté sobre a improvisação em coro revela como Copeau procurava abordar de modo sincero a temática melodramática, por meio da situação e da ação. Também insere a prática naquilo que Léon Chancerel designa por jogo dramático, que proporia aos jogadores um roteiro previamente definido sobre o qual eles improvisariam (PUPO, 2005).

Outro ponto de reflexão aparece nessa citação de Freixe:

É importante remarcar que a máscara não era utilizada na *École du Vieux-Colombier* para abordar o jogo da *Commedia dell'Arte*, com as meias máscaras expressivas. A máscara que apareceu, e que permaneceu durante os três anos de pesquisa da escola, e que é a única máscara do século XX a se impor e a estar sempre presente na formação teatral, é aquela que denominamos, após Jacques Lecoq, a máscara 'neutra', e que Copeau chamou de máscara 'nobre'. Nobre sem dúvida no sentido de que ela tinha por função principal *reliar* a qualquer coisa maior que a pessoa do ator. Ela quebrou as fronteiras e as delimitações, abriu o 'eu' à vertigem do ilimitado. Essa máscara escavou o desconhecido e o estranho no homem, (...) fez-lhe experimentar o sentimento coletivo de seu destino. Ela preparou o aluno a esta 'célula-mãe de toda poesia dramática'⁶⁷: o coro. (FREIXE, 2014, p. 45 – 46)

Como veremos adiante, Mnouchkine parece experimentar o coro como um procedimento para preparar seus atores para o jogo da máscara, já Copeau parece adotar o procedimento inverso, uma vez que sua finalidade seria, junto a seus atores e estudantes, formar um coro, entendido como algo maior do que um 'eu', um 'sentimento coletivo de destino'.

De todo modo, podemos observar que em Copeau

Máscara e coro estão intimamente misturados. No coro, como na máscara, cada aluno cresce pelo abandono de seu eu. A máscara excede, com efeito, a individualidade para tender em direção ao tipo: sintetiza *o múltiplo no um*. É a aliada natural do coro que procura, ao inverso, a homogeneidade de um corpo coletivo: *o um no múltiplo*. O coro mascarado que tomou um grande espaço nos exercícios da escola, permitiu criar um espaço dramático novo. No trabalho sobre o coro, o estudante aprende a se deixar manejar por outra coisa que a sua vontade. Ele deve antes de tudo estar receptivo, não fazer, mas se deixar fazer. É apenas estando à escuta dos outros, aceitando seguir mais

⁶⁷(Marie-Hélène DASTÉ, "Notes sur le masque: Exercices", dans *Registres VI: L'École du Vieux-Colombier*, op. cit., p.301.)

do que conduzir, abrindo suas ‘antenas’, do corpo como do coração, que ele pode fazer parte deste organismo vivo, à origem de nosso teatro. (FREIXE, 2014, p. 46)

Neste parágrafo, Freixe expõe as premissas de Copeau ao associar em sua prática a máscara ao coro. Ambas as práticas seriam para ele um dispositivo que convidaria os atores a se experimentarem de modo menos identificado, deixando um pouco de lado a sua própria personalidade, identidade, para perceber-se como um serviçal de uma arte que seria maior do que ele mesmo, a do teatro. No coro, especificamente, a tarefa seria a de se juntar aos outros para aprender a se mover não apenas segundo a sua própria vontade. A meu ver, era este o sentido primeiro que Copeau teria tido quando, já nas práticas pedagógicas que viriam a dar início à escola, incentivou a declamação coral de seus estudantes durante uma das aulas de Suzanne Bing, 12 de março de 1920:

“Escutar as pessoas falarem juntas é excessivamente emocionante. Por mais imperfeito que seja essa tentativa, ela resguarda uma emoção, um prazer que não se assemelha a nenhum outro. Continuem assim a trabalhar juntos. Graças a isso os alunos permitirão ao *Vieux-Colombier* as realizações que ele não pode esperar agora... Assim ser aluno não é menos que ser ator, é mais, porque dentre os alunos repousam nossos sonhos os mais caros... Ao continuar trabalhando assim, pode ser que no próximo ano façamos escutar os estudantes como íntimos e protetores do *Vieux-Colombier*, que compreenderão então aquilo no qual não podem crer quando nós lhes explicamos: uma educação nova na qual os resultados serão outros... » (COPEAU, 2000, p. 219)

Aferir ao estudante o mesmo valor – ou maior – que teria um ator reflete a percepção de Copeau no que diz respeito também à distinção que ele faria do pequeno e do grande ator, dos quais ele preferiria o primeiro, como veremos mais abaixo. O que vislumbrava acima o visionário Copeau acabou por concretizar mais tarde no ano de 1922, com uma aclamada encenação de seus estudantes que fez culminar nela os dois anos de estudo pelos quais estes tinham passado. Segundo Freixe, é deste modo que

Copeau encontra no coro os princípios de uma estética que se apóia sobre uma ética do teatro e da vida. Porque Copeau se posiciona sempre como educador, pesquisando antes de tudo, na escola, o que ordena, fortifica e eleva os ‘ânimos’. Ele procura assim criar uma atmosfera fundada sobre alguns valores simples como a camaradagem, a simplicidade, a honestidade e a abnegação. Os alunos da *École du Vieux-Colombier* deverão se comportar como verdadeiros servidores do teatro, sobre o modelo militar do ‘bom pequeno soldado’ veiculado por uma ideologia patriótica cara a Copeau. O outro modelo, a seus olhos, é aquele da ‘renúncia’ das comunidades eclesásticas, prontas a sufocar as pequenezas de seu eu na idealização da busca comum. (FREIXE, 2014, p. 48)

Ainda segundo Freixe,

O coro constitui para Copeau a imagem concreta do espírito da trupe que animou, em seus objetivos, o *Théâtre du Vieux-Colombier*, e que Copeau reencontra (...) no fervoroso ardor de seus jovens alunos. Ele irá então integrá-los no coro de demônios de *Saül* de Gide que ele coloca em cena no *Théâtre du Vieux-Colombier*, em junho de 1922. É a primeira vez que o trabalho da Escola é mostrado ao público. A imprensa sublinha a qualidade de conjunto dos alunos: ‘Eles evoluem com arte, nota Fernand Nozière em *L’Avenir*. ‘Seus – movimentos, suas atitudes são formidáveis. Suas máscaras são expressivas e tristes⁶⁸.’ As críticas são unânimes ao salutar o trabalho de Copeau que obtém de seus alunos um senso plástico, uma coesão e uma teatralidade remarcáveis. Lucien Dubech acha que ‘não houve jamais nada feito de modo tão bem-sucedido e tão bem perfeitamente belo quanto *Saül* [...] E sobre ele, quanto acordo! Tem os coros de demônios em surdina que dão uma ideia da perfeição⁶⁹’.

Esse trabalho coral conhecerá seu resultado com a apresentação do nô *Kantan*, que marcou o fim dos seus três anos de estudo. Trata-se de um nô japonês, adaptado por Suzanne Bing, afim de que todo o trabalho da escola pudesse encontrar ali sua realização: a mímica, a máscara, a evocação vocal, e evidentemente o coro dramático que deu sua força ao conjunto. Uma síntese em suma do ensinamento da escola:

‘E mais do que um momento que gostaríamos de reviver. Se eu tivesse que escolher um entre todos eu creio que seria este onde, pela primeira vez, após três anos de estudos sérios, os jovens estudantes de minha escola representaram diante de mim um pequeno drama, misturado de música e de dança, a coisa mais linda, a mais emocionante que jamais havia sido representada sobre meu teatro.’⁷⁰ (FREIXE, 2014, p. 48 -49)

Portanto, é bom lembrar que se esse trecho descreve a experiência de encenação do coro que tanto tocou Decroux, como revela em passagem de seu livro *Parole Sur Le Mime*, o coro não esteve presente na prática de Copeau apenas como procedimento de encenação, mas também como procedimento pedagógico, como bem vimos acima. Segundo Freixe, foi a

“prática regular da improvisação, onde nós aprendemos essa abertura ao outro e onde experimentamos o vazio coletivo de situações dramáticas, [que] certamente preparou a constituição deste coro de alunos que era a visada primeira de Copeau. O objetivo da escola, com efeito, não era, para Copeau ‘valorizar os indivíduos excepcionais, mas juntar, fazer viver de acordo e instruir uma equipe. Direi em outros termos, dramaturgicos, que ele objetivou formar um coro no sentido antigo⁷¹.” Copeau não quis jamais formar, segundo suas próprias palavras, os ‘grandes’ *comédiens*. Ele se explicou. Preferia os ‘pequenos *comédiens*, capazes de jogar em conjunto para servir o poeta dramático, mais que os *comédiens* excepcionais que se servem do texto para se auto-valorizar. Nas notas para uma conferência sobre o *Vieux-Colombier*, dada na América, ele vai dizer até mesmo que o ‘grande comédien’ fere a arte dramática:

‘pouco me importa o grande *comédien*.

Se me pressionam, eu direi que durante todo tempo o grande *comédien* foi o inimigo da grande arte dramática.

Para a grande arte dramática não o grande *comédien*, mas uma nova concepção e interpretação.

⁶⁸Fernand NOZIERE, *L’Avenir*, 17 juin 1922, cité em note par Claude SICARD, dans Jacques COPEAU, *Registres VI: L’École du Vieux Colombier*, op.cit, p.311.

⁶⁹Lucien DUBEC, *L’Action française*, 26 juin 1922, cité par Claude SICARD, dans Jacques COPEAU, *Registres VI: L’École du Vieux-Colombier*, op. cit, p.312.

⁷⁰“Jacques Copeau, conferência de 23 de janeiro de 1927 no Théâtre Guil de New York. Citado por Claude Sicard, ‘Jacques Copeau et l’École du Vieux Colombier’, em *Copeau l’éveilleur*, op. Cit., p.116” (FREIXE, 2014, p. 239)

⁷¹(Jacques COPEAU, *Souvenirs du Vieux-Colombier*, op.cit. p.92.)

Voltemo-nos aos nossos pequenos *comédiens*⁷².’ (...)

Copeau sempre rejeitou o ator-vedete, aquele que se coloca antes e compromete assim a palavra do poeta dramático e o trabalho de conjunto da trupe. O coro era a medida de seu teatro. Ele veio em seu espírito canalizar esse ‘demônio’ do narcisismo, ao demandar ao ator o sacrifício de seu eu. (FREIXE, 2014, p. 46)

Ao contar sua experiência de ator sob a batuta de Jacques Copeau, Jean Dasté encerra a entrevista concedida a St. Denis do mesmo modo como quero finalizar este item:

“Nós não éramos preparados para jogar [atuar] em um teatro parisiense, e a jogar [atuar]⁷³ as coisas realistas. Não éramos sequer preparados moralmente para isso, porque nós o [alunos e atores do *Vieux-Colombier*] desprezávamos com uma espécie de orgulho juvenil e [por]que o Patrão nos repetia freqüentemente. Ele nos dizia: ‘O destino de vocês na *École du Vieux-Colombier* é o de formar um coro.’” (Dasté apud COPEAU 2000, p.415)

⁷²(Jacques COPEAU, Notes pour la conférence du 19 mars 1917 sur « l’École du Vieux-Colombier », dans *Registres IV : Les Registres du Vieux-Colombier*, tII, América, textes recueillis et établis par Marie-Hélène Dasté e Suzanne Maistre Daint-Denis, Coll. « Pratique du théâtre », Gallimard NRF, Paris, 1984, p511.)

⁷³ Jogar é a palavra que, em francês, utiliza-se para atuar. Opto por manter a palavra jogo nas traduções que faço.

1.1.2 Jacques Lecoq e a *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*

No início⁷⁴ de *O corpo poético*, Lecoq traça suas origens e nos dá pistas quanto à linhagem que examino aqui. Deixa-nos saber que, já em suas primeiras aulas de teatro, fazia *improvisações em mímica*, com Claude Martin, aluno de Charles Dullin. Também menciona ter lecionado em uma escola fundada por Jean-Louis Barrault (com Roger Blin, André Clave, Marie-Hélène Dasté e Claude Martin), além de ter integrado uma companhia junto a Jean Dasté, quem lhe apresentou a interpretação com máscara e o Nô japonês. Desse modo, cita nomes do teatro e da mímica diretamente relacionados à escola do *Vieux-Colombier* de Jacques Copeau. Este último, Lecoq menciona como referência e associa a Dullin como pertencentes a uma mesma família teatral da qual o próprio Lecoq parece declarar ser parte, herdeiro de uma arte, no que diz respeito à disciplina do treinamento, às máscaras, à mímica e a uma “vontade de dirigir-se a um público popular, com um teatro simples e direto.” (LECOQ, 2010, p.29-30).

Além destes, Lecoq traz como alicerce de sua prática artístico-pedagógica sua aventura na Itália entre os anos de 48 e 56. Lá, trabalhou no teatro universitário de Pádua; conheceu o escultor Amleto Sartori que, incentivado por Lecoq, redescobriu técnicas de confecção de máscaras em couro da *Commedia dell’arte*; aprendeu as atitudes de Arlequim com Carlo Ludovici, Arlequim da Cia de Cesco Baseggio, em Veneza; criou junto a Giorgio Strehler e Paolo Grassi a escola do *Piccolo Teatro*, de Milão; dirigiu os movimentos do coro, de *Electra*, de Sólocles no *Piccolo Teatro*; em Siracusa, criou vários outros coros, como os de *Íon*, *Hécuba*, *Os sete contra Tebas* e *Hércules*; elaborou um teatro de revista político junto a Franco Parenti, Dario Fo, Giustino Durano e Fiorenzo Carpi; fundou uma companhia junto a Parenti, além de ter trabalhado como diretor e ator.

De volta à França, em 1956, trazendo as máscaras de couro oferecidas por Sartori, Lecoq deu início a uma escola, com um pequeno grupo de estudantes, com os quais desenvolveu também um trabalho de criação. Por três anos, criou cenas de movimento dos espetáculos do *Théâtre National Populaire*, a pedidos de Jean Vilar. Na televisão francesa, dirigiu uma série de comédias mudas intitulada *La belle equipe*, com os atores da escola. Então, passou a dedicar-se integralmente à pedagogia do teatro, desenvolvendo as estruturas e metodologias da escola que hoje conhecemos por *École Internationale de Théâtre Jacques Lecoq*.

⁷⁴ Mais precisamente entre as páginas 28 e 30.

A escola tem como cerne o estudo do movimento e do corpo do ator alicerçado no jogo da máscara, numa metodologia que propõe um percurso iniciado com a máscara neutra e o *rejo*⁷⁵ e finalizado com o jogo do palhaço. O espectro contido entre esses pólos abrange o estudo de diferentes territórios dramáticos, como ele chama, que incluem o jogo das máscaras larvárias, das máscaras expressivas inteiras, das meias-máscaras expressivas, do melodrama, dos bufões, da pantomima, dos quadros mímicos e da tragédia grega. Na proposta pedagógica de Lecoq, o estudo dessas tradições teatrais não configura finalidades dramatúrgicas ou estilísticas para o estudante de atuação. Ele parte das tradições para suscitar no estudante experiências que criem diferentes referências com as quais poderá se relacionar quando estiver improvisando. “Tal como Copeau, Lecoq interessa-se pela tradição do teatro, não no sentido de refazer algo já feito no passado, mas como um redimensionamento do fenômeno.” (SACHS, 2004, p.49).

Deste modo, Lecoq investe na pesquisa sobre as grandes tradições teatrais de modo a investigar nelas reflexos das condições e circunstâncias da vida humana, animal, vegetal, material, elemental e artística inerentes a cada um desses territórios dramáticos. Essas circunstâncias criariam e sugeririam, junto à ação das pessoas, as regras⁷⁶ do jogo de cada uma das máscaras associadas a uma circunstância específica. Criariam também uma diversidade de modos possíveis de ação do ser humano frente a situações histórico-sociais específicas. Portanto, as circunstâncias sugeridas por esses territórios agiriam sobre o ator como um catalisador sugerindo transformações em seus próprios modos de ação, culminando por instaurar um processo de alteridade que associe às máscaras. Estas demandariam que o ator jogasse segundo suas regras que não seriam meramente convencionais, mas referir-se-iam a condições e circunstâncias humanas (ou não) específicas.

Na prática da pedagogia do teatro estas condições podem ser algumas vezes fixadas e associadas a personagens-tipos como as máscaras da *Commedia dell'Arte* ou às personagens das literaturas dramáticas, como as de Tchekhov, que têm ampliadas suas mobilidades corporais, ao serem fixadas não num tipo físico, mas nas circunstâncias da obra dramática

⁷⁵ Proveniente de estudos antropológicos de Marcel Jousse, na metodologia de Jacques Lecoq a palavra *rejeu* implica na experimentação de um jogo de atuação o mais próximo possível da vida como ela é, em suas situações mais simples, sem uma transposição da vida para a cena, numa tentativa de, na improvisação, na cena, preservar o tempo e o espaço da ação como ela aconteceria na vida, sem conferir-lhe um novo ritmo ou dimensão espacial, por exemplo. Na tradução para o português, a expressão utilizada é “reinterpretação”. (LECOQ, 2010, p.59)

⁷⁶ 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.

textual. Em ambos os casos, essas fixações (tanto as atitudes corporais, quanto as palavras de um texto ou situações de um roteiro pré-definido) sugerem ao ator possíveis modos de jogar, de representar e de vivenciar a máscara sem impor a ela, em nenhum dos dois casos, uma só maneira de jogo. Deste modo, entendo que as máscaras (sejam elas provenientes da literatura dramática ou os objetos materiais das tradições italianas ou balinesas⁷⁷) existem em ação diante de determinadas circunstâncias e que seu jogo é também um exercício de mímica, quando propõe ao ator *mimar* a vida, de modo poético. Da mesma maneira que a mímica, sobre a qual escreverei mais abaixo, exige do ator um exercício de observação, reconhecimento, acolhimento, vivência e conhecimento pelo e no corpo. Assim, as dinâmicas dos movimentos da vida serão por ele identificadas, transformadas, recriadas e reorganizadas em outro *espaçotempo* e revivenciadas quando em jogo, propondo a ele uma experiência de alteridade, de transformação de si. Considerei importante já desdobrar ainda que sucintamente minha percepção sobre a máscara, a partir da pedagogia de Jacques Lecoq, porque nela, assim como na tragédia grega, coro e máscara estão intrinsecamente associados. Mais do que isso, parece-me que para pormenorizar o exercício do coro na proposta de Lecoq, faz-se necessário também investigar como ele percebe a máscara porque para ele, “a passagem da multidão ao coro significa um salto no nível de interpretação. O mesmo salto se opera entre a interpretação psicológica e a interpretação com máscara. O coro trágico é uma multidão levada ao nível da máscara.” (LECOQ, 2010, p. 195).

Devo dizer que esse trecho que acabo de citar foi um dos que mais fomentou em mim o desejo por pesquisar o coro, uma vez que antes de ingressar no mestrado meus estudos e práticas voltavam-se em parte para o jogo da máscara. Como em outros momentos de seus escritos, é um trecho em que ele não desenvolve os conceitos suscitados, obrigando-nos enquanto pesquisadores a fazer constantes regressões e avanços no seu livro para, ao esboçá-los, conferir-lhes um sentido coerente às suas propostas. Ao mesmo tempo, essa ‘busca por aquilo que Lecoq quis dizer’ foi também um encontro com algo que eu mesmo considerava importante no que dizia respeito ao coro. Assim, ao longo da escrita de toda a dissertação, procurei restituir e também inventar, aos poucos, o que ele parece designar por “multidão”, “interpretação psicológica”, “coro” e “interpretação com máscara” / “nível da máscara”. Mesmo circunscrito na proposta de Lecoq, o jogo da máscara implica numa diversidade de procedimentos. Não seria possível explicitá-los aqui de modo sucinto, sem perder, na tentativa

⁷⁷ Na escola de Lecoq, o professor também fazia uso das meias-máscaras do teatro Topeng Balinês, os Bondrés, meias-máscaras cômicas, “clowns” balineses.

do resumo, as nuances que me interessam ao pensá-los associados ao coro e à polaridade ação viva *versus* ação mecânica. Por isso, assim como farei neste item, abordarei muitos procedimentos do jogo da máscara ao longo de toda a dissertação.

No *Corpo poético*, quando ele escreve sobre o “nível do jogo”, afirma que as máscaras expressivas

“trazem consigo um nível de interpretação, ou melhor, elas o impõem. Interpretar com uma máscara expressiva é alcançar uma dimensão essencial do jogo teatral, envolver o corpo inteiro, sentir a intensidade de uma emoção e de uma expressão que, mais uma vez, vai servir como referência para o ator.

A máscara expressiva faz surgir as grandes linhas de um personagem. Ela estrutura e simplifica a interpretação, pois incube ao corpo atitudes essenciais. Ela depura sua interpretação, filtra as complexidades do olhar psicológico, impõe *atitudes piloto* ao conjunto do corpo. Ainda que seja muito sutil, a interpretação com a máscara expressiva sempre se apoia numa estrutura de base, inexistente na interpretação sem máscara. Eis por que esse trabalho é indispensável à formação do ator. Qualquer que seja sua forma, todo teatro aproveitará muito da experiência do ator que tiver interpretado com a máscara. (LECOQ, 2010, p. 91-92).

Apesar de simplificar a atuação, isso não parece querer dizer que ela perderá a complexidade dos sentimentos e emoções, já que, como veremos no item “o coro emociona”, Lecoq afirma que, apesar das máscaras representarem tipos, são capazes de sustentar uma complexidade de sentimentos, diferentes *estados de emoção*, de acordo com a movimentação corporal dos atores que as portam no rosto.

Depreendo, portanto, que a palavra nível – quando fala em “salto no nível de interpretação - está associada ao grau em que o ator transpõe a vida em sua atuação, distanciando-se assim de uma atuação realista (LECOQ, 2010, p.74) que procuraria se aproximar ao máximo da vida como ela é, no modo de se relacionar com o espaço, o tempo (Idem) e o movimento das ações. Deste modo, entendo que ao colocar em relação as noções de coro, multidão e nível da máscara, Lecoq estaria criando uma equivalência entre o grau de transposição poética que o coro e a máscara realizariam nos movimentos que ocorrem na vida.

Agora, parece-me necessário esboçar o que, creio, Lecoq, naquela passagem, quis designar com o termo multidão. Na citação, o vocábulo não suscita um conceito filosófico, mas uma prática específica de sua escola que traz para nós uma percepção do como atuar em coro.

Ao empregar o termo multidão, Lecoq refere-se ao que acontece em um exercício inspirado no Hyde Park, “parque londrino onde, todo domingo, pessoas sobem num tablado e tentam chamar a atenção dos transeuntes e apresentar-lhes um discurso”. Na escola de Lecoq, o exercício coloca em jogo um grupo de estudantes numa grande praça imaginária onde todo mundo passeia. Ali, um estudante deverá chamar a atenção dos outros, “de todas as maneiras

possíveis” e quando conseguir obtê-la, terá de convencê-los “da importância do assunto polêmico sobre o qual ele defende um ponto de vista em que acredita: favorável ou não ao aborto, imigração, energia nuclear!” Lecoq afirma que a “natureza do discurso importa menos do que a capacidade do ator de captar seu público”. (LECOQ, 2010, p.193).

Num segundo momento, esse exercício é complementado pela entrada de um segundo personagem, que vem se opor ao primeiro, proferindo argumentos contrários. Constituem-se, então, dois grupos, cada um à escuta de um dos oradores: eles começam a formar as premissas do coro. Determino, finalmente, um “maestro”, um diretor improvisado, exterior à interpretação, que ajuste o todo da improvisação e ponha ordem nessa grande confusão, dê a palavra alternativamente a um e outro orador, também à multidão, e assegure, assim, a organização rítmica da interpretação. (LECOQ, 2010, p.194)

Há, portanto, um direcionamento para a organização da multidão por um “maestro”. Parece que, para Lecoq, enquanto ela não se organiza, não se constitui enquanto coro, é confusão, é ‘apenas’ multidão, apenas não no sentido de desprezar a multidão, mas de não lhe conferir o caráter de coro. Entretanto, é na multidão, com as dissonâncias de suas singularidades, que Lecoq procura mostrar aos estudantes a humanidade do coro. Porque, mesmo levada ao “nível da máscara”, não deixa de ser multidão.

Em seguida, os estudantes experimentarão o exercício tendo memorizado famosos discursos da vida pública. Visto isso, interessa-lhe também a experiência de afetar e ser afetado pela emoção inerente a esses discursos reais (que Lecoq associa aos textos fictícios da tragédia) que ainda movem e comovem e dizem respeito à criação de nossa memória coletiva, apesar de fixarem em suas palavras um contexto histórico, social e político que, como escrevi anteriormente, criará a situação dramática propícia para que se criem as personagens, as máscaras inspiradas em situações reais da vida pública. Temas que, por serem reais, aproximam os estudantes da vida e os distanciam de suas vidas porque trazem circunstâncias distintas das circunstâncias atuais dos estudantes.

Se o desejo de Copeau com sua escola era o de formar um coro, como vimos no item anterior, os registros me fazem acreditar que foi a escola de Lecoq que mais investigou como realizar esse objetivo e mais se aproximou dele em diversos aspectos. Seu nome de batismo, *École Internationale de Théâtre et de Mime*, inclui uma palavra que me leva diretamente a uma das questões que o coro suscita: *mime*. A mímica talvez seja a noção que aqui mais problematiza os polos mecanicidade x vida da ação. Como vimos, desde a escola de Copeau a mímica está fortemente associada à prática da máscara, operando quase como sinônimos. Para Lecoq, ao

longo de seus escritos e práticas, a mímica ganha diversas concepções, acepções e variações⁷⁸, além das que explicita abaixo:

Sempre defendi a idéia de uma pedagogia da *mímica aberta*. Fazer mímica é – para o ator, para a escrita e para a interpretação – um ato fundamental, o ato primeiro da criação dramática. No centro, ponho a ação da mímica *no ato*, como se fosse o próprio corpo do teatro: poder interpretar sendo um outro, poder dar a ilusão de qualquer coisa. Infelizmente, a palavra tornou-se capciosa, codificada, esclerosada. Sendo assim, preciso especificar aquilo que entendo por *mímica*. A ‘mímica’ congelou-se a partir do momento em que se desligou do teatro. Voltou-se para si mesma e apenas um certo virtuosismo pôde lhe dar sentido. O teatro francês acabou por rejeitá-la completamente, para além de suas fronteiras, como sendo um espetáculo em si. Mas o ato da mímica é um grande ato, um ato da infância: a criança faz mímica do mundo para reconhecê-lo e preparar-se para vivê-lo. O teatro é um jogo que dá continuidade a esse fato. O termo “mímica”, hoje em dia, está tão reduzido que é preciso encontrar outros. É por isso que, algumas vezes, utilizo o termo *mimismo* (tão bem esclarecido por Marcel Jousse em seu *Anthropologie Du geste*), que não se confundirá com *mimetismo*. O mimetismo é uma representação da forma; o *mimismo* é a busca da dinâmica interna do sentido.

Fazer mímica é *faire corps avec, incorporar-se a*, para compreender melhor. [...] Em pedagogia, esse fenômeno é interessante: fazer mímica permite redescobrir a coisa com mais frescor. O ato de fazer mímica é aqui um conhecimento. Não vamos confundir essa mímica pedagógica com a arte da mímica, que atinge a grandeza da transposição, especialmente no teatro nã japonês, quando o ator, apenas com o vibrar do leque, faz mímica de sua raiva.

Existe igualmente uma mímica escondida, que se encontra em todas as artes. Todo verdadeiro artista é um mímico. Se Picasso pôde pintar um touro a seu modo, foi por antes já ter visto tantos touros, que *essencializou* – primeiramente, nele mesmo – o Touro, para seu gesto poder surgir depois. Fez mímica! A mímica feita por pintores, escultores é muito boa, faz parte do mesmo fenômeno. Uma mímica imersa, que faz nascer criações tão diversas, em todas as artes. [...]

Para mim, a mímica é parte integrante do teatro, e não uma arte separada. A mímica de que gosto é a do identificar-se às coisas, para dar-lhes vida, mesmo quando a palavra está presente. Os italianos conhecem isso muito bem. Passei a entendê-los melhor vendo Marcello Moretti em *Arlequin servidor de dois amos*, ou ainda Vittorio Gassman ou Dario Fo. Fui inspirado por essa comédia típica – em mímica, mas também falada, à italiana – e, em seguida, adaptei-a para o ensino. Eis a razão de nunca ter posto, no nome da Escola, a palavra *mímica* isolada. No começo, pus “Mímica, educação do ator”; depois, “Mímica e teatro”, “Mímica, movimento, teatro”, para, então, definir: Escola Internacional de Teatro. (LECOQ, 2010, 51-53)

Nesta longa citação, ao apresentar como vinha fazendo uso da mímica em sua pedagogia, Lecoq faz uma distinção do que comumente se chama de mímica. Ele designa à mímica um papel inerente à vida, à infância e às artes, como já havia feito em seu primeiro livro, *Theatre of Movement and Gesture*. Assim, propõe uma transformação significativa num campo referencial terminológico e prático, distinguindo a mímica da qual faz uso daquela que privilegia a forma, a codificação e a comunicação, ao suprimir a palavra para fazer uso do gesto

⁷⁸ Ao longo do escrito, deparo-me com termos como mímica, imitação, mimetismo, mimismo, mimodinâmico, quadro-mímico, *mímica aberta* (51) *mimagens* (p.83), *corpo-mímico* (p.82), *faz-se mímica* (p.83) e mímica de ação.

e do movimento como linguagem. Podemos ver que para Lecoq, a mímica é parte integrante do teatro e não uma arte separada; é um ato fundamental, para o ator, para a escrita e para a interpretação. Segundo ele, a mímica é inerente a qualquer tipo de arte que ao mimar o referencial não procura reproduzi-lo, mas transformá-lo numa diversidade de possibilidades. Ele afirma que a mímica é uma adaptação do que viu nas comédias italianas de Marcelo Moretti, Vittorio Gassman e Dario Fo que, segundo ele, faziam bom uso da mímica que não pressupunha uma ação “muda”, mas que comportaria até mesmo a palavra. Para Lecoq, mímica não é a representação da forma, mas uma busca da dinâmica interna do sentido. Ele afirma que fazer mímica é identificar-se às coisas, para dar-lhes vida. Apoiado no antropólogo Marcel Jousse, Lecoq alia a mímica à vida, atribuindo a ela um papel fundamental à aprendizagem que seria inerente à infância. Na vida, o ato de mimar seria um ato de conhecimento, de aprendizagem, um reconhecimento e preparação para a vida. Neste sentido, e está aqui o que mais me interessa para este estudo, para ele, a mímica pressuporia um movimento de alteridade, de acolhimento da diferença do que vem do outro, uma vez que ele afirma que fazer mímica é interpretar, sendo um outro. Fazer mímica é transformar-se no referencial mimado que ao ser redescoberto com mais frescor criaria com o mímico um conhecimento novo sobre ambos, o mímico e o referencial. Para Lecoq, fazer mímica é incorporar-se ao outro, para compreender melhor. Desse modo, ao considerar que a mímica constitui os processos de aprendizagem do ser humano, fica mais do que explícito que Lecoq não faz uso dela como um estilo de atuação atribuído à popular arte pantomímica francesa à qual sua pedagogia até recorre em um certo momento do percurso metodológico como uma das etapas do processo, mas não como uma referência basilar.

Portanto, além de embasar a pesquisa de Lecoq, importante referência quanto à prática do coro, destaco a palavra mímica porque creio que no coro investiga-se, também pela mímica, diferentes consciências de si e do outro, a partir da busca primeira por uma conexão. Não se trata necessariamente de imitá-lo, mas de se perceber junto ao outro em suas complexidades, de modo a integrar com ele um só corpo, o do coro que demanda de seus membros uma forte e sensível percepção de integração e integridade. A mímica, neste caso, revela-se como um exercício de alteridade e de percepção de uma possível conexão e pertencimento que existiria entre os estudantes que *se incorporam* ao corpo que devem integrar. Lecoq afirma que, pelo próprio fato de perceber o coro como um corpo (como veremos no capítulo dois), se lhe faltar um forte senso de mímica, ele perderia suas qualidades poéticas. (LECOQ, 2006, p.109)

Na escola de Lecoq, a experiência do coro desdobra-se numa prática que investiga também a percepção do que há de comum e diferente entre cada estudante, apesar e por conta de suas fronteiras geográficas, nacionais, sociais e políticas. Desta maneira, a prática do coro

parece oferecer-lhe perguntas sobre as diferenças e semelhanças concernentes ao ser humano. Provavelmente este interesse origine-se da tentativa de sistematizar uma única proposta pedagógica que atendesse à diversidade dos seus estudantes. Corroborando com o que já apontava Claudia Sachs, pesquisadora brasileira formada pela escola de Lecoq,

O mestre buscava o que chamava de “poética da permanência”, o caráter universal presente em todo o gesto fundamental, a linguagem universal organicamente inscrita em nossos corpos e presentes nas diferentes manifestações da natureza e na humana. Costumava referir-se à “árvore de todas as árvores”, a “mulher de todas as mulheres”, a “caminhada de todas as caminhadas”, como qualidades essenciais a serem encontradas no movimento e no corpo do ator. (SACHS, 2004, p. 44 -45)

Talvez seja seu interesse por essa *permanência* o que mais suscetibilize suas propostas às críticas que ouvi, não poucas vezes, enquanto aprofundava meus estudos sobre sua pesquisa. Estas insinuavam que, ao trabalhar com a máscara neutra, com o coro, com a mímica, Lecoq faria do estudante uma folha em branco, para adestrá-lo num tipo de atuação que, segundo estes críticos, seria possivelmente identificável e reconhecível como uma *atuação-Lecoq*. Em seus escritos, identifico a seguinte passagem que abriria uma brecha para este tipo de crítica:

Vindo de diferentes países, os alunos são admitidos, para um trimestre de experiência, no primeiro ano. Têm, em média, entre 24 e 25 anos e já trazem uma vivência teatral. Geralmente, os estrangeiros concluíram uma escola de teatro em seus próprios países; os outros já passaram por diferentes estágios ou *workshops*. É preciso, então, começar eliminando as formas parasitárias, que não lhes pertencem, retirar tudo aquilo que possa impedi-los de encontrar a vida em sua forma mais próxima daquilo que ela é. Temos de retirar um pouco daquilo que sabem, não para simplesmente eliminar o que sabem, mas para criar uma página em branco, disponível para receber os acontecimentos externos. Despertar neles a grande curiosidade, indispensável à qualidade da interpretação – eis o objetivo do primeiro ano. (LECOQ, 2010, p. 57)

Ao equiparar o estudante com uma página em branco, Lecoq poderia dar margem a essas críticas. Mas essa seria uma leitura rasa da proposta de Lecoq, já que, nessa passagem mesmo, fica explícito que o desejo de Lecoq não é imprimir nos estudantes um modo de agir, mas promover uma pedagogia justamente pela ‘via negativa’⁷⁹, na tentativa de desobstruir os caminhos dos estudantes para uma aproximação da “vida em sua forma mais próxima daquilo que ela é”, “eliminando as formas parasitárias, que não lhes pertencem”, sem desconsiderar

⁷⁹ Refiro-me a um termo relativo ao modo de pensar e praticar o *ensinoaprendizagem* 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)

suas singularidades. Isso fica mais uma vez claro ao vê-lo afirmar que quando um estudante fez bom uso da máscara neutra, ao tirá-la “seu rosto está relaxado”. Lecoq poderia nem ter visto o que o estudante “fez, mas o simples fato de observar seu rosto no final” permitiria que ele soubesse “se realmente usou ou não a máscara”, porque caso afirmativo, a máscara teria extraído dele alguma coisa, “despojando-o de um artifício.” (LECOQ, 2010, p. 71)

Por outro lado, Philippe Gaulier, que tem em Lecoq sua principal referência metodológica, também critica, de certo modo naquela mesma direção da “página em branco”, severamente a maneira de Lecoq conduzir seus estudantes. Segundo ele, Lecoq os conduziria a um modo supostamente correto de agir. Teria sido essa uma das principais razões para que Gaulier tivesse deixado de lecionar na *École Jacques Lecoq* para fundar a sua própria que, apesar de trazer na sua espinha dorsal uma forte referência à metodologia criada e desenvolvida por Lecoq, subverteria certas abordagens. No caso de Gaulier, o estudo parece acontecer de modo menos sistemático, apoiado menos em exercícios e seqüências de movimentos e ações já instituídos pelo professor, como propunha Lecoq, nas seqüências dos *vinte movimentos*⁸⁰, por exemplo. Daniela Carmona, formada pela escola de Gaulier, também compara os dois neste mesmo sentido e sua declaração, ao colocá-los como representantes de pólos supostamente distintos, parece contribuir para difundir ainda mais a distancia entre os dois. Mas, talvez possamos entender que esses pólos distintos não são antagônicos, mas complementares um ao outro, como Carmona nos explicita no fim de sua análise. Segundo ela,

Gaulier é dionisíaco; Lecoq, apolíneo. Gaulier, com seu olhar de ator-clown e diretor, aproxima-se da condição emocional do artista para resgatar dali seu jogo. Lecoq, com sua experiência do movimento, aproxima-se do homem ator pelo sensorio-motor para retirar dali sua expressão. Gaulier gera a forma-conteúdo principalmente a partir do impulso do jogo. Lecoq, através da sensação da forma. A análise de Gaulier

⁸⁰ São seqüências em que Jacques Lecoq define precisamente os movimentos dos braços, pernas, quadril, tronco para que os estudantes possam repetí-las a fim de experimentá-las em diferentes circunstâncias e perceber quais sensações essas seqüências permitem que os estudantes acessem. São elas: “*Ondulacion* (ondulação) (...); *Ondulacion inverse* (ondulação invertida); *Èclosion* (eclosão); *La brasse* (braços): sincronia dos braços em movimentos pendulares; *Equilibre* (parada de mão): ficar em equilíbrio sobre as mãos com as pernas estendidas na vertical; *Cabriole* (rolinho): no chão, rolagem sobre a cabeça, para frente e para trás; *Le Roue* (a roda): comumente chamada “estrelinha” no Brasil; *Travelling* (como o movimento da câmera de cinema): em posição de samurai, cabeça, tronco, deslocamento, sem oscilação; *Les neuf attitudes* (as nove atitudes): nove movimentos que passam pela postura do arlequim, do samurai, da mesa; *Le Point fixe* (ponto fixo): o corpo desloca-se em função de um ponto fixo das mãos; *Bâton* (bastão): manipulação de um bastão que gira; *Le massue* (clava): movimento de deslocar e golpear com um bastão (clava); *Passeur* (barqueiro): seqüência de 32 movimentos do barqueiro avançando seu barco com uma longa vara que empurra o chão; *Le mure* (o muro): seqüência de 57 movimentos para transpor um muro; *Natation* (natação): nado de peito feito em equilíbrio sobre uma perna; *Tourniquet* (torniquete): giro sobre seu próprio eixo; *Disque antique* (disco): lançamento de disco; *Poids au altère* (halteres): levantamento de halteres em quatro movimentos; *Le patinage* (patinação): movimento do patinador, embora no mesmo lugar, prova a ilusão de deslocamento; *Grande godille* (remo): remar em forma de oito. (SACHS, 2004, p.95)

vem dos instintos e da emoção; a de Lecoq vem do intelecto e da sensopercepção, mas ambas intuições de mentes visionárias. Gaulier contribui como aquele que se viu afogado nos processos e que hoje dá um passo ao lado e analisa, mas que se mantém ligado afetivamente à nascente prática e concreta. Lecoq contribui como aquele que se viu encantado pela dinâmica plástica do belo e que salta agora para dentro do jogo, mas que se mantém conectado ao princípio gerador do movimento. Suas poesias tocam-se, amparam e sustentam, deixam rastros lá atrás e adiante, tecendo a mesma trama que trança o tear dos poetas loucos e apaixonados. (CARMONA, 2004, p. 164 – 165)

Portanto, retomando o que desenvolvia acima quanto à sua proposta de preparação corporal, Lecoq declara que “não visa alcançar um modelo corporal nem impor formas teatrais preexistentes. Ela deve ajudar cada um a atingir uma plenitude do movimento justo, sem que o corpo esteja ‘em demasia’, sem que ele parasite aquilo que deve transportar” (LECOQ, 2010, p.110). Portanto, ainda que Lecoq refira-se a sua prática como um “auxílio” para o estudante atingir uma certa finalidade, esta não se configura num modelo, mas numa estratégia de desobstruir uma operação importante que Lecoq nomeia de transporte. O corpo é preparado no sentido de não parasitar, obstruir esse transporte.

Por isso, não compactuo com as declarações que insinuem que as práticas de Lecoq determinariam um modo único de ação ao estudante, primeiro porque não acredito na obediência cega dos estudantes e nem mesmo na desobediência, mas que entre uma e outra exista uma grande gama de criação, de invenção (CERTEAU, 2012). Depois, porque percebo, na escrita de Lecoq, um cuidado no sentido de criar constantes ressalvas para suas afirmações mais categóricas, dogmáticas e totalizantes que são ponderadas também nas descrições de seus exercícios e exemplos de sala de aula, como apresentarei mais abaixo.

Percebo, ainda, que quando Lecoq pratica a máscara neutra e o coro tenta trazer à tona a singularidade de seus estudantes, de modo não premeditado por eles, porque esta será indispensável a sua arte e a sua artesanaria. Não é à toa que o fim de seu curso culmina com o jogo do palhaço, o que ele chama de “a menor máscara do mundo”, justamente porque expõe as singularidades irrisórias de quem a porta, suas potentes fragilidades.

Ainda que considere equivocadas essas críticas, ao abordar a relação entre coro e máscara neutra na pedagogia de Lecoq, a partir de exercícios e exemplos muito concretos, procurarei esmiuçar a maneira como aparece nos escritos e vídeos de Jacques Lecoq a fricção entre diferença / singularidade e igualdade, indispensável para pensarmos o antagonismo entre mecanicidade x vida e a complementaridade entre emancipação / regulação, porque acredito estar mais nos modos de uso dos exercícios realizados em sala de aula a discussão que me interessa estudar aqui.

Além de estar presente durante a disciplina da tragédia grega, o coro aparece em outros momentos do curso, desde a experiência com a máscara neutra. Um exemplo é o exercício do despertar da máscara neutra, no qual, “em estado de repouso, deitados no chão e relaxados”, seus estudantes são solicitados a vestirem a máscara e “despertarem pela primeira vez” (LECOQ, 2010, p.72) para investigar o que ela poderia fazer e como se movimentaria, uma vez desperta. O seguinte comentário sobre a atividade confere a ela uma forte associação com o coro:

O tema é desenvolvido em exercício coletivo, com uns sete ou oito fazendo, os outros assistindo, mas cada um interpreta seu próprio despertar. Não se trata de uma improvisação realista: indicando que é a primeira vez, essencializa-se o tema para torná-lo genérico.

Essa improvisação leva sempre às mesmas constatações. Alguns alunos têm a tendência a movimentar, primeiro as mãos, os pés, para descobrir seu próprio corpo – é quando um fenômeno extraordinário se apresenta a eles: o Espaço! É necessário dizer-lhes que não estamos fazendo um exercício etnológico, que pouco importa saber quantas falanges tem o homem, que de nada adianta discutir com seu próprio corpo, mas que, de maneira mais simples, estamos descobrindo o Mundo! (LECOQ, 2010, p. 73)

A reflexão acima anuncia o coro quando sugere que ao estudar e conhecer o corpo no exercício do despertar da máscara neutra, haveria a possibilidade de se descobrir não o indivíduo, mas o mundo.

Outro exercício que aproxima o Coro da máscara neutra é o improviso do *Adeus ao navio*, onde os estudantes vestem a máscara neutra para, juntos, improvisarem uma despedida de um amigo muito querido que embarca num navio para um destino distante e possivelmente permanente. Lecoq enriquece a descrição da situação fictícia com detalhes que têm como objetivo engajar a imaginação dos estudantes nessas circunstâncias que parecem fornecer um arcabouço apropriado para a investigação que Lecoq está interessado em realizar sobre a “estrutura motora do adeus”. Segundo ele, observam “como funciona o adeus em sua dinâmica. Um verdadeiro adeus não é um ‘até logo’, é um ato de separação.”:

Faço parte de alguém, temos o mesmo corpo, um corpo a dois, e, de repente, uma parte desse corpo escapa. Vou tentar retê-la... mas depois... não! Já se foi, estou separado de uma parte de mim, mas ainda conservo algo de inefável, um tipo de tristeza do corpo, uma dor do corpo. Enfim, assumo esse adeus! (LECOQ, 2010, p. 74)

Em seguida, Lecoq afirma que a estrutura motora desse adeus

“não está ligada a um contexto particular nem a um personagem, e só a máscara neutra permite tocar a dinâmica profunda da situação. O adeus não é uma idéia, é um fenômeno que se pode observar quase que cientificamente. Trabalhar esse tema é um

excelente meio de observar o ator, de sentir sua presença, seu sentido de espaço, de ver se os seus gestos e seu corpo pertencem a todos, se ele consegue tender ao denominador comum do gesto, reconhecível por todos: o *Adeus de todos os adeuses*. Com a máscara neutra, cada um sente o que pertence a todo mundo, e é aí que as nuances aparecem com força. Essas nuances não vêm dos personagens, pois não existem, mas das diferenças de qualquer natureza entre as pessoas que interpretam. Os corpos são diferentes, mas se assemelham naquilo que os une: o adeus. Esse fenômeno coletivo anuncia o coro (...). (LECOQ, 2010, p. 75)

No documentário *Les Deux Voyages*, esse exercício é realizado pelos estudantes. Lecoq interrompe-os após uma primeira realização quando, ao se virarem para partir após o gesto do adeus, numa aparente tentativa de realizarem a partida ao mesmo tempo, os estudantes viram-se apressadamente e parecem interromper processos subjetivos que a meu ver constituiriam a ação singular de partir de cada um, uma vez que deveriam partir juntos e não necessariamente ao mesmo tempo. Então, Lecoq comenta:

“O coro não consiste em fazer o movimento juntos, mas em estar junto. É bom que haja diferenças dentro de um grupo. Isso que dá vida ao coro. Sem isso chegamos a uma coisa muito militar. A primeira parte estava bem, ficaram no chão. Cuidado com o braço, sempre difícil, não? Ele não consegue voltar para casa. E depois a partida, de maneira que vocês sentem que fazem parte de um corpo único que é o coro.”⁸¹

Então, os estudantes refazem o improviso e Lecoq faz o seguinte comentário que mostra mais uma relação importante, em sua proposta pedagógica, entre a máscara neutra e o coro:

“Com a experiência da máscara neutra, os alunos se assemelham todos ou tendem a se assemelhar. Mas a urgência das diferenças aparece justamente na procura de ser como o outro. E não somos jamais como o outro. Há urgências que eles não conhecem e que vão pouco a pouco revelar-se na criação.”⁸²

Ao finalizarem o exercício, Lecoq aponta os estudantes que acabaram de realizar o exercício e que, juntos, esperam do professor uma avaliação que é tecida com as seguintes palavras: “olha que lindo o coro... Ele vai dizer o texto!”⁸³ A avaliação de Lecoq refere-se à conexão dos estudantes na ação de esperar por sua avaliação. Ali, em suas diferenças, eles estavam juntos na ação, ainda que simples, de esperar um *feedback* do professor.

A máscara neutra vai aparecer mais uma vez em sua pedagogia quando, no segundo ano da escola, iniciam-se os estudos do coro e do herói trágico. Vejo nisso duas razões: a primeira é que, como vimos acima, assim como o coro, a máscara evidencia a necessidade de se levar

⁸¹ Extraído do Documentário *Les Deux Voyages*, na lição “máscara neutra: do adeus ao coro”

⁸² Idem.

⁸³ Idem.

em consideração as singularidades dos estudantes mesmo quando procuramos encontrar neles o que há de comum, o que os une e o que poderia resguardá-los em seus jogos de uma concepção identitária, excessivamente pessoalizada:

As máscaras neutras aparecem novamente, não para propor que todos os seres se pareçam, mas para sensibilizar o estudante à emergência desse corpo não pessoal. O grupo, sob a máscara, abandona sua cotidianidade para se modificar dentro deste “outro corpo” que é o coro. O coro mascarado sustenta uma estruturação das linhas e uma amplificação dos volumes: o menor gesto realizado em coro toma uma força multiplicada, e é necessário apenas um pequeno movimento de alguns centímetros de inclinação de cabeça para que o impacto dramático seja de uma rara intensidade. (FREIXE, 2014, p.114)

A segunda está associada à noção grega de Aretê⁸⁴, “dignidade natural aos aristocratas gregos”, a qual, nas aulas de Daniela Carmona, éramos convidados a investigar e estudar, por meio do prazer do jogo (CARMONA, 2005, p. 172). A meu ver, ao amparar o estudo da tragédia, a máscara neutra serviria aos estudantes como uma referência à fisicalização do equilíbrio corporal e da calma, atitudes necessárias ao jogo do herói trágico que deve ser canal para as grandes emoções humanas sem perder com isso a “nobre” atitude de equilíbrio necessária às regras do jogo impostas pela vida pública e pelas suas peculiares relações com os deuses.

Uma outra possibilidade de pensar o coro, pela proposta de Lecoq, é a partir de sua *Metodologia das Transferência*. Porque ainda que associada apenas indiretamente ao coro, como um modo de preparo para este, configura-se como parte do processo para investigá-lo e nos dá pistas sobre a maneira como Lecoq concebe o coro e a atuação em coro:

Os movimentos dramáticos de um coro podem ser determinados por sentimentos ou apoiar-se nos movimentos trágicos da natureza. As matérias, especialmente, oferecem uma linguagem trágica que pode ser utilizada. Uma pedrinha de açúcar que se desmancha, um papel que é amassado, um papelão que se dobra, um pedaço de madeira que se rompe, um tecido que rasga... são alguns dos muitos movimentos profundamente trágicos. A partir daí, é interessante *dissolver* um coro trágico, amassá-lo ou rasgá-lo. Reinvestimos aqui, por analogia, todo o trabalho

⁸⁴ “Aretê [...] é uma palavra de origem grega que expressa o conceito grego de excelência, ligado à noção de cumprimento do propósito ou da função a que o indivíduo se destina. Na Grécia Antiga, aretê significava também a coragem e a força de enfrentar todas as adversidades, e era uma virtude a que todos aspiravam. (...) A raiz da palavra é a mesma de *aristos*, que originou aristocracia, que significa habilidade ou superioridade, e era constantemente usada para denotar nobreza. O termo era aplicado para qualquer coisa, desde a descrição da boa fatura de um objeto utilitário até para indicar o cidadão exemplar e o herói, mas em todos os casos a *aretê* de cada um envolvia valores diferentes. Em torno do século IV a.C., *aretê* passou a incorporar outros atributos, como *dikaosyne* (justiça), e *sophrosyne* (moderação e autocontrole). ARETÊ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aret%C3%AA&oldid=43468527>>. Acesso em: 23 set. 2015.

desenvolvido no primeiro ano com as identificações das matérias. (LECOQ, 2010, p. 198)

A Metodologia das Transferências, experimentada no primeiro ano da escola implica, basicamente, na mímica por parte dos atores de referenciais originados da natureza, como as matérias, os elementos, os animais, os sons, as cores. Um procedimento no qual os estudantes poderiam vir a se apoiar durante suas futuras atuações, ao recriarem intencionalmente ou não as memórias corporais dos movimentos, em suas complexidades, que se descobriram experimentando ao mimarem aqueles referenciais. A experiência da mímica viria a criar para o estudante um novo corpo vivenciado através dessas diversas possibilidades e que não teriam sido possíveis sem ela:

Os quatro elementos (a água, o fogo, o ar e a terra) são abordados em suas diferentes manifestações. Para a água, vamos descobrir o tanque, o lago, o rio, o mar. Observamos, por exemplo, os movimentos de um corpo no mar: é alçado pela água, repuxado pela correnteza, numa luta lateral para penetrá-lo. A água é uma resistência móvel contra a qual é preciso lutar para reconhecê-la. É só a partir do quadril que essa sensação global pode ser transmitida ao conjunto do corpo. Insistimos no comprometimento do quadril, para evitar os gestos dos braços e das mãos que tenderiam a significar o mar sem jamais senti-lo.

O fogo nasce do interior. Sua fonte brota da respiração e do diafragma. No fogo, dois movimentos se distinguem: de um lado, a combustão; de outro a chama. Começamos pela combustão, no nível do diafragma, para descobrir progressivamente os ritmos do fogo e, rapidamente, constatar que a justificativa dramática se encontra na raiva. As chamas só chegam em um segundo momento e, depois disso, podemos trabalhar outras imagens interessantes, por exemplo, a água fervendo.

Descobre-se o ar pelo vôo. Correndo pela sala de ensaio, com os braços estendidos em forma de planador, sentimos a possibilidade de nos apoiarmos no ar, que não é vazio, mas um elemento de sustentação. Todo o corpo é solicitado. Em sua dimensão extrema, o ar, tornando-se 'grandes ventos', age sobre o homem, empurra-o, puxa-o. Mas, inversamente, o homem pode agir sobre o ar, fazê-lo mover-se, com um leque.

Por fim, trabalhamos a terra como uma massa a ser modelada, que podemos comprimir, aplinar, estirar. Aqui, a sensação parte das mãos e da manipulação, para estender-se ao corpo todo. Se é fácil sentir sensações a partir das mãos, também é importante empenhar o resto do corpo, o quadril, o plexo, numa confrontação com uma terra argilosa imaginária. Da terra, que eu manipulo, torno-me, paulatinamente, a argila manipulada. (LECOQ, 2010, p.132)

A Metodologia das Transferências é muito inspiradora para mim. Tenho feito uso dela a partir das experiências que tive com Ana Achcar e Daniela Carmona, da leitura dos escritos de Jacques Lecoq e do que pude inventar a partir disso. O que mais me interessa aqui é o olhar poético que Lecoq coloca nos movimentos, associando-os primeiramente a movimentos muito concretos da natureza, para que, em um momento posterior os estudantes sejam convidados a perceberem quais sensações esses movimentos lhes proporcionaram. Esse procedimento revela para mim uma tática que Lecoq encontrou para fazer uma pesquisa sobre os movimentos das

emoções humanas sem que tenha sido necessário falar a respeito delas, sem tentar recorrer diretamente a memórias afetivas do ator, nem buscar um sentimento, mas buscando perceber o modo como o movimento pode produzir afetos. É um modo de investigar as emoções humanas de maneira a já conectá-las à vida, mas com menos riscos de se produzir estereótipos ou representações, como ele mesmo aponta.

Como vimos acima, Lecoq diz fazer uso das matérias como referenciais para os coristas mimarem porque, segundo ele, os movimentos realizados nas matérias imprimiriam nelas marcas análogas às marcas que uma tragédia imprimiria em seus personagens, heróis e coristas. Nesse longo trecho, Lecoq, ao escrever sobre as matérias e sua “passividade⁸⁵”, parece-me exatamente falar dessa investigação que deseja realizar:

“A principal característica das matérias é serem passivas e manifestarem-se por suas reações. Só se podem analisar seus movimentos quando elas são agredidas. É preciso atirar, amassar, rasgar, quebrar uma matéria para poder observar sua reação. Portanto, nesse processo, presta-se atenção para não confundir a matéria com o objeto que ela constitui. Quando se joga uma bola de madeira no chão, não é a madeira que rola, é a bola. Se a bola for de chumbo, ela rolará. Mas é a madeira ou o próprio chumbo que interessa. Para abordar tecnicamente sua análise, reuni diferentes tipos de matérias.

Primeiro, as que, ao agir-se sobre elas, podem ser comprimidas: o chumbo atirado ao chão, a terra que se esmaga, um fio de arame que entortamos. Tantas matérias que, uma vez agredidas, não se modificam mais. A analogia dramática poderia ser: ‘o que foi dito, está dito!’

As matérias elásticas, ao contrário, uma vez esticadas, têm uma espécie de nostalgia da forma inicial, ainda que não voltem totalmente a ser o que eram. Há numerosas variantes: as gomas, as borrachas, algumas fibras. Quanto mais puxamos, mais elas se cansam e menos voltarão à forma inicial. Dramaticamente, é muito interessante essa dinâmica da nostalgia e da fadiga.

Em seguida, vêm as marcas, as manchas, as dobraduras, as rugas que observamos nos papéis que amassamos, que também tentam voltar à sua forma anterior, mas com muito mais dificuldade que as matérias elásticas. Surge, então, a dimensão puramente trágica, diferente, dependendo da natureza e da qualidade do papel utilizado. A tragédia do papel jornal não é a mesma do papel de seda; o drama do papel para embrulhar carne é diferente daquele do papel de cartas reciclado. As cicatrizes são numerosas, na nostalgia do paraíso perdido!

Enfim, chegam as quebras, as fissuras, os vidros trincados, os vidros rachados, as explosões. Aqui, talvez mais do que em outro lugar, estão em jogo nossas quebras, nossas diversas fissuras.” (LECOQ, 2010, p. 133 - 134)

Desta maneira, ao associar o coro às matérias já no fim do livro, ele parece indiretamente aferir à sua natureza um caráter passivo, reativo, agredido e que sucumbe às ações exercidas sobre ele, de modo que não voltará jamais ao seu formato original. Adiante, Lecoq ultrapassa a ideia de agressão e traz o que para mim configura uma característica essencial para pensarmos a experiência do coro na formação do ator que é a sua capacidade natural de transformação.

⁸⁵ Entendo que é passividade também porque sofre, porque padece, como o sujeito da experiência de Larrosa, ou do acontecimento de Derrida que exige a morte de uma certa estrutura de sujeito.

Para além da agressão física, as matérias têm capacidade de ser transformadas pelo frio e pelo calor. As fusões, as evaporações, as solidificações são ricas em analogias dramáticas, que se encontram, aliás, na linguagem corrente: "eu me derreto por você", "esse homem é um bloco de gelo", "a imagem está congelada", "eles quebraram a promessa", "sua agressividade me esmagou"... Captamos essas expressões ao pé da letra, no corpo das palavras.

Graças ao cozimento, a cozinha também oferece grandes possibilidades de análise e de representação. Ao quebrar um ovo e jogá-lo na frigideira, qual chega primeiro, a clara ou a gema? Cada um dos alunos vai fritar, por exemplo, um ovo, para constatar, antes de representar, que a gema chega depois da clara, mais rápida. Depois disso, observam-se na frigideira os diferentes estágios da fritura: o tremor gelatinoso da clara a vibração dos primeiros calores, a solidificação progressiva: as bordas que começam a dourar, até a fritura total. Seguimos analiticamente a Paixão do ovo, desde a postura até o omelete!

A análise técnica das matérias passa, enfim, da manipulação da matéria à interpretação da matéria em si. Quando tratamos dos óleos, os alunos começam sendo a embalagem do óleo, no interior da qual, graças aos movimentos do quadril, eles podem sentir a dinâmica do óleo contido, antes de vertê-lo ao chão e de tornar-se, naquele momento, o próprio óleo. Observamos, então, a queda do óleo que sai da *lata/garrafa*, com força e precipitação, e depois quando se espalha pelo solo, não terminando nunca. Tudo é uma questão de ritmo e de fluidez, difícil de atingir quando cotovelos e joelhos, rentes ao *solo*, vêm nos lembrar que temos um esqueleto. Tecnicamente, é importante reter o movimento, não se espalhar muito rapidamente, para poder ir o mais longe possível, no tempo e no espaço.

O corpo do outro pode ser utilizado igualmente como se fosse uma matéria: torcer um corpo como uma barra de ferro, amassá-lo com o um papel. Um ator apropria-se do outro, amassa-o e joga-o no chão, depois o segundo prossegue sozinho a reação do "papel" que se desdobra. Esse tipo de exercício implica uma certa precisão da parte dos atores, tanto daquele que age quanto do que reage, para assegurar uma verdadeira continuidade da resistência, do começo ao fim do movimento. Uma experiência semelhante é feita com uma bexiga: um aluno "infla" o outro, progressivamente e variando os ritmos do sopro, depois solta-o brutalmente no ar ou, ao contrário, fura-o para que estoure. Ainda aí, a representação é feita a dois, numa relação de escuta e de reação preparatória para qualquer interpretação do ator.

Ao término dessas experiências, os alunos terão sentido todas as nuances possíveis entre as matérias e o interior de cada uma delas, as qualidades dos óleos, das fumaças, dos papéis, dos metais, das madeiras, etc. A dinâmica das matérias torna-se uma linguagem que lhes servirá ao longo de seus trabalhos artísticos. Poderão dizer-se: "Você é óleo demais; você não é chumbo o suficiente; seja diamante!". Essa linguagem analógica é, ao mesmo tempo, rica e precisa, e está além de qualquer abordagem psicológica. Se alguém entrasse na sala no momento em que estamos representando as matérias, sem saber do que se trata, sem dúvida pensaria que estamos num exercício trágico. Um papel amassado, um tablete de caldo de galinha que se dissolve num líquido, todos são movimentos de extrema densidade trágica. A tragédia da matéria provém de seu caráter passivo. Ela é vítima!" (LECOQ, 2010, p. 137)

Assim, parte-se da representação da matéria, das metáforas, da mímica de um referencial da natureza para chegar à transformação do ser humano. Quando acima ele escreve, por exemplo, sobre os limites que os joelhos e cotovelos impõem na mímica dos movimentos do óleo, lembra-nos de que é uma investigação não apenas sobre as matérias, mas sobre os próprios limites do corpo humano e sobre a necessidade de superá-los em sua estrutura anatômica para criar em nós mesmos uma poesia que poderá até mesmo ser comum ao grupo de estudantes. Deste modo, a proposta de que um grupo de estudantes faça mímica das matérias (passivas por natureza) para suscitar o coro trágico leva-me a concluir que Lecoq procurava

nesse procedimento uma maneira de evidenciar a necessidade dos estudantes se experimentarem em transformação e alteridade, menos enquanto propositores de seus próprios movimentos e mais enquanto potência de serem movidos e transformados pelo que lhes afeta. Isso exigiria, ao contrário do que muitas vezes se tenta promover com o culto moderno ao “protagonismo”, à “autoria”, à “autonomia”, ao “individualismo” e à “identidade”, uma percepção do sujeito enquanto potência de afetar e de ser afetado mesmo quando se “submete” aos agentes “externos”, como o espaço, o tempo, o som, a luz, os objetos, as outras pessoas. Essa submissão ao que lhe é “externo” seria, de certo modo, uma maneira de reconhecer e respeitar a potência de atuação e afetação do outro que pode parecer ter menos relevância quando numa percepção do sujeito enquanto indivíduo propositior, protagonista, autônomo e autosuficiente. O que Lecoq chama de “linguagem analógica” na citação acima parece-me ser mais uma pista de que ele procurava evidenciar a necessidade de que o ator percebesse o ser humano e sua artesanaria de maneira poética para além da limitada percepção da pessoa enquanto indivíduo ou corpo restritamente anatômico e biológico.

Na proposta de Jacques Lecoq há ainda a possibilidade de pensar o coro no que diz respeito à emancipação pesquisada junto aos estudantes: Lecoq disponibiliza em seu curso uma hora e meia diária para que seus estudantes “trabalhem em pequenos grupos, sem a ajuda dos professores, numa realização a partir de um tema” que ele propõe e que “eles apresentam no fim de semana para toda a escola reunida”. A este processo, Lecoq deu o nome de autocursos, porque seria um momento reservado para que os próprios estudantes exercitassem o “indispensável trabalho coletivo do teatro” e experimentassem as dificuldades inerentes a ele. (LECOQ, 2010, p.143 – 147)

Diante do apresentado, espero evidenciada a relevância que as práticas de coro empreendidas por Lecoq têm em sua proposta.

1.1.3 Ariane Mnouchkine e o *Théâtre Du Soleil*

“Então, hoje faremos um exercício que sempre fazemos quando começamos os estágios: O Coro! (...) Os exercícios de coro com música. Um dos objetivos é reencontrar a máscara. (...) A cena é um espaço sagrado. Não tem o direito de entrar sem sentimento, sem ritmo, sem situação, sem qualquer coisa. Lá, as pessoas que vocês jogam não são vocês. Se entrarem sendo vocês mesmos, ouvirão o terrível ‘SAI!’” (...) ‘15 participantes! Oito mulheres e 7 homens!’. Após subirem no palco os quinze convocados por Ariane Mnouchkine, dentre os mais de cinquenta que levantaram as mãos, ela continua: ‘Vocês vão escutar uma música. E logo, faremos o exercício. Escutem bem. Deixem vir as visões, os temas, as situações, os estados que essas músicas inspiram! São músicas que foram escritas para inspirar. São músicas narrativas.’ Já sentada em frente ao palco, diante de seu notebook, onde seleciona a dedo as músicas instrumentais, e de onde dirigirá as improvisações num microfone, Mnouchkine deixa a música tocar um pouco e interrompe: ‘o resto vocês ouvirão durante o improviso. Quem será o primeiro a passar?’ Sem hesitação, um rapaz se prontifica. Ela sugere que ele entre em cena improvisando para que, aos poucos, os outros vão se juntando atrás do primeiro. Para isso, devem sentir a necessidade de entrar junto, até aparecer um coro. Junto a dois atores que assumem a função de cortineiros, o rapaz vai para trás das cortinas amarelas do Soleil sustentadas no varão. Quando o rapaz dá um sinal a Mnouchkine, ela solta a música e ele entra em cena num improviso que me remete a uma floresta, onde puxa coisas, afasta outras. De onde está sentada, Mnouchkine grita ao microfone: ‘Entra!!! Qualquer um! Outro entra!’ E entra um outro rapaz para segui-lo. Ela interrompe. Creio ser porque ele não consegue seguir o primeiro. De onde está, Mnouchkine dirige-se ao primeiro ator: ‘Bom. Mas você deve sentir que é o corifeu. E que ele deve te seguir. Mas se seus movimentos são arrítmicos... (breve silêncio) É preciso uma harmonia que deve ser procurada. Escutar a música.’ Ele volta para trás da cortina. E entra novamente. ‘Bem melhor!’ Quando o segundo entra, ela pára de novo. ‘Estava muito mais contida a emoção. Se não fosse tão simétrico...’ Então ele entra mais uma vez dando golpes como de facas. ‘Gestos descritivos. Não estava junto com a música. Pedro (o corista que vai seguir o primeiro) entrou bem. Mas não podia segui-lo porque estava totalmente imprevisível. Você tem que escutar a música, porque é ela que junta vocês.’ (...)Vamos! ‘Juntos!’⁸⁶

E assim, tentativa após tentativa, seguiram-se as improvisações em coro durante quase todo o estágio que, a partir das semanas seguintes, convocava para a cena apenas um ou dois atores que, apesar de não estarem atuando com outros coristas, deveriam conservar em suas atuações improvisadas as aprendizagens que o coro havia lhes proporcionado. Para pensar junto a Ariane Mnouchkine a prática do coro, sigo as pistas fornecidas primeiramente pelos escritos de Fabianne Pascaud e Josette Féral em seus respectivos livros, e também pelos diversos ateliês e oficinas de curta e longa duração que segui junto aos ex-integrantes do *Théâtre Du Soleil*, Fabianna Melo e Souza e Stephane Brodt, e por fim, mas não menos importante, pelos registros contidos em meu diário de bordo – como o da citação acima - que evocam para mim as memórias do estágio de um mês ocorrido em julho de 2015 no Chile e que acompanhei na íntegra, por transmissão audiovisual.

⁸⁶ O trecho acima é de Ariane Mnouchkine restituída do meu diário de bordo onde anotei, de modo lacunar, os enunciados e comentários que ela teceu sobre as improvisações, ao longo do estágio de quatro semanas que aconteceu no Chile, em julho de 2015.

Mnouchkine traz como referência para seu trabalho os livros de Vsevolod Meierhold, Jacques Copeau, Charles Dullin, Louis Jouvet e Constantin Stanislávski. Segundo ela, “eles disseram tudo. Tudo o que é preciso saber sobre teatro.” (MNOUCHKINE, 2011, p. 79) Também refere-se a Berthold Brecht e Antonin Artaud como autores que, lidos “tardamente”, teriam confirmado para ela algumas percepções que acreditava ter descoberto sozinha (Idem, p. 82). Em relação a Lecoq, conta ter assistido suas aulas “durante seis meses⁸⁷ e credita a ele aprendizagens que me parecem ser cruciais para o que desenvolve no *Soleil*:

Ele me fez entender o que eu tinha visto e sentido de maneira confusa no Japão e na Índia. Lecoq entendia perfeitamente para que serve um corpo. Antes de Lecoq começar a dar aulas na França, ainda achávamos que os únicos instrumentos do ator eram a memória, a voz e as palavras. Graças a ele percebemos que o corpo era a ferramenta primordial. O ator só poderia se alimentar de palavras depois de ter educado o corpo. Lecoq ensinava isso no exato momento em que se começava a trabalhar com ele, fosse durante um trimestre ou dois. Tudo que estava na panela, cozinhando devagar e que, sem ele, durante muito tempo, permanecia confuso, com ele de repente se esclareceu, com o trabalho da máscara, do gesto. Lecoq me ajudou a ligar todos os pontos. ‘Então é como no Japão, como na Índia?’ E ele: Isso, exatamente!’ Ele fazia uma espécie de análise textual, como na escola. Eu já conhecia o texto de cor, já o recitava por aí, mas ainda não sabia o que queria dizer.

Lecoq tinha prazer em ensinar, e dava prazer vê-lo ensinar. Ele nos fazia descobrir, porque ele mesmo redescobria tudo a cada instante. O teatro é a arte do presente. Ele era um pedagogo incrível. (MNOUCHKINE, 2011, p. 29)

Afirma que Lecoq foi, sim, um mestre. Contudo, hesita em afirmar que tenha sido “seu” mestre, e diz que outros o teriam sido, os quais ela não sabe nem mesmo o nome: “atores que eu vi dentro de uma espelunca no Japão e na Índia. À medida que eles representavam, eu dizia para mim mesma: ‘Isso é teatro! É esse teatro que eu quero fazer!’” (Idem, p. 80) Tendo estudado na escola de Lecoq na década de 60, Mnouchkine atualiza em sua prática artística muitos aspectos presentes ainda hoje no centro de estudos de Lecoq que, por sua vez, resgata tradições do teatro que foram também investigadas por Copeau. O que me interessará destacar será o exercício de atuação por meio do jogo da máscara e da experiência do coro.

Constato que é com Ariane Mnouchkine, mais do que com Lecoq, que o coro se constitui enquanto procedimento para exercitar a improvisação dramaturgica que é, a meu ver, a principal prática de criação dramaturgica designada ao ator e que confere a ele o estatuto de autor, de ator-criador. Tendo isso em vista, Mnouchkine resgata o coro para com ele exercitar seus atores na prática da improvisação, no intuito de conceber dramaturgias de modo colaborativo e criar diferentes concepções de encenação.

⁸⁷ Mnouchkine estudou com Jacques Lecoq no ano de 1966 (FREIXE, 2014, p. 12 -14)

Mnouchkine chama de coro as improvisações que fazem, em conjunto, os seus atores ou estagiários na tentativa de criarem juntos e simultaneamente um personagem, uma ação, uma situação seja ela de temática mais trágica ou não. Este não é um pressuposto para os improvisos de coro propostos nos estágios do *Théâtre Du Soleil*. Um coro formado pelos atores pode improvisar uma situação que se aproxime mais do universo temático da *Commedia Dell'Arte*, do melodrama ou do realismo, por exemplo, do que da tragédia. A prática do coro em Lecoq está também presente para além da tragédia, como evidenciei no item anterior. Mas não com o objetivo de criar pela improvisação uma dramaturgia cênica. Neste sentido, é o *Théâtre Du Soleil* que experimenta o coro para criar com ele tudo o que pode em termos de atuação, dramaturgia e encenação. A exemplo disso, trago a citação abaixo em que Mnouchkine conta-nos sua experiência com as dificuldades de colocar em cena o coro da Oresteia, deixando-nos pistas para seguirmos a partir de sua percepção sobre o coro. Quando perguntada sobre a função do coro na tragédia, ela responde que

“(...)na época, acho que ele lembrava os espectadores de que eles estavam no teatro. Senão eles teriam assassinado num instante os malvados! Mas o coro também é aquele que observa, compreende um pouco, ao mesmo tempo sábio e idiota, que esclarece, mas que, como nós, é impotente. E até covarde e perverso. Ele também escolhe mal, às vezes. Ele não insulta aquele que deveria insultar. É servil, e também rebelde.

Para encenar o coro, fazê-lo mexer, eu sabia somente o que não queria. Achava que os deuses do teatro nos mostrariam o coro um dia ou outro. Mas eles demoraram! Jean-Jacques Lemêtre, nosso músico, aquele que faz tanta coisa acontecer, tantas aparições, encarnações, achava, como eu, que o coro deveria ser muito musical. Nós sabíamos que ele cantava. Mas não tínhamos uma quantidade suficiente de bons cantores. “Pois eles vão dançar!” Mas como? O quê? E quando eles começariam a dançar? E onde eles parariam? Foi então que Catherine Schaub e Simon Abkarian, que, com Nirupama Nityanandan, eram os grandes iluminadores do espetáculo, se encarregaram da coreografia.

E onde estaria o coro para ver tudo o que acontecia? Pouco a pouco, mandei erguerem paliçadas que representavam uma área de corrida quadrada. Isso deu aos atores do coro liberdade concreta. Eles tinham um reino. Quando entravam na arena os grandes felinos, ou seja, os protagonistas, o coro corria para se proteger, podia se esconder ou subir nos muros como em barricadas ou mirantes.

Mas como fazê-lo falar, para entender o que ele diz, para que ele seja verdadeiro e concreto?

[...] era feio e falso quando todo mundo falava junto! Então cometi todos os erros: dividir o texto, dar um pedaço para cada um. Horrível!

Um dia, traduzindo, ou ensaiando, não me lembro, me lembrei que o X grego, que designava o coro, também designava o corifeu. E que, então, era provavelmente o corifeu que falava quase sempre. Sozinho. E muito raramente, talvez até nunca, o coro em coro. Que felicidade quando entendi isso! Mas que angústia em seguida, pois se só um falava, isso queria dizer que os outros doze ficavam calados!

Confesso que recuei durante um momento diante dessa evidência: quem devia falar era o corifeu, e só ele. E então, um dia, desabafei. Enorme frustração de alguns. Raiva de minha parte. Não agüentei ver alguns atores, que nem estavam entre os melhores, fazerem pirraça. Crise.” (MNOUCHKINE, 2011, p. 167 - 169)

A primeira reflexão que a citação acima me proporciona é a de que, para Mnouchkine, o coro evidenciaria para os espectadores a poesia necessária ao teatro. A atuação do coro, a “presa”, se distinguiria da dos heróis “predadores” que, protagonistas, supostamente fariam os espectadores crer que a ação atuada seria real.⁸⁸ Outra reflexão interessante é a de que, para Mnouchkine, o saber do coro abarcaria também a “ignorância”, o que descartaria as teorias que afirmariam que o coro seria um sábio em sua natureza e traduziria para o espectador ignorante o enredo. Segundo ela, o coro não é um mero observador e comentarista, mas parece tomar parte nas ações, fazer escolhas erradas e até perversas e, na Oresteia, mesmo sua inação tornar-se-ia ação determinante para a trama, uma vez que para Mnouchkine, a tragédia é “o erro fatídico. O julgamento errado, a escolha errada. A escolha errada no encontro de dois caminhos, quando se deve escolher entre o ‘ruim inevitável’ e o desejável perigoso” (MNOUCHKINE, 2011, p.166). Outra convicção interessante para Mnouchkine e que se reverte em sua pesquisa na improvisação é de que o coro deveria ser musical. Mnouchkine assume ter sido necessário adaptar suas propostas junto ao músico Jean-Jacques Lemêtre, ao observar que, “falhos” na tentativa de fazer o coro cantar, tiveram que trabalhar com o que o material humano disponível poderia lhes oferecer, no caso, a dança. Interessante também perceber o “conflito” que o coro provocou na trupe. A meu ver, fazer parte de um coro é também assumir que se é apenas parte de algo maior do que si próprio, exige um apagamento do sujeito, uma submissão, uma certa morte e certamente coloca em cheque o protagonismo.

A prática diária de criação dramaturgica da trupe, mesmo nos estúdios, não é regida por um estudo conceitual, teórico, uma divagação sobre o que é a improvisação, a personagem, a situação dramática, o *estado de emoção*. Não há um “estudo de mesa” sobre uma determinada peça, ou uma discussão teórica a respeito do trabalho do ator. É no corpo e pelo corpo, na experiência e pela experiência, na ação e pela ação criada a partir da improvisação que Mnouchkine dirige sua trupe e seus estagiários no sentido de investigarem juntos o teatro que desejam conceber. Esse teatro é impregnado pela presença do ator que, ao agir diante daquilo que vê e imagina, apresenta seus movimentos, conferindo-lhes um ritmo, uma musicalidade, uma dimensão poética. A busca por essa dimensão poética autoriza Mnouchkine a ir às tradições orientais, fontes para a criação de metáforas que expõem as entranhas do ser humano, por meio do signo, do movimento, das formas e dos ritmos e pode conduzir a uma percepção

⁸⁸ O que, em hipótese alguma, significa afirmar que Mnouchkine percebe o coro como um corpo afetivamente distanciado da ação. Pelo contrário, para ela, ele estaria “espantado” e “fascinado” pelo que acontece diante dele. (MNOUCHKINE, 2011, p.164) O “espanto” e o “interesse” que a meu ver são indispensáveis para percebermos o imprevisto, a criação, a ação como um acontecimento que, segundo Derrida, “supõe a surpresa, a exposição, o inantecipável”. (DERRIDA, 2002, p.231.).

da artesanaria de ator por ela vislumbrada e praticada como vinculada e - o que me parece equivocado - restrita ao simbólico ou a tipificação, como me parece acontecer abaixo, nos apontamentos de Josette Féral:

(..)Mnouchkine explica ainda mais essa ênfase que dá ao Oriente: ‘O que me interessa na tradição oriental é que ali o ator cria metáforas. Sua arte consiste em mostrar a paixão, em contar o interior do ser humano. Foi aí que senti que a missão do ator era a de ‘explodir’ o homem, feito uma granada. Não para mostrar suas vísceras, mas para pôr suas partes em perspectiva, disponibilizá-las em signos, em formas, em movimentos, em ritmos.’⁸⁹ (...) Para criar essas metáforas e a teatralidade da personagem mensageira de signos (e não o ator emocionalmente vibrante no palco), Mnouchkine utiliza um processo em que a personagem é, antes de tudo, *mensageira de uma narrativa*. Como no teatro oriental, o ator deve, antes de qualquer coisa, contar uma história. Foi assim nas montagens que Ariane fez de Shakespeare, como também em *Les atrides* ou em *La ville parjure*. Para isso, as personagens do Théâtre Du Soleil são normalmente tipos. Ainda que tenham uma personalidade muito forte, eles pertencem à coletividade e trazem consigo a marca da história. Como, por exemplo, Norodom Sihanouk ou Ghandi e, mais ainda, a Mãe em *La ville parjure*. (FERAL, 2010, p.41)

Quando Mnouchkine refere-se ao oriente como inspiração para que o ator tenha como missão explodir sua identidade humana, colocando suas partes em perspectivas, disponibilizando-as em signos, em formas, movimentos, e ritmos, parece-me perigoso presumir que Mnouchkine teria como suposto objetivo suprimir a “vibração da emoção” do ator no palco para, desta maneira, contar uma história por meio de personagens tipos. Porque apesar de Mnouchkine dizer coisas como

Apenas os teatros muito codificados como a *Commedia dell’arte*, ou o teatro chinês, podem de fato nos ajudar a tornar visível e significativa o que o hábito nos impede de ver. Só uma transposição constante esclarece o que está confuso.⁹⁰ (MNOUCHKINE, 2011, p. 141)

E apoiar-se em Copeau para dizer que em Apelos, ele já escrevia que a

“... comédia desse tempo talvez seja escrita. Mas só poderá sê-lo com um grito de libertação (...). Para que possa se desenvolver a forma que poderá abranger uma tal matéria, acho, mais do que nunca, que será preciso quebrar a forma existente e voltar às

⁸⁹(Catherine Delgan L’acteur est un schaphandrier de l’âme, em *Le Soir*, Bruxelas, 20-21-22 jul. De 1984)

⁹⁰ Antes no texto, ela falava sobre o ponto de partida do espetáculo *A era de ouro*: “Numa criação coletiva, não se pode exigir muita precisão no começo, senão a gente cai no didático. É preciso abrir um espaço do tipo: ‘Vamos fazer uma *commedia dell’arte*, mas na sociedade de hoje – com seus avessos, suas injustiças, seus compromissos, suas paixões –, mas da mesma maneira que os nossos ancestrais venezianos tratavam a sociedade deles, isto é, com máscaras.’ Desde o começo, sabemos a forma que devemos trabalhar, assim como a distância. Para *A era de ouro*⁹⁰, nos matamos de trabalhar. Um ano. O princípio era encontrar nos personagens tradicionais – Arlequim, Matamoros, Pantalone, Polichinelo, Zerbino, Isabela, Briguela – tipos e ferramentas de teatralização válidos para nossa época (MNOUCHKINE, 2011, p. 140)..

formas primitivas, como as formas de personagem fixo, nas quais os personagens serão tudo.’ (COPEAU apud MNOUCHKINE, 2011, p. 141)

Ela também tem consciência de que apesar de todo seu desejo de se apoiar na máscara, haveria nela e no contemporâneo uma contradição,

(...) como se o teatro verdadeiramente contemporâneo precisasse de uma interiorização mais soterrada, de uma forma mais diáfana. Por outro lado, se voltarmos a tempos muito antigos, aos mitos, por exemplos, vemos que as máscaras trágicas, assim como as máscaras japonesas, mantêm toda a sua potência. (idem)

E finaliza afirmando categoricamente que

“A máscara é uma ferramenta magistral. Ela obriga imediatamente o ator a dar à verdade uma forma, a obedecer, a ceder a esse outro alguém, esse ser que ele veste no rosto e cuja alma ele acolhe. A máscara é uma bruxa que modela o corpo dos atores como se fosse argila.” (idem)

No próprio livro organizado por Féral, Mnouchkine traz a seguinte reflexão a respeito da maneira como abordam uma personagem, sem aterem-se à sua psicologia:

(...) quando tentamos construir Agamêmnon, Ifigênia ou Clitemnestra, buscando a psicologia das personagens, somos obrigados a inventar, de ponta a ponta essa psicologia. Porque há somente paixão no texto. Há apenas objetivos e paixão. Isso é típico de Eurípides, do qual os professores dizem que se trata de um autor psicológico. Finalmente, à exceção da personagem Aquiles, a única noção psicológica que se pode ter de uma personagem é quando Clitemnestra diz de Agamêmnon: ‘É um homem covarde, tem medo demais do exército’. Se houvésemos unicamente trabalhado Agamêmnon como ‘um homem covarde’, teríamos chegado a um resultado estranho. (Risos.) No entanto, é perfeitamente verdade. Agamemnon tem certo tipo de covardia, a covardia dos heróis, dos chefes guerreiros, quer dizer, ele tem medo de perder sua popularidade. Mas será que isso é realmente psicológico?

E ainda, será que são personagens? Faz pouco tempo, desde *L’Indiade* na verdade, que digo algumas vezes a palavra “personagem” e sempre me corrijo. Digo: ‘Não, esqueçam a palavra ‘personagem’’. Porque, finalmente, a partir do momento em que utilizamos a palavra ‘personagem’, estamos sendo um pouquinho racistas, quer dizer, limitativos. Dizemos: uma personagem é aquela que não tem isso ou aquilo. Mas sabemos. E, conseqüentemente, restringimos, a noção.

Tenho a impressão de que, em uma grande obra, cada personagem contém quase todas as outras. Dizendo de outro modo, há pessoas que não passam de caricaturas ou, mais precisamente, são limitadas. (MNOUCHKINE, 2010, p. 93)

Portanto, se Ariane Mnouchkine parte dos tipos, mesmo das máscaras, como propulsores para suas improvisações, sinto que é para tocar na complexidade e mobilidade humanas daquilo que, num primeiro momento, pode parecer imóvel, fixo, tipificado⁹¹ e não

⁹¹ Penso que não é à toa que Mnouchkine refere-se aos estados de emoção. Parece ser justamente um modo de se afastar de um certo tipo de percepção da máscara como a expressão de um caráter imóvel circunscrito numa

para “suprimir a vibração da emoção do ator no palco”. Penso que é isso – a mobilidade e a complexidade - o que possibilita a ele pertencer à coletividade e recorrer ao símbolo que para Mnouchkine está até mesmo nos ritos do cotidiano que, segundo ela

(...)estabelecem para o mundo, para o outro, que você reconhece que ele existe, e que você o acolhe. Veja algumas posições do corpo, na rua, por exemplo. Você cruza com alguém; normalmente, você recua para deixá-lo passar. Ele passa e, com o corpo, acompanha e responde ligeiramente ao seu movimento.

Por esse gesto, esse pequeno rito, cada um mostra que viu o outro, que dividiu seu território com ele – e com prazer, ainda mais –, e já que compartilhamos esse curto instante, por que não compartilhar a cidade, o país, o mundo? E idéias, ideais? E a ação? Mas veja certas pessoas hoje em dia, sobretudo em Paris – na província não é exatamente igual –, nada no corpo delas mostra que elas tenham sentido que você recuou. Você não existiu. Ninguém vai dividir nada com você. Já é guerra.

Fabianne Pascaud: Vocês ensinam esses sinais no Soleil?

Mnouchkine: nós o cultivamos, em todo caso. Por exemplo, uma vez eu disse a um técnico, que sempre atravessava o palco de um jeito pesado, e ainda reclamava que não estava fazendo barulho quando eu fazia “Shhhh!”: “mas me mostra que você não está fazendo barulho! Me mostra que você não quer fazer! Só com um pequeno gesto! Isso vai me reconfortar, e mesmo se você fizer um pouquinho de barulho, vai ser como se você não tivesse feito! E todo mundo vai dizer: ‘Como ele é gentil! Ele está andando na ponta dos pés. Ele ama a gente!’ Mas se você não fizer esse pequeno gesto, aí vou ouvir até o barulho que você não faz, porque normalmente, andando como você anda, deveria fazer barulho!” Pronto, é um rito. É um sinal de respeito, um sinal de que dividimos o mesmo espaço, a mesma terra, o mesmo céu. (MNOUCHKINE, 2011, p. 206-207)

Quero dizer que, diante desses exemplos, ao vermos Mnouchkine se interessar pelos signos, devemos considerar que se refere também aos signos que compartilhamos na vida. Um signo, um rito, para Mnouchkine, é possibilidade de estabelecer com o outro um encontro, um acolhimento, uma partilha. Cito um outro fragmento de Féral que me possibilitará estabelecer uma relação entre o que está sendo dito até então e o coro:

Fugindo da psicologia que banaliza a narrativa, as personagens criadas pelo Théâtre Du Soleil nunca trazem consigo só a totalidade da fábula de um tema. A história é dividida entre os protagonistas, fazendo com que cada um seja um elo essencial da corrente narrativa. [...] realmente não há papéis secundários nas peças do Théâtre Du Soleil: todas as personagens são importantes e portadoras de uma parte fundamental da história.

Porém, essa lei tem seu reverso, na medida em que, se a totalidade da narrativa não pode pertencer a apenas uma personagem, é evidente também que cada personagem deve trazer em si todas as outras. “[...] a regra que nos parece mais importante é lembrar-se bem de que todas as personagens, todas, têm alma completa. Dizemos também – e isso é um pouco dogmático – que cada personagem de uma peça contém todas as outras [...]. Todo mundo é completo”⁹² (FÉRAL, 2010, p.41)

só emoção ou outra. Os estados de emoção permitem deslocá-los numa infinidade de emoções que, mesmo posteriormente ou imediatamente nomeadas, deslizariam num espectro que entre a apreensão e o medo, por exemplo, habitariam uma infinidade de outras intensidades que se assemelhariam a essas duas emoções, assim como entre o medo e o terror.

⁹² Ver capítulo “entrevista com Ariane Mnouchkine: não se inventam mais teorias da interpretação”, p.81, do livro de Féral.

Há nesse trecho a premissa que me permite trazer o coro praticado por Mnouchkine como referência para pensar a subjetividade como uma experiência constituída por muitos outros, assim como o coro, de modo a subverter o que seria apenas da ordem da identidade. Assim, a prática do Coro e Corifeu no *Théâtre Du Soleil* permite-me estudar o coro como uma possibilidade de investigar o corpo-multidão e a personagem desfeita, decomposta (BRAGA, 2007, p.3). O coro enquanto um organismo que sobrevive pelos e apesar dos artifícios. Enquanto algo que evidencia o ator como um ser que se desdobra em muitas personagens e mais do que isso, um ser que tem a capacidade de se desfazer, se refazer, de explodir, que não apresenta uma configuração espacial muito definida.

Após ter apontado ressalvas necessárias para escrever sobre o coro na prática de Mnouchkine e do *Théâtre du Soleil*, resta-me apresentar a descrição do exercício que constitui, para mim, uma forte referência da experiência do coro na formação do ator: O Coro e Corifeu.

1.1.3.4. O Coro e Corifeu no *Théâtre Du Soleil*

Este é o exercício que coloca em jogo praticamente todas as questões referentes à vida da ação, as quais me refiro ao longo do estudo. Para descrever o exercício, trago aqui a citação da tese de doutorado de Eduardo Vaccari:

“Durante toda a primeira semana do estágio foi trabalhado o exercício do *Coro e Corifeu*, um exercício comumente utilizado em estágios da companhia. Deve-se ressaltar mais uma vez, como explicitado anteriormente, a forma como são entendidos os exercícios nas práticas da companhia. Não são apenas aquecimentos físicos, ginástica para o corpo, mas aquecimentos também para a imaginação, lugares de criação e de mergulho imediato no teatro. (...)”

O exercício denominado *Coro e Corifeu*⁹³, de caráter improvisacional, pode ser tanto utilizado como aquecimento para o corpo e para a imaginação dos atores quanto como exercício de composição cênica, apresentando algumas variantes, a partir de propostas temáticas⁹⁴. Ainda que haja variantes na sua utilização, sua estrutura básica é sempre a mesma. Nele, um grupo é escolhido e tem, entre eles, um membro destacado à frente dos demais, assumindo o papel de *Corifeu*, de condutor dos outros. O *Coro*, que passa a responder os comandos do *Corifeu*, deve se posicionar em triângulo, assim como

⁹³ “A descrição deste exercício é feita tendo como base as experiências realizadas em oficinas com Ariane Mnouchkine, Juliana Carneiro da Cunha, Eve Doe-Bruce, Maurice Durozier e Fabianna de Mello e Souza.” (VACCARI, 2014)

⁹⁴ “Sobre as variantes deste exercício ver o capítulo ‘Trechos de notas de estágio no Théâtre Du Soleil, fevereiro de 2009’ In: PICON-VALLIN, Béatrice. *Ariane Mnouchkine*. Tradução Sergio Salvia Coelho. São Paulo: Riocorrente, 2011, p. 83 – 111, ou ainda o site da companhia no endereço eletrônico: [HTTP://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/a-propos-du-theatre-du-soleil/les-stages,352/](http://www.theatre-du-soleil.fr/thsol/a-propos-du-theatre-du-soleil/les-stages,352/)” (VACCARI, 2014). Apesar de ter ido até essas referências sugeridas por Vaccari, não encontrei variantes sobre este exercício, apenas alguns comentários que pareciam ter sido tecidos por Mnouchkine enquanto conduzia a prática ou depois de tê-la conduzido. São trechos dispersos anotados por Picon-Valin. E encontram-se ainda atualmente no site do *Soleil*.

os pássaros quando voam em conjunto. Todos conseguem observar o pássaro que está diante de si e, o mais importante, têm uma visão clara do pássaro condutor. A importância deste exercício, sempre realizado com música, encontra-se na conjugação de diversas regras, tendo como ponto essencial a *disponibilidade* – denominada aqui em diante de *escuta* –, que segundo o Dicionário Aurélio é ‘um estado de espírito caracterizado pela predisposição a aceitar as solicitações do mundo exterior.’ Sem ela, nenhum trabalho improvisacional pode ser desenvolvido. Ao *escutar* a dinâmica da música – sua pulsação – o *Corifeu* permite se alimentar de imagens, de visões⁹⁵, que devem ser transformadas instantaneamente em ações transpostas. Aquilo que é produzido na imaginação do ator vira corpo, pois apenas assim se concretiza para quem o vê. O corpo em ação é a materialização das imagens produzidas através da escuta da música. No caso da ausência de um tema, estas imagens são fugazes, versáteis, pois surgem como pequenos flashes que se modificam a todo instante. E desta forma, o importante não é seguir uma lógica de ações, ou uma concatenação de idéias, ou a construção de uma fábula, mas simplesmente permitir-se, ao mesmo tempo, ser guiado pela música e guiar aqueles que o seguem. Quando, ao contrário, há uma proposta temática acordada previamente, estas imagens devem refletir esta proposta e, aí sim, contar uma história. O *Corifeu* deve estar sempre ciente da importância de conduzir, da responsabilidade de guiar o outro, de perceber aqueles que o seguem dando o tempo necessário para que o sigam. Seu corpo deve estar ampliado, com as costas abertas, para o maior alcance de uma comunicação precisa e eficaz aos demais. Deve permitir ainda que, sempre em contato com o espectador, seu rosto se modifique a partir das dinâmicas emocionais que seu corpo experimenta enquanto age em música. Deve ser ao mesmo tempo, côncavo e convexo, capaz de receber e de enviar imagens, de imaginar e de comunicar. Seu corpo/mente deve agir simultaneamente recebendo, processando e transmitindo. Os músculos da imaginação e do corpo devem trabalhar juntos. O mundo exterior alimenta o interior, que externaliza uma imagem através de uma forma, que alimenta mais uma vez o interior e assim sucessivamente. O *Coro*, por sua vez, deve tentar assumir os movimentos do *Corifeu* como se fossem criados por ele próprio e realizá-los em uníssono para que aquele que observa o exercício tenha a impressão de que formam um corpo único com uma só respiração e uma só pulsação. (...) este aspecto do exercício que conjuga a *observação atenta* e a *imitação*, a *cópia*, é uma forma de *transmissão* e de *aprendizado* muito importante nas práticas coletivas do *Théâtre du Soleil*. Portanto, ao mesmo tempo este exercício possibilita um aprimoramento da capacidade de observação e imitação do outro e, ainda, um desenvolvimento da imaginação em criação. (VACCARI, 2014, p. 271, 272 e 273)

Ao assistir algumas propostas de ‘Coro e Corifeu’ sendo ministradas por Ariane Mnouchkine, tenho percepções que se assemelham muito à preciosa contribuição de Vaccari na descrição do exercício que, dentre os muitos estudos sobre o *Théâtre du Soleil* dos quais tive acesso, foi o único que se aventurou a descrever, com pormenores, as vivências experimentadas no *Théâtre du Soleil*. Exatamente por isso trago essa tese como referência. Como esse exercício será muito importante para mim, me dei ao direito de fazer certas ressalvas no modo como Vaccari escolhe para apresentá-lo. Essas ressalvas podem parecer preciosismos, mas, na medida em que sua descrição do exercício pode parecer privilegiar um certo tipo de atuação distinta da que acredito ser a almejada por Mnouchkine, ainda que nem sempre proporcionada pela

⁹⁵ “Ariane Mnouchkine diz que as visões não devem ser forçadas e que o ator deve aceitar a música, acreditar e dar o tempo necessário para que elas apareçam. Tentar fazer algo, desejar ver é bloquear este movimento orgânico e espontâneo. Por isso é necessário, neste caso, dar-se tempo através de uma parada na qual se respira e se sente o ritmo da música e, com isso, se acalma o corpo que quer fazer ao invés de receber, de se deixar conduzir.” (VACCARI, 2014)

prática, resolvi correr o risco. As ressalvas aparecem também pelo fato de que, ao olhar para o exercício, tenho em vista a mecanicidade e a vida da ação e o que ela pode oferecer à atuação.

A primeira ressalva é quanto à descrição da disposição espacial entre os coristas. Se os coristas posicionam-se inicialmente num triângulo, de modo que o corifeu encontre-se no vértice para o qual todos os outros coristas estão virados, o formato triangular transforma-se, ao longo do exercício, em outras disposições que surgem espontaneamente a partir da ação ou que podem ser até mesmo sugeridas por Mnouchkine. No estágio que acompanhei, Mnouchkine nem chegou a solicitar que iniciassem na posição de triângulo. Mas, pediu apenas que o corifeu iniciasse a ação e os outros o seguissem. Em outros momentos, o coro entrava junto em cena, não necessariamente no formato de um triângulo, mas de acordo com as necessidades da ação do conjunto e da situação. A segunda ressalva é de que não percebo se configurar como uma necessidade para Mnouchkine que “todos tenham uma visão clara do pássaro condutor”. Pelo contrário, por vezes, a regente mandava que os coristas parassem de olhar o corifeu, que olhassem para as visões (que, pelas suas falas, entendo como parceiros imaginários que o ator cria no espaço, a partir do que a música sugere – outros personagens, um lugar, uma roupa, a temperatura, em seus detalhes.). Houve momentos em que os coros tinham mais de dez participantes e quem estava atrás não teria uma visão necessariamente clara do corifeu. A não ser que consideremos que cada corista tenha se tornado, para os outros, um corifeu o que sempre acontece em certa medida. A terceira ressalva é quanto à noção de escuta apresentada por Vaccari que, a meu ver, não daria conta de atribuir a ela as minúcias que se depreendem nas práticas de atuação de Mnouchkine. Da maneira que ela fala a esse respeito, não consideraria a escuta como um ‘estado de espírito’, mas como uma operação realizada por todos os sentidos do ator. Além disso, a escuta não trataria apenas de aceitar as solicitações do mundo “exterior”, porque penso que o jogo proporcionado pela trupe busca justamente extinguir essa distinção entre o interno e o externo, de modo que a percepção daquilo que o ator esboça com seus parceiros reflita também uma instável percepção da experiência de si. A quarta ressalva é que, na minha percepção, pelo que identifico das demandas e falas de Mnouchkine, um dos objetivos é de que os atores se engajem em uma ação comum e vivenciem-na a partir dos *contatos* que estabelecem ao se relacionarem com seus parceiros imaginários. Nesta medida, o ator envia imagens, comunica, externaliza imagens através de uma forma, sim, mas isso não está em primeiro plano, não é seu objetivo primeiro que seria, a meu ver, vivenciar uma ação compartilhada entre coristas, regente e plateia. Seria a própria ação que, canalizada no ator, enviaria imagens e comunicaria algo ao espectador (isso torna-se evidente quando Mnouchkine narra a improvisação, sem necessariamente se preocupar em narrar aquilo que o ator estaria

tentando “comunicar”). E se a ação é transposta, é porque tem um ritmo, segue uma música. A quinta ressalva é quanto ao corpo ampliado do corifeu. Podemos ler ‘ampliado’, como um corpo que exagera nas suas atitudes, quando Mnouchkine parece procurar, ao contrário, o valor do que é pequeno. Ela solicita que o ator siga os pequenos detalhes, para que estes desenvolvam-se no espaço enquanto ação, de modo que quem está junto do ator possa perceptivamente segui-lo. Quando alguém entrava em cena muito dilatado, com os braços e pernas muito abertos, por exemplo, ela fazia uma crítica dizendo que, começando deste modo, a narrativa dramatúrgica gestual do ator já começaria em seus extremos, sem ter para onde crescer. Pela minha recente experiência discente com Vaccari e pelas suas próprias observações realizadas em sala de aula quanto à palavra ampliação, creio que quando o professor escreve sobre o corpo ampliado e as costas abertas não está falando sobre excessos como poderia parecer a um leitor mais ingênuo. Por isso, achei importante fazer a ressalva. E se o corifeu leva em consideração o seu modo de agir para que os coristas possam segui-lo, não se infere daí que ele tenha que tentar, pelos exageros em seus movimentos e gestos, *demonstrar*⁹⁶, *explicar* aquilo que esboça no espaço em termos de ação. Considero importante fazer estas distinções porque, de certa maneira, poderia parecer que Vaccari descreve o jogo privilegiando a forma, a comunicação, o envio de imagens ou a transposição de ações. Poderia-se, assim, acreditar que o que está sendo buscado é a expressão final, quando, pela minha própria experiência com o professor, acredito que não o é. De todo modo, não nego que a comunicação, a forma e o ‘envio de imagens’ estejam presentes no jogo, mas aparecem na ação, em transformação, em fluxo. No segundo capítulo, em seus diferentes itens, entrarei mais a fundo nessas questões.

⁹⁶ Em vários momentos Mnouchkine solicitava que não fossem demonstrativos, quando o eram. Na ocasião, ela afirmou algo como “ser demonstrativo é realizar uma ação de modo a reduzi-la a uma só possibilidade de apreensão, significação... acreditando que ela só poderia significar aquilo que você acha que ela significa.”

1.2 Experiência coral discente

Aqui escreverei sobre minha aproximação com o coro, a partir das experiências com meus diferentes professores. Priorizo nesses registros as práticas corais que se referem mais diretamente aos procedimentos experimentados pela linhagem francesa, mais especificamente pelos artistas mencionados nas subseções anteriores, Copeau, Lecoq e Mnouchkine. Vou escrever de modo breve sobre a maneira que eles se relacionam com essas referências e como a experiência do coro se apresenta em suas práticas.

Pretendo sistematizar a escrita, primeiro, circunstanciando a ocasião do encontro; depois, apresentando o professor, a partir de suas referências; por fim, escrevendo sobre como a prática coral aparecia em seu magistério nos momentos em que estive com eles. A maior dificuldade consiste em apresentar as referências desses professores. Porque para além daquelas que pareciam evidentes para mim, existem certamente muitas outras que, silenciadas por mim ou mesmo por eles, não terão lugar neste estudo. Optei por escrever mais a partir de minha memória da experiência que tive em sala de trabalho com esses professores do que tentar refletir, por meio de entrevistas ou conversas com eles, o que pensam sobre a prática do coro. Claro está, então, que ao falar sobre eles, ainda que faça um esforço de ser fiel às experiências que propuseram e às suas intervenções, estarei, em primeiro lugar, falando de como experienciei as aulas, e agora reflito sobre o vivido. Assim, intitulei as subdivisões como “junto à” seguido do nome do professor. Espero, assim, explicitar que se trata de uma conversa complicada que desenvolvi – e desenvolvo – com eles.

1.2.1 Junto à Ana Achcar

A primeira vez que integrei um coro em minha formação como ator foi com a professora Ana Achcar. O ano foi o de 2012, após uma greve no ensino público que paralisou as aulas por alguns meses, possibilitando-me, revigorado no retorno às aulas, mergulhar com todos os sentidos nos estudos que incluíam as aulas de Interpretação V, lecionadas por ela. Em 2013, dei continuidade aos estudos, participando de um treinamento para atores com o jogo da máscara ministrado pela professora, no espaço Jaguadarte, em Laranjeiras. Por fim, também participei de uma oficina de palhaçaria que, durante uma semana, a professora ofereceu na UNIRIO, como processo seletivo para o ingresso no programa de extensão por ela coordenado, a Enfermaria do Riso. Nas três ocasiões, o coro se fez presente em diferentes configurações. Destaco os exercícios o *Coro em Linha* e o *Coro e Corifeu*, além de exercícios em que o coro embora não fosse claramente mencionado se fazia, a meu ver, presente: o *Espaço-Massa*, e o *Ator-Contador*.

Nas aulas da Ana Achcar, identifico diversas influências. A primeira e mais forte é a de Jacques Lecoq, a quem a professora se refere como inspiração para a criação de sua proposta metodológica, ao ministrar alguns de seus exercícios com a máscara neutra, as meias máscaras, a identificação com os elementos da natureza e os animais, dentre outros. Outra declarada referência no tocante ao improvisado com as meias máscaras e ao peculiar e vigoroso modo de conduzi-lo é a Ariane Mnouchkine e o *Théâtre Du Soleil*, onde estagiou algumas vezes. A última e talvez mais decisiva fonte a qual eventualmente se referia era à sua formação na França, no curso de Philippe Gaulier. O modo como a Ana Achcar se referia a seus mestres foi para mim fundamental, porque fazia-me percebê-la como alguém que, apesar de ocupar naquela ocasião a posição de professora, também já havia passado por similar experiência estudantil e que, devido a isso, compreendia que o processo poderia gerar, nos estudantes, dúvidas, dificuldades e medos semelhantes aos que sentira, de modo a nos incentivar a lidar com essas questões para que prosseguíssemos confiantes em nossa, por vezes árdua, jornada. Este quadro referencial circunscreve sua prática justamente nas referências que pormenorizei no item anterior deste capítulo e por isso dispensei discorrer sobre elas mais uma vez. Entretanto, acho importante ressaltar que foi logo com Ana Achcar, neste meu primeiro contato com a experiência do coro e da máscara na formação do ator, que percebi a possibilidade de associar as diferentes práticas desses mestres franceses aos diversos estudos sobre a formação do ator.

Isso porque ao longo de suas aulas, a professora trazia-nos reflexões que me remetiam ao que eu vinha estudando paralelamente sobre Grotowski e Stanislávski com Tatiana Motta

Lima nas aulas de Interpretação IV, do que havia estudado com Luciano Maia a respeito de Stanislávski nas aulas de Interpretação III, e sobre a *ação física*, com a Christina Streva, na Interpretação II. Além disso, a própria Ana havia nos sugerido como referência bibliográfica os estudos da antropologia teatral, mais especificamente o livro *A arte secreta do ator*, de Eugênio Barba, onde ele explicita o que chama de “princípios que retornam”, aqueles que estariam supostamente presentes nas mais diferentes artes anais, no oriente e ocidente. Portanto, quando conversávamos juntos entre um exercício e outro, a professora proporcionava discussões que, a partir das nossas vivências já tencionavam certos conceitos, como os de jogo, ação, personagem, máscara, alteridade, emoção, relação, espaço, a partir dos pensamentos não apenas daqueles mestres franceses, mas também desses outros citados e mais alguns, como Tadeusz Kantor, Sotigui Koyaté, dentre outros. Obviamente, essas referências eram apresentadas de modo pouco sistemático e apareciam quando do comentário de um exercício, um improviso, ou para trazer exemplos e mostrar os problemas de certos conceitos, evidenciando para nós que a prática ali vivenciada deveria ser percebida de modo já contextualizado.

Um dos estudos que mais me fascinavam em suas aulas era sobre os estados de emoção que desde o início realizávamos em coro. Aliás, nos dois momentos em que Ana Achcar nos propôs que investigássemos o coro, tinha como um dos objetivos a investigação de movimentos e atitudes corporais que sugerissem ao estudante, aos outros coristas e à platéia diferentes emoções. A meu ver, o objetivo não era o de apresentar, de fato, uma emoção, mas de nos chamar a atenção para a urgente necessidade de agir com todo o corpo quando fôssemos cobrir nossos rostos ao vestirmos as meias-máscaras expressivas. O exercício do *Coro em Linha* tinha como mote uma pergunta. Ele nos fazia investigar se haveria a possibilidade de sugerir aos outros coristas e à platéia uma emoção que experimentaríamos suscitar, a partir de uma atitude corporal que deveríamos assumir, sem que se tratasse de uma ação ou de uma relação interpessoal. E se haveria uma consonância entre aquilo que pensávamos estar expressando e o que evidentemente expressávamos, nas relações entre rosto, membros e tronco. Por vezes, geralmente quando parecia que nosso repertório mais acessível parecia ter se esgotado, a professora nos encorajava a nos entregarmos à imprevisibilidade das atitudes com as quais nosso corpo poderia nos surpreender a partir do necessariamente simples deslocamento de uma posição até a outra.

Trago agora, a descrição da professora do próprio exercício. Na sua dissertação de mestrado, ela o nomeia de Coro e Corifeu. Mas, a fim de não confundi-lo com os exercícios de Coro e Corifeu realizados por Mnouchkine e Fabianna, preservarei aqui o nome *Coro em Linha*

que a professora usava em sala de aula e que, a meu ver, configura-se como uma variação do Coro e Corifeu, pertinente como exercício preparatório a ele, já que apresenta aos jogadores a necessidade da conexão entre seus membros, das paradas e atitudes, do engajamento corporal, da relação com a plateia e do imediatismo do improviso. Trago a descrição do exercício feito pela própria professora e que, segundo ela, introduziria “o elemento emocional na concretização da ação, trabalhando sobre a escuta e a atenção do ator, assim como sobre a noção de grupo e liderança”:

(...) um grupo de quatro ou cinco alunos, posicionado em linha no fundo do palco e de frente para a platéia, desloca-se até a boca de cena, usando gestos que sejam expressões de estados emocionais. O aluno que propõe o movimento é o corifeu, e o grupo que responde, repetindo-o, é o coro. Até a chegada à ribalta, o papel do corifeu deve ser revezado entre todos os componentes do grupo. É importante ressaltar que os componentes do coro devem repetir o movimento sem olhar nem observar o corifeu executando-o. Mas é bom lembrar que a repetição precisa do movimento não é tão importante quanto a capacidade do grupo de realizá-lo em conjunto. O trabalho deve evoluir muito mais no sentido de encontrar uma respiração comum para o grupo, e de experimentar uma única dimensão orgânica onde o gesto possa evoluir, do que tentar estabelecer uma relação geométrica dos corpos com o espaço executando coreograficamente um movimento qualquer. Segundo Jacques Lecoq, o coro ‘(...) tal como um corpo coletivo, possui um centro de gravidade, prolongamentos, uma respiração. Se trata de uma espécie de célula que pode tomar formas diferentes segundo a situação na qual se encontra. Ele pode trazer contradições internas, com seus membros se dividindo em sub-grupos, ou ao contrário, se unindo para se dirigir ao público (...).’⁹⁷

O trabalho com a dinâmica do coro também deverá ajudar o aluno na percepção do espaço cênico, revelando-lhe seus planos e estabelecendo seus limites. Esta não é a única forma de apresentação do **Exercício do Coro e Corifeu**. Ela pode ser desmembrada em outras duas experiências que têm a mesma denominação e os mesmos princípios básicos, diferenciando-se somente na maneira de execução e, portanto, na maneira de alcançar os objetivos. A primeira, utiliza a mesma formação em linha no fundo do palco, só que agora o grupo deve-se colocar de costas para a platéia. Ao se virarem de frente, os alunos devem expressar o estado emocional que é evocado em voz alta, por meio de um gesto, uma atitude, uma ação ou um movimento. O exercício possibilita a verificação individual da precisão gestual e da força expressiva da ação de cada um, mas ao mesmo tempo, reforça o que é comum a todos, e percebe-se a importância que cada parte (cada aluno) tem no conjunto (no grupo). Deve ficar mais clara também a diferença entre formação e funcionamento do coro, que é composto por indivíduos, mas que age em conjunto. Na segunda forma do exercício principal, todos os alunos participam ao mesmo tempo da formação de um grande coro, que se desloca pelo espaço por meio de movimentos previamente conhecidos de cada um. O papel do corifeu continua a existir, só que agora ele se mistura ao coro, e para o observador de fora é praticamente impossível notar com quem está a liderança a cada movimento. Aqui, evidencia-se a questão da escuta e da atenção de cada componente, para que o coro possa existir, e reforça-se a unidade que deve ser produzida por esse corpo plural.

Enfim, por algumas vezes, o exercício original do **Coro e do Corifeu** poderá se realizar com estímulo sonoro. Os alunos devem avançar pelo espaço, expressando através do movimento os estados emocionais sugeridos a partir da relação estabelecida com a música, e da forma como podem escutá-la. Essa versão do exercício poderá ser usada nos casos em que esteja muito difícil manter a escuta e a atenção entre os componentes do coro, pois a música será colocada concretamente como um elemento comum a todos eles.

⁹⁷(LECOQ, Jacques. “Le corps poétique”. Paris: Actes Sud, 1997. P. 137.)

A relevância desses três exercícios na fase de preparação para o uso da máscara dá-se na medida em que eles propõem um nível para o 'jogo', que se aproxima bastante do patamar onde se colocam as regras técnicas de utilização da máscara. O trabalho de depuramento do gesto e da construção de sua força expressiva, ao ser acompanhado pela discussão sobre as diferenças entre os conceitos de estado emocional, emoção e sentimento, deve ajudar a evitar que o aluno caia nas armadilhas da anedota e da ilustração da ação, colocando-o no árduo, mas belo, caminho da criação de uma realidade cênica. (ACHCAR, 1999, p.97 a 99)

Nas aulas, ao exercício era conferido um forte aspecto de jogo, de brincadeira. Deveríamos jogar, brincar com as emoções, sem a pretensão de acessarmos um sentimento, mas também sem a tentativa de recusá-lo. O artifício aqui não seria negado. Era pela forma de uma postura corporal e pela dinâmica do movimento que nos levaria até ela que deveríamos expressar uma emoção, sem temer eventuais e possíveis clichês e estereótipos. A sensação que tinha era de que passar por eles fazia parte do jogo que, abrindo-nos a possibilidade de experimentá-los nesse lugar tão diferente daqueles propostos pelos estudos do próprio Stanislávski, conferia-nos uma liberdade para brincar de modo a dissolver a preponderância de nossos julgamentos durante o jogo quanto ao que estaria certo e errado no que dizia respeito ao engajar-nos corporeamente⁹⁸ numa emoção. Entretanto, afiro a esse jogo um forte apelo à representação, uma vez que deveríamos ser a emoção, ou estar numa posição que a expressasse, que trouxesse seu aspecto formal que pudesse ser experimentado por todos, atuentes e platéia, sem necessariamente mobilizar um sentimento análogo àquilo que experimentávamos expressar ou simbolizar. Por outro lado, tenho a impressão de que a experiência, muitas vezes, possibilitava que os estudantes tocassem em lugares muito afinados de conexão uns com os outros, não apenas no que dizia respeito à forma, mas no tocante às forças que pareciam atravessá-los, em conjunto. Quero dizer que, muitas vezes percebi que as qualidades de movimentos até uma determinada postura eram experimentadas de modo muito semelhante pelos estudantes e, ainda que as atitudes finais não fossem as mesmas, pareciam também mobilizar sensações e emoções na mesma paleta de cores. E ao contrário, evidenciava-se também que em alguns momentos em que todos assumiam posições praticamente idênticas umas das outras, pequenos desvios no movimento e na atitude revelavam que as forças que os atravessavam poderiam ser extremamente diversas e, de acordo com os relatos que fazíamos nas avaliações coletivas após cada jogo, sugeria para quem estava na platéia, diferentes sensações e emoções nas atitudes de um estudante e outro.

Deste modo, percebo que o próprio fato de nos aproximarmos do jogo sem medo de abraçar a representação, o faz de conta, o artifício e o estereótipo, permitia que, sem nos

⁹⁸ Entendendo corpo enquanto toda a integridade psicofísica do ator, sua existência.

bloquearmos por um julgamento, acessássemos experiências que fariam a prática oscilar entre a representação de uma emoção e a experiência de algo análogo a ela. Ainda que esta não fosse, a meu ver, a busca primeira.

Era ligeiramente diferente do modo como a professora investigava os estados de emoção nas improvisações com a máscara. Neste caso, deveríamos buscar a humanidade da máscara, evitando imperativamente, as caricaturas, os excessos, para nos aproximarmos das emoções de modo indireto. Qualquer pequeno consciente arroubo expressivo nos obrigaria a interromper e recomeçar o exercício, que zelava para investigar o modo como uma situação suscitaria uma emoção. Caso entrássemos propondo numa caricatura ou uma forma rígida, endurecida, correríamos o risco de ouvir uma vigorosa interpelação da professora que nos obrigaria a mudar os rumos do improviso ou recomeçá-lo imediatamente. A operação a ser feita neste momento era a de resgatarmos da experiência do *Coro em Linha* justamente as atitudes e movimentos que nos teriam aproximado de uma genuína emoção que não deveria ser apenas expressada despropositadamente, mas a partir de uma circunstância a ser esboçada desde o início do exercício, agora sim, por meio da urgente ação de uma personagem que seria criada durante o improviso no encontro entre máscara, ator, espectador, direção e situação imaginária criada conjuntamente com todos estes.

Deste modo, penso que o *Coro em Linha* tinha como propósito preparar-nos integralmente para, sem excessos e estereótipos, abarcarmos as grandes emoções que as situações de uma máscara, extremas como suas linhas de expressão, nos evocariam quando estivéssemos na ação esboçada coletivamente pelo ator e pela máscara que se encontravam diante da ribalta e para além dela também pelos espectadores e pela direção da professora. O *Coro em Linha* já nos teria oferecido, portanto, a possibilidade de nos experimentarmos em atitudes extremas, engajando-nos nelas de modo a permanecermos respirando, olhando e vendo, tranquilamente atentos aos outros coristas, à platéia e às regras do jogo que exigiam precisão quanto ao espaço, ao tempo e à sincronia com os outros coristas. Outra premissa referente à máscara e à ação a qual esse exercício suscita é a necessidade dos atores se experimentarem nas atitudes, nas paradas, nas pausas que serão necessárias nas improvisações com a máscara.

Portanto, levando em consideração que a própria prática da máscara não é tida como um fim, mas como uma preparação para o ator e seu jogo, no modo de se aproximar de uma personagem por meio da ação, depreende-se que, nas aulas de Ana Achcar, o *Coro em Linha* constitui também esse processo preparatório. Preparando o ator indiretamente para a criação da ação, na procura de disponibilizá-lo para os extremos, em termos de necessidade de se cumprir

um objetivo, já que para o jogo da máscara tudo é uma questão de vida ou morte, uma questão urgente.

A professora também chamava a atenção para a relação entre coro e identidade / subjetividade. Geralmente após os exercícios, sem apontar um ou outro estudante, ela nos convidava a refletirmos de que maneira nos destacávamos do grupo enquanto coro: aquele que nunca pega o corifeu; aquele que, em nome de uma originalidade, não copia; aquele que vaidosamente tenta ‘melhorar’, ‘embelezar’ a ação proposta pelo corifeu. Convocava-nos então a transformarmos nossa presença / atitude / postura diante dessa percepção que poderia nos restringir a uma determinada identidade quando cada um de nós poderia transitar pelas vastas e infinitas possibilidades da subjetividade.

1.2.1.1. Máscara, Plateia e Professor-Jogador⁹⁹ Agem em Coro

Foi também com Ana Achcar que tive a minha primeira experiência com a improvisação dirigida, procedimento indispensável aos coristas que, a meu ver, em suas iniciações, fluem melhor sob uma regência presente. Na minha prática discente e docente, tanto as improvisações com máscara quanto as em coro são dirigidas do início ao fim, com mais ou menos intervenções do professor, de acordo com as necessidades do jogo e de seus jogadores.

Deste modo, penso que é determinante o modo como o professor-jogador existe diante do estudante. Refiro-me à sua própria experiência humana. Porque ela influenciará – tenha o professor consciência disso ou não - na condução dos improvisos de seus estudantes. Neste tipo de direção, o professor age quase como um espelho, como uma concha, uma caixa acústica. Prefiro essas últimas imagens à primeira. A meu ver, durante a improvisação dirigida por um professor-jogador, é nele que tende a reverberar mais alto a experiência do estudante. Da mesma maneira que a experiência de quem acolhe ou recusa essa reverberação poderá também influenciar na atuação do ator, de modo a transformá-la. Quero dizer que há uma troca. A concha reverbera um som e ao lançá-lo de volta à fonte sonora, o transforma de acordo com as características físico-acústicas da própria concha. Por isso, o modo do professor fazer pequenos, mas perceptíveis, ajustes em si, no seu jeito de olhar, escutar, falar, se organizar e desorganizar em sua estrutura física, seu tronco, seus membros, seu jeito de operar sobre sua atenção, respiração e memória a fim de se disponibilizar para essa troca pode, a meu ver, influenciar a

⁹⁹ Chamo (2015) de professor-jogador o professor que, ao conduzir uma improvisação, joga junto com o estudante, experimentando-se no lugar de espectador, plateia, provocador, diretor e ator.

improvisação, até mesmo de modo a conduzi-la para um jogo que tenda mais para a *vida* ou para a mecanicidade, para a emancipação ou para a regulação como controle. Aprofundarei essa reflexão no capítulo três dessa dissertação.

Na minha experiência como professor-jogador, tenho observado que, quando solicito que lancem o olhar à plateia, uma vez que já pedi para olharem de verdade para alguém e não para a parede ou para o vazio, tende a ser para mim o primeiro lugar onde confiam lançá-lo. Logo em seguida, parecem procurar uma espécie de cumplicidade no público. Creio que buscar algo na plateia não é o melhor movimento para os atores que estão no palco. Temo torná-los dependentes de uma resposta ou aprovação do público para aquilo que experimentam. Por isso, acho que não devem buscar algo, mas ofertar. Defendo que o que ganham de volta, deve ser espontâneo e tem a ver com o interesse que eles próprios dedicam aos seus jogos e tarefas. Isso dependerá também de uma predisposição da plateia, de sua expectativa. O que busco como espectador ao ir ao teatro? Estimulo aos estudantes que assistem aos jogos dos colegas que se façam essa pergunta. Como professor procuro incentivar nos estudantes o exercício sobre essa postura, essa atitude interessada que cansa, desgasta, exige um esforço, exige uma atividade por parte da plateia, que não estará esmorecendo, descansando ou apreciando uma obra, mas tomando parte de uma atuação e de todas as delícias e de dissabores inerentes a ela. Às vezes, dou aula depois dos estudantes terem assistido três, quatro horas de aula seguidas. E sei o quanto isso exige deles. Então chamo a atenção nesse aspecto, convocando que olhem para os outros como gostariam de ser olhados, como olhariam para um processo artístico que teria nele toda potência de transformação. Porque percebo que o teatro acontece nesse encontro entre ator e público e não numa artesanaria de um ou dois que improvisam a sós na área de jogo. Quando há privacidade, é como uma solidão pública, testemunhada. Neste aspecto, procuro, como professor, um olhar que compartilha algo que acontece entre ator e espectadores. É sobre esse ‘algo’ que estamos atentos e não sobre nós mesmos e nossa impressão na retina alheia.

Na minha experiência com a Ana Achcar, percebia pela primeira vez que o drama do estudante poderia atravessar a professora. Ao improvisar, tinha ela como meu espectador ideal, como aquela com quem podia contar, que estava sempre ali comigo, procurando vivenciar aquilo junto a mim. “Ela está ou não está comigo?” Era como um termômetro. Onde eu podia medir a temperatura de meu próprio jogo. E não me parecia ser uma relação forçada de sua parte e, a meu ver, nem deveria ser porque deve ser um *contato* honesto. Uma reverberação daquilo que realmente a atingia ou não. Algo realmente da ordem da *escuta*. É claro que havia um incentivo, de quem motiva, de quem torce e mostra que está junto, mas também de quem esperava algo, cobrava, analisava, julgava, avaliava. O fato é que eu podia enxergar nela algo

da ordem daquilo que eu mesmo percebia experimentar, em cena, em termos de ação, de *estado de emoção*, de *impulso*, de intenção, de motivação. Ao olhar para os mestres¹⁰⁰, enxergava a mim mesmo. O que escrevo aqui remete-me ao espelhamento de forças que José Gil coloca da seguinte maneira:

É evidente – se bem que seja um fenômeno pouco estudado – que toda a percepção implica uma relação de espelhamento de forças. O espelhamento de formas, o mimetismo, foi largamente sondado (lembramos apenas a psicanálise e os trabalhos de Merleau-Ponty). Um outro fenômeno, porém subjaz e acompanha o espelhamento de formas: o espelhamento de forças. Espinosa referiu-o, chamando-lhe ‘imitação afetiva’; recentemente tem sido retomado por várias disciplinas (neurociências, psicologia cognitiva). O espelhamento de forças tem por origem uma propriedade do corpo: a de emitir forças (partículas intensivas) que um outro corpo recebe e acolhe como suas. Todo o corpo, pois, incorpora (pelo menos parcialmente) as forças emitidas por um outro corpo. As forças que o corpo emite são espelhadas pelo outro: assim, as lágrimas provocam lágrimas, a força da alegria ou da compaixão são contagiantes, a violência suscita uma reação do mesmo tipo, etc. Fundamentalmente, quer dizer, enquanto substrato nu desta remissão em espelho de forças determinadas, a emissão de intensidades projecta *vida* no outro corpo. As forças não são inertes e puramente físicas, mas são forças de vida. Por isso, o corpo-espelho-de-forças possui a propriedade de espelhar e fazer o outro corpo espelhar: porque dá, antes de mais nada, uma vida ao outro corpo ou ao objeto inanimado. Esse é o núcleo do espelhamento de forças. Ele sustém as forças particulares que são reenviadas, em espelho, pelo corpo (é a este fenômeno que a antropologia chamava, antigamente, ‘animismo’) (GIL, 2013, p. 86-87)

Espelhamento que, posteriormente, passei a investigar também na plateia, a quem desde o início a professora nos encorajava a olhar. Foi quando notei que o coro que havíamos experimentado antes, em linha, operava também naquele âmbito das improvisações ‘solo’ com a máscara que me obrigava a lançar meu olhar para além do espaço imaginário da ação, para as suas testemunhas. Ele poderia estar presente, portanto, não apenas naquelas improvisações, mas em todos os encontros entre atores e espectadores proporcionados pelo teatro.

¹⁰⁰ Escolho escrever no masculino e no plural porque tenho a impressão de que escrevo aqui não apenas de uma Ana, mas de todos os mestres de máscara que me conduziam através dela.

1.2.2 Junto à Fabianna de Mello e Souza

Enquanto cursava a disciplina de Interpretação V, participei, paralelamente, da primeira das três oficinas que cursei com a Fabianna de Mello e Souza. Aconteceu durante uma semana entre os meses de fevereiro e março de 2013 no Teatro Ipanema, junto aos então atores da Cia. dos Bondrés: Matheus Lima, Helena Marques, Flavia Lopes, Eduardo Vaccari, Patricia Ubeda, Lucas Oradovschi e os filhos de Fabianna, Miguel Nogueira e Tomaz Nogueira. Minha segunda experiência com Fabianna foi no Ateliê de Técnicas de Improvisação e Uso de Máscaras Balinesas que aconteceu na sala 308 do Centro de Artes Calouste Gulbenkian, entre junho e agosto de 2017. A terceira foi em Santa Tereza, a oficina de ação convocatória, em 2015.

Saída do *Théâtre du Soleil*, Fabianna traz para o Brasil vestígios do que vivenciou com a trupe francesa. Outra experiência que lhe é determinante é sua prática como diretora da Cia. dos Bondrés. Além disso, sua experiência formativa com o *Topeng*, sob tutela de Djmat IMADE¹⁰¹, em terras balinesas, também alicerçaram os treinamentos.

No início dos encontros, Fabianna divertia-nos ao nos relembrar de suas breves e árduas experiências de aprendizagem de *Topeng* partilhando conosco os detalhes da experiência que teve em Bali. Como aquecimento, costumava nos apresentar uma precisa seqüência do *Topeng* que, acompanhada por uma música instrumental tradicional balinesa, deveríamos repetir em conjunto. À frente do grupo de aproximadamente 30 participantes, com muita vivacidade, um olhar brincalhão e rigoroso, Fabianna assumia as atitudes corporais que engajavam pés e dedões, pernas, quadril, braços, mãos e dedos, olhar e expressões faciais em posições muito precisas. Posicionados, lado a lado, em fileiras uma atrás da outra, virados para a Fabianna, deveríamos juntos seguir seus movimentos. Do início ao fim das oficinas, percebia na grande maioria um esforço no sentido de se engajar plenamente na procura de copiar exatamente cada movimento. Inicialmente, exige dos aprendizes uma atenção obsessiva extremamente dirigida aos movimentos das várias partes do corpo que deveriam trocar de posturas em momentos precisos da música que nos ditava também um ritmo. De onde estava, a professora corrigia os mínimos detalhes que percebia diferir no posicionamento de uma ou outra parte do corpo de cada um dos atores. Quando havíamos assimilado minimamente a estrutura da seqüência, o que a meu ver, aconteceu mais efetivamente nos cursos de longa duração¹⁰², Fabianna começava a nos sugerir relações lúdicas para cada uma das movimentações que fazíamos. Sugeriria, por

¹⁰¹ Mestre balinês de Topeng.

¹⁰² Estes duraram aproximadamente três meses, com encontros de duas e três vezes semanais.

exemplo, que éramos um rei, abríamos uma cortina e apreciávamos satisfeitos as plantações de arroz. Quando avançávamos na aprendizagem, ela, irreverente, imitava o inglês de seu professor balinês, e dizia-nos “*véri gudi!*”. Acredito que fazia isso menos para congratular um avanço nosso e mais para nos incentivar e consolar enquanto nos esforçávamos nas tentativas de, ao repeti-los, aproximarmo-nos de maneira lúdica, imagética e afetiva de todos aqueles gestos codificados, simbólicos, distantes dos nossos movimentos habituais. Tratava, a meu ver, da própria luta entre vida da ação e mecanicidade da ação. A partir do momento em que as relações começavam a ser sugeridas e concretizadas, algo de vivo parecia começar a se instaurar e, por alguns momentos, o desconforto daquelas posições não era sequer percebido, porque a atenção era convidada a se dirigir aos detalhes da situação imaginária sugerida.

A experiência de copiar rigorosamente os detalhes do mestre – como o olhar, as respirações e tônus musculares, as articulações – para depois agir ludicamente sobre isso lançava uma premissa do rigor que seria logo em seguida exigido também com o exercício do *Coro e Corifeu*. Fabianna de Mello e Souza propunha-nos que, primeiramente, copiássemos o Corifeu rigorosamente enquanto procurávamos permitir que as atitudes pelas quais passávamos e movimentos que fizéssemos, a partir da escuta da música, sugerisse-nos uma situação. Deveríamos nos comprometer inteiramente, engajando a imaginação, estabelecendo relações imaginárias, chegando a ter visões¹⁰³ diante do que fazíamos.

Acredito muito na pedagogia da modesta cópia. É uma pedagogia completamente oriental. Vou dizer que o começo da pedagogia, por exemplo, do topeng ou do kabuki ou do nô, é a cópia. O aluno segue o mestre e faz igual.

Para nós, obviamente, não é a única pedagogia, mas, se há uma coisa que aprendemos, é não ter vergonha de copiar. E copiar não quer dizer caricaturar. Copiar é copiar de dentro

Não basta copiar o processo ou o gesto, é preciso também copiar a emoção interna ligada ao processo ou ao gesto. Quando alguém experimenta um papel, se os outros atores ficarem lá dizendo ‘Ah, eu, quando for fazer, vou tentar fazer assim ou assado’, eles não aprendem nada. Se olharem realmente o que está acontecendo, se olharem o outro, sem crítica, sem julgamento, com a maior abertura possível, então, se progride. (MNOUCHKINE, 2010, p. 135)

1.2.2.1 O “*Coro e Corifeu*” improvisa uma situação:

Minha primeira aproximação com o exercício se deu em 2013 ao participar de uma oficina de improvisação com máscaras balinesas ministrada por Fabianna de Mello e Souza. Em todas as vezes que estive presente em suas oficinas de improvisação, antes de trabalharmos

¹⁰³ Neste caso, a ideia de visões se aproxima do que já mencionei anteriormente. Elas refletem os contatos que o ator fará com os seus parceiros imaginários, em seus detalhes.

com as máscaras, realizávamos aquecimentos corporais e lúdicos. Boa parte do tempo reservado a eles destinava-se a exercícios corais, dentre os quais destaco o do *Coro e Corifeu*. Para ser franco, além da seqüência de *Topeng* referida acima, não me recordo exatamente dos processos exatos que nos prepararam até começarmos a improvisar todos juntos em coro. Fizemos caminhadas pelo espaço, exercícios de composição espacial que solicitavam que formássemos filas, círculos, quadrados, triângulos, imediatamente após o comando. Depois experimentávamos as mesmas formas, mas criando relações interpessoais que pudessem já sugerir o princípio de uma ação que nos impulsionaria a uma atitude corporal em relação aos outros que faziam parte da composição.

Nessa ocasião, lembro-me de Fabianna sugerir que, de pé, formássemos juntos um V no espaço, tendo seu vértice voltado para a plateia. Como éramos muitos, aproximadamente trinta, o que fizemos na prática foi um triângulo recheado de pessoas que deveriam começar viradas para a plateia. Evidentemente, durante o exercício, essa forma triangular perdia seus contornos precisos para dar lugar a outras composições próximas a ela, assemelhando-se mesmo a uma revoada que a todo instante reorganiza suas estruturas. Quem estivesse na frente seria temporariamente definido como o corifeu. No início daquela oficina em particular, creio que o corifeu tenha sido um dos integrantes da Cia. Dos Bondrés. Se não me engano foi o ator Eduardo Vaccari quem começou assumindo essa função. Outro integrante da trupe estava encarregado de dar início à música no rádio que se posicionava à direita baixa do palco. Do centro da plateia, a professora Fabianna, como uma regente, orquestrava o coro e seu corifeu.

Todos que se encontravam atrás dele deveriam copiar cada um de seus movimentos. Por imitação dos movimentos do corifeu entendia-se que se deveria imitar a mobilização de suas visões, os instáveis *contatos* esboçados no espaço, com os parceiros imaginários, os estados de emoções, e, se possível, até mesmo seus pensamentos e o modo de operar sobre eles. A meu ver, era preciso acolhê-lo, e chegar a amá-lo, a ponto de, ao juntar-se a ele, segui-lo, copiá-lo, mimá-lo, transformar-se inteiramente no outro junto às suas transformações. Neste primeiro momento, a professora não interrompia a improvisação. Deixava o jogo fluir. Entretanto, fazia intervenções enfáticas e enérgicas (para, de longe, se fazer ouvir, competindo com a música que também era alta) não apenas relativas ao que fazia o corifeu, mas também a quem não o copiava. A quem ‘desobedecia’ ao referencial, desviando-se dele, inventando, criando demasiadamente além daquilo que estava sendo experimentado pelo corifeu.

As indicações de Fabianna tendiam a se direcionar no sentido de engajar os coristas na ação que propunha o corifeu. Enquanto nos regia, como se também mimasse em outra proporção o líder do coro, parecia estar também em ação, tomada por um *estado de emoção*

análogo aos que o corifeu passava, como se sua voz, em ação, em situação, procurasse se tornar para nós um estímulo para que nos engajássemos a ela, crêssemos naquilo que ela mesma parecia acreditar enquanto seguia o corifeu e nos conduzia para a cópia dos movimentos de sua ação. Mesmo escutando-a, de fora do palco, dirigir-se para outras pessoas que não a mim, sentia que era como se tudo o que falasse também dissesse respeito ao que eu fazia e que poderia, portanto, tirar proveito, porque estava sendo conduzido por uma regente que estava junto conosco, procurando vivenciar aquilo que nós também procurávamos vivenciar juntos.

Fabianna apontava tudo aquilo que devia ser desfeito, eliminado, retirado para que o coro atendesse à sua solicitação de copiar os movimentos da ação do corifeu: “Escutem a música!”; “Façam paradas!”; “Deixem vir as imagens, as emoções!”; “Não caricatura!”; “Você não está vendo nada, é preciso olhar e ver, enxergar!”; “Não é pra inventar uma anedota, é pra se colocar em situação, a partir da música!”; “Desenhe os movimentos da ação! Desenhe cada passo que você dá!”; “Está muito realista!”; “Você está todo contorcido, não se contorça!”; “Abaixe mais o quadril!”; “Levanta esse braço! Olha como está o braço do corifeu!”; “Não olhe para o corifeu, olhe para onde ele está olhando!”; “Perceba como está o joelho, está mais dobrado!”; “Você está muito devagar, escuta o ritmo da música!”; “Não inventa, copia!”; “Organizem o coro, ele está perdendo sua configuração! Vocês precisam se deslocar juntos! Vocês que estão nas pontas devem ir mais rápido!”...

Mais adiante, a professora foi indicando certas pessoas para se revezarem e tomarem a frente do coro, assumindo a ação do corifeu, de modo que, até o fim do exercício, grande parte dos estudantes havia se experimentado nas funções de corista e de corifeu.

1.2.2.2 O “Coro e Corifeu” cria uma seqüência de ações:

Em todas as oficinas que fiz com a Fabianna de Mello Souza, nos aquecemos em algum momento com esta variação do *Coro e Corifeu* que consiste em criar uma pequena seqüência de ações acompanhada de uma música.

Primeiramente, Fabianna colocava trechos de músicas para escutarmos e escolhermos dentre eles um para improvisarmos, ou então já nos propunha uma música por ela definida. Nos juntávamos em grupos de três a cinco participantes. Para o início de jogo, cada pequeno coro deveria se agrupar num pequeno aglomerado ou num V no espaço do palco ou da sala. Quando a breve (de aproximadamente um minuto) música tinha início, todos os coros deveriam começar a improvisar simultaneamente as suas pequenas seqüências de ações, dentro de uma situação que seria criada durante o improviso. Era desejável que durante o improviso os corifeus fossem

revezados entre os membros do seu próprio coro, de modo que houvesse espaço para que cada um tomasse a frente na condução da pequena dramaturgia a ser improvisada. A professora deixava a música se repetir por três ou quatro vezes até que tivéssemos improvisado uma pequena estrutura que deveria ter a mesma duração da música. Então, parava a música por aproximadamente uns dois minutos para que, falando apenas o indispensável, combinássemos uma coisa ou outra, tirássemos algumas dúvidas uns com os outros, verificássemos certas passagens e aprimorássemos outras. Então, ela deixava a música tocar mais umas duas vezes. E era o suficiente. Houve uma oficina em que, sem a música, tentamos, todos os coros ao mesmo tempo, repetir nossas seqüências de modo que todos os coros iniciassem juntos e terminassem juntos. Em seguida, apresentaríamos, em coro, a seqüência preparada.

Enquanto criávamos as seqüências era determinante a presença da Fabianna que, à espreita, passeava entre nós fazendo indicações, observando a precisão das cópias, o desenho dos movimentos da ação no espaço, as paradas, a abertura e disponibilidade dos coristas para escutarem a música e se deixarem conduzir por ela, os seus olhares, o engajamento da imaginação de cada um, o sentido de fé na situação criada. Quando observava algo que não estava de acordo com o solicitado, apontava imediatamente para o corista e o grupo que deveriam lidar à sua maneira com seus apontamentos.

Após criadas as seqüências, grupo por grupo subiria ao tablado para apresentá-las. Era o momento em que a professora olhava as minúcias do exercício e dirigia o grupo como um todo, atentando aos aspectos já mencionados acima, mas também à força dramática da situação, do conflito e da ação.

1.2.2.3 O “Coro e Corifeu” triangula:

Depois dos ajustes realizados por Fabianna e quando tínhamos esboçado algo mais próximo de uma situação dramática, ela nos apresentava momentos possíveis para golpearmos a plateia com uma triangulação, o “golpe de máscara”. Momento em que, ao acontecer uma significativa mudança na ação, a máscara faz uma pausa, uma parada, sustenta sua atitude corporal e vira-se imediatamente apenas o seu rosto em direção à plateia, não para comentar a ação, mas para compartilhá-la do modo mais próximo como ela aconteceu, como quem pergunta “você viu o que me aconteceu?”. Logo em seguida, sua cabeça vira-se novamente em direção à atitude de onde havia parado a ação que deve, então, prosseguir.

Golpes também porque acontecem no instante em que algo da ordem da paixão, da emoção, do sentimento está em eminência de acometer o ator. Porque são momentos em que

geralmente inicia-se uma nova pequena ação, onde se estabelece um novo *contato* com um parceiro imaginário, quando acontece uma pequena reviravolta na ação, ou quando um *estado de emoção* da máscara se instaura ou se transforma. É aí que o ator revela, com a triangulação, a distância necessária para com a narrativa, numa cúmplice e direta troca afetiva com a plateia. Por isso, a meu ver, não é um golpe que deseja esvaziar o golpista daquilo que vivencia, revelando apenas uma dimensão de artifício. De modo que não golpearia apenas uma possível identificação da plateia com a ação narrada, mas também um excessivo distanciamento do próprio ator que ao se encontrar diretamente com a humanidade da plateia, pode recarregar seus nervos e sua sensibilidade diante do que há de humano, sensível, emocionante em sua ação que oscila entre aspectos líricos, dramáticos e narrativos, entre primeira, segunda e terceira pessoas, entre distanciamento e identificação, entre representação e vivência. A plateia, humana, presente ali diante dele, serve para lembrá-lo de que há também na máscara uma humanidade.

Entendo que a triangulação com o coro servia não apenas para nos preparar para o jogo da máscara e seus necessários golpes, mas também constituiria a própria experiência do coro que sustenta sua ação numa narrativa direta entre a ação dramática e a plateia.

1.2.2.4 O “Coro e Corifeu” Veste as Máscaras Balinesas:

Outro momento importante foi o de experimentar em coro aquelas mesmas seqüências tendo cada um vestido uma máscara balinesa. Ainda que isso não tivesse sido evidenciado declaradamente enquanto um *ensinamento/aprendizagem* do exercício, penso que todos nós já havíamos percebido o quanto de nossas singularidades se revelavam quando tentávamos em coro copiar-nos uns aos outros. Ao vestirmos as máscaras, deveríamos continuar juntos, entretanto, o modo de agirmos teria de ser condizente com a máscara que cobria nossas feições e revelava outros aspectos antes ocultos em nós. Assim, juntá-las num coro acabaria por anunciar as singularidades entre uma máscara e outra, permitindo que criássemos aos poucos um universo para cada uma delas, de modo que já se esboçariam para nós a partir das relações que estabeleciam umas com as outras e não de maneira independente: uma que tem passos mais pesados, outra que não enxerga muito bem o que está à sua frente, outra que se move de modo sinuoso, outra que talha seus movimentos cerrando o ar, características inspiradas nos detalhes concretos do objeto máscara.

Na busca pela vida da ação da máscara, tinha-se êxito quando suas singularidades se esboçavam não em caricaturas, mas nos detalhes, no sugestivo, no pequeno, no que poderia nos fazer vislumbrar a humanidade de cada uma das máscaras. Deste modo, não valeria a pena fugir

completamente da seqüência estruturada previamente, pois não veríamos a relação de cada uma das máscaras justamente com aquela situação específica e o modo como cada uma delas se distinguiria na vivência da ação. É diferente ver uma senhora banguela ou um homem de bochechão com um pequeno bigodinho entrar sorrateiramente numa cozinha para roubar um pote de doce. Assim, ao experimentar a seqüência agora com as máscaras, penso que os estudantes puderam transformar-se criativamente diante das sugestões que as características físicas das máscaras ofereciam à sua imaginação e memória, sem perderem-se já que tinham que ater-se à estrutura previamente criada. Só então os desvios cometidos por cada uma das máscaras aparecerão como acidentes, revelando-lhes algo entre o caráter do tipo e as singularidades de sua humanidade.

Mais do que isso, a experiência me permitiu perceber o quanto é possível destoar dos outros coristas sem deixar de fazer parte do coro que se apresentou também ali como um corpo que também comporta – e inclui – nele as diferenças.

1.2.2.5 O “*Coro e Corifeu*” e as Fugas dos Coristas:

A experiência de vestir os coristas com as máscaras também permitiu que a professora experimentasse conosco um simples procedimento inerente ao coro: a fuga¹⁰⁴. Durante a seqüência, uma das máscaras poderia, sozinha, repetir uma atividade, um gesto, um movimento ou uma ação que todas as outras máscaras, inclusive ela mesma, já tivessem vivenciado juntas anteriormente em coro. Assim que a máscara fugitiva realizasse sua fuga deveria voltar imediatamente a seguir os outros coristas. Era importante atentar que o que fosse repetido ajudaria a realçar uma característica referente à ação da personagem que o próprio coro jogava.

Por exemplo, na já referida cena da invasão secreta na cozinha, depois do coro já ter se refestelado no pote de doce, uma de suas partes (um corista com uma máscara) tornou rapidamente a enfiar o dedo na cumbuca, após ter tomado um sentido contrário daquele que os outros coristas tomaram ao se encaminharem para sair da cozinha. Esta fuga realçaria a

¹⁰⁴ O termo é proveniente da música, onde “uma **fuga** é um estilo de composição contrapontista, polifônica e imitativa, de um tema principal, com sua origem na música barroca. Na composição musical o tema é repetido por outras vozes que entram sucessivamente e continuam de maneira entrelaçada.^[1] Começa com um tema, declarado por uma das vozes isoladamente. Uma segunda voz entra, então, “cantando” o mesmo tema mas transposto na dominante, enquanto a primeira voz continua desenvolvendo com um acompanhamento contrapontista. As vozes restantes entram, uma a uma, cada uma iniciando com o mesmo tema. O restante da fuga desenvolve o material posterior utilizando todas as vozes e, usualmente, múltiplas declarações do tema.” (FUGA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fuga&oldid=49015919>>. Acesso em: 11 jun. 2017.)

satisfação, o prazer e o desejo da personagem com o que estivesse roubando de dentro daquele pote, acentuando o conflito que se instaurava no corpo que queria ficar, mas precisava partir.

1.2.2.6 As Máscaras Improvisam em Coro

As improvisações de máscara com mais de dois jogadores se alicerçaram no exercício do Coro e Corifeu, de modo que, em sua maioria, as improvisações em grupo juntavam seus integrantes ou parte deles em um só coro, organizando também cenicamente o espaço de jogo e as relações entre as personagens, como um exercício de composição.

Inicialmente, o procedimento era incentivado por Fabianna durante as direções dos improvisos. Aos poucos, os próprios atores adotaram o procedimento do coro como tática para evitar afundar os improvisos nessas confusas ciladas que as improvisações em grupo costumam armar: atores que ficam sem ação, assistindo aos colegas; muitas ações acontecendo simultaneamente e disputando a atenção do espectador para a narrativa; espaço ocupado de modo pouco sensível, etc.

1.2.2.7. A Partilha na Condução das Máscaras nos Improvisos Conjuntos

Outra experiência a ser mencionada foi a de quando a professora nos cedeu o lugar de direção das máscaras nas improvisações conjuntas. Estávamos no fim de uma de suas oficinas. E enquanto cada grupo improvisava, um integrante de um outro grupo participaria da improvisação conduzindo, de trás da ribalta, a improvisação dos colegas.

Penso que foi uma oportunidade ímpar para exercitarmos o jogo da máscara em coro, nesse outro lado da ribalta. Mas, mais do que isso, para mim, foi precioso observar cada um dos meus colegas dirigindo e ver as diversas e muitas escolhas que eles podiam fazer, diante daquilo que lhes interessava olhar na atuação ou na encenação. Muitas vezes esses olhares se distinguiam do que num primeiro momento me saltava à vista e provavelmente daquilo que a própria professora indicaria, reafirmando a necessidade do professor refletir sobre o seu próprio olhar – não tomá-lo como neutro ou totalizador – enquanto olha.

A divertida experiência de, como numa brincadeira, subvertermos as regras do jogo, imitando a própria professora diante dela mesma foi encantadora e, no quesito de proporcionar até mesmo uma concepção coral de aprendizagem do improviso, merece destaque dentre as muitas experiências de coro que vivenciei.

1.2.3 Junto ao AMOK Teatro (Ana Teixeira e Stephane Brodt)

A experiência que tive com o Amok se deu nas seguintes oficinas: “Técnica do Ator” no Sesc Copacabana e posteriormente na sede do Amok e “Do Ator ao Personagem” na ocupação Dulcina com vida e depois também na sede do grupo. As oficinas foram realizadas entre os anos 2014 e 2015. O grupo traz consigo três principais referências: Étienne Decroux, Antonin Artaud e Ariane Mnouchkine.

Das referências discentes que escolhi para esse capítulo, o grupo Amok é a única em que a experiência propriamente do coro praticamente não esteve presente. Entretanto, acho importante referir-me a eles porque é também a partir das propostas de Ana Teixeira e Stephane Brodt que me apoio para pensar duas práticas imprescindíveis à minha pesquisa sobre o coro: o exercício sobre a mímica e sobre os estados de emoção que, em todos os dias do treinamento técnico-expressivo desses professores, se conjugavam em um só exercício de improvisação que descreverei abaixo. Além disso, apesar de não trabalharem os exercícios de Coro e Corifeu, nas duas oficinas de máscaras balinesas, Stephane dava muita ênfase ao exercício de contação de história, além de ter me iniciado à roda de cantos, duas práticas que fazem forte apelo a uma instância coral, a uma escuta coletiva e a um estar/fazer junto. Ambas as atividades serão descritas no segundo capítulo dessa dissertação. Outra experiência que também me remete ao coro é a maneira como, juntos, os participantes da oficina aprendem durante os aquecimentos algumas das seqüências e caminhadas criadas por Étienne Decroux.

1.2.3.1. Improviso Mímico Sobre Os Estados de Emoção

A pesquisa sobre os estados de emoção com Stephane Brodt e Ana Teixeira tomava uma direção que, a meu ver, se distinguia de certo modo das pesquisas que Ana Achcar, Fabianna de Mello e Souza e a própria Ariane Mnouchkine me pareciam fazer. Uma direção que aproxima a pesquisa do Amok desde seu início de uma prática de forte rigor performativo, de modo mesmo a evitar, desde seu início, a representação. Não deveríamos expressar uma emoção ou representar uma pessoa emocionada, mas procurar experimentá-la – essa emoção ou pessoa – de modo a vivenciarmos um processo de alteridade. A condução dos professores sugeria diferentes aproximações possíveis.

A primeira sugestão era de que “começássemos próximos de nós mesmos, sem tentar criar uma cena”, procurando, por meio de pequenas e quase imperceptíveis tentativas, recuperar movimentos e atitudes da maneira como eles acontecem quando somos acometidos por uma

determinada emoção. Em todas as ocasiões investigamos o medo, a alegria, a tristeza, a raiva e o tédio. Em alguns momentos, experimentamos ainda outros como o nojo e a coragem. Mas a gama oferecida por aquelas primeiras possibilitava-nos experimentar muitas variações.

Essa primeira sugestão quanto ao modo de aproximação da pesquisa sobre os estados deixa claro que se tratava de um trabalho sobre a memória. Percepção que só fui ter mais tarde, ao atualizar a experiência, participando de um laboratório com a Tatiana Motta Lima onde, em um momento pontual, investigamos memórias de risos e choros. Nesta ocasião, a Tatiana solicitava que nos recordássemos de choros e risos e que engajássemos nossa voz na tentativa de atualizá-los. Poderiam ser nossos próprios choros e risos ou de outras pessoas. Não se tratava de ficar pensando nessa memória, mas de presentificá-la em sala de aula, com todo nosso organismo e recriá-la na tentativa de restituí-la, envolvendo o modo como se moviam as articulações, a atenção, as musculaturas e as relações intra e interpessoais e espaciais. O emaranhado de aspectos a serem restituídos criava como um borrão, um rascunho, um esboço do que seria para nós aquela memória que naquele momento era também, de certa maneira, recriada, reinventada. Solicitação muito próxima daquilo que sugeriam Stephane Brodt e Ana Teixeira.

A segunda sugestão dos integrantes do AMOK era a de que deveríamos, sem representá-lo numa caricatura ou estereótipo, fazer a mímica do *estado de emoção*. Não deveríamos realizar ações e relações imaginárias que recriassem momentos em que estivemos ou vimos alguém estar emocionado(s), mas, num exercício de alteridade e mímica, procuraríamos *ser* a própria emoção, numa transposição poética entre o ser humano e a abstração (ou seria concretude?) de uma emoção.

Stephane Brodt conta que esse modo de investigação sobre os estados de emoção teve início no Amok, nascido do desejo de melhor compreender as experiências que havia vivenciado com o *Théâtre Du Soleil*, onde, se Mnouchkine solicitava que os estados de emoção viessem à tona durante os improvisos, não realizava um trabalho que se dedicasse a depurá-los, para além da cena. Para isso, serviram-se do prévio treinamento de mímica corporal dramática sob tutela de Corinne Soum e Steven Wasson que, como Decroux, em suas improvisações, solicitam que os estudantes mimassem pensamentos, emoções e outras abstrações. Na minha percepção, o que acontece no Amok é uma tentativa de saborear essas emoções, por meio de uma artesanaria que oscila entre memória, imaginação, mímica e alteridade, sem se utilizar para isso de representação, narrativa ou personagem. É o ator que, num processo de desnudamento, procura acessar e canalizar o fluxo dos impulsos análogos a essas emoções de modo a corporificá-las, encarná-las, sustentá-las em atitudes, e transportá-las pelo espaço.

O exercício iniciava com todos os participantes sentados em um grande círculo. Procuraríamos desde o início não bloquear nosso corpo, fosse entregando o peso do nosso tronco sobre as nossas nádegas e costas no assento e encosto da cadeira, ou apoiando nossas mãos ou antebraços sobre as coxas ou apoiando os pés sobre os chãos, por exemplo. Porque, mesmo sentados sobre as cadeiras, a investigação se daria justamente sobre o corpo e seus movimentos. Deveríamos sentar, repousados, sem tensionar musculaturas desnecessárias, mas também alertas, prontos para dar um salto se necessário. De olhos fechados, através de pequenos movimentos, gestos e microações, deveríamos investigar a emoção sugerida por Ana Teixeira ou Stephane Brodt. No início, experimentaríamos por uns dois ou três minutos cada uma das emoções. Segundo eles, esses intervalos são prolongados ao longo do treinamento da prática uma vez que estiver amadurecida a aproximação diante da prática que deve ser artesanal, mas que parece exigir, ao mesmo tempo, uma entrega que oscila entre a consciência e a vertigem.

A sugestão era a de que procurássemos através de movimentos próximos de nós, familiares, aqueles que fazemos quando sentimos determinada emoção, para depois encontrarmos impulsos da ordem da própria pesquisa artesanal. Para encontrar um modo poético de espacializar com o corpo esses impulsos, tornando-os o mais visível possível, com a movimentação precisa de certas articulações e musculaturas por onde os impulsos circulariam. Acredito que deveríamos nos movimentar, procurar como se nos fizéssemos perguntas, a espera de uma resposta que talvez poderia não chegar. Mas o que estava valendo era a própria pergunta, o modo de sustentá-la. O modo de rascunhar no espaço esses pequenos ajustes, principalmente a partir dos movimentos do tronco, da respiração, do olhar que transformaria ligeiramente a sua atitude. Mesmo nessa pesquisa, tenho a impressão de que interessava mais investigar as movimentações e as formas pelas quais o corpo passaria ao ser atravessado por uma emoção, do que as relações com possíveis parceiros imaginários, como acontecia quando fiz o trabalho de memória com a professora Tatiana Motta Lima, por exemplo. De todo modo, no meu caso, ao fazer as movimentações no Amok, essas relações aconteciam espontaneamente, elas eram suscitadas. Era como se os movimentos que associava a determinadas emoções convocassem aos poucos possíveis relações. Uma outra indicação era a de que a emoção deveria estar em nós, e não fora de nós. Entretanto, em outras etapas do exercício, geralmente quando de pé investigávamos três a três uma só emoção no centro da roda, as relações espaciais pareciam ser bem-vindas, quando pediam que espacializássemos a emoção que, ainda assim, deveria permanecer em nós e não fora de nós.

Outro dado importante é o de que poderíamos também, desde o início, investigar pequenos movimentos de lábios, articular a boca e talvez até emitir sons articulados, como se falássemos, baixinho, numa língua afetiva, a glossolalia. Inicialmente, isso me ajudou até mesmo a me conectar com os estados de emoção que procurava investigar, porque ao ouvir as vozes de quem estava próximo a mim, ao me relacionar com eles, sentia que minha própria investigação era nutrida. O mesmo foi observado por outros colegas em suas declarações ao fim do exercício. Em outros momentos, quando éramos incentivados a abrir os olhos de vez em quando, algo semelhante acontecia, da ordem do coro.¹⁰⁵

Outro aspecto a ser apontado é a atenta, sensível e precisa direção de Ana Teixeira e Stephane Brodt sobre o exercício. A meu ver, apontavam aos atores modos de desfazer certos bloqueios que obstruíam a passagem para um fluxo de impulsos. Destaco o sensível e aparentemente sensitivo direcionamento pelo toque feito por Stephane Brodt que, parecendo estar muito junto à experiência dos estudantes que improvisavam, se aproximava deles de modo a tocar certas partes de seu corpo que pareciam naquele exato momento estar impedindo a reverberação de um impulso ou movimento. As mesmas indicações eram feitas por Ana Teixeira que por sua vez fazia interferências por meio da palavra, também no sentido de evitar bloqueios de certas partes do corpo. Eram também indicações que apontavam os momentos em que havia excessos, movimentos periféricos que não reverberavam no resto do tronco, uma psicologização da emoção, um sentimentalismo, no sentido de o ator ficar tentando sentir narcisicamente uma emoção sem partilhá-la ou até se emocionar de fato, sem transpor poeticamente no espaço os movimentos que poderiam tornar visíveis os impulsos que nasciam a partir da investigação.

Como venho apresentando, a experiência da emoção e de seus estados assim como a da mímica estão intimamente relacionadas à prática do coro na formação do ator. É por isso que decidi apresentar este exercício ministrado pelo grupo AMOK, uma vez que conjuga numa só prática a experiência da mímica e dos estados de emoção. Além disso, o exercício e seu modo de condução apresentam uma possibilidade de pensarmos um modo de experimentarmos a performatividade de um fluxo de impulsos que seria desencadeado a partir das sensações provocadas pelo modo de se experimentar, pelo corpo e pelo movimento, uma memória ligada a uma determinada emoção. Deste modo, apresento uma maneira de se experimentar os estados

¹⁰⁵ Os estudos da neurociência sobre os neurônios espelhos têm contribuído para pensarmos essas questões da arte de ator que, por sua vez, tem ganhado relevância nos estudos da neurociência. Neste âmbito, o livro de Dorys Calvert (2016), fruto de sua tese de doutorado, traz referências interessantes tanto da pesquisa sobre a emoção na área do teatro quanto da neurociência.

de emoção para além da representação. Maneira que poderá ser experimentada pelos estudantes também quando o exercício do coro requisier deles a vivência de um estado de emoção.

1.2.4 Junto à Daniela Carmona

Estudei em duas ocasiões com a professora Daniela Carmona. A primeira delas foi entre os anos de 2014 e 2015, no ‘Curso de Aperfeiçoamento em Estilos Teatrais – Edição Rio de Janeiro’ promovido pelo TEPA – Teatro Escola de Porto Alegre. A segunda vez foi entre os meses de janeiro e março de 2016 no curso “‘Dramaturgia das Impressões’ – a plástica e a música vestindo o invisível do espaço”. Em sua abordagem de sala de aula e também em sua escrita, Carmona traz como referências principais sua experiência formativa com Philippe Gaulier e com a escola de mimo corpóreo em Paris, além dos estudos da Antropologia Teatral de Barba.

Com Daniela Carmona, experimentei o coro em diferentes instâncias. O primeiro curso abrangeu os territórios dramáticos investigados por Lecoq e Gaulier: a máscara neutra, a tragédia grega, as máscaras larvárias, Shakespeare, o melodrama, Tchekhov e Beckett, os bufões e o palhaço. Em todos eles, o coro esteve presente de alguma maneira. Na primeira experiência, foi com a máscara neutra, a relação do grupo ao mimar os diferentes elementos da natureza e dizer os versos de Homero em coro enquanto mimávamos esses elementos. A segunda foi num estudo propriamente sobre o coro trágico grego, quando investigamos a relação entre os coristas, o corifeu e o herói, a relação de liderança e acolhimento entre os coristas. A terceira, na composição espacial proporcionada pelas cenas de conjunto do jogo melodramático e dos textos de Anton Tchekhov. A quarta, com os misteriosos bandos de bufões. A quinta se deu no jogo da máscara larvária, que para mim teve grande relevância porque mostrou-me a possibilidade de perceber a atuação e a cena em suas potências plásticas sem perder de vista sua *vida*. Participei de vastas experiências corais que visavam uma ‘dramaturgia das impressões’, na qual objeto, som, luz e espaço participavam da criação dramaturgica compartilhando suas presenças de modo a dissolver as comuns hierarquias nas relações estabelecidas com os atores que em muitos momentos jogavam em coro com esses parceiros.

1.2.4.1 Desaparecer para ver e dar a ver o invisível

Penso que, no tocante ao coro, é exatamente isso que a destaca para mim das outras referências: a força plástica da composição e seu impacto na plasticidade da própria atuação. A possibilidade do ator transformar sua pessoa no encontro com todos os parceiros de cena, de modo a compor com eles uma só poética. A partir do momento do curso com as máscaras

larvárias pude estender essa percepção ao abordar os quadros vivos no melodrama, as legiões com as forças subterrâneas dos bufões ou as ações orquestradas pelas ações das personagens de Tchekhov. Para Daniela Carmona, devíamos nos nutrir ao valorizar a beleza de tudo o que fazíamos, mesmo do que num primeiro momento, como nos bufões, por exemplo, pudesse soar esdrúxulo, feio, fedido, podre, sem valor. Mais do que transformar a si próprio, acho que a solicitação oculta talvez porque cruel a quem está acostumado com uma concepção de autovalorização que incentiva o protagonismo era a de que desaparecêssemos, sumíssimos, nos invisibilizássemos para darmos a ver aquilo que a princípio poderia parecer invisível ou desvalorizado. E, para nos invisibilizarmos, seria preciso descobrir outro modo de operar diante de nossa existência e de tudo o que existia conosco, um outro modo de nos relacionarmos com tudo isso, encontrando o valor e a poética das coisas que a princípio não enxergávamos.

O exercício do *Monstro Fantasma*, que descrevo no item “O coro nasce” do capítulo dois, é uma prática que concretiza essa velada solicitação de desaparecer. Demanda que é aquela que o coro impõe aos seus coristas, a de um certo apagamento. Neste sentido, aproximo a pesquisa de Daniela Carmona às reivindicações de Tadeusz Kantor e ao seu teatro da morte e também à investigação que fiz, mais uma vez sob a coordenação de Tatiana Motta Lima, sobre os textos de Beckett e suas possibilidades de abalarem uma certa concepção de sujeito. Poderia aproximar essas experiências das do teatro de objetos, mas no caso de Daniela Carmona, há, além da pesquisa por personificar os objetos, também uma procura por objetificar o ser humano que deverá se submeter a um outro modo de jogar com a máscara e a uma nova concepção de narrativa.

Com ela, aprendi a possibilidade de investigar modos de ser apenas carcaça, forma, esvaziá-la de meus pensamentos egoístas e identitários, para dar espaço aos pensamentos necessários para junto ao outro esboçar uma criação viva que precisaria do meu corpo mais no estatuto de objeto do que de sujeito. Objeto que poderia ser manipulado pela necessidade da arte coletiva que estava sendo criada e não apenas pela minha própria vontade. Havia uma constante negociação entre mim e meus parceiros e entre mim e eu mesmo que, neste momento, deveria ceder lugar a mim, pronome oblíquo, que formalmente não assume o lugar de sujeito.

Deste modo, na minha percepção, era quase como se eu não tivesse que manipular os objetos, mas permitir que “mim” fosse transformado pelas instáveis e maleáveis características do objeto em jogo que se movimentava junto comigo, a partir do modo de se mover e de existir do objeto e não do modo que eu queria que ele se movesse, porque há movimentos e atitudes que certos objetos não realizam da maneira como eu gostaria e, neste sentido, eles desobedecem. Creio que, aqui, uma certa concepção de coro também se desenha.

Cito o exemplo de exercício feito com um enorme círculo de madeira que, esquecido num canto escuro do teatro, chamou nossa atenção. Encontrei-me com mais dois colegas e o círculo e pesquisamos suas características e especificidades, o modo como se movia e parava, as suas singularidades. Era um círculo imenso de madeira fina com um grande buraco no meio, madeira muito maleável e frágil. Quando mexíamos nela, se dobrava, se embaraçava, se desembaraçava e até rachava, ameaçando quebrar. Tudo isso era material para jogo. Procuramos então experimentar um modo de jogo que desse a ver a madeira e não a nós, inclusive com o auxílio de lanternas que junto às suas luzes e à escuridão do espaço e de nossa indumentária preta passaram a fazer parte do jogo.

Penso que é um tipo de procedimento que exercita modos de perceber a si mesmo em jogo e em coro, perceber-se como parte de um organismo maior ao qual o ator, enquanto sujeito, se submeteria. A experiência com as máscaras larvárias e seu desdobramento com a dramaturgia das impressões não se encerravam naquela poética. Na minha percepção, essa experiência coral voltada para a cena e o jogo do ator de modo a convidá-lo a se experimentar num lugar entre sujeito e objeto, sem dar muito espaço para que o sujeito atue em demasia sobre as poéticas criadas, sobre os jogos inventados, sobre as improvisações, sobre as emoções que podem ou não se instaurar, sobre as narrativas e possíveis personagens, permite que este modo de atuação esteja presente nas mais diversas poéticas de atuação e de cena. Após tê-la vivenciado, o modo de me aproximar dos estudos sobre os diferentes estilos dramáticos se transformou muito, ainda que eles apelassem para outras concepções de sujeito e narrativa.

1.2.4.2. Os quadros vivos do melodrama

Ainda a esse respeito, esboçarei um exemplo com o melodrama que, a meu ver, pode correr o risco de vir a ser a própria caricatura do ser humano, de suas emoções, de suas narrativas e relações. Entretanto, aquela experiência anterior agiu sobre mim de modo que sua abordagem fugisse desse tipo de cabotinagem para dar lugar a uma aproximação mais sugestiva, incerta, instável e vivenciada das experiências humanas que, ao colocarem o ser humano em situações extremas, abrem-lhe as portas para que as grandes emoções transformem seu corpo. O convite ali realizado, nas grandes e por vezes longas improvisações em grupos, era o de desaparecer em meus dramas individualistas para dar a ver os grandes dramas humanos: as partidas e chegadas, as grandes revelações, os reencontros, as mortes pela pátria. Era como se tivéssemos sido avalizados para investigar os possíveis movimentos que essas situações nos ofereciam, de modo a pesquisar ainda a plasticidade das formas, as composições espaciais que,

como objetos e esculturas, nossos corpos pincelariam e esculpiriam uns com os outros e com o espaço, sem que nos destituíssemos completamente de nossos impulsos, sensações, afetos e memórias.

Neste caso, era a nossa própria humanidade que estaria em jogo, obrigando-nos a encontrarmos nela as belezas e poesias das grandes paixões, dos grandes conflitos que, impressos no corpo, fariam-no dilatar em direção às forças que o compelissem.

Um exercício que se repetiu em muitas variações foi o de criar relações com os muitos integrantes do grupo de modo que nossos corpos compusessem no espaço uma forma, como num quadro renascentista. A partir de falas pré-definidas, realizaríamos uma improvisação. As falas possíveis eram as seguintes: “Eu tenho uma revelação a fazer!”; “Foi ele(a)!”; “É ele(a)!”; “Fui eu. Eu fiz e faria outra vez!”. Uma outra possibilidade era morrer, desde que a morte fosse precedida por uma grande performance que destacaria os artifícios da atuação e a o prazer do ator em exibir sua grande morte que comoveria, de algum modo, todos os outros jogadores. A cada momento que um desses acontecimentos ocorresse com um dos integrantes, todo o grupo deveria reagir a ele. De modo que cada um assumiria uma postura corporal que expressasse o modo como teria sido afetado pelo acontecimento. Não suficiente assumir essa postura, deveria compor junto aos outros membros da equipe uma espécie de quadro vivo, de modo que, semelhante ao que se espera do coro, todos os integrantes compusessem um mesmo quadro.

Tendo apresentado os professores aos quais me junto para refletir a respeito da experiência do coro na formação do ator, passo agora a escrever sobre a minha experiência docente com esta prática.

1.3 Experiência coral docente

A experiência docente que coloco em questão neste estudo refere-se prioritariamente à minha atuação como professor da disciplina de Expressão Corporal no curso profissionalizante de formação de atores do Centro de Capacitação Profissionalizante em Artes Cênicas (CCPAC). Nela, assumo seis turmas que juntas somam mais de cem alunos. O curso dura um ano e meio e é dividido em seis módulos de aproximadamente três meses cada e tem turmas aos sábados, domingos, segundas e quartas; terças e quintas feiras. Cada professor ministra uma aula quinzenal com cada turma e a carga horária total do curso de expressão corporal é de aproximadamente 100 horas. Outras duas experiências, mais pontuais, que me proporcionaram deslocar minha prática docente do âmbito do curso técnico e profissionalizante para o da universidade pública foram minhas co-participações na condução das aulas de Movimento e Percepção, ministradas por Nara Keiserman e das aulas de Atuação IV, ministradas por Tatiana Motta Lima, tendo estas últimas integrado parte de meu Estágio Docência. A experiência nas aulas de Percepção e Movimento se deu entre abril e junho de 2017. Já o estágio docente se estendeu pelos dois primeiros semestres do meu curso de Mestrado, entre agosto de 2015 e junho de 2016.

A principal pergunta com a qual tive que lidar, num primeiro momento de minha docência, referiu-se ao que poderia ser considerado como conteúdo da disciplina de Expressão Corporal, proveniente da dança e ainda muito associada a ela. Como minha formação sempre privilegiou uma pedagogia do ator e não do bailarino, minhas propostas metodológicas também refletiram esse percurso. Portanto, meu enfoque é a pesquisa do corpo e do movimento já direcionada para o jogo do ator. Com a disciplina, tenho quatro principais objetivos. O primeiro é o de junto ao estudante investigar o corpo e seu movimento. O segundo é o de experimentar como o corpo e o movimento constituiriam a ação, o jogo e a cena em suas diversas concepções. O terceiro, intrinsecamente atrelado aos primeiros e provavelmente o que mais me interessa, é o de incentivar a pesquisa sobre a experimentação de diferentes modos de percepção de si e dos vários parceiros do jogo, a partir da relação entre corpo e movimento. O quarto, que parte deste último, é o de averiguar, junto a cada estudante, modos de ampliar suas disponibilidades cinética, corporal, intelectual e emocional, frente a diversas demandas criativas e artísticas.

Para isso, além das referências já citadas anteriormente, recorro também às minhas experiências como discente nas aulas de Expressão Corporal e de Dança que segui na UNIRIO com as professoras Cláudia Petrina, Denise Telles, Enamar Ramos e Nara Keiserman que durante meu curso de bacharelado lecionavam nessas disciplinas. A partir da minha vivência

com elas, trago para sala de aula referências de Angel Vianna, Moshe Feldenkreiss e Rudolf Laban que por muitos momentos tangenciavam as aulas dessas professoras. Neles e nos estudos de suas práticas, encontro um belo respaldo para exercitar a percepção de si e do movimento, noção fundamental para a disciplina.

Tão importante quanto essas inspirações, foram aquelas suscitadas pelas experiências que tive com as já mencionadas professoras Ana Achcar e Tatiana Motta Lima. Apesar de ministrarem disciplinas de Interpretação, ambas privilegiavam o jogo do ator e a ação, colocando em jogo várias questões associadas à área de corpo e movimento. Além disso, também levo para a sala de aula as várias referências da pedagogia do teatro e do jogo extensivamente estudadas ao longo do curso da licenciatura em teatro na UNIRIO. Estas incluem principalmente os estudos de Augusto Boal, Jean-Pierre Ryngeart e Viola Spolin.

Portanto, quando o coro aparece em minha sala de aula, evoca todas essas e outras vozes. Em alguns momentos, o objetivo é o de exercitar a percepção do movimento, de si, do outro, da vida; em outros, busca-se a escuta, a atenção, a ação ou mesmo a preparação para o jogo da máscara ou de um personagem. Muitas das vezes, aparece como um jogo, com regras bem definidas a serem respeitadas pelos jogadores, numa tentativa de conduzir os mesmos numa investigação sobre o que seria integrar um organismo vivo, pulsante, que transitaria entre as tramas da mecanicidade e da vida.

2. EXERCÍCIOS PARA A VIDA DE UM ORGANISMO

Sempre me pautando por pensar a diferença entre a vida da ação e a mecanicidade da ação, analiso neste capítulo os exercícios de coro praticados em sala de aula. Para isso, *mergulho com todos os sentidos* nos exercícios¹⁰⁶ já descritos no primeiro capítulo e em outros que ainda descreverei e que me parecem suscitar de modo mais perceptível certas noções que evidenciam a diferença entre uma ação viva e uma ação mecânica. Na prática, essa diferença envolve refletir sobre outras várias noções caras ao estudo, como as de ação física, *contato*, impulso, escuta, atenção e jogo que, por sua vez, implicam em outros aspectos e assim sucessivamente. Não tenho a pretensão de destrinchá-los aqui porque o farei ao longo de toda a dissertação, de modo a elucidar como percebo-os atrelados à prática coral e atoral.

A mecanicidade aqui é pensada através de estudos sobre a ação física em Stanislávski e Grotowski. A mecanicidade do corpo, do movimento ou da ação (e mesmo dos pensamentos e afetos) é vista então, neste estudo, como um bloqueio à experiência da vida da ação e do corpo/organismo/coro. Desta maneira, ao operar com esses conceitos, assumo o risco presente na dicotomia que se instaura: neste caso, a ação do ator poderia ser percebida como viva ou mecânica, necessariamente entendidas enquanto aspectos que excluiriam um ao outro. É claro que, em sala de trabalho, essa dicotomia não se extingue de uma vez para sempre e estamos frequentemente – estudantes e professores – envolvidos em uma caça pela ação viva e também em uma tentativa de perceber os bloqueios que levam a ação a se tornar mecânica; bloqueios diferentes para cada um, a cada momento.

A mecanicidade da ação ou a sua vida não estão ligados a ‘estilos’ de atuação distintos. Uma atuação de cunho mais realista, por exemplo, poderia revelar, em diferentes momentos, algumas ações mecânicas e outras ações viva. Assim como poderia acontecer com as ações de um ator numa cena com teor mais épico e/ou melodramático e/ou performativo ou até mesmo numa performance. O que caracterizaria as ações como vivas ou mecânicas estaria em relação com inúmeros detalhes vinculados aos modos do ator operar sobre uma complexidade de procedimentos referentes tanto à sua artesanaria quanto à sua subjetividade.

¹⁰⁶ Necessário dizer que os exercícios não são executados necessariamente na seqüência apresentada na dissertação. Essa ordenação varia de acordo com as necessidades que percebo em cada turma. Ressalto que, antes de realizar alguns desses exercícios, costumo fazer aquecimentos e exercícios preparatórios que não serão relatados aqui, por não se tratarem de exercícios corais, mas que me ajudam a entender melhor as necessidades de cada pessoa e de cada grupo. Entretanto, alguns desses exercícios preparatórios que apresentam um forte aspecto coral são descritos no intuito de apontar como eles exercitariam nos estudantes diferentes percepções da experiência do coro ou de aspectos e procedimentos associados a ela.

Com a experiência de *vida da ação*, busco o que mais me interessa para esse estudo e que se refere ao modo como Grotowski procurou não dissociar corpo e mente (como muitas vezes acontece em certas concepções de atuação, nas quais o corpo é percebido como um material bruto ou empecilho a ser aperfeiçoado, superado, adestrado e domado pela mente), passando a confiar no fluxo de impulsos da natureza do ator como um meio de transformação de si e de realização de sua arte. É neste sentido que Tatiana Motta Lima afirma que Grotowski

criticava a ‘criação’ desse corpo separado da consciência, e que se submetia a executar as ordens dessa consciência.

Na origem dessa domesticação, dessa escravidão, via uma atitude com relação ao próprio corpo – ‘e não somente no plano físico’: o corpo era percebido como um inimigo íntimo e, justamente por isso, era necessário controlá-lo; haveria um desprezo ou uma falta de confiança, ou ainda uma confiança distorcida – assim nomeava o virtuosismo – que via, no controle imposto pela consciência, algo salutar: ‘Com o corpo, com a carne, não estão à vontade, estão antes em perigo’¹⁰⁷.

Os exercícios corporais e vocais eram, na maioria das vezes, baseados nessa desconfiança, pois, sentindo-se em perigo, o ator e seus instrutores buscavam nos exercícios e na técnica um lugar de proteção. Grotowski falou, então, da técnica como asilo. O controle, o domínio, o aperfeiçoamento impetrados no corpo afastavam o ator do confronto/contacto com esse seu próprio corpo, com esse motor vital desconhecido, embaraçante, constrangedor, contraditório, passional, erótico, divino(?), enfim, não domesticado:

‘Porque não é tanto de ter consciência do nosso corpo que nós temos necessidade, mas de não estarmos separados dele. E não é tanto de *savoir-faire* que nós temos necessidade, mas de saber como não hesitar frente ao chamado, quando se trata de realizar o desconhecido e de realiza-lo deixando o ‘meio’ (o mais possível) à nossa própria natureza’¹⁰⁸. (MOTTA LIMA, 2012, p. 258-259)

Desse modo, uma das perguntas importantes para Grotowski frente aos processos de atuação, e que me ajuda a pensar aqui o modo como experimento o coro em minha proposta pedagógica, refere-se às maneiras como certos exercícios e procedimentos (e também maneiras de apresentá-los, de responder às demandas e de realiza-los) experimentados pelos atores (e estudantes e professores) bloqueariam ou, ao contrário, liberariam um fluxo de impulsos vivos do corpo (MOTTA LIMA, 2012, p.253).

Sempre reconheci essa questão como fundamental no meu trabalho de ator e buscava reconhecer tanto os momentos de vida quanto os de mecanicidade em minhas práticas com o jogo da máscara e, logo, com a experiência do coro, como estudante e professor, deparei-me muitas vezes diante da dúvida sobre a necessidade de certos procedimentos que, num primeiro momento, pareciam-me mecânicos quando o que se buscava era algo vivo, pulsante, afetivo, emocionante. Entretanto, desde o início tinha uma paradoxal convicção de que existia

¹⁰⁷ (GROTOWSKI, 1972, p. 76 apud MOTTA LIMA, 2012, p.252)

¹⁰⁸ (GROTOWSKI, 1969, p.162 apud MOTTA LIMA, 2012, p.259)

coerência (ou poderia haver), se é que podemos falar de coerência quando falamos de experiência, nas práticas experimentadas quanto ao que se procurava. De modo que, em breves momentos, percebia em mim e nos estudantes diante de mim, colegas e atores, que quando abordávamos alguns artifícios ou truques não precisaríamos desviar nossas práticas de uma experiência que nos conduzisse a uma atuação que fosse *viva*. Não precisaria, talvez, jogar fora certos procedimentos e exercícios, mas realiza-los e propo-los, sem perder de vista que a questão de uma ação viva estava no centro dos meus interesses.

A primeira seção deste capítulo, *O Coro em Geração*, reflete sobre exercícios que me parecem oportunos para preparar e aquecer os estudantes para a experiência do coro, ainda que não configurem uma prática que objetive investigar o coro de modo explícito. A segunda seção, *O Coro Nasce*, apresenta exercícios que já apresentam um modo mais declarado de conectar os estudantes em um coro entendido como um só corpo constituído por muitos. *O Coro Respira* é uma seção que lança o olhar para um exercício que procura fazer os estudantes se conectarem de modo sensível por meio da respiração. No interlúdio, apresento uma percepção de Jacques Lecoq sobre o movimento do coro. Chamo essa parte de interlúdio porque, sem configurar exatamente uma nova seção, ali introduzo questões relacionadas às seções seguintes. Em *O Coro Move*, descrevo e analiso exercícios que costumam apresentar as muitas possibilidades de se perceber os funcionamentos mecânicos da relação entre os coristas e corifeu e que, talvez por isso, tendem a revelar nos estudantes um forte teor de mecanicidade. *O Coro Para e Assume Atitudes* apresenta um artifício que percebo ser intrínseco à experiência do coro que é um modo de se experimentar sensivelmente nas posturas corporais que assume. A seção *O Coro Padece* aponta para modos de perceber de que maneira o coro promoveria nos estudantes uma experiência de padecimento, a meu ver, necessária para se experimentar a ação física. *O Coro (se) Emociona* analisa a experiência dos “estados de emoção” proporcionada pelas práticas do coro. Em *O Coro Comove (em) Sua Testemunha*, apresento exercícios que revelam a prática do coro como um procedimento que, na tentativa de conectar as experiências sensíveis dos atores com as dos espectadores, proporcionaria um certo modo de ação entre eles. *O Coro Canta, Dança e Narra* explicita exercícios que convidam os estudantes a conectarem suas experiências de corpo e voz enquanto aspectos de sua subjetividade, além de suscitarem vários procedimentos atrelados a um modo narrativo de se experimentar a ação. Por fim, reflito sobre a possibilidade de transformação do sujeito por meio de diferentes modos de se experimentar a ação que prescindiriam de uma ideia de situação dramática – ação dramática – como entendida costumeiramente. Assim, ação física e ação dramática se distinguiriam. Em *O Coro Age*, lanço meu olhar para exercícios que convidam os estudantes a experimentarem a

ação enquanto ação dramática, inserida em uma situação, como muitas vezes demanda-se no exercício do *Coro e Corifeu*.

2.1 O CORO EM GESTAÇÃO

Uma gestação demanda cuidados e uma preparação. Aqui, interessa-me a preparação dos estudantes de atuação que desejam se disponibilizar para conceberem juntos uma experiência artística, o que demanda um árduo e infundável labor, uma transformação de si. Em seu consagrado livro, cujo título no Brasil faz referência a essa preparação, Constantin Stanislavski já escrevia sobre a necessidade de o ator se preparar para o ato de concepção de sua arte¹⁰⁹. Neste item, explicitarei exercícios preparatórios para as aulas de corpo e movimento que ministro. Exercícios que, apesar de não constituírem propriamente uma experiência de coro e nem intencionarem declaradamente suscitá-la, mobilizam algumas noções que me parecem estar intimamente associadas a ela e, em determinados momentos, permitem-me vislumbrá-la. Como se as experiências proporcionadas por essas atividades fecundassem aos poucos os estudantes para que estes concebessem, eventualmente, um coro. São muitos os exercícios preparatórios em que percebo isso acontecer. Escolho pormenorizar aqueles em que isso é mais evidente e em que o contraste entre mecanicidade e vida da ação é fortemente suscitado.

Quando solicito explicitamente que os estudantes integrem um coro espero que restituam de maneira intencional experiências anteriores de integração que eles mesmos já vivenciaram em sala de aula e aprofundem-nas com o intuito declarado de complementarem-se em um só corpo. Mais ainda, quero dizer que percebo que certos aquecimentos em grupo podem promover uma qualidade coral entre os estudantes que se exercitam experimentando movimentos de modo mais livre, disponível, pulsante, intuitivo, indisciplinado e criativo do que nas primeiras tentativas de se juntarem propositalmente em um coro. Percebo isso acontecer quando estão de alguma maneira conectados devido a uma solicitação que eu tenha feito no enunciado do aquecimento, a uma indicação dada ao longo dele ou a uma conexão mais espontânea da ordem do próprio acontecimento e das presenças dos estudantes num certo tempo e espaço que nem eu previa e nem eles mesmos premeditavam partilhar uns com os outros. Como exemplo, descreverei dois exercícios que tenho levado a cabo nesses últimos anos inspirado por aquecimentos que vivenciei nas aulas de Tatiana Motta Lima e de Ana Achcar: o *Aquecimento* (além de pormenorizar uma variação bem específica do mesmo, *Siga o Desafio*

¹⁰⁹ Além do livro “A preparação do ator”, de Stanislávski, o capítulo “Exercícios” do livro “O teatro Laboratório de Jerzy Grotowski” traz uma interessante discussão sobre o que seria uma preparação, um treinamento para o ator. Esse capítulo do livro de Grotowski foi exaustivamente estudado por mim por indicação de Tatiana Motta Lima, e junto a ela, ao longo das aulas de interpretação IV e Atuação Cênica IV, na UNIRIO. Grande parte da discussão aqui levantada deve-se a esse estudo que, apesar de não aparecer citado aqui diretamente, merece ser mencionado e indicado para quem se interessar em aprofundar essa discussão.

do Mestre) e o Espaço-Massa (e a variação que abarca a mímica dos elementos da natureza). Em seguida, farei uma breve análise da maneira como percebo que esses exercícios se relacionam, de modo a suscitar nos estudantes uma experiência de coro.

2.1.1 O Aquecimento e Siga o Desafio do Mestre

Apesar de experimentar vários outros aquecimentos em sala de aula, nunca dei nome ao exercício que também aqui chamarei simplesmente de *Aquecimento*. Além de difícil nomenclatura, é um exercício complexo de descrever, uma vez que não constitui uma prática organizada necessariamente em estruturas e regras que se repetirão todas as vezes durante cada experiência. Esta parece ser definida, organizada e caracterizada pelas noções artesanais às quais dirijo a minha atenção e as dos estudantes e pelas perguntas que a sustentam. Elas são explicitamente inspiradas nas questões pensadas e praticadas por Tatiana Motta Lima durante seus aquecimentos. Isso porque notei em diversas ocasiões *pequenos milagres*¹¹⁰ acontecerem em mim e em outros estudantes durante essas etapas preparatórias em suas aulas. A descrição do exercício é extensa como é o modo de enunciá-lo aos estudantes que tende a suscitar perguntas e longas conversas antes que o mesmo efetivamente aconteça e também depois.

Costumo solicitar que, assim que os estudantes *cheguem*¹¹¹, se aqueçam e se alonguem de modo a investigar certas noções e práticas que compreendem, dentre outras menos explícitas, a *liberação de um fluxo* criativo e intuitivo dos *movimentos*, a percepção dos *contatos / relações* (esboçados entre eles, o espaço, objetos e parceiros imaginários) e os *trânsitos da atenção*. Ao conduzir o exercício, procuro focar em aulas distintas cada uma dessas noções a partir do enunciado e das indicações verbais que faço ao longo da experiência. É um exercício que nada tem a ver com os aquecimentos ginásticos que promovem uma organização, destreza ou simetria na movimentação proveniente de um controle mental das articulações e musculaturas. Procuramos que o corpo seja conduzido livremente por *impulsos* disparados pelas relações vivenciadas ante aos acontecimentos ocorridos no / com o corpo, o espaço e os outros, de modo que um alongamento / aquecimento / exercício desencadeie outros, criando um sem número de

¹¹⁰ Expressão que a professora usa esporadicamente em sala de aula para referir-se a determinados acontecimentos nos estudantes quando, de modo evidente, estes conseguem lidar de maneiras diversas com seus desafios, disponibilizando-se e liberando-se frente a uma dada experiência artístico-pedagógica.

¹¹¹ Essa chegada refere-se mais do que a simples entrada em sala de aula, mas a um processo que geralmente inclui, após uma breve conversa em grupo, um recolhimento pessoal que dura entre uns cinco a dez minutos para perceberem como estão naquele momento, numa tentativa de direcionar ao máximo a atenção para a experiência a ser realizada e de fazer um ou outro alongamento mais específico para certa parte do corpo que naquele momento em particular precisa de atenção e cuidado.

novos impulsos que conduzirão os exercícios que os estudantes criam / descobrem / vivenciam / experimentam um após o outro, durante o *Aquecimento*. Além disso, é imperativo que se movimentem desafiando seus lugares comuns, experimentando-se e exercitando-se de modo diferente a cada vez que realizam a experiência, na busca de superar suas diferentes resistências e de esgotar uma pré-concepção apressada e recortada do *si mesmo* e das possibilidades de movimentos associados a esse estranho conhecido. Outra determinação à qual eu particularmente sou bastante afeito e enfático é ao prazer que devem sustentar durante a experiência. Não espero que façam o que não lhes proporcione um imenso prazer porque acredito que é por aí que a intuição criadora, o fluxo criativo pode ser liberado. É o desafio de permanecer vivo, pulsante, interessado, criativo, mesmo delimitado por direcionamentos que, se num primeiro momento parecem criar exigências excessivas, durante o processo de experimentá-las em *contato*, relação e com diferentes operações sobre a atenção, podem proporcionar ao estudante uma experiência que oscila entre restrição e liberdade. Tudo isso num movimento de superação dos próprios mecanismos de segurança que, ainda que pareçam promover conforto, podem bloquear os caminhos necessários para que a vida irrompa no estudante e no espaço com uma maior gama de possibilidades, texturas e sabores. Por exemplo, o estudante que percebe uma tendência a se movimentar sempre pelo nível baixo do espaço, poderia se desafiar conscientemente a transitar mais vezes entre os níveis médio e alto, sem perder com isso o prazer pela investigação, até o momento em que isso não seja mais uma dificuldade e possa então identificar uma nova a ser gerida e possivelmente superada.

O *Aquecimento* oferece-me, até como professor, grande liberdade uma vez que sinto poder experimentar com ele um grande espectro de variações, podendo ou não ministrá-lo com música, seqüências de movimentos previamente criadas, direcionamento explícito da atenção e da relação nas minhas indicações, verbos e temas que induzam a movimentação e alongamentos dos estudantes, uma duração pré-estabelecida, uma velocidade determinada, paradas e pausas, um roteiro combinado, a redução ou ampliação da área de jogo, entre outras. De todas as variações possíveis, uma que muito diz respeito ao coro refere-se a uma proposta que vi a professora Tatiana fazer com algumas turmas e que tenho experimentado em sala de aula. Aliás, foi justamente essa prática que me encorajou a tê-la como orientadora deste estudo sobre o coro. Vou chamar esse exercício de *Siga o desafio do mestre* e escolho narrá-lo da maneira que experimentei não enquanto professor, mas enquanto estudante:

Era meu quinto semestre no bacharelado em interpretação teatral da UNIRIO, quando a professora Tatiana solicitou que cada estudante levasse para sala de aula um exercício de aquecimento / alongamento simples que mobilizasse um desafio pessoal ou trabalhasse uma

parte (ou partes) do corpo que, em nossa prática como atores e atrizes, percebêssemos como bloqueando, com mais frequência, o fluxo de impulsos. Pesquisáramos com professores, em livros e páginas da internet informações sobre o modo de execução do exercício, suas origens e finalidade para que levássemos o exercício na semana seguinte. Levei um que aprendi com o então monitor da disciplina de voz ministrada pela professora Jane Celeste, Guilherme Terreri. Procurei o colega, perguntei de onde vinha o exercício e para quê servia. Deveríamos manter imóveis pernas e quadril, enquanto articulávamos nossa cintura, de modo a deslocar o busto¹¹² na horizontal sem que o mesmo se direcionasse para a diagonal, perdendo a verticalidade característica do eixo vertical da postura humana. De frente para o espelho, treinei o exercício em casa, procurando exatidão em sua execução e fidelidade na precisão quanto às musculaturas a serem mobilizadas e àquelas a permanecerem paradas. Às vezes até me surpreendia com tamanha acuidade. Até que chegou o dia de apresentá-lo para a professora que já havia postergado a data porque alguns colegas não tinham se preparado dentro do prazo, o que me deu ainda mais tempo para me assegurar quanto à forma que eu imaginava precisa de execução da mecânica do exercício. A professora pediu que cada um realizasse seu exercício em um lugar da sala e enquanto nós o fazíamos, passava por cada um e dava algumas indicações quanto ao que estava sendo feito. Para meu espanto, quando chegou até mim, pareceu que justamente aquilo que eu achava estar verdadeiramente acurado era o que mais desagradava a professora. Primeiro, ela me disse que não precisava de tanta tensão para realizar o exercício, uma vez que eu já o havia aprendido. Só enquanto ela tocava certas partes do meu corpo e direcionava o meu olhar para diferentes lugares do espaço, percebi que estava realizando todos os movimentos com excessiva tensão, além de depositar um excesso de atenção sobre cada movimento que realizava a ponto de me abstrair em certo grau do espaço e das pessoas que estavam comigo. Eu estava extremamente absorto por mim. Após começar a trabalhar com grande esforço e não sem alguma resistência sobre essas pequenas indicações feitas pela Tatiana, percebi que nas aulas seguintes comecei a ter maior disponibilidade para me relacionar com os outros, respirar e “existir” de modo mais tranquilo enquanto realizava essa movimentação. Eu estava mais disponível para investigar as noções em questão no – e desde o – *Aquecimento*. Mas não foi assim que participei do *Siga o desafio do mestre* que se deu logo após às indicações que me foram feitas.

¹¹² Na terminologia de Étienne Decroux, o termo busto é utilizado para designar a região do corpo do ator que compreende a parte do tronco que inclui a caixa torácica, o pescoço e a cabeça e inspira-se na nomenclatura das estátuas que esculpem no mármore esta mesma região do corpo humano.

A professora nos chamou para um grande círculo formado por todos os estudantes da turma. Sem combinarmos uma ordem, cada um, à sua vez, mostraria seu exercício e o repetiria algumas vezes para que o grupo pudesse também experimentá-lo. Ela nos ofereceu bastante tempo para que, sem falar, *ensinásemos/aprendêssemos* com os colegas os exercícios, fosse por meio do toque ou de nova demonstração dos detalhes da movimentação, corrigindo eventuais problemas identificados na sua execução.

Nas aulas seguintes, realizamos o *Aquecimento* experimentando juntos os exercícios que aprendemos uns com os outros e, em outros momentos, nos aquecemos procurando seguir detalhadamente os movimentos, agora livres, uns dos outros. Nos dois casos percebia essa prática como exercício de um modo de existência coral.

Uma das coisas que me inspira no *Siga o desafio do mestre* é que, diferente da esfinge que detentora de um misterioso saber oferece ao herói um enigma depositário de seu destino, o mestre ainda desconhece de certo modo o mistério do seu enigma. Ele se debate com o desafio que propõe aos aprendizes. Incumbido de apresentar o exercício a meus colegas, percebi o quanto se transformou meu processo de aprendizagem, uma vez que tive possibilidade de ver minhas próprias dificuldades tornarem-se ou não problemas para eles. Com os que realizaram o exercício sem maiores dificuldades, pude perceber modos de operação que me poderiam ser úteis para superar meus próprios empecilhos. Por outro lado, nos colegas em que eu percebia os mesmos bloqueios que Tatiana me havia apontado, eu tinha ferramentas para ajudá-los a gerenciar os problemas. Além disso, outros estudantes debatiam-se com questões que para mim não eram sequer desafio e eu poderia apontar para eles essas questões.

Esse enredamento no processo de aprendizagem proporcionado pelo exercício que a professora propôs revelou para mim, de modo muito concreto, a força que a transversalidade pode promover no *ensino/aprendizagem*. Naquele exato momento, abalou-se definitivamente a minha percepção de uma dada estrutura de aprendizagem, do professor detentor de um saber superior a ser transferido para seus estudantes tábulas rasa. Ao ver uma professora que na minha imaginação tudo sabia e tudo controlava recuar-se na condução de um aquecimento para oferecê-la aos próprios estudantes na atitude humilde de *aprender/ensinar* com eles um novo saber a ser criado ali mesmo, percebi que queria experimentar mais vezes esse tipo de prática que naquele momento me proporcionou antes de tudo uma fé diante da minha capacidade de *aprender/ensinar* de “igual para igual”. Porque entendi que a experiência de *ensino/aprendizagem* revelaria os desvios desses “iguais” e que irão, esses desvios, os erros, dar-nos as lições que desejamos, e que podemos juntos aprender a respeito de particularidades de nossas subjetividades.

2.1.2 O Espaço-Massa

O *Espaço-Massa* é um exercício que aprendi ao fim de uma das primeiras aulas ministradas por Ana Achcar, na UNIRIO. A professora nos convidou a formar um retângulo de modo a nos distribuímos em quantidades semelhantes em cada uma das suas laterais. Então, supúnhamos que o retângulo era preenchido por uma massa imaginária. Para iniciarmos o jogo, no retângulo entraria um estudante que, ao sair da lateral e se movimentar, mobilizaria a massa conferindo-lhe uma densidade de acordo com a *qualidade*¹¹³ de seus movimentos. Uma vez que este estudante finalizasse sua movimentação dentro do retângulo, outro integrante de suas laterais deveria adentrar na mesma massa imaginária experimentada pelo primeiro que seria mais uma vez mobilizado, até que os dois parassem juntos com a massa, convocando um terceiro componente ao jogo e assim sucessivamente. Outro dado é que os estudantes não deveriam se encostar, uma vez que esse toque induziria diretamente o movimento do jogador no lugar deste ser movimentado pela massa imaginária que deve se tornar cada vez mais concreta e operativa na percepção dos jogadores. A quantidade de estudantes a penetrarem a massa variava de acordo com a acuidade da percepção dos participantes que, na minha experiência, tende a se afinar logo após as primeiras tentativas e observações feitas por mim e pelo grupo. Além disso, mover-se dentro da massa traz também a possibilidade de ser expelido por ela de volta às paredes do retângulo que a delimitam.

Após realizar o jogo pelas primeiras vezes, experimento uma variação que tem como meta depurar a percepção do *impulso*¹¹⁴ do movimento e investigar uma relação mais receptiva do estudante em relação à massa. Nela, solicito que cada estudante entre na massa dando apenas um primeiro impulso que se propagará em todo o seu corpo e na massa de modo que a partir do momento em que ele entra na massa, supõe-se que não é mais ele quem se movimenta, uma vez que não dará um novo impulso. É a massa por ele animada que irá operar sobre o seu corpo que tenderá necessariamente à inércia até que um colega entre imediatamente após a pausa e mobilize novamente a massa junto ao primeiro integrante.

¹¹³ O que estou chamando aqui como qualidade do movimento define-se pelo que Rudolf Laban (1978) nomeia de fatores do movimento: o peso, forte ou fraco; a velocidade, rápida ou lenta; a direção, direta ou indireta e o fluxo, contínuo ou pontuado.

¹¹⁴ Aqui, designo por impulso o que antecede a propagação do movimento (e não necessariamente da ação) no espaço. É o próprio movimento em latência no corpo do ator, prestes a projetar-se em todo seu corpo. Ele costuma ter início em partes específicas do seu corpo, de modo a ativar ou tensionar as musculaturas relacionadas a essa parte que em seguida propulsionarão o movimento no espaço. É como se fosse o germe do movimento, sua primeira evidência impressa no corpo do movente e no espaço.

Desse modo, procuro suscitar um silêncio no estudante que deverá investigar a movimentação justa para a relação estabelecida com seus próprios impulsos, com os movimentos dos parceiros de jogo e com a massa. É uma investigação não da movimentação voluntária, mas da possibilidade de mover-se a partir do outro e não da sua própria vontade. Trata-se de uma pesquisa sobre a operação da *escuta* sobre o movimento do estudante. Além disso, ao tornar o mais concreta possível a densidade do espaço, o *Espaço-Massa* permite-me apresentar a *direção* e o *sentido* do movimento. Nesse jogo, prenunciam-se também as *pausas*, as *atitudes*, as *paradas* do movimento, aspectos que pormenorizo mais à frente neste capítulo.

Uma das conquistas que julgo importante no exercício é sua reverberação nos *Aquecimentos* que se transformam consideravelmente, após a assimilação e vivência do *Espaço-Massa* por parte dos estudantes. Procuro destacar para eles a percepção do que chamo de *impulso* e de *contato*. Essas palavras ajudam-me a elucidar meus pedidos no que se refere ao *Aquecimento*. A ressalva que faço quanto a isso é que o *Espaço-Massa* promove uma relação de *contato* de uma maneira muito mais diretiva do que aquela que o *Aquecimento* pode proporcionar. Entretanto, justamente por ser mais restritivo, parece-me mais fácil apontar para eles a diferença entre *ação e reação* e entre *diálogo e contato*¹¹⁵, ainda que de maneira bem mais simplista do que ela realmente é. Percebo que após realizarem essa experiência, os estudantes estabelecem uma relação mais atenta ao espaço e aos colegas durante os aquecimentos, já subvertendo a restrição que o *Espaço-Massa* impõe sobre a noção de *contato* no que diz respeito às direções e sentidos dos movimentos. Também percebo tornar-se evidente que o *contato* e o *impulso* não são abstrações, não agem apenas no campo da virtualidade, mas mobilizam necessariamente algo nas suas musculaturas, nas suas articulações. No *Espaço-Massa*, sinto que conseguem atender mais imediata e objetivamente às minhas solicitações. Imagino que isso se deva ao fato de que, diferente do *Aquecimento* que investiga a manutenção de um fluxo ininterrupto, o *Espaço-Massa* permite mais interrupções que possibilitam que eu e os estudantes analisemos e apontemos com mais distância, imediatismo e acuidade as relações estabelecidas espacialmente entre eles quanto à *densidade do espaço*, aos *impulsos* e aos *contatos* no exato momento em que as percebemos evidentes, ainda que este termo possa ser questionável uma vez que, mesmo após tê-las apontadas em diversos momentos, essas noções muitas vezes permanecem gerando dúvidas e desentendimentos.

¹¹⁵ Entendo que a relação de ação e reação pressupõe uma relação dialógica e de causa e consequência que se separam no tempo-espaço, de modo que um age e em seguida o outro reage. Enquanto penso que o *contato* acontece de modo imediato, suprimindo o tempo de ação e reação. Não haveria reação porque não haveria como precisar quem/o quê deu início à relação.

2.1.3 Mover(-se Como) a Natureza / Mimar a Natureza / Ser a Natureza

O jogo do *Espaço-Massa* desdobra-se em um aquecimento que suscita o coro. Abre-se mão do retângulo que delimita o *Espaço-Massa*, mas solicita-se que os estudantes se aqueçam, movimentando-se inspirados nos movimentos da natureza, considerando ainda o espaço como massa, de modo que o movimento de cada estudante interfira diretamente no movimento do outro. Ao realizar o exercício, procuro continuar investigando as questões deflagradas pelo *Aquecimento*, de modo a fazer convergir os dois exercícios, o *Espaço-Massa* e o *Aquecimento*, tendo como investigação temática a mímica da natureza. Então, solicito que os estudantes movimentem-se como se fossem os elementos da natureza, investigando uma transformação de suas subjetividades. É uma tentativa não de imitar apenas, mas de experimentar-se em alteridade, de se transformar nas águas, nas terras, nos fogos, nos ares, por meio do movimento. Tenho percebido que, ainda quando cada um experimenta um elemento distinto, existe uma unidade coral entre eles que creio ser proporcionada pela forte assimilação da densidade do espaço, do *contato* e do impulso promovida pelo *Espaço-Massa*.

Próximo ao que escreve Jacques Lecoq sobre a mímica, entendo que *mimar* é ser, alterar-se, transformar-se, tornar-se, devir outro. Percebo que o termo “imitação” tem uma conotação perjorativa para Lecoq talvez por trazer nela uma distância excessiva entre o imitador e o objeto imitado, uma vez que na escola, eles repetem indicações como “não imite o mar, seja o mar”, “você não imita o mar, você é o mar!”, “não é você que move o mar, é o mar que te move”. Pensar esse trabalho de mímica dos elementos da natureza a partir do *Espaço Massa* é uma possibilidade de tocar novamente na noção de *contato*, de que cada estudante só existe, só se move porque o outro existe e porque o outro se move, como é o caso dos elementos. O fogo move a água que move o ar que move a terra e, apenas em relação, eles se movem e existem. Remete-me a um certo modo de percepção da artesanaria do ator que lhe absolve da necessidade de inventar de modo autônomo, propositivo ou de ser “o autor” de sua própria obra, quando existe a possibilidade de *fazer com*, de compartilhar a criação e até mesmo de não fazer.

2.2. O CORO NASCE

Neste item, cuido de exercícios que, em minha proposta formativa, objetivam dar início, de modo mais direto e explícito para os estudantes, a uma investigação sobre a experiência do coro, a partir das disposições espaciais entre seus membros, das formas e não formas do coro, das suas geometrias. No primeiro tópico, pormenorizo uma atividade realizada a partir de um comando muito simples com a qual os estudantes irão barganhar, “*Formem um coro*”, que têm como objetivo investigar diferentes disposições espaciais e interpessoais associadas ao coro. Em seguida, descrevo uma experiência originária de uma pesquisa realizada por Daniela Carmona à qual tenho dado prosseguimento em sala de aula. No terceiro tópico, analiso a prática de um exercício proveniente da escola do Jacques Lecoq que o mesmo declara ser um dos mais belos exercícios ali inventados e que, segundo ele, promoveria, na escola, o nascimento do coro. Por fim, descrevo uma experiência conduzida por Raquel Karro¹¹⁶ numa oficina ministrada por Daniela Carmona. Em todos os casos, são atividades que levantam discussões pertinentes a este estudo e criam uma atmosfera fértil para que o coro se manifeste. Experiência que, a meu ver, acontece quando os estudantes, num ato conjunto de recepção, acolhimento e amor mútuos, disponibilizam-se para, defrontados com as complexidades que esse parto irrompe, conceber e nutrir esse corpo coletivo, mitológico e monstruoso que é o coro.

2.2.1 (de[sen])Formar um coro

Da mesma maneira que não é possível determinar as circunstâncias em que a prática do coro surge na história da humanidade, não tenho como precisar quando e como essa prática emerge em sala de aula. O que posso é afirmar como o desafio de tentar integrar um coro costuma ser declaradamente demandado aos estudantes pela primeira vez em minha proposta. Um desses exercícios tem como objetivo investigar relações e disposições interpessoais, e as formas e geometrias espaciais por elas suscitadas que estejam associadas à palavra / prática “coro” na memória e imaginação dos estudantes. Geralmente, na última hora de uma das primeiras aulas do módulo Movimento e Percepção¹¹⁷, sem muita explanação, solicito que um

¹¹⁶ Raquel Karro é atriz e bailarina e na ocasião ministrou em algumas aulas exercícios de preparação corporal.

¹¹⁷ Neste módulo, esgarçamos as noções de movimento e percepção a partir das suas relações com os cinco sentidos que são experimentados como disparadores do movimento e, na medida do possível, colocados em foco, um a um, ao longo das aulas. Paralelamente a isso, com o jogo da máscara neutra, realizo com os estudantes uma pesquisa sobre o equilíbrio, a calma e a tranqüilidade, a meu ver, necessários ao exercício de Percepção / Escuta. De outro lado, apoiamo-nos nos textos trágicos como temática e investigamos a relação do coro, do corifeu e sua relação com o herói trágico.

grupo de estudantes posicione-se no espaço de modo a *formar um coro*. Falo o mínimo possível para que intuitivamente resgatem e criem nos seus imaginários diferentes disposições espaciais e interpessoais associadas à experiência. A primeira atitude dos grupos revela hesitação e dúvida frente à solicitação, uma vez que trocam de lugar por diversas vezes enquanto seus olhares inquietos verificam o que fazem os colegas como se questionassem se estão todos de acordo com a proposta ou se estão posicionando-se corretamente diante do enunciado. Param, entreolham-se, fazem uma ou outra indicação aos colegas, perguntam a mim “o que é coro?”, “que tipo de coro?”, “um coro de dançarinos?”, “um coral?”, “um coro grego?”. Isso revela a primeira e controversa certeza que tenho a respeito deste mito. A de que ele aparece borroso em nossos imaginários, sem contornos precisos, meio apagado, lacunar, amorfo e talvez até sem muita importância, prática a qual possivelmente não tenhamos dado ainda a devida atenção. Além disso, evidencia-se já a pluralidade de atividades associadas ao coro.

Então, ainda tentando não restringir a investigação dos estudantes às minhas experiências prévias, convicções e possíveis preconceitos, apenas respondo-lhes que é para formar um coro, do jeito que acham que um coro deva ser formado. Começam a aparecer as formas. As que mais se repetem são as filas organizadas com um integrante ao lado do outro, virados em direção ao grupo que os assiste¹¹⁸; filas uma na frente da outra que me remetem aos corais litúrgicos; círculos; aglomerados e pessoas espalhadas pelo espaço. Isso revela então outra certeza quanto ao coro que reside em nossos imaginários: a de que ele não apresenta necessariamente uma forma fixa, imutável, mas que é “como um tipo de célula que pode assumir formas diferentes segundo a situação em que se encontra” (LECOQ, 2010, p.196).

Recorro à experiência do coro não como um modo de desenvolver um estudo sobre a encenação, mas como possibilidade de investigar o sujeito e o ator, para além da prática do coro. Por isso, penso que esse tipo de reflexão levantada no parágrafo acima traz com ela uma convocação aos estudantes. A de se perceberem subjetivamente e se experimentarem de modo amorfo, informe, disforme, distantes das atitudes corporais primeiramente associadas às suas *personas* sociais. Pedagogicamente, é também um convite não para demonstrarem o já sabido, uma técnica ou artesanaria bem assimilada, suas habilidades artísticas numa exibição pessoal e narcisista, mas para investigarem neles mesmos aquilo que desconhecem de si e da experiência de vida e arte, aquilo que num primeiro momento parece não pertencer às individualidades

¹¹⁸ Penso que a relação com a plateia é determinante nas formas que aparecem, já que na maioria das vezes faço essa solicitação com a platéia frontal ao exercício, o que delimita o espaço de investigação dos estudantes ao modo do palco italiano que difere da “orquestra”, meia arena típica das ruínas dos edifícios teatrais da antiguidade grega, que associamos como espaço de ação do coro antigo

recortadas e reduzidas por idéias pré-concebidas do si. Nesses momentos, a prática do coro aparece, portanto, como uma oportunidade de praticar e refletir também a respeito da produção de subjetividades, de modo a considerarmos a “experiência da não forma”, como propõe Cassiano Quilici que afirma que:

O corpo informe se mantém no fluxo contínuo de sensações, afetos, percepções, que aparecem e se dissolvem incessantemente, sem querer agarrá-las ou rejeitá-las. (...)

[...]Artaud se refere à ‘angústia que está na base de toda verdadeira poesia’. O fazer poético exigiria a conquista da intimidade com os espaços informes que podem conduzir à dissolução da própria representação do sujeito. ‘Escrevo para morrer, para dar a morte sua possibilidade essencial’ (Franz Kafka). Descobrir a ‘morte do sujeito’ como experiência-limite, torna-se aqui um processo intimamente ligado ao emergir da linguagem poética.

É dessa familiaridade paradoxal com o informe e com a impermanência, vivida no próprio corpo e nas relações, que poderá surgir uma nova qualidade de ação e de presença. A princípio, a experiência da ‘não forma’ é também uma ‘não ação’. Ela exige o desapego de qualquer noção de projeto, qualquer expectativa de resultados. A dificuldade reside justamente na suspensão dos objetivos, das relações de uso e da nossa usura (o sujeito se constrói a partir de seus afazeres). A presença pauta-se então numa atitude desarmada, num corpo que não se defende dos fluxos que o atravessam, surgindo e desaparecendo incessantemente. A ação pode nascer sem negar essa dimensão obscura e ilimitada de onde ela mesma provém. (QUILICI, 2015, p.121 -123)

Nesse exercício, exponho às turmas a percepção do coro não como uma disposição espacial específica ou um modo de composição espacial subserviente à encenação, mas como uma prática que une seus integrantes em um só corpo e possibilita potencializar uma percepção de si, do ator, da atriz, como um recôndito de forças que os transformam a todo instante, constringendo, portanto, a identificação e aderência a uma eventual forma corporal. Ressalto que o coro é constituído menos por certas formas pré-estabelecidas e mais como um corpo orgânico constituído por muitos outros que juntos reconstituirão e inventarão a experiência de um coro, este que apesar de ser um só é também vasto, plural.

O paradigma de que todos nós pertencemos a um só corpo está presente não apenas na mitologia grega, mas em diversas práticas existencialistas, meditativas, espirituais, religiosas (o Candomblé, o Cristianismo, a Umbanda), filosóficas e políticas. De que somos todos um. De que integramos um só corpo. De que estamos conectados e interferimos diretamente na experiência viva de tudo com o que estabelecemos *contato*. Penso que a prática do coro permite que eu toque nessa questão de modo prático, artesanal e investigue modos de nos percebermos de maneira mais aguda enquanto parte de um todo, enquanto membros de um organismo. Isso não pressupõe uma igualdade entre todos os membros, mas uma unidade no modo coletivo de ação entre suas diferentes partes. Quando uma pessoa está integralmente empenhada na

realização de uma tarefa, todo o seu corpo se dispõe para realizá-la, numa harmonia entre as suas partes, de modo que todos seus membros e instâncias contribuam para a realização da tarefa sem sobrecarregar nenhum deles. Mas isso não desconsidera que num corpo, cada membro desempenhe uma função. Para vivenciar uma determinada ação, de modo vivo, apesar de haver uma integridade entre os movimentos realizados por cada um deles, a cabeça faz uma coisa, o pé direito faz outra, o esquerdo outra. Penso no coro mais ou menos assim, como sendo um corpo que integra nele vários outros.

Em sala de aula, após conversarmos sobre o coro como um único corpo formado por muitos integrantes, surgem com mais frequência as configurações espaciais próximas aos aglomerados, aos cardumes, às revoadas, a disposições menos geométricas e que associa espacialmente aos coletivos da natureza. Às vezes, eles mesmos se posicionam assim, juntando-se de modo a compor um grupo, um aglomerado, um amontoado, um cardume, uma revoada, uma nuvem. Outras vezes, sou eu quem os direciona a essas disposições para, em seguida, experimentar o exercício *O Coro Respira* que descreverei e pormenorizarei no próximo item.

2.2.2 O Monstro Fantasma

Proveniente das investigações que fiz em cursos ministrados pela Daniela Carmona, outra prática interessante para evocar muito concretamente a percepção de pertencimento e integração em um só corpo é um exercício que, aqui, chamarei de *O Monstro Fantasma*, geralmente experimentado logo depois de termos investigado o coro grego. O exercício desdobra-se de outros que iniciam com os estudantes se deslocando pelo espaço. Durante o deslocamento, solicito que transformem seus próprios corpos. Dou comandos diretivos como “desloquem-se”... “alargando aos poucos o próprio corpo”, “aumentando / achatando aos poucos a estatura”; “ocupando, sozinho, o máximo / o mínimo de espaço possível”. Desejo instigar neles um interesse pela própria transformação e transição entre um modo de deslocar e outro, no lugar de uma mudança imediata de suas posturas e deslocamentos. No início da aula seguinte, dou prosseguimento à pesquisa experimentando um aquecimento em que um estudante se alonga / aquece a partir do toque e do apoio no corpo de um outro, primeiro em duplas, depois em quartetos, quintetos ou sextetos. Em seguida, solicito que cada conjunto se desloque de modo que eu perceba não quatro pessoas juntas umas às outras, mas um só organismo que transcenda o corpo humano. Em seguida, faço as mesmas indicações que fiz quando se deslocavam individualmente na aula anterior. Então, o corpo ao qual juntos dão vida tem modificadas suas formas enquanto se desloca. Quando percebo que os integrantes de cada

grupo estão bem conectados, lanço sobre eles um imenso tecido preto. Debaixo do tecido e, juntos, têm o objetivo de desaparecer, esconder suas silhuetas anatômicas humanas de modo que quem está fora do tecido olhe para ele e possa vislumbrar um corpo sobre-humano que respira, se desloca, reproduz, defeca, se alimenta, tem protuberâncias e profundidades, orifícios.

É um exercício que reforça a problemática da forma corporal e a possibilidade de suas transformações, considerando que os corpos se degradam, desintegram, alargam, emagrecem, engordam, esticam, comprimem-se, abrem-se, fecham-se, emocionam-se, transformam-se.

O *Monstro-Fantasma* revelou-se para mim como um excelente exercício de integração dos estudantes. Eles sempre relatam ter descoberto uma disponibilidade para se aproximar do outro de modo mais despudorado e para se sujeitar ao que antes lhes parecia inadequado, inadmissível ou estranho. Isso me parece imprescindível para a experiência de atuação e do coro que exigem uma renúncia ao que se é facilmente identificado ao si, em vários aspectos. Um deles diz respeito à própria postura, ao modo de se deslocar, ou à superioridade do ser humano sobre outras espécies, topo da cadeia alimentar. No *Monstro-fantasma*, o ator pode ser convocado para ser apenas a bunda do imenso corpo, que talvez permaneça sentada do início ao fim do experimento, enquanto os outros membros se movimentam e respiram. Ou então ele pode ser suporte para alguém que sobe em seus ombros para sustentar uma cabeça, um braço, uma cauda ou um membro não identificado que se levanta. Aparece também o exercício de submissão do indivíduo que desaparece para se sujeitar a uma máscara, um corpo, porque ser a bunda nesse caso parece-me uma nobre oportunidade para se experimentar em alteridade.

Outro aspecto fundamental do exercício é que, assim que se sentirem inspirados e convocados, os estudantes que assistem da platéia às transformações do organismo coletivo podem deixar a platéia e adentrar o tecido, experimentando integrar e transformar aquele corpo que, num primeiro momento, estava diante dele como um outro. E quem está dentro do tecido pode, da mesma maneira, sair debaixo dele para assistir da platéia o que acontece. É um exercício extremamente apelativo à visão, que nos sugere as artes plásticas e as esculturas, colocando em jogo a beleza das formas e sua plasticidade. Improvisações que olham e valorizam pequenos detalhes dos movimentos do corpo. Detalhes que, se começam com um pequeno movimento, devem ganhar dimensão no espaço até sua extensão máxima. Se o joelho de alguém cria acidentalmente no tecido uma pequena protuberância para o lado esquerdo, esse joelho poderá continuar sua jornada de modo que o imenso corpo se transforme. Como o exercício tem um apelo visual muito forte sobre quem aprecia o acontecimento de fora do tecido, faço como Daniela Carmona, convoco os atores a zelarem e valorizarem os pequenos acontecimentos como um presente oferecido aos espectadores. Presente que os próprios atores

nem sabem muito bem qual é porque não tem a visão de quem está fora. Presente que, apesar de ser oferecido aos espectadores, volta-se intensamente em direção aos atores que se disponibilizam para experimentar esse novo modo de jogo e existência.

Experimentamos esse exercício no módulo de análise do movimento¹¹⁹ paralelamente à pesquisa com as máscaras larvárias, grandes máscaras brancas originárias do Carnaval de Basel, na Suíça, que evocam a plasticidade do que é embrionário, larvário, daquilo que ainda não nasceu, mas que está em potencial latência para vir a ser um humano com traços animais ou um animal com traços humanos. Em alguns momentos, a máscara serve-me como referência para os estudantes que estão debaixo do tecido e, em outros, o tecido referencia o jogo com a máscara. Certas vezes, até arrisco colocar uma máscara ou duas em algumas protuberâncias que se salientam na improvisação com o tecido, determinando ao corpo a face “rígida” de uma máscara que, colocada em movimento pelos estudantes pode transformar-se e ganhar vida. Percebo que, de certo modo, o exercício humaniza o corpo sobre-humano e às vezes abstrato (abstrato porque durante a experiência, muitas vezes aparecem formas que não nos remetem a um ser vivo necessariamente, mas a volumes, profundidades, luzes e sombras ou, quando mal executado, a um grupo de estudantes se mexendo debaixo de um pano), ao nos relacionarmos com ele da platéia ou sob o tecido, em um movimento de estranhamento, mas também de reconhecimento e empatia.

Existem muitas discussões acerca do teatro e do ator contemporâneo em que as noções de identidade e unidade do sujeito são colocadas em crise, em que a forma é destituída para dar lugar a um emaranhado de forças e devires, como nos textos de Valère Novarina, José Gil e Antonin Artaud. Escolho trazer aqui reflexões de Bya Braga que parecem levá-las adiante e tocar justamente nos pontos em que, na prática, procuro experimentar com o *Monstro Fantasma* que, se traz com ele a idéia de personagem e de máscara, procura investigá-la de modo a transbordar a concepção que postula uma unidade e identificação com um caráter ou tipo recortado do ser humano. O curto texto de Bya Braga tece redes entre as noções de devir, segundo Gilles Deleuze e José Gil, de monstruosidade a partir de Sarrazac e Gil, e de ação-física coral que, apesar de se distanciar do que entendo por *ação-física*, a partir de Stanislávski e Grotowski, traz a possibilidade de pensá-la em aderência ao coro. Braga nos adverte que a concepção aferida à noção de *coralidade* por Sarrazac ainda sustenta, para a composição cênica

¹¹⁹ Nesse módulo, investigamos nos primeiros momentos das aulas os fatores de movimento a partir do estudo de Laban. Em seguida, estudamos a estrutura do corpo humano e as possibilidades de articulação do tronco inspirados por estudos de Étienne Decroux. Ao fim das aulas, procuramos experimentar improvisações (com máscaras larvárias, mas também sem máscara) que coloquem em jogo as descobertas realizadas pelos estudantes no tocante às análises do movimento e do corpo nos dois primeiros momentos das aulas.

de ator, a importância da personagem que, segundo ela, teria enfraquecido e possivelmente se extinguido. Entretanto, reconhece, aprecia e desenvolve da seguinte maneira a

opção de Sarrazac em dizer: “não se trata em nome de um qualquer modelo ‘mecanicista’, desumanizar o drama, mas sim de produzir obras *contra naturam* e preferir à imitação rígida da bela natureza a livre variedade dos monstros.” (SARRAZAC, 2002: p.56) Ações corais, ações-poéticas, ações-monstro... A idéia de “monstro” não se restringe a forma, essencialmente, mas pode ser traço e ação numa zona de indiscernibilidade entre o homem e o animal, nos diz o filósofo José Gil (GIL, 2005). Isso me leva a discutir questões sobre uma possível identidade humana móvel no campo da atuação contemporânea, uma desfiguração, e até numa certa desumanização do drama (...). (BRAGA, 2007, p.2)

Os conceitos de monstruosidade de José Gil e Sarrazac parecem-me oportunos para pensar o exercício descrito. Identifico nessa citação grande relação com esse exercício que, ao juntar os estudantes debaixo de um tecido numa atividade que poderia ser classificada como primária ou infantil, mas que toca nas questões sobre a possível mobilidade da identidade humana e do seu aspecto monstruoso que a colocaria “numa zona de indiscernibilidade entre o humano, o animal”. Poderia-se também considerar a noção de abstrato presente no exercício, noção a que Bya Braga também relaciona ao que chama de ação física coral. Para ela,

(...)a abstração [...] se apresenta nas pluralidades sígnicas e nas linhas de força da ação-física coral em si. Busca-se um jogo livre da presença _ excessiva _ do ator. Posso dizer, também, que são ações-devir, provocadoras de dissensos, dúvidas e políticas de ator. Uma ação-abstrata problematiza o conceito de presença do ator, especialmente num momento histórico onde a presença pode ser criada e veiculada, também, por meio de diferentes tecnologias.

O excesso da presença cênica de ator pode existir para além das formas, especialmente das formas triviais visíveis e reconhecíveis. É algo que tende a perturbar o receptor porque não, necessariamente, está localizado. Neste sentido, o excesso é forma de forças como nos diz José Gil: “a forma da força não é visível, não está figurada, não é uma pura *qualitas* nem um puro *quantum*: é uma grandeza intensiva que surge com uma força determinada em movimento.” (GIL: 2005, 54-55.). Para “vê-las” é preciso um pequeno perceber. Por isso Gil nos fala das “pequenas percepções” como condição de apreensão e fruição de *imagens-nuas* na arte. As imagens defasadas de representação figurativa, num sentido próximo da representação natural, fazem brotar as pequenas percepções.

A criação desta “defasagem” (ou do “desastre”, como nos diz Maurice Blanchot) numa ação-física traça sua coralidade e vem de uma estratégia de desfiguração do humano. O desvio da figura “natural”, a decomposição da natureza humana e seus modos de existir, me instigam como condição de prática e pensamento da criação de uma ação-física abstrata. Neste caso, a figura gerada pode se apresentar num excesso de presença e evidenciar uma dilatação deformada, histerizada, como já dito. Às vezes pode ser uma deformidade humana no sentido baconiano (referimo-nos aqui ao artista Francis Bacon), próxima de monstruosidades mesmo, às vezes podem ser retratos de volumes desproporcionais menos intensos. E pode ser belo. (BRAGA, 2007, p.3)

No trecho acima, a abstração parece indefinir, decompor, desfigurar os sujeitos operantes da ação coral ou por ela operados, além de colocar em jogo a necessidade de valorização do detalhe, do pequeno perceber “como condição de fruição das formas das forças” e não do que é necessariamente visível. Já tratei acima de ambas as questões, a partir da descrição e análise da prática. Além disso, na citação, a monstruosidade aparece mais uma vez, mas agora atrelada à possível beleza na deformação, referida à Francis Bacon, aos volumes desproporcionais menos intensos, como acontece na experiência da busca pela valorização dos detalhes mínimos dos movimentos e transformações no tecido. É praticamente em cada palavra que relaciono essa citação ao exercício do *Monstro Fantasma* e a muitos outros exercícios de coro que também trazem essa monstruosidade que penso ser mesmo inerente ao próprio coro.

Entretanto, o *Monstro Fantasma* concretiza de modo direto e denotativo algumas colocações que, no texto de Bya Braga, tem um tom mais conotativo e metafórico para adjetivar a ação do ator que não está objetivamente representando um monstro junto a outros atores, como acontece, de certo modo, no *Monstro Fantasma*. De todo modo, é preciso apontar que, em certos momentos, alguns estudantes percebem a experiência através da ordem da representação e da narrativa. Isso se evidencia não tanto no momento da experiência, mas quando eles comentam o que viram e acabam narrando os acontecimentos. Podem dizer, por exemplo, que “em um determinado momento, quando o bicho ficou com medo, escondeu a cabeça dentro do casco”. Desse modo, percebo que o estudante já associou um movimento a uma determinada emoção a qual deu nome, associou também o ser vivo ao reino animal e aferiu a uma determinada protuberância a instância de cabeça e a uma outra a de casco. Tudo isso me leva a perceber que a investigação está sempre passível a ser percebida de modos diferentes para cada estudante. Ainda que, em sala de aula, na tentativa de não circunscrever o ser vivo de modo identitário, eu não nomeie o exercício que aqui aparece nomeado para me ajudar a organizar a escrita, as nossas percepções muitas vezes constroem pequenas interpretações que se desfazem no geralmente lento decorrer da improvisação para dar lugares a outras interpretações ou a formas e forças menos identificáveis.

Bya Braga finaliza o texto anexando a ação ao devir, conceituado a partir de breves citações de Deleuze e Gil, o que me parece mais uma vez ir ao encontro das questões referentes à transformação e alteridade que assombram a mim e a meus estudantes, ao longo da experiência do *Monstro Fantasma* e das improvisações que lhe seguem.

Estas **improvisações** seguintes tendem a ser mais individuais (se é que, após essa discussão, podemos classificar assim o jogo do ator) ou são feitas em duplas. Próximo ao

contraponto que Tatiana Motta Lima cria entre o ator ‘vetor’ e o ator ‘imã’¹²⁰, quanto ao modo de operação sobre a atenção, a demanda do exercício é que os jogadores se investiguem em cena de modo a experimentarem uma atenção que dê a ver não apenas a si mesmos, mas o todo ao qual fazem parte. Todo que inclui o espaço, os espectadores, a luz, os ruídos, barulhos, os objetos, os parceiros humanos e imaginários. Num primeiro momento, deixo em cena o tecido com o qual improvisaram no *Monstro Fantasma*. E então eles devem entrar em cena de modo a investigar essas questões. Penso que o desafio primeiro para os estudantes é o de investigar não como entrar em cena, mas como ser adentrado pela área de jogo sem que a sua presença, seu modo de entrar absorva toda a atenção da platéia e a sua própria. Isso diz respeito à direção do olhar, do tronco, dos membros do corpo, da multidão do que se é quando se é corpo, corpo-coro, ator-corista, ainda que para o olhar desatento ou desinteressado a essas questões perceba-se entrar em cena um só ator, sozinho, individualizado, mas de algum modo estranho. Ele é diferente do ator herói que protagoniza as suas experiências que aproximo ao “ator-imã”.

Portanto, penso que a experiência de, junto a outros, integrar um corpo monstro pode promover no ator a possibilidade de se experimentar em coro mesmo quando estiver, aparentemente, sozinho. Acredito que, ainda quando este for vivenciar uma personagem dramática, terá a possibilidade de investigar com ela a manutenção da percepção da coralidade inerente ao sujeito que lhe foi proporcionada não só pelo exercício, mas pela forma de trabalhar com a ideia de coralidade. Assim, junto-me à Bya Braga e

(...) em busca de uma ação-física coral, entendo a importância de se produzir “monstros” que exacerbem a ação de enunciação. A figura criada, não personagem no sentido da tradição, não um papel, deve trazer uma voz-corpo com disposição coral. A figura formada não precisa se revelar coesa. Provavelmente aparecerá fracionada e simbólica (podendo até nem ser totalmente orgânica no sentido da natureza humana). O sujeito se dissolve nas suas vozes internas e grita ações. Ele se trans-figura, transpõe, se exalta, transcria e até se deforma ou paralisa. Às vezes histeriza. A essência histérica na ação vem a ser um excesso humano possível, aceitável e pode ser até admirável numa composição cênica. A língua-corpo, linguagem, fazendo-se delirante pode não significar nada numa leitura realista desta composição e pode se distanciar da tranqüilidade do esboço da figura humana padrão clássico. E o público, ao se encontrar com esta figura-monstro, nada terá a reter de sua história. Mas poderá se encantar _ ou se aterrorizar_ com sua ação-devir em traços assignificantes, principalmente se conseguir abrir mão de sua educação hermenêutica.

Posso, então, dizer da presença possível de uma humanidade não humana na ação-física coral (como queriam os simbolistas, sem me esquecer de Kleist, Craig, Kantor?...), mas, sobretudo, de uma criatura de corporalidade transbordante, uma presença em excesso. Sarrazac ainda diz que “o que está apagado, no vai-e-vem incessante entre a criatura e a figura, *são os contornos tranqüilizantes de uma*

¹²⁰ Tatiana Motta Lima(2009,p.32-33) distingue o ator imã do ator vetor. Entendo que, basicamente, o ator imã conduziria (consciente disso ou não) sua atenção (que tudo quer abarcar de modo quase obsessivo) e a dos outros para ele mesmo e para o que ele faz, enquanto que o ator vetor, por meio de sua atenção plena e tranqüila, daria a ver outros parceiros que não apenas ele mesmo.

individualidade humana que doravante deixa de poder ser considerada o centro do drama. (...) Inacabada e desunida, a nova personagem _ que abdicou da sua anterior unidade orgânica, biográfica, psicológica, etc... que é uma personagem costurada, uma personagem ‘rapsodeada’ _ coloca-se a salvo do naturalismo e desencoraja toda e qualquer identificação ou ‘reconhecimento’ por parte do espectador.” (SARRAZAC¹²¹, 2002: p. 107. Grifos nossos.)

Assim, a *figura* por ser considerada um novo estatuto da personagem dramática, é uma “personagem” a construir, aberta. E, considerada como “personagem-monstro” que imagem expressa? Imagens múltiplas, caleidoscópicas, desfiguradas. E o que busca este “figura-monstro”? Ainda a afirmação do humano? Sob que idéia de humano? Sob que idéia de belo?

E o que pode ser o ator hoje? Quando se é ator hoje?... (BRAGA, 2007. p.2-3)

Não arrisco responder às perguntas colocadas por Bya Braga, mas penso que a própria descrição e reflexão do exercício me ajudaram a sustentá-las. Acredito que o ator corista não precisa saber muito bem onde e quando está, quem é ou o que faz porque o tempo todo exercita maneiras de se redescobrir, se refazer, se manifestar, se transformar, se reinventar e desaparecer. Porque, uma vez que, junto a outros a quem se integra, experimentou-se na função de desaparecer para dar a ver um outro, deve seguir algo que permanece em transformação. É o fluxo da criação que exige dele essas operações sobre si.

2.2.3 O equilíbrio do praticável

Experimentar em sala de aula o exercício proveniente da escola de Lecoq me possibilitou percebê-lo e analisá-lo a partir de certas noções que me parecem oportunas, quanto à disposição espacial, à forma e à geometria do coro.

Trata-se de um jogo baseado no equilíbrio e desequilíbrio de um praticável, posto em movimento pelo deslocamento dos atores. Um praticável de forma retangular é delimitado por bancos de 2 metros de comprimento. Dez bancos (dois para cada largura, três para cada comprimento) envolvem o espaço, sobre os quais vêm sentar-se os participantes. (...)

Esse praticável retangular é imaginado em equilíbrio sobre um eixo-central. Um ator, sozinho, que toma um lugar na parte central, conserva o praticável em equilíbrio. Se ele se posicionar fora dessa parte, põe o praticável em desequilíbrio, fazendo com que se incline. É preciso, então, que um segundo ator intervenha para restabelecer o equilíbrio, escolhendo um lugar favorável em função do primeiro. Os jogadores, no começo, estão repartidos em torno do praticável, e considera-se que, apesar de suas diferenças, todos têm o mesmo peso e valor. Não vamos interpretar uma historieta de um praticável realista em movimento, mas buscaremos ter a sensação de plenitude e de vazio, sensação sentida ao mesmo tempo por aqueles que estão no praticável e por aqueles que ficam sentados nos bancos.

1=1

Uma primeira regra serve de base. O praticável está vazio. “A” levanta-se e toma uma posição no centro (que não é o ponto preciso de intersecção das diagonais,

¹²¹ SARRAZAC, .*O futuro do drama – Escritas dramáticas contemporâneas*. Trad. Alexandra M. da Silva. Porto: Campos das Letras-Ed. SA, 2002.

mas um pequeno território vivo, no qual ele pode deslocar-se sem provocar inclinação). “A” esquento o espaço para que ele comece a existir; depois, quando o tempo lhe parece adequado, decide deslocar-se, causando um desequilíbrio do praticável. “B”, então, levanta-se e toma um lugar no praticável para reequilibrá-lo. A partir deste momento, o jogo é desencadeado e é “B” que vai conduzir: ele se desloca para diferentes lugares, seguindo ritmos pessoais e, a cada vez, “A” deve restabelecer o equilíbrio, também mudando de posição. Quando se faz necessário, “A” decide não mais responder ao desequilíbrio de “B”, o que provoca um novo desequilíbrio do praticável, chamando a entrada de “C”. Esse terceiro jogador torna-se então, o novo condutor do jogo. “A” e “B” reagem a seus movimentos para manter o equilíbrio, até que decidam, por sua vez, juntos, mas sem combinação, não mais fazê-lo. Eles provocam, então, um novo desequilíbrio que leva à entrada de um quarto jogador, etc. O jogo se prolonga, assim, com um número crescente de atores, que restabelecem sem parar o desequilíbrio provocado por aquele que conduz, quando os outros não respondem mais. (LECOQ, 2010, p.200)

Enquanto apresenta o jogo, Lecoq tece comentários que me interessam, na medida em que percebo o professor intrigado com o estudo da relação entre os atores, o *tempo* e o *espaço*, de modo que estes dois últimos devam agir de modo determinante sobre os jogadores, sugerindo diferentes relações entre estes:

Fazemos acontecer, depois, diversas ações dramáticas, em função dos lugares tomados pelos atores. A relação de espaço entre eles decide a situação. A palavra pode intervir em certos momentos de imobilidade dos atores. O jogo entre os atores pode ser direto se permanecerem unidos pelos olhares, ou indireto se seus olhares se dirigirem para fora. Fazendo isso, realizamos a encenação de uma peça não escrita. O *equilíbrio do praticável* é o exercício de todas as encenações. (LECOQ, 2010, p.202)

Ao mesmo tempo em que a descrição e os comentários do exercício escritos por Lecoq me agradam, receio que sugiram ao leitor um certo modo de relação espacial que privilegiaria um uso do espaço, quando acredito que, ao contrário, a tentativa de Lecoq é a de que o ator permita-se ser movido e transformado pelas relações que o *espaço-tempo* sugerem ao longo do jogo. Escrevo sobre isso também porque, ao experimentar o exercício, percebo nos estudantes uma tendência a se aproximarem do exercício de modo pouco sensível aos processos de transformação que o espaço-tempo lhes proporcionam. Como se atentassem mais às composições espaciais interessantes e diversas que escolhem realizar, sem se deixar atravessar de modo a ‘serem agidos’ pelos detalhes das relações e *contatos* ali tecidos. Noto movimentos e deslocamentos feitos de maneira muito voluntaristas, de modo mecânico e pouco intuitivo. Como se estivessem pouco atentos aos detalhes dos acontecimentos que lhes acometem, lhes derrubam e das relações que são estabelecidas quando mudam de lugar. A dificuldade e demora em atender à necessidade de assimilar e, acima de tudo, subverter a possível matemática do exercício e a geometria do espaço enquanto se entregam aos fluxos (e vertigens) dos movimentos é assim um primeiro bloqueio que atravanca o jogo. Por isso, como professor,

preciso estar atento para, num primeiro momento, deixar passar certos erros e enganos para não bloquear ainda mais os estudantes com excessivas cobranças, levando sua atenção exatamente para a visão de composição. Só após experimentar o exercício em sala de aula ficou mais clara uma ponderação do próprio Lecoq quanto a esse problema:

Uma vez bem compreendida essa regra, o que demanda um longo tempo de experimentação, podemos modificar o espaço, aumentando o praticável (40 centímetros suplementares entre os bancos). Mas, sobretudo, podemos nos ocupar com a qualidade do jogo e trabalhar as noções de *tempo* e de *espaço*. Entre o público e os jogadores, instala-se uma relação secreta que não é feita de nenhuma relação direta mas de uma presença comum no espaço. Sentados nos bancos, os participantes sentem perfeitamente se o tempo e o espaço representados são justos, eles “sabem” se está longo ou curto demais, se os lugares tomados são bons. O público é o depositário desse saber, e apenas com sua presença, ajuda os jogadores a manter os tempos justos. Ele vê os erros daquele que quer entrar no praticável, mas não há lugar para ele. Esses erros são aliás, necessários e devem ser aceitos, para que o jogo continue, pois as distâncias e os tempos não são geométricos.

Constatamos que os atores tomam instintivamente lugares que se situam numa geometria elementar, ligada a um número. Em três, eles tendem a formar um triângulo equilátero; em quatro, um quadrado; em cinco, um círculo. Essas posições (...) não permitem nenhuma situação dramática representável. Elas só podem ser justificadas por um ritual que tenda ao monumental. Daí a pesquisa de uma repartição diferente dos lugares, com ritmos capazes de fazer viver situações dramáticas. Um ator pesa mais na periferia do praticável do que no centro, daí a necessidade de uma distribuição diversificada dos lugares para equilibrá-lo. Estar progressivamente de acordo com o tempo, com o espaço e com os outros, tal é a aposta desse jogo. (LECOQ, 2010, p. 201)

Após ler atentamente essas últimas considerações, sinto que há no exercício uma profunda busca pelo que há de vivo, libertador, frente às restrições que o exercício impõe em um primeiro momento. Refiro-me ao que ele chama de “repartição diferente dos lugares” ligada aos diferentes pesos que cada ator adquire em uma determinada região da área de jogo. A pesquisa por essa nova distribuição dos membros pelo espaço, fugindo dos padrões geométricos elementares, libera trajetórias para que os estudantes possam se deslocar, como se o próprio espaço fosse sendo aos poucos desbloqueado. Percebo com isso que os bloqueios não estão unicamente associados à subjetividade de um ou outro ator. Os empecilhos se manifestam no modo mesmo como os moventes ocupam o espaço, naquilo que pode bloquear, no espaço, o fluxo do deslocamento dos jogadores. Muitas vezes, solicitamos aos nossos estudantes durante o aquecimento que equilibrem o espaço. Mas, o desequilíbrio quando percebido, também pode lhes proporcionar outros desafios a serem geridos. Isso me desafiou a solicitar, de vez em quando, que desequilibrem o espaço, quando percebo que o equilíbrio parece ter sido conquistado como um fim e buscado de maneira muito racional, mecânica.

Em seguida, Lecoq dá continuidade à descrição do exercício, desdobrando-o de modo a que, finalmente, evidencie o que parece ser, para ele, uma possível disposição espacial do coro que teria a ver também com a quantidade de integrantes:

$$1=1+1\dots$$

Uma segunda regra, vinda da primeira, permite o nascimento, diante do herói, de um coro e de seu corifeu. Na primeira regra, cada ator tem o mesmo peso ($1=1$); na segunda, o ator que entra é equilibrado pelo peso de todos os outros ($1=1+1+\dots$) o começo do jogo é o mesmo: “A” entra no praticável, depois faz entrar “B”, que conduz. “A” decide, em seguida, fazer com que entre “C” e, neste momento, a regra muda. Uma vez encontrado seu ponto de equilíbrio, “C” espera que “A” e “B” se reúnam num ponto de equilíbrio. A partir deste instante, “A” mais “B” têm juntos o mesmo peso que “C”. Cada ator que entra em sequência provoca o reagrupamento de todos aqueles que já se encontram no palco, até o momento em que o oitavo que entrar conduzirá um grupo de sete. Ele será o primeiro herói, diante do primeiro coro.

Quando quiser, o herói deixa-se cair no chão, dando assim o sinal da explosão do coro. Então, seis atores se retiram do espaço, para deixar um, imóvel, diante do herói: o corifeu terá sido, assim, deixado pelo coro; exclusivamente ele terá o direito de falar em nome de todos. Insisto no fato de que o corifeu é escolhido pelos outros, quando se retiram: não é ele quem, destacando-se, decide sua função. Este momento preciso do exercício é particularmente difícil de realizar e solicita, da parte de cada um, uma grande sensibilidade em relação aos outros. Vemos frequentemente dois pretendentes a corifeu ficarem diante do herói: um está sobrando! (LECOQ, 2010, p.202)

Também me parece indispensável para este estudo a seguinte observação de Lecoq:

O equilíbrio do praticável pede uma concentração extrema, a duração do exercício não pode ultrapassar uma hora por seção. Numerosas variantes podem ser imaginadas, com diferentes estilos de jogos, podendo ir de um realismo mais cotidiano até uma transposição com máscaras. Alguns desvios, regularmente, chamam a minha atenção: ‘aquele que guia no lugar do outro’, ‘aquele que rouba a entrada do outro’, ‘aquele que falsamente acredita estar no bom lugar’, ‘aquele que não aceita ceder o seu lugar’, ‘aquele que não sente que o tempo passa’, ‘aquele que hesita e perde o lugar’, ‘aquele que, ao contrário, entra no palco embora não haja lugar para ele’... Cada um desses desvios provoca um erro mínimo e quebra o jogo. (LECOQ, 2010, p. 203)

Esse exercício parece-me muito rico para que os estudantes investiguem, descubram e criem, de modo pouco impositivo, diferentes relações espaciais e temporais que um coro permite-lhes vivenciar. É preciso calma de minha parte e dos estudantes, uma vez que a ansiedade pode conduzir o jogo justamente para o lado da balança que pende para o voluntarismo e para as imposições individualistas. Muitas vezes, ficamos mais de meia hora no jogo para conseguirmos sustentar o coro vivo, pulsante, por alguns segundos apenas. Houve uma vez em que por mais de uma hora investi na busca de uma qualidade coral na experiência que, a meu ver, não se desenvolveu de maneira propícia porque fui muito impositivo na condução do exercício e muito intransigente quanto aos desvios que os jogadores cometiam. Era uma turma interessada que, em outros momentos, já havia se experimentado enquanto

conjunto e coro. Além disso, estavam inspirados pelo espaço diferente onde improvisávamos (na ocasião, os estudantes sugeriram que fizéssemos o exercício na grande garagem do edifício da Escola que se encontrava vazia). Minhas constantes interrupções e correções provenientes da minha ansiedade em atingir um objetivo desencadearam no grupo uma frustração que ao longo dos primeiros 30 minutos já havia proporcionado uma angústia e cansaço nos estudantes que, junto a mim, percebiam-se a cada tentativa lançando sementes num solo estéril para o cultivo da experiência do coro. Aprendi com isso que é preciso muita paciência para tentar não antecipar os acontecimentos vislumbrados e permitir que eles irrompam na imprevisibilidade das relações esboçadas ao longo da improvisação. Na maioria das vezes em que vi a experiência do coro despontar, foi quando ponderei sobre minhas excessivas interrupções, críticas e correções, deixando algumas para mais tarde e, em alguns momentos, tolerando certos desvios que não inviabilizaram o sucesso e o prazer da investigação.

Outro aspecto que diz respeito à abordagem de Lecoq sobre o *Equilíbrio do Praticável* é que ele leva em consideração a matemática e geometria entre os membros do coro para pensar não apenas na composição, mas também na vida do coro, o que chamo aqui de uma *matemática do coro*.

O coro constitui-se de um grupo de sete ou quinze pessoas. Esses números são precisos, pois cada número traz em si uma dinâmica específica. Uma pessoa é a solidão. Duas correspondem a alguém e seu oposto. Três são uma unidade. Quatro, um bloco estático. Cinco, a partir daí começa a haver movimento, mas cada um se encontra individualizado. Seis, não se pode perder mais tempo, é preciso repartir em dois para fazer duas vezes três. Sete é um número interessante: um corifeu pode surgir, acompanhado por dois meio-coros de três. Oito é um número duplamente massivo. Com nove começa a multidão: uma companhia de nove pessoas parte em todas as direções. Dez é a dezena... até doze, a dezena! Em treze, o coro começa a nascer. Quatorze é um número ‘inamovível’, sempre falta alguém. Quinze, como no *rugby*, é o número ideal: um corifeu, dois meio-coros de sete, que designam dois subcorifeus e movimentos maravilhosos que se tornam possíveis. Para além disso, é a invasão, inevitavelmente militar. Para descobrir e constatar essas evidências, proponho um exercício simples.

Um grupo de alunos ocupa todo o espaço da sala andando. Ao sinal, eles se reúnem a dois, três, cinco, sete, etc.

Juntos, observamos como chegam a organizar-se e como, em seguida, esses grupos podem, ou não, ser postos em movimento. (LECOQ, 2010, p. 196 - 197)

Experimentando em sala de aula o exercício na tentativa de entender suas constatações determinadas, mas, às vezes, quase enigmáticas, apesar de encontrar certas semelhanças, não cheguei a conclusões tão exatas como as expostas acima no que diz respeito à possibilidade de movimento do coro. Pergunto-me o que seria exatamente um número “inamovível”? Ou uma “unidade”? E também de quantas pessoas deve ser formado o “grupo de alunos” que ocupa todo o espaço da sala no início do exercício? De qualquer jeito, interessa-me pesquisar essa relação

entre número de pessoas e as ações e relações que podem surgir a partir, e como decorrência, desse número.

2.2.4 Os Triângulos Equiláteros

Os exercícios anteriores lembram-me outro que me parece elucidar a relação estabelecida entre a exatidão da forma e a busca pela não-forma ou pelas forças que habitam as formas, transformando-as. No curso ministrado por Daniela Carmona, com preparação corporal da Raquel Karro, fizemos um exercício em grupo sobre a espacialidade. Caminhando pela sala, cada pessoa deveria, sem explicitar, escolher duas pessoas que obviamente escolheram também outras duas. Em relação a essas duas pessoas escolhidas, cada um deveria tentar parar posicionando-se de modo a formar, com seu corpo e o das duas pessoas escolhidas, um triângulo equilátero.

O que mais me chamou a atenção foi uma observação que Raquel Karro fez: “quando as medidas exatas eram alcançadas, o jogo terminava”. Imediatamente fui remetido à relação entre mecanicidade e vida da ação e ao que escrevia aqui sobre geometria e vida do coro. Naquela ocasião, enquanto todos caminhavam pela sala com o objetivo de formar o triângulo equilátero perfeito, havia ação. Apesar de simples, um objetivo estava presente em todos, o que gerava, ao mesmo tempo, espontaneidade e precisão no caminhar, relativas à ação comum de encontrar as medidas exatas. Quando encontradas, o grupo parava, imóvel, em suspensão. Se alguém se deslocasse, levava junto todo o grupo.

Por isso, parece-me interessante investigar a geometria precisa do coro não pelas formas composicionais, mas pela vida proveniente do engajamento dos seus membros em uma ação comum, por mais simples que ela seja. Os movimentos vivos, ao contrário do que se pode pensar, não são caóticos, mas precisos. Portanto, interessa-me, enquanto pesquisa sobre o coro, a investigação desse tipo de geometria coral oriunda da ação, da natureza e da vida.

2.3 O CORO RESPIRA

Logo após investigar possíveis disposições espaciais com os estudantes no exercício *Formar um Coro* e antes de tentar deslocá-lo pelo espaço, prossigo com uma pesquisa que conjuga a adaptação de dois exercícios aprendidos durante minha formação. Um deles com a professora Ana Achcar¹²² na aula de Interpretação V, e outro retirado do livro do Jacques Lecoq¹²³ e experimentado em sala de aula. Neste item, descreverei a atividade que aqui nomearei de *O Coro Respira* e procurarei analisá-la a partir de reflexões levantadas por François Delsarte e Moshe Feldenkrais, no tocante à relação entre respiração e movimento.

É uma atividade simples que coloca em questão aspectos muito relevantes do trabalho do ator, envolvendo detalhes e sutilezas do movimento. A atividade consiste em conectar os componentes do coro através da respiração. O objetivo é o de respirar junto e preparar o grupo para as improvisações corais. A pergunta que permeia todo o exercício é a de como descobrir no outro, e copiar experiências muito sutis, pequenos movimentos, detalhes. É um convite para que essa percepção refinada esteja presente daí em diante em todos os exercícios realizados, corais ou não.

De pé, os integrantes do conjunto reúnem-se próximos uns aos outros, virados para a mesma frente, de maneira a ocuparem no espaço não uma fila, linha ou círculo, mas um grupo, como um cardume. Juntos, deverão encontrar uma respiração comum.

Inicialmente, na tentativa de atingirem rapidamente o objetivo, a tendência é a de se agitarem: os olhos dispersos procuram ansiosos por alguma evidência corporal da respiração de quem está mais próximo e bruscamente mudam a própria respiração, interrompendo de maneira abrupta um fluxo natural do ar. Mas não é isso o que se busca. O objetivo primeiro é o de perceber a própria respiração para ajustá-la aos poucos junto ao grupo também engajado na ação comum de “respirar junto”. Incentivo que investiguem com calma – resistindo à tentação de modificar ou julgar o que já está acontecendo – a velocidade, a duração de cada inspiração e expiração, os momentos de retenção do ar, a sua temperatura e o seu direcionamento nas partes do corpo. De nada adianta que todos tentem mudar a respiração simultaneamente, a fim de encontrar uma em comum, porque cada um tomará um rumo distinto. Interessa menos a imediata conquista do que a processual tentativa de conexão. Observo que o exercício tem êxito

¹²² Em 2012, na aula de Interpretação V, antes de trabalharmos o exercício que em sala de aula, a professora chama de *Coro em linha*, ela nos incentivava a conectarmos nossas respirações, de maneira semelhante à que descreverei aqui.

¹²³ *O corpo poético*, exercício que ele chama de “Fazer o coro respirar, alargando ao máximo as distâncias entre seus componentes” (LECOQ, 2010, p. 197)

quando há em cada componente uma tranqüilidade para primeiramente perceber as singularidades da sua própria respiração e só em seguida descobrir de que maneira ela destoa da respiração que está sendo criada / descoberta coletivamente. O que chamo de tranqüilidade é uma calma, um repouso, um silêncio que se faz presente no movimento e reverbera na sensorialidade. Uma imobilidade viva, que respira. A partir daí, os ajustes nas respirações deverão ser realizados com delicadeza e sem pressa. É como se o próprio coro as transformasse aos poucos, apresentando a cada um as adaptações necessárias para encontrarem um só respirar. A mudança acontecerá a partir do encontro entre seus membros, da relação que instauram e não por qualquer ação voluntária e individual.

Para tal, insisto que no primeiro momento procurem pelo vazio, pelo silêncio. Que investiguem como silenciar, como não fazer nada, em conjunto. “Vocês ainda estão se mexendo muito”, repito algumas vezes. Se, desde o início, há excesso de movimento ocular, pendular de braços, transferência de peso, não há um silêncio cinético comum ao grupo: ainda estão entregues demais às suas vontades. Nesse momento, é preciso resistir a elas. Idealmente, os únicos movimentos que deveriam acontecer então seriam aqueles involuntários, sobre os quais não temos controle. A respiração, apesar de responder aos nossos comandos, ocorre também involuntariamente. E ela move o corpo. Não é possível respirar sem se mover. Esse movimento interfere, portanto, no silêncio corporal e coral. E é justamente sobre ele que se dá nosso estudo, sobre o movimento da respiração.

É nesse momento em que se evidencia que a conexão realizada entre os integrantes do coro acontece a partir do movimento ou da ação que realizam em comum. Esse trabalho é primordialmente sobre isso. É importante salientar que quando escrevo movimento, falo não só do corpo material, mas também do intelectual e do sensível, pensados da maneira mais implicada possível. Percebidos enquanto instâncias distintas, mas extremamente implicadas, de modo a comprometer e transformar umas às outras. Como já preconizava Delsarte¹²⁴, com suas complementares Lei da Correspondência¹²⁵ e Lei da Trindade¹²⁶, os estudos teatrais

¹²⁴ “Para Delsarte, para que *a arte maior* pudesse ser realizada, tudo deveria ser feito sob a tutela de uma nova ciência, tão rigorosa como qualquer outra – a ciência que acreditava ter criado – a *Estética Aplicada*. Seu objetivo de estudo seria a expressividade do gesto, da voz e da enunciação da palavra; sua função seria o desvendar da lógica divina que rege a expressão do homem e, seu objetivo, tornar o artista cênico capaz de expressar suas emoções na cena da maneira mais verdadeira possível. O elemento que não poderia faltar para que isso acontecesse seria o gesto, pois Delsarte o concebia como primeiro agente da alma, já que os sentimentos ou pensamentos causados por alguma expressão do mundo exterior ou por alguma imagem mental o afetam instantaneamente, pois atingem diretamente a sensibilidade corporal (Stebbins, 1894).” (SOUZA, 2012: 433)

¹²⁵ “Para cada função espiritual responde uma função do corpo, para cada grande função do corpo corresponde um ato espiritual”. (SHAWN, 1974: 22).

¹²⁶ Essa é uma lei que, muito basicamente, “postula que tudo no universo tem uma natureza tríplice que se espelha na tríplice constituição divina, de modo que todas as trindades existentes estariam envoltas em uma

contemporâneos apontam cada vez mais para uma relação e integração entre as faculdades sensíveis, motoras e intelectuais no trabalho do ator. Portanto, meu olhar sobre o movimento está sempre levando essa inteireza em consideração.

Nesse exercício, a respiração evidencia sua imbricação na musculatura e nas articulações. Para encontrar uma respiração comum a todos os membros do coro, percebem a necessidade de ampliar a movimentação da caixa torácica e do abdome. A dificuldade é realizar essa expansão sem crispações, sem tensões excessivas, sem movimentar articulações desnecessárias ao ato de respirar ou paralisar as que são requisitadas. Muitas vezes, com ansiedade de atingir logo o objetivo do exercício, procurando tornar visíveis suas próprias respirações, eles se balançam, articulam joelhos ou mesmo hiper articulam os dedos e tornozelos. Desejo que simplesmente descubram como dilatar sutilmente a movimentação das partes do corpo que já estão naturalmente implicadas na respiração, para que ela flua o mais livremente possível. É uma busca aguda para quais partes estão envolvidas no ato de respirar e quais deveriam permanecer em repouso. Uma oportunidade de se conscientizar das particularidades de seu próprio respirar e de como elas diferem do coletivo, notando os desvios do que seria uma respiração fluida e comum ao grupo. Aos poucos as singularidades se manifestam muito nitidamente aos olhos de quem, fora do coro, vê seus componentes respirarem juntos. Na procura por um respirar comum e livre, é possível notar, em cada um, excessos de movimentos em partes que deveriam repousar ou mesmo partes do corpo estáticas, bloqueadas por tensões musculares, quando deveriam movimentar-se livremente.

“Muitas pessoas respiram sem deixar seus esternos moverem em relação à espinha. Ao invés de aumentar o volume de seus peitos de acordo com sua estrutura, eles esvaziam suas costas, o que quer dizer que levantam todo o peito desde o chão, incluindo a parte baixa das costas, para que seu volume interior seja aumentado apenas pelo movimento das costelas flutuantes.” (FELDENKRAIS, 1984, p. 101)

O exercício também coloca em questão a maneira como organizam os próprios corpos na vertical, em equilíbrio, e o que é para cada um estar no seu próprio eixo. A ideia é de que, para manterem-se de pé, utilizem um esforço mínimo já que uma

“(…)boa postura vertical é aquela da qual um mínimo de esforço muscular moverá o corpo com igual facilidade em qualquer direção desejada. Isso significa que na posição ereta não deve haver esforço muscular derivado de controle voluntário, independente de que esse esforço seja consciente e deliberado ou oculto da consciência por hábito.” (FELDENKRAIS, 1984, p. 76)

estrutura hierárquica.” (SOUZA, 2012: 434) A partir disso, Delsarte define diversas trindades na Estética Aplicada, entre elas Vida, Alma e Mente; Físico, Emocional e Mental. (SHAWN, 1974: 29)

É uma possibilidade de investigar uma percepção do corpo como um todo, mas na relação entre suas partes, de modo a experimentar pequenos ajustes principalmente nas articulações da coluna vertebral, da bacia, das pernas e dos ombros. A essa altura, costumo já ter trabalhado com eles alguns **exercícios de decupagem corporal**, procurando segmentar as partes do corpo, principalmente as do tronco, inspirado pela Mímica Corporal Dramática, de Étienne Decroux que, como aponta Luiz Daniel Lerro¹²⁷, dialoga diretamente com alguns aspectos da Estética Aplicada de François Delsarte, no que se refere à Topografia Corporal:

“O tronco, eleito como órgão “príncipe” da Mímica Corporal, sede das forças anímicas, conforme a Topografia Corporal delsarteana, é a base que mais contribui para a dinâmica da figura humana. O volume do tronco (que neste caso é o bloco central da figura) pode ser visto ao mesmo tempo como base e agente central da ação que projeta os impulsos às próprias extremidades.

(...) Esta segunda macro-seção, nó expressivo do homem dinâmico (...), fonte que irradia impulsos às extremidades (alta e baixa) do corpo, é a zona central anímica mediante a qual o ator poderá revelar a sua natureza íntima. É através, e em sintonia, com a respiração do seu tronco vivo e, não somente com sua máscara teatral, que o ator-poeta ‘desenhará’ gestos sutis de natureza anímica. No entanto, para ‘desenhar’ ações precisas e verdadeiras no espaço-tempo, o ator deverá afrontar uma disciplina rigorosa e desestruturante para adquirir consciência desta ‘nova’ zona expressiva corpórea.” (LERRO, 2011, p. 18)

Nesses exercícios inspirados pela mímica corporal, investigamos estados de emoção a partir da movimentação das articulações do tronco, após estudarmos as possibilidades de articulação da coluna vertebral. Para isso, inspiro-me mais uma vez em Decroux que artificialmente cria articulações para essa região do corpo humano nas regiões do quadril, da cintura, do peito, do pescoço e da cabeça, dissociando-as, diferente da reverberação anatômica inerente à movimentação das vértebras que estão organicamente implicadas umas às outras por uma complexidade de musculaturas. Meu objetivo não é o de introduzir aos alunos a arte do mimo corpóreo, pois trata-se de um ofício próprio que demanda um rigor técnico e ético apoiados em uma artesanaria e filosofia sobre as quais não tenho maior domínio. Com exercícios baseados na técnica, desejo principalmente suscitar neles um maior interesse pela consciência da relação entre as partes do corpo – especialmente aquelas mencionadas acima que, negligenciadas num primeiro momento, tendem a se mover juntas como um só bloco, sem dissociações, sem respiração e pouco articuladas. Nessa busca pelo eixo vertical exigido pelo exercício *o coro respira*, percebo eles recorrerem ao estudo prévio dessas articulações, realizando pequenos ajustes nessas regiões corporais que influenciam muito na respiração e no

¹²⁷ Daniel Lerro é doutor em Estudos Teatrais pela UFBA, Mestre em Teatro pelo Departamento de Música e Espetáculo – DAMS, Faculdade de Letras e Filosofia – Universidade de Estudos de Bologna - Itália

estado de calma e de equilíbrio proposto pela atividade, já que a respiração interfere diretamente na expressividade do movimento:

Enquanto Delsarte tinha muitas coisas específicas para dizer a respeito da respiração em conexão com a fala e o canto, ele também falou extensivamente sobre a relação entre respiração e gestual, e como os tipos, ritmos, velocidades de respiração afetavam os valores expressivos do movimento corporal. (SHAWN, 1974, p. 57)

Quando estão juntos, evidenciam-se os desequilíbrios corporais: a cintura de um estudante que avança, o busto de outro que se inclina à direita, o quadril de um terceiro que rotaciona à esquerda. Às vezes, um detalhe corporal de um estudante que passava despercebido aos meus olhos fica evidente ao se multiplicar quando é copiado pelos outros. Na simples tentativa de encontrar uma postura de equilíbrio e do eixo, tudo isso aparece. E, evidentemente, a própria tentativa de respirar junto com o grupo interfere nessa atitude. O que acontece com ela? O que acontece com as costas, com o pescoço, para que a respiração circule livremente?

A maioria dos músculos do sistema respiratório está conectada às vértebras cervicais e lombares e respirar afeta, portanto, a estabilidade e a postura da coluna, e, contrariamente, a posição da coluna afetará a qualidade e a velocidade da respiração. Uma boa respiração então indica também boa postura, assim como uma boa postura indica boa respiração. (FELDENKRAIS, 1984, p. 166)

A tentativa é a de que aos poucos eles ajustem a relação entre relaxamento e tensão, para encontrar um tônus muscular coletivo, livre de tensão excessiva ou de abandono muscular, propício para mantê-los de pé e em equilíbrio. Tento com o exercício investigar a relação entre respiração, movimento e postura.

O esqueleto humano é construído de maneira que é quase impossível organizar-se apropriadamente sem também colocar satisfatoriamente o esqueleto de acordo com a gravidade. A reorganização da respiração sozinha sucede apenas de acordo com o grau em que sucedemos indiretamente na melhoria da organização dos músculos esqueléticos para um melhor erguer-se e movimentar-se. (FELDENKRAIS, 1984, p. 38)

Como nossa respiração reflete cada esforço emocional ou físico e cada distúrbio (FELDENKRAIS, 1984, p. 37), essa é uma maneira de enxergar também como está a dinâmica da turma, de perceber se estão agitados, distônicos, ansiosos ou relaxados demais. Dependendo do aquecimento realizado anteriormente e de diversos outros fatores, a respiração deles apresenta diferentes qualidades de tempo, de tônus muscular ou de tensão. É um momento em que também eu procuro me conectar mais sensivelmente à turma, tentando estabelecer em mim

uma respiração comum àquela do grupo. Procuo estar junto com eles, largar minhas tensões e fazer os ajustes necessários em mim para conduzir o exercício de acordo com o que vejo, sem ansiedades. Também percebo que é um exercício que muitas vezes promove uma integração entre os estudantes que estão à frente da ribalta e aqueles atrás dela, de modo que, segundo os comentários dos próprios estudantes, “atores” e “platéia” se conectam na tentativa de respirar juntos. Em muitos casos, o retorno que tive de quem estava no jogo foi de que uma das estratégias para conectar sua respiração com a respiração dos outros coristas foi estabelecer uma conexão com a platéia que, segundo eles, parecia respirar junto ao coro. Apesar de eu mesmo ter identificado isso acontecer algumas vezes, não é uma regra. Outra estratégia que eles dizem usar é a da visão periférica para perceber a respiração dos que estão logo à sua frente.

A evolução desse exercício consiste em, além de manter os componentes do coro respirando juntos, fazer o próprio coro respirar no espaço. Uma vez que o grupo encontrar uma respiração em comum, ele procurará fazer *o coro* expirar e inspirar.

Como a respiração se manifesta nas articulações e na musculatura basicamente em movimentos de expansão e de contração, a ideia dessa etapa do exercício é a de expandir e contrair, não só o próprio corpo, mas o coro. Descobrir o menor e o maior espaço que ele pode ocupar, sem perder sua qualidade coral. Qual a menor e a maior distância entre os membros. Não há regra matemática que determinará essa distância. Há grupos que, mesmo com um grande espaçamento entre os integrantes, permanecem conectados sensivelmente uns aos outros. Com outras turmas, a partir de certa distância, é difícil enxergar um conjunto, insurgindo individualidades muito dissonantes, sem uma qualidade comum de movimento ou ação.

Encorajo que, juntos, os estudantes se desloquem de modo muito simples pela sala, afastem-se e aproximem-se uns dos outros, procurando realizar isso sem perder a relação entre eles, com o olhar desperto e a respiração viva, procurando atender à solicitação não só mecanicamente, mas encontrando um impulso para realizá-la, justamente porque *o grande risco é chegar a um coro militarizado, organizado demais, limpo, claro, em que todo mundo anda junto, porém sem vida* (LECOQ, 2010, p. 198). Quero que percebam o coro como um outro corpo do qual eles fazem parte, um organismo que respira, se movimenta e vive:

“(…) Um coro não é geométrico: ele é orgânico. Como um corpo coletivo, possui um centro de gravidade, prolongamentos, uma respiração. É um tipo de célula que pode assumir formas diferentes segundo a situação em que se encontra. Ele pode ser o mensageiro de contradições, seus membros podem, às vezes, opor-se entre si, em subgrupos, ou, ao contrário, unir-se para, juntos, dirigirem-se ao público. Não consigo imaginar uma tragédia sem coro. Mas como reunir esses personagens? Como fazer viver esse corpo coletivo? Como fazê-lo respirar, movimentar-se como um organismo vivo, evitando a coreografia estetizante ou a geometria militar? Elemento dos mais

importantes de minha pedagogia, o coro constitui, para aqueles que dele participaram, a mais bela e emocionante das experiências teatrais.” (LECOQ, 2010: 196)

Em um minucioso estudo sobre o trabalho de Grotowski, a professora Tatiana Motta Lima escreve sobre a noção de organicidade na prática do mestre polonês:

A “descoberta” da organicidade trouxe a percepção de que, em um determinado grau de plenitude da ação, aquilo que é considerado mais instintivo e que é mais consciente não existem como forças separadas: o ato era fruto da consciência orgânica. Assim, um ator subserviente às forças instintivas não era, necessariamente, um ator submerso no caos. Naquela subserviência havia liberdade, libertação da desconfiança no corpo, no outro e na Natureza. (MOTTA LIMA, 2012, p. 407)

Percebo muito nitidamente que muitos dos exercícios aqui descritos e outros de conscientização corporal correm o risco de conduzir a uma atividade que privilegie uma certa marionetagem intelectual do próprio corpo, com tendências a uma movimentação mais mecânica, na qual o próprio ator torna-se observador de si, no lugar de presentificar uma ação. Ainda segundo Motta Lima, essa auto-observação aliada à introspecção e à tentativa de controle do ator sobre seu próprio processo eram, para Grotowski, antagonistas à vida da ação.

Ainda assim, penso que os exercícios de percepção corporal e de coro podem ser uma maneira de exercitar um diálogo entre a já mencionada auto-observação e a *consciência orgânica* que, *ao contrário da introspecção, permitiria o acesso a esse “si mesmo”, a esse “si mesmo todo” não conduzido nem manipulado – e, portanto, restrito – pelo intelecto* (MOTTA LIMA, 2012, p. 250). Aqui, percebo que para Grotowski, nos processos orgânicos de atuação, o ator desenvolve uma consciência de si, sem que essa percepção impeça que a sua espontaneidade se estabeleça no jogo. De modo que ele possa agir não exclusivamente a partir de comandos intelectuais, mas por tudo o que o constitui enquanto ser humano. A meu ver, o próprio fato de o ator estar com a atenção também voltada aos outros componentes do coro, numa escuta atenta, abalaria de certa maneira essa introspecção prejudicial à organicidade e já o colocaria numa relação sensível com diversos outros componentes do jogo. Porém, se essa atenção busca apenas uma composição exterior, ela pode se perder numa forma que não encontra suas forças operativas. Além dos exercícios descritos neste item, os próximos também trarão essa questão à tona, além de aprofundá-la.

INTERLÚDIO (COMO UM CORO MOVE?)

Antes de iniciar as próximas seções deste capítulo, apresento e comento uma citação de Lecoq que será fundamental para essas mesmas seções:

Como um coro se move?

O coro é um corpo que se move organicamente como uma criatura viva, dependendo do número de pessoas que o compõem (quinze é o melhor número: sete mais sete mais um). Oferece uma larga extensão de movimento e pode tomar muitas formas diferentes. Pode separar-se em agrupamentos autônomos menores que, contudo, ainda estão ligados pelo líder do coro que é o centro de gravidade deles. Esses agrupamentos podem ter opiniões conflitantes, alguns a favor, outros contrários, sem jamais verdadeiramente separarem-se, já que estão conectados através da sabedoria compartilhada entre eles. De um lado, sua forma fluida é larvária; de outro é tão rígida e organizada como cristal, fornecendo-lhe suas características humanas e rituais.

O coro organiza o espaço e o tempo da tragédia e também sua estrutura. O coro não se move como um mero grupo¹²⁸. O estilo de movimento de um coro é o mesmo que o estilo de movimento de um trabalho de máscara, estando eles realmente vestindo uma máscara ou não. O coro é a mais alta forma de organização no teatro e, quando um coro é usado efetivamente, alcança a mais altíssima forma de performance estilizada.

O coro chama por um herói e então aguarda-o. Quem se apresentará?¹²⁹ Essa é a questão que nós estamos tentando responder em nosso estudo da dinâmica do coro. O conceito de herói trágico desapareceu do teatro moderno. Agora, tragédias são usualmente performadas com um coro de apenas três pessoas, negando sua estrutura espacial e performance. Na tragédia grega, não são três amigos que compartilham o destino de Electra, mas, preferencialmente, um coro inteiro que alivia suas lágrimas e seu luto, externando a luta interna de Electra e tornando-a viva. Uma vez que o herói deixou o palco, o coro ocupa o espaço inteiro e se reorganiza. A estrutura geométrica do solitário coro, seja num quadrado, num triângulo, enviesado, ou em arco, prepara-nos para o que está prestes a dizer. Comenta ou prediz as ações do herói. Pode ecoar essas ações, mas, mesmo se dançar, nunca alcança a mesma histeria que o herói.

Em Hércules, o coro de anciãos relembra sua juventude num confronto dançado. A posição dos quinze membros do coro pontua o espaço, explicando a situação deles, mas também revelando a alma do coro. Seus movimentos não são movimentos cotidianos. Eles são ou muito grandes ou muito pequenos: o coro pode abaixar suas cabeças em três centímetros ou lança-las no chão. Entretanto, é importante perceber quão mais poderoso é ver o pequeno abaixar de quinze cabeças simultâneas, comparado ao completo abaixar de uma só cabeça.

O coro deve falar a verdade do texto em uma voz comum, o que significa que todos devem contribuir para o conjunto sem tomar o controle. Os membros de um coro devem sentir como se pertencessem a um só corpo, a uma só voz, dos quais o foco é o líder do coro.

A entrada do coro, especialmente no teatro grego como em Siracusa, deve estar em um dos dois extremos: muito rápido ou muito lento. Qualquer coisa entre reverte-se para uma velocidade natural, que zombaria da arquitetura transposta do espaço.

O coro de mulheres em Sete contra Tebas corre temerosamente no palco chorando e caindo. A dificuldade repousa na tentativa de unificar palavras quando elas

¹²⁸ Na tradução do inglês, a frase é “*The chorus does not move as a single group.*”) Mas a sensação que tenho é de que a negativa no original, que não tenho comigo, não se refere ao “single group” ou, no português, a “um só coro”, mas à idéia de grupo, de “um simples grupo”. Não se move como “um simples grupo”. Porque o que se desenvolve aqui após essa afirmação parece equivaler à comparação que Lecoq faz em entre o coro, a multidão, a máscara e a interpretação psicológica, relação que já expus no item referente à Lecoq, no primeiro capítulo.

¹²⁹ Na tradução do inglês, a pergunta é “Who will present themselves?” que, numa tradução que sustentaria a estranheza, seria “Quem ‘irão’ se apresentar?” ou “Quem se presentificará?” ou “Quem se presentificarão” ou até mesmo “Quem se presentificará a eles?” “Quem eles presentificarão?”

são faladas de lugares distintos e distantes. Por exemplo, dizer “Eu grito” e então correr dez metros e cair com as palavras “e eu morro” pareceria ridículo se o coro não sustentasse a tensão entre as duas frases. (...)

Quando o coro sai, o espaço que eles deixaram está altamente carregado e a próxima pessoa no palco deve preenchê-lo completamente. A plateia pode sentir que o ator tem que estar no mesmo nível que o coro para reequilibrar o espaço. Muitos dos grandes atores em Siracusa ficavam aterrados de entrar no palco diante de tão enorme plateia que se localizava para bem além dos terraços e aos lados das colinas. Eles também estavam chocados por serem capazes de escutar o estranho som da plateia enquanto [a plateia] seguia o texto em suas cópias, virando as páginas em uníssono. Ao fim da tragédia, o coro é o último a partir, quando a noite cai e clama o palco. (LECOQ, 2006, p.109 - 111)

A citação de Lecoq fornece uma riqueza de possibilidades para investigarmos o movimento do coro/corpo. Nas próximas seções, procuro esmiuçar algumas percepções enunciadas aqui. Em ordem regressiva, quanto ao modo que Lecoq escolheu para enunciá-las, aponto as indicações às quais me refiro e que farão parte das próximas seções.

Lecoq encerra sua resposta criando uma forte relação entre coro e plateia, a partir de sua experiência com o coro em Siracusa, e leva-me a crer que, para ele, plateia e coro estariam em constante comunhão e *contato* durante a performance. Antes de dizer isso, Lecoq afirma que o coro, ao sair de cena, deixaria o espaço altamente carregado, convocando a próxima pessoa que ali adentrasse a equilibrar essa “carga”. Lecoq refere-se à relação entre o coro e o ‘solitário’ herói e anuncia como eles se equivaleriam, de certo modo, em força, em potência. Antes, afirma que o coro realizaria um chamado ao herói, convocando-o à ação. Essas problemáticas serão desenvolvidas por mim na seção denominada *O Coro Testemunha*.

Lecoq afirma ainda que a *entrada* do coro em cena deveria ser muito rápida ou muito lenta e sugere que um meio termo zombaria da “arquitetura transposta do espaço”. Aqui, parece assumir a artificialidade do movimento do coro pela maneira de se deslocar, artificialidade que pode ser trabalhada de maneira *viva*, longe das composições apenas estetizantes. Quanto à relação entre coro e seu corifeu, que ele afirma ser o centro de gravidade do coro, Lecoq sugere que os coristas não deveriam ser controlados por apenas um deles, apesar da sua “voz” ter como foco o corifeu. Ainda em relação aos movimentos dos coristas, ele afirma que poderiam ser “conflitantes” sem jamais se separarem, uma vez que estariam conectados através da “sabedoria compartilhada entre eles” que comportaria, portanto, os conflitos. Na seção “*O Coro Move*”, analiso como percebo, na prática, as relações entre coristas e corifeu.

Nos próximos itens, também vou refletir quanto ao movimento do coro e sua aproximação e distância dos movimentos da vida. Para Lecoq, como vimos, os movimentos que o coro realiza se caracterizariam por dimensões extremamente grandes ou pequenas. E, além

disso, os mínimos movimentos realizados em conjunto seriam mais “poderosos” do que os grandes movimentos de uma única pessoa.

Ao discorrer sobre a relação entre coro e herói, Lecoq atribui ao primeiro a função de refletir o estado de alma do último, sugerindo uma abordagem expressionista do movimento. Por outro lado, ele se afasta de uma relação mais direta entre emoção do herói e expressão do coro (e, ainda, como veremos depois, critica em sua pedagogia uma certa noção de expressividade) afirmando que o coro “pode ecoar essas ações (do herói), mas, mesmo se dançar, nunca alcança a mesma histeria que o herói”.

A questão do movimento do coro e sua relação com a emoção, seus *estados* e a *expressão* serão exaustivamente discutidas por mim ao longo dos próximos itens, principalmente a partir da prática do *Coro e Corifeu*, sempre considerando a relação que estas abordagens poderiam ter quando vistas à luz da busca pela *vida da ação*.

Outra questão importante nesse texto de Lecoq refere-se à relação entre formas e estruturas do coro pensadas em tensão com as não formas, ou com o que ele chamou de *formas larvárias*, sobre as quais já escrevi em *O Coro Nasce*. Na citação, explicita-se que, para ele, há, no coro, espaço para ambas: aparece a forma do coro em suas estruturas geométricas, numéricas, revelando seu alto grau de organização e estilização, que ele associa ao teor daquilo que o coro estaria prestes a dizer ou a comentar, mas há também a revelação da “alma” do coro que necessitaria de outro tipo de *approach*.

Por fim, trabalharei em todas as seções o que considero a mais importante afirmação da citação apresentada: o coro aparece como um corpo, um organismo que se moveria como tal, de modo orgânico, como uma criatura viva. Como construir uma pedagogia – exercícios, modos de olhar e propor, estratégias, silêncios - que leve em conta exatamente essa afirmação?

2.4 O CORO MOVE

Nesta seção, para pensar sobre movimento e *vida* do coro/corpo, vou, ao contrário do que poderia ser mais esperado, escrever sobre alguns exercícios de coro nos quais há uma experimentação mais mecânica dos movimentos do corpo/coro, um trabalho que privilegia o entendimento da forma, da estrutura. Exercícios que revelam as mecânicas do coro.

De todo modo, já aqui, mesmo *ensinandoaprendendo* artifícios, vejo grande aproximação entre o corpo do coro e os corpos dos estudantes. Ainda que estes sejam percebidos como organismos, o que noto, principalmente ao iniciarem as aulas de expressão corporal, é que não irão necessariamente se mover de modo *vivo* mas, antes, revelarão tensões, bloqueios, impedimentos e mecanismos. Já no início, solicito que procurem reconhecer e nomear as múltiplas causas dessas obstruções pessoais.

Paralela e curiosamente, a investigação inicial que proponho – diria-se, mais mecânica – para o movimento do coro, como para o do corpo, também tende a revelar os bloqueios do movimento deste organismo e a superar as limitações que os automatismos e restrições físicas imporiam sobre os fluxos da *vida*. O que fazemos, num primeiro momento, é levar em consideração esta mecânicidade sem descartá-la. Estudamos o movimento a partir de suas estruturas mais mecânicas. Tanto no que diz respeito à estrutura anatômica do corpo e do coro, quanto às estruturas do movimento. Refiro-me principalmente ao estudo das articulações do tronco a partir das propostas de Étienne Decroux, aos fatores de movimento de Rudolf Laban e aos apoios com o chão que impulsionam o corpo no espaço. No tocante ao corpo coletivo, refiro-me aos diferentes modos de se mover e deslocar junto com o(s) outro(s) e da relação interpessoal entre coristas e corifeu.

Portanto, neste item falarei desse estudo “estrutural” sobre o movimento que deflagra *sintomas* que aproximo mais daqueles ligados à mecânicidade, já que privilegiam uma abordagem que convoca a compreensão, o entendimento das estruturas mecânicas dos movimentos, exigindo dos estudantes uma interrupção, um distanciamento, às vezes excessivo, entre pensamento e corpo. Neste item, contento-me em tropeçar nas obstruções que um estudo inicial sobre o movimento em suas estruturas tende a deflagrar nas experiências do coro e do ator. Entretanto, ressalto desde já que, mesmo durante essas experiências, já vislumbro e antecipo aos estudantes a possibilidade de superar esses primeiros entraves.

Nos itens seguintes, próximo ao que acontece na prática de sala de aula, aponto como esses mesmos exercícios descritos tendem a se transformar e a movimentar ocasionalmente a

experiência do coro pelos fluxos da *vida*. Escrevo também sobre a possibilidade de mobilizar ações físicas que podem se ligar a emoções e afetos no exercício do coro.

Creio que já aqui se pode perceber que ao pensar sobre o coro enquanto um corpo, um organismo, surpreendo-me, em muitos momentos, refletindo sobre o próprio corpo humano e vice-versa. Aqui, descreverei exercícios de coro que propiciam uma investigação sobre movimento e deslocamento em suas questões estruturais e mecânicas. É uma tentativa de escrever traçando um paralelo entre o movimento do coro e o movimento do corpo humano do ator. Levando em consideração a busca pela *vida*, que tipo de movimento o coro proporciona aos seus coristas? E, ao contrário, que tipo de movimento os coristas conferem ao coro? Os coristas se movimentam juntos? O que é se movimentar junto? É necessário realizar o mesmo movimento para estar em coro? Os atores imitam uns aos outros? O que é imitar? Não tento responder inteiramente essas perguntas, mas parto delas para movimentar este item sobre a movimentação do coro.

Como escrevi no primeiro capítulo, a abordagem do corpo e do movimento que desenvolvo em sala de aula procura já investigá-los de modo a construir a ação. Pergunto-me quais operações ou “inoperações” o ator deveria realizar para existir enquanto corpo e movimento em ação. Entretanto, nas primeiras experimentações dos estudantes, procuro abri-lhes um grande leque de possibilidades para que desenvolvam investigações livres sobre os movimentos, gestos, deslocamentos, sem que esses tencionem constituir necessariamente uma ação, uma situação dramática, nem estejam necessariamente esboçando uma relação afetiva imaginária com diferentes parceiros. Procuro incentivá-los a investigar o prazer e o desejo pelo próprio movimento. Um estudo sobre o movimento em sua mecânica e dinâmica óssea, articular e muscular e sobre o corpo em sua estrutura anatômica. De todo modo, busco, desde então, incentivá-los a pesquisar uma relação entre essa abordagem e o engendramento de seus afetos, sensações, emoções, imaginação, memória e impulsos.

2.4.1 O Coro e Corifeu em Movimento

O *Coro e Corifeu* foi o exercício que me levou a realizar todo este estudo. Em certo momento, considerei escrever a dissertação a respeito deste único exercício, porque coloca em questão muito do que venho discutindo aqui e que discutirei mais à frente. Arriscaria afirmar que todas as questões pensadas neste estudo culminam e se potencializam no exercício do *Coro e Corifeu* que se desdobra em diferentes variações. Inicialmente, iria descrevê-lo apenas no item em que examinaria o coro pelo estetoscópio da ação, porque acreditava que apenas em

ação, o exercício do *Coro e Corifeu* revelar-nos-ia o coro enquanto organismo. Entretanto, apesar da ação ser vista como pressuposto para a vida de um organismo, como um dos materiais (BONFITTO, 2011, p. 20) sobre os quais o ator deveria se empenhar para tocar nos fluxos e impulsos de uma *vivência*, percebo que o que caracterizaria o coro enquanto *organismo* não consistiria apenas na ação, mas nos seus modos de existência que envolvem uma complexidade de forças e matérias que estão para além da ação. Por isso me pareceu imprescindível já descrever sob meu olhar a mecânica básica e complexa do exercício do *Coro e Corifeu* uma vez que a mutável, instável e impermanente estrutura desse exercício é solicitada não apenas quando o Coro e seu Corifeu improvisam uma *ação*, mas também em exercícios que, prescindindo de uma *ação*, focalizam outras noções que me parecem fundamentais para a arte da atuação, como é o caso do movimento e do deslocamento.

Portanto, se o exercício do *Coro e Corifeu* não se encerra unicamente nas improvisações onde o Coro representa um personagem em uma ação improvisada a partir de uma situação dramática, o que exatamente constituiria sua prática? Seria a disposição espacial entre os membros do Coro? A relação entre o coro e seu representante? A relação de cópia, de união, de escuta, ou de hierarquia, de liderança, de representatividade entre os coristas e o corifeu? Quem seria o corifeu? Parece-me que mais do que um guia, um líder, o corifeu é um representante. A meu ver, ele representaria o grupo que estivesse com ele. Penso que, idealmente, democraticamente, é o grupo quem deveria conceder-lhe a “voz”. Assim, um dos desafios práticos do corifeu seria o de trazer junto com ele todos os membros do coro, angariá-los em cada movimento realizado, caso queira que seu coro seja coeso. Num primeiro momento, não acreditava que o coro fosse necessariamente um corpo coeso, porque permite dissonâncias, mas, notando bem, acredito que isso não impede sua coesão e pode até reforçá-la. Entretanto, pergunto-me qual seria a razão para sustentar a percepção do coro como um personagem instituído enquanto unidade, se a percepção do sujeito como um indivíduo uno vem sendo abalada nos estudos contemporâneos. Para mim, a principal razão é a de que percebo o corpo enquanto um emaranhado de instâncias e estâncias do ser que, mesmo múltiplas, ao se engajarem numa *ação viva*, integram-se de modo harmônico. Por isso, de modo semelhante, o coro procuraria integrar e comprometer, ainda que de maneiras diferenciadas, cada um de seus vários membros harmonicamente (entendendo que a harmonia parte do encontro entre as diferenças e comporta até mesmo dissonâncias) no cumprimento de uma ação, lidando e negociando constantemente com as diferenças inerentes às suas subjetividades humanas, e conferindo-lhes uma certa unidade enquanto conjunto. De todo modo, é necessário não confundir unidade com unanimidade, pela periculosidade que creio estar contida nesta última.

Para pensarmos sobre a relação de cópia, mímica e junção entre coro e corifeu, numa das aulas que ministrei na UNIRIO, uma estudante trouxe como referência, para a disposição espacial entre os coristas, a relação entre as uvas em um cacho. Ela nos advertiu que quando movimentamos um cacho de uva, cada uva realizaria um movimento diferente, que contribuiria para a movimentação do cacho como um todo. Ainda assim, haveria coesão e ligação entre as uvas. Pensando a respeito, considere ainda possibilidade do cacho se romper, ao realizarmos sobre uma das uvas um movimento excessivamente destoante das demais. Aliás, a imagem dos cachos são excelentes referenciais para pensarmos a unidade de movimento de um coro, porque além da diversidade entre os frutos, o movimento se faz por agentes externos, e, assim, a passividade do movimento não infere ausência de movimento, como veremos no item seguinte.

Quando experimentamos o coro nos estudos sobre as estruturas e fatores do movimento, não temos o objetivo de conferir-lhe o caráter de personagem, ator ou organismo, ainda que desde então eu lhes aponte a possibilidade de assim experimentá-lo em uma outra ocasião. No lugar de criar uma personagem com esses exercícios de coro, objetivamos primeiramente investigar um modo de *aprenderensinar* a respeito dos movimentos e suas características (velocidade, direção, continuidade, força, dimensão e apoios) a partir das subjetividades inerentes aos corpos e movimentações em suas mecânicas estruturais. Quero dizer que, na tentativa de se movimentarem com e como o outro, aprende-se, a partir do modo que o outro se movimenta, também como seu corpo e movimento se diferem daquele. Geralmente, é também ao experimentarmos o exercício do coro nos estudos sobre as estruturas do corpo e dos fatores do movimento que investigo com eles uma primeira estrutura básica do mecanismo de movimentação do *Coro e Corifeu*. Tende a acontecer logo após terem experimentado o exercício *O Coro Respira* e, geralmente, eles já se encontram organizados no espaço de modo a se dispor como num aglomerado, num agrupamento, num conjunto, num cardume, num rebanho, numa revoada, ou seja, uma disposição que não sugira uma forma muito matematicamente geométrica.

Objetivamente, proponho que definiremos, provisoriamente, entre os estudantes um líder para o coro, o corifeu. Este será temporariamente e na maior parte desses exercícios definido como aquele que se encontra no centro e à frente do grupo. Então, solicito que se movam junto ao corifeu. Inicialmente, não proponho que copiem, sigam ou imitem. Mas que estejam juntos. Assim, o corifeu realizará movimentos que o grupo deverá realizar junto com ele.

Começam fazendo movimentos bem lentos de cabeça ou de mão. O corifeu olha para os lados, para trás e percebe que ainda não é corifeu, porque o grupo permanece olhando para ele

e não para trás junto com ele. Aponto isso ao grupo. Desde o início, procuro conduzir suas percepções para a necessidade de pesquisar imediatamente um modo de se juntar detalhadamente ao corifeu em seus movimentos. Em seguida, surgem movimentos de braço. Os estudantes fazem movimentos de modo mecânico, interrompido, hesitante, simétrico, equilibrado, com uma atenção excessivamente direcionada ao modo de sua execução. Considero isso justo para esse momento inicial da pesquisa que vislumbra investigar a mecânica da relação de movimentação entre coro e corifeu, o que já exige um esforço cognitivo do sistema motor e da percepção espacial.

O corifeu deve ainda, aos poucos, perceber que a amplitude dos movimentos – na sua expansão espacial e temporal – oferece mais oportunidades para que os coristas possam segui-lo. Logo, percebem que ao realizar movimentos de mão ou de braço na frente de seu dorso dificilmente serão seguidos pelos coristas que, no início, para se juntarem ao corifeu, recorrem principalmente à cópia. Essas percepções podem aos poucos conduzir ao que Eugenio Barba chama de uma outra intensidade energética, verificada no *Teste da sombra*. Segundo ele,

O ator desenvolve a resistência ao criar oposições: essa resistência aumenta a densidade de cada movimento, dando-lhe outra intensidade energética e outro *tônus* muscular. Mas essa amplificação também acontece no espaço. Através da dilatação no espaço, a atenção do espectador é dirigida e colocada em foco; ao mesmo tempo a ação dinâmica feita pelo ator se torna compreensível. O ator pode verificar esse dinamismo fazendo o *teste da sombra*, uma regra bastante conhecida por ilustradores e cartunistas para ver se suas figuras bidimensionais são imediatamente compreensíveis.

[...] Walter Benjamin, justamente, já tinha reparado nisso: ‘O ator deve espacejar seus gestos assim como um tipógrafo deve espacejar suas palavras. Ele deve fazer com que seus gestos possam ser citados’. (BARBA, 2012, p. 204)

Barba fala da condução do olhar do espectador, mas, no caso do corifeu, o espaçamento do movimento se dirigiria aos coristas. Apesar de Barba circunscrever o *teste da sombra* como uma *regra* que privilegia o movimento enquanto compreensão, entendo que pode ser também percebido como um procedimento que objetiva privilegiar a percepção, a visibilidade e até levá-lo a outra qualidade energética. No caso do *Coro e Corifeu*, o procedimento é realizado de maneira quase intuitiva, de modo que não é necessário apontar para os estudantes a necessidade de se espaçar os movimentos, experimentando-os para fora da frontalidade do ator/corifeu. Aos poucos, eles mesmos percebem que esse é um “artifício” necessário para que os coristas movam-se juntos (pelo menos no início da investigação quando o *mover junto* está fortemente associado à cópia dos movimentos, em suas formas mecânicas, articulares e musculares).

Assim, diferente do que os estudantes fazem nas suas primeiras investigações individuais nas quais tendem a iniciar timidamente suas movimentações num pequeno espaço

em torno de si, percebo que o coro, já num primeiro momento, convida-os a espacializar os movimentos. Por outro lado, é comum que eu também identifique uma tendência a privilegiarem os movimentos dos braços e das mãos ao invés dos movimentos de tronco, trabalhando, assim, com um gestual que dissocia o impulso que acontece no centro do corpo das extremidades desse corpo. A meu ver, essa operação acaba por inscrever a experiência num campo conhecido, estável e seguro. Como trata-se de uma primeira investigação sobre a mecânica do *Coro e Corifeu*, não chego a problematizar em demasia esse aspecto.

Mas, em experiências posteriores, quando vivenciamos o coro para além de sua estrutura básica, já em deslocamento, dança e ação, mostro a necessidade de se comprometerem inteiramente nos movimentos, gestos e ações experimentados, para além dos movimentos de braços e mãos, os chamados *movimentos periféricos*. Essa solicitação tende a acontecer quando experimento *O Deslocamento do Coro e Corifeu; o Coro e Corifeu cria uma Sequência de Movimentos* e *O Coro e Corifeu em Ação*. Nessas ocasiões, aponto para a necessidade de se experimentarem em movimento no lugar de movimentarem apenas seus braços e mãos. Segundo Ana Teixeira, Decroux costumava afirmar que os braços e as pernas seriam apenas partes do ser humano, ele as possuiria, mas que o tronco (o quadril, o peito, o pescoço, a cabeça) comportaria o ser. Segundo ela, ele dizia algo como “Os braços são meus, mas o tronco sou eu. Se me retiram meus braços, minhas pernas, eu ainda existo, mas se me arrancam meu quadril, minha cabeça, retiram de mim uma parte vital.” Assim, entendo que, para Decroux, mais do que desnecessários para a vida biológica do organismo, os braços se configurariam como posses. Seus usos e movimentos revelariam o ator enquanto um proprietário de si. E mais do que isso, um dominador. Porque, segundo Decroux, o ator teria maior domínio dos “submissos” braços do que do tronco “rebelde”¹³⁰. Este seria mais desobediente, exigiria mais trabalho, traria mais risco ao ator quando em movimento:

O tronco está escondido aos nossos olhos: dar uma forma a ele é pedir a um escultor para modelar sua argila de costas para ela, sem vê-la. O ator, cedendo a uma facilidade e desprovido de uma cultura ginástico-estética, se serve de seus braços autônomos quando é conveniente e, sobretudo quando não convém... (DECROUX apud BRAGA, 2013, p. 245 - 246)

Decroux defendia um ator “amputado” não apenas pela questão já exposta acima, mas também porque, para ele, os excessos de movimentação dos braços aproximariam a experiência do ator do campo da linguagem e da representação ilusionista, como aconteceria na arte da

¹³⁰ (DECROUX apud BRAGA, 2015, p. 243-244)

pantomima. Seu objetivo era, ao contrário, realizar uma arte de *refeitura* do ator, criar novas presenças que expusessem o ator não em sua clareza ou significação, mas em sua obscuridade enigmática:

Mover-se e deslocar-se, mobilizando o tronco, tem também um grau maior de dificuldade física, isto é, um trabalho de manejo de um órgão mais pesado e difícil de articular do que o movimento de braços e mãos, geralmente eloqüentes quando agem, sendo liberados, evasivos, elásticos e fluidos. Corinne Soum comenta que Decroux entende o tronco como o órgão ‘oprimido’ do ator ‘burguês’ e ele pretende, também por isso, dar ao tronco o direito de se manifestar em sua arte, desenvolvendo para ele modos ginásticos bastante articulados e detalhados para aumentar sua capacidade de mobilidade e expressão.¹³¹ Nessa perspectiva, o atuar com o tronco é desafio que conduz o ator para um trabalho de exposição de si e, paralelamente, de forte consciência de sua presença.

(...) Para Decroux, o movimento na pantomima, mesmo a do período oitocentista, de Deburau, possui um caráter ‘tagarela’, com gesticulação excessiva de braços e rosto que formam signos típicos com características de determinada época, personagem etc. O rosto na pantomima, em especial o mostrado por Marcel Marceau em seu trabalho, é o centro propulsor da expressividade pessoal do ator. As mãos agem na direção da criação de atitudes com efeitos ilusionistas. (...) Nesse caso, [os braços] são movimentados para fins de identificação e empatia do ator com o público, para que este o receba de modo mais legível em seus sentidos, de forma mais compreensível. Isso é algo com o qual Decroux não concorda, optando por privilegiar o movimento que promova o distanciamento com o público, tornando o ator uma *presença enigmática* e não um herói a ser identificado pela plateia. Assim, Decroux traz, com seu tronco, um movimento que poderia ser chamado de ‘obsuro’, criando realidades ocultas das ações, dos efeitos internos’, em expressividade corporal considerada ‘objetiva, despersonalizada’, diferenciada da ‘clareza’ do gestual que propõe o movimento pantomímico em sua proposição codificada, ‘emotiva e exterior’, da expressividade corpórea do ator.¹³² (BRAGA, 2013, p. 245 – 247)

Voltemos ao *Coro e Corifeu em Movimento*, em suas primeiras experimentações. Apesar de não suscitarem imediatamente a necessidade de engajamento do tronco no movimento, o exercício proporciona aos estudantes a percepção da necessidade de espacializar os movimentos, e de realiza-los um de cada vez. Além disso, no coro e corifeu, a expressão facial não serve como modo de comunicação já que todos estão atrás do corifeu e não podem ver e nem imitar suas expressões faciais. A questão da expressão facial leva-me mais uma vez a Decroux. Ao ser entrevistado por Cristiane Fournier em 1943, quando esta solicita que aponte as diferenças entre a mímica corporal dramática e a pantomima realizada no filme de *Les enfants du paradis* (dirigido por Marcel Carné, no qual Decroux atua junto a Jean Louis Barrault, mímico formado por sua escola), dentre as distinções que ele faz, uma diz respeito ao rosto. Segundo ele, na pantomima, o rosto estaria desnudo e o corpo coberto e, na sua investigação, ele buscava um corpo desnudo e um rosto velado (DECROUX apud BRAGA, 2013. p.243).

¹³¹ “Soum, *Palabras sobre el mimo*, p.26.” (BRAGA, 2013, p.476)

¹³² *Ibidem*, p.29 (BRAGA, 2013, p. 476)

O artista é explícito em confirmar à entrevistadora que seu gosto, opção artística, é por ter o corpo como personagem principal da ação cênica e que se o rosto precisa estar descoberto que ele seja limitado a seguir o corpo, ‘prolongando suas intenções sem traí-las’. A entrevistadora comentou: ‘Então a inversão está completa. Mas porque você tem essa total desconsideração pelo rosto e essa predileção pelo corpo?’, ao que Decroux respondeu que na opinião dele atuar com o corpo é infinitamente mais poético que atuar com o rosto. A entrevistadora ainda insistiu: ‘Mas o rosto é mais expressivo.’ Decroux, decerto já sem paciência, afirmou que era exatamente isso que ele vinha trabalhando contra! Pois para ele o rosto é um material facilmente trabalhável, uma parte do corpo que é muito obediente.

‘(...) uma arte grandiosa implica rebeldia. O corpo é rebelde.’ (BRAGA, 2013, p.243)

Decroux traz à tona uma questão que tenho revisto junto a meus estudantes: uma suposta necessidade de expressar. A *expressão* consistiria aqui em colocar para fora algo que estaria dentro, como num processo de tradução. Ainda que todo movimento expresse intencionalmente ou não alguma coisa, percebo que mover não é necessariamente expressar algo, e tenho notado que as tentativas de expressar muitas vezes restringem a amplitude de possibilidades de se experimentar o movimento. A ideia mais comum de expressar ou expressar-se traz nela um voluntarismo, uma certa manipulação do organismo. Tenho investigado o movimento não enquanto expressão de algo, mas como possibilidade de transformar, criar, reinventar e afetar o sujeito que se move e tudo o que se move junto com ele. Deste modo, tenho a impressão de que aquele que procura se expressar, privilegia, nesta tentativa, estar idêntico ao movimento que faz, circunscrevendo-o numa pequena esfera de percepção ou entendimento que poderia ser mais ampla se o movimento fosse experimentado em sua complexidade e a expressão (se chamaria ainda assim?) viesse como consequência das transformações sofridas pelo sujeito.

2.4.2 O Revezamento do Corifeu

Assim que o primeiro corifeu já se experimentou na tarefa de liderar o coro por um breve momento, apresento a possibilidade de se revezarem nessa liderança, enquanto o coro se move. Ainda considerando que o corifeu seria aquele que se localizaria em posição de centroavante, pergunto de que maneira poderiam revezar entre eles esta função/posição enquanto o corifeu permanece em movimento, sem que o grupo pare de se movimentar junto com ele. A opção primeira é a do corifeu girar sobre o seu próprio eixo de modo que todos girem juntos, passando a frente do grupo para outro integrante da extremidade do coro, provavelmente aquele que se encontra logo ao seu lado. Assim que o corifeu e o coro percebem que o integrante centroavante mudou, este deverá se movimentar de modo que todos possam se movimentar junto com ele. Para isso, às vezes, são necessários ajustes quanto ao

posicionamento do corifeu. O novo corifeu pode ter que dar um pequeno passo à frente, por exemplo. Quando o primeiro corifeu desloca o seu eixo, pode ainda acontecer dele passar a frente do coro para um lado onde haja duas pessoas à frente e que deverão, então, descobrir quem cederá a função do corifeu a outra ou quem a tomará para si. Este revezamento também pode ser feito pela pequena *fuga* de um corista que, saindo de seu lugar de corista copista, faz ajustes no deslocamento de modo que se posicione diante do corifeu e clandestinamente roube seu posto. A esse exercício em suas duas variações descritas (rotação sobre o próprio eixo e *fuga*) chamo *O Revezamento do Corifeu*. Apresento desde já a possibilidade da função deste líder ser revezada entre todos os participantes do coro enquanto experimentam seu exercício em sala de aula. Uma vez tendo experimentado *O Revezamento do Corifeu*, ao realizar *O Coro e Corifeu* posso sugerir que o grupo de estudantes tenha um único corifeu, predefinido por eles ou por mim, ou um corifeu que será revezado entre todos os integrantes do grupo, de acordo com as rotações sobre o eixo realizadas pelos diferentes corifeus ou com as pequenas *fugas* de um corista.

A variação do *Coro e Corifeu* que define previamente um estudante como corifeu e a que admite que o corifeu possa ser revezado entre os estudantes oferecem possibilidades distintas quanto à liberdade de movimentação do coro. Quando o corifeu é previamente definido, as movimentações tendem a ser mais frontais, privilegiando as movimentações que acontecem na parte da frente do corifeu. As possibilidades de rotação sobre o próprio eixo são dificultadas, porque a tática a qual recorrem para se unirem em seus movimentos privilegia a visão. Assim, quando o corifeu rotaciona sua cabeça depois de uma certa angulação, o campo de visão de seu coro deixa de abarcar a movimentação realizada pelo corifeu, ficando este invisível ao grupo ou a parte dele. Proporcionalmente, um ou mais estudantes deixarão de ver não apenas o corifeu, mas quaisquer uns dos coristas. Quando o corifeu está sendo revezado, essa “cegueira” é, para eles, uma pista de que provavelmente um desses membros que se encontra no *ponto-cego* (de onde não se vê os coristas, mas se é visto por eles) do coro deverá assumir a função de corifeu. Este, quando posicionado diante do coro, é visto mais facilmente por parte do conjunto na mesma proporção em que deixa de ver o grupo que deve liderar. É o “cego” quem lidera os “videntes”. Quando centroavante, o corifeu não enxerga o grupo que lidera, precisa confiar que este o segue, procurando expandir desde o início sua percepção para além de uma visão direta sobre eles. Essas constatações me desafiaram a experimentar o corifeu não apenas posicionando-o à frente do conjunto, mas também atrás, no centro e em suas laterais, no exercício *Deslocamento do Corifeu*, para exercitar nos coristas uma percepção que deixe de

privilegiar primeiramente a visão. É uma tentativa de investigar a seguinte afirmação de Jacques Lecoq, na análise do seguinte exercício:

Um coro se movimenta, sem que se saiba quem o dirige. A regra interna, que o público não conhece, mas que os alunos descobrem, é que aquele que dirige é necessariamente o que é visto por todos os outros. (LECOQ, 2010, p. 197)

Este trecho serviu-me para pensar a relação entre coro e corifeu e constrangê-la, tensionando outras possibilidades. Se, por um lado, ele abre a possibilidade de pensarmos no coro enquanto um corpo que se movimenta sem ser dirigido por um só, em seguida restringe seu movimento a um corifeu que seria necessariamente aquele visto por todos os outros. Entretanto, acho importante apontar que Lecoq não restringe o corifeu à posição dianteira do grupo. Ao descrever sua experiência de encenação do coro de *Antígona*, no Teatro Nacional Popular, com Jean Vilar, afirma que sugeriu que o corifeu “ficasse no fundo do palco, escondido no coro, para surgir com força só quando o coro fosse embora” (LECOQ, 2010, p. 203). Apesar de se tratar de uma experiência de encenação, penso ser um importante registro para constatar que o professor levava em consideração a pesquisa dessa problemática relação espacial entre coro e corifeu. A partir disso, experimentei em minha prática modos de posicionar o corifeu em diferentes lugares do coro, para pesquisar diferentes maneiras de liderança entre este e o coro. Houve momentos em que vi o corifeu ser liderado pelo coro e não o contrário, o que me parece ser justamente uma das coisas mais belas que o coro pode oferecer àqueles que se experimentam no papel de corifeu: mover-se a partir das necessidades de seu coro, de seus impulsos. Assim, pode-se aferir a função de corifeu não às decisões prévias de uma ou outra pessoa, mas a forças muitas mais incertas e múltiplas.

2.4.3 O Deslocamento do Corifeu

É importante começarmos cada etapa do *Deslocamento do Corifeu* designando um só estudante que será definido como líder do início ao fim de cada uma das etapas, de modo que cada fase definirá um estudante que, assumindo o papel de corifeu, se deslocará entre os membros do coro. Como exercício, proponho quatro etapas para esta variação do *Coro e Corifeu*.

Na primeira, início o exercício com o corifeu posicionado na parte de trás do coro, estando todos os coristas virados para a mesma frente. O corifeu deverá vocalizar os

movimentos que faz, conferindo-lhes um som que lhe soe compatível. Assim, pelo som da voz de seu corifeu, os coristas devem imaginar o movimento realizado por ele e tentar mover-se da mesma maneira que imaginam que o corifeu se move. Destaco que, diferente do corifeu, os coristas não deverão vocalizar suas movimentações em nenhuma das etapas. Nesta, é interessante observar que, mesmo levando em conta a voz do corifeu que se encontra atrás, os coristas tendem a copiar aquele que, movendo-se de acordo com a voz do corifeu, passa a assumir a posição centroavante. Isto, a meu ver, indica a primazia da visão sobre os outros sentidos promovida pelo exercício do *Coro e Corifeu*. É uma prática que apela ao olhar. Então, aponto a eles a possibilidade de seguir a voz do corifeu, sem necessariamente executar a mesma movimentação dos outros coristas. O que acontece surpreende. Muitas vezes, percebo a movimentação acontecer de modo mais livre e as qualidades dos movimentos realizados pelos coristas tenderem a se assemelhar quanto à sua *força, velocidade, fluxo e direção*¹³³. Creio que, sem deixar de levar em conta o que veem os outros coristas fazerem, passam a investigar um jeito de se mover sem privilegiar necessariamente o olhar, mas convidando também a audição para dividir a primazia sobre os outros sentidos. Este procedimento tende a amadurecer após experimentarmos em sala de aula um estudo sobre a movimentação da voz, associando as texturas dos sons vocais às qualidades do movimento das articulações e musculaturas, propostas por Rudolf Laban.¹³⁴

A segunda etapa do *Deslocamento do Corifeu* consiste em definir um corifeu que permanecerá posicionado no centro do coro, enquanto procura liderá-lo por meio de seus movimentos e voz. Neste caso, ainda levando em consideração a *hierarquia dos cinco sentidos* (na qual a visão seria soberana), é interessante observar o modo como se diferenciam os movimentos dos coristas que se encontram posicionados atrás do corifeu daqueles que se encontram do seu lado e à sua frente. Continuam movimentando-se juntos no que diz respeito aos fatores tempo, força e fluxo do movimento, além de sua dimensão (tamanho) espacial, ainda que as partes do corpo e as direções espaciais de seus movimentos tendam a destoar (o busto de um corista pode rotacionar com força para sua direita-baixa enquanto em outro corista o que se desloca é o quadril, não em um movimento de rotação, mas de inclinação à frente, por exemplo). O que me faz crer que, na relação estabelecida entre corpo e voz, por meio da equivalência da textura vocal com os fatores de movimento do Laban, o fator da *direção* do

¹³³ Quatro aspectos que Rudolf Laban recorre para qualificar os movimentos.

¹³⁴ Refiro-me a um conjunto de improvisações que fazemos com a voz, a onomatopeia, o gramelô e a glossolalia, em dupla ou individuais. É quando experimento o exercício de coro *O Regente Ao Revés* que terá espaço nesta dissertação quando eu for escrever sobre a voz.

movimento muscular e ósseo seria um dos mais difíceis de associar ao movimento da voz que, apesar de se propagar fisicamente no espaço, não tem definida uma trajetória sonora tão perceptível quanto à evidente trajetória do movimento das articulações, dos ossos e das musculaturas. Mas o *tamanho* do movimento parece ser associado pelos estudantes ao volume da voz, quanto à *velocidade* uma associação primeira costuma se dar com a velocidade das articulações silábicas por eles realizadas, e o *fluxo* com a própria continuidade ou interrupção do som que se articula em sílabas várias, pontuando o movimento do ar e da voz ou com vocalizes contínuos.

A terceira etapa do *Deslocamento do Corifeu* tem início com o corifeu posicionado como centroavante. Aos poucos, enquanto sua movimentação corporal e vocal acontece, o corifeu pode rotacionar o corpo sobre seu próprio eixo de modo que passará a se mover nas partes laterais ou posteriores do coro, sem perder sua função de líder. Uma vez que tenha perdido a frente do coro, terá como possibilidade mover-se para o centro do organismo ou voltar mais uma vez para a sua frente.

Na quarta e última etapa do *Deslocamento do Corifeu*, o corifeu inicia sua movimentação na frente do coro, e, enquanto se movimenta, pode deslocar-se entre os outros membros do coro, sem permanecer centroavante, mas dessa vez não deverá vocalizar seus movimentos. Neste caso, procuramos investigar um modo de permanecer junto ao corifeu pré-estabelecido ou até mesmo segui-lo e copiá-lo sem fazer uso da imagem ou do som de seus movimentos. Esta etapa solicita que os coristas encontrem outras táticas para perceber o movimento e sua reverberação. O desejado é que eles possam mover-se junto ao corifeu, fazendo uso de outros sentidos que não apenas a visão ou a audição, como o sentido do movimento, exercitando a percepção daquilo que se move perto de si. O que acontece na prática é distinto para cada grupo. Para logo cumprir o desafio, usam o som da respiração, ou então o toque, o tato. A primeira opção, por referir-se ainda à audição, é vetada. A segunda oferece algumas pesquisas interessantes, uma vez que experimentam deslocamentos muito próximos uns aos outros e um modo de estar juntos não apenas nas formas, mas no espaço, no corpo-a-corpo. Outra observação que faço é que mesmo quando experimentam se investigar sem privilegiar apenas a visão e audição dentre os outros sentidos, o estudante definido como corifeu não permanece por muito tempo distante do espaço centro-frontal geralmente reservado ao corifeu. A sensação que tenho é a de que, quando o corifeu deixa esse espaço, por alguns instantes o coro perde sua referência e é guiado pela reverberação do último movimento realizado pelo corifeu enquanto esteve à sua frente, no caso deste ter proposto ao coro um movimento suficientemente forte para reverberar por algum tempo no espaço. É como se o coro

pudesse antever sua continuidade, aquilo que o corifeu teria feito se tivesse permanecido à frente, como um apontamento para um estudo sobre o impulso e sua continuidade no corpo e no espaço. Há muitos casos do corifeu propor um giro de 360 graus e todos os coristas girarem em 360 graus como o corifeu havia proposto, retornando junto a ele ao ponto inicial do giro. Mas também acontece de o corifeu realizar um movimento, lançando a frente de seu coro para outra direção e continuar se movimentando acreditando que ainda tem atrás dele o coro, quando este já o deixou e continuou se movendo nesta nova direção ou permaneceu aguardando um novo comando do corifeu que se deslocou em *fuga* de seu coro.

Com o *Deslocamento do Corifeu*, tenho como objetivo investigar outros modos de seguir um corifeu pré-estabelecido sem privilegiar apenas a visão. Da mesma maneira que procuro encontrar modos de proporcionar liberdade ao corifeu sem que este precise se encontrar necessariamente localizado à frente do coro para que este se mova junto com ele. Até porque, ao pré-definirmos um estudante como corifeu, mesmo quando desejamos que o corifeu permaneça centroavante para ser copiado por seus coristas, o que acontece é que, quando o corifeu se desloca e faz rotações sobre o próprio eixo, os coristas, que se surpreendem na nova frente do coro, tendem a ficar perdidos e sem saber o que fazer e nem como copiar ou juntar-se ao corifeu. Isso confere um lapso ao movimento do coro e, posteriormente, à ação o que, a meu ver, é prejudicial quando desejamos investigar os movimentos como uma linha contínua, na qual um movimento ou uma ação é desencadeada(o) espontaneamente pela(o) anterior.

2.4.4 O Deslocamento do Coro e Corifeu

É importante não confundir o *Deslocamento do Corifeu* com o *Deslocamento do Coro e Corifeu*. São dois exercícios distintos. Enquanto o primeiro consiste em deslocar um corifeu predefinido entre os membros do coro, o *Deslocamento do Coro e Corifeu* consiste em *deslocar o coro* pelo espaço. Logo após ter experimentado, pela primeira vez com as turmas, a relação mecânica de movimentação entre coro e corifeu, solicito que investiguem um deslocamento para o coro. Porque, nas experimentações descritas acima, a tendência é que façam movimentos de braço, cabeça, ou até de tronco e de perna, mas sem deslocar o coro pelo espaço, o que não se configura como uma tarefa simples. Um deslocamento não compreende necessariamente uma caminhada próxima àquela que o sujeito encontra para se deslocar no dia-a-dia. Para esse estudo, gosto de pensar numa caminhada próxima ao que Decroux propunha no estudo do mimo corpóreo. A esse respeito, Bya Braga escreve o seguinte:

Uma caminhada na arte mímica corporal é movimento dinâmico estilizado de deslocamento no espaço e algo que não, necessariamente, é de simples execução, habitual e cotidiano. Em segundo lugar, a *caminhada* se revela, também, como símbolo importante da elaboração técnica de Decroux, que possui longo e difícil percurso. Somado a isso, ele criou também muitos deslocamentos mímicos, suas caminhadas mímicas, em determinada época de sua vida. Decroux gostava de trabalhar-las, segundo Leabhart, em um dia específico de aula cujo sentimento de festividade estava bastante presente. Além disso, não somente para Decroux, mas possivelmente para qualquer ser humano, uma caminhada pode ser um modo de exercício do pensamento que, mediado pelo deslocamento físico, potencializa um processo reflexivo, tendendo, assim, a ser também ato de disponibilidade de quem caminha. Uma caminhada pode contribuir para o esvaziamento de outros percursos já traçados ou mesmo de entendimentos habituais e tentações de interpretação do mundo, de produção de verdades, abrindo outros possíveis caminhos de compreensão e sensação para com esse mundo, de modo inventivo. Ou seja, uma caminhada não precisa ser somente um ato de riscar o solo para fixar um determinado percurso e território, deixar pegadas, ainda que essas possam ser potentes como configurações. A caminhada pode fortalecer a *presença* do ser no mundo. (BRAGA, 2013, p. 45-46)

A partir de minha participação nas oficinas com o Amok, entendo que, para Decroux, uma caminhada é um processo rigorosamente estilizado e técnico que solicita ao caminhante que assimile com o corpo-pensamento detalhes precisos de apoio com o chão, experimentando-se em contínuos equilíbrios precários, sem com isso perder o prazer da imaginação, da criação, dos afetos, da meditação. Entretanto, eu faria apenas uma ressalva no que diz respeito à suposta simplicidade de execução do caminhar habitual e cotidiano. Apesar de serem usuais, não posso considerar que sejam de simples execução. Se os recuso, em um primeiro momento, é mais porque parecem aproximar o sujeito de uma identidade social conhecida e, portanto, de modos de pensamento, percepção e presença que estariam circunscritos a esse âmbito identitário.¹³⁵

Portanto, entendo que entre uma caminhada cotidiana e um deslocamento mais aberto à recriação por parte do movente há diferentes modos de deslocar um corpo pelo espaço, experimentando variados ritmos, velocidades e apoios no chão. Para o exercício do *Deslocamento do Coro e Corifeu*, começo definindo, entre os estudantes, um corifeu. Este deverá experimentar um modo de deslocamento que será simultaneamente experimentado pelo grupo que se deslocará junto com ele. Para isso, o corifeu poderá se valer dos experimentos que fizeram individualmente com os elementos da natureza e os animais. As duas referências costumam possibilitar aos estudantes diferentes modos de deslocamento durante os aquecimentos das aulas de corpo e movimento. Os elementos da natureza, as tempestades de

¹³⁵ Lecoq, em seu primeiro livro sobre o movimento, escreve sobre as complexidades das caminhadas cotidianas e como mesmo elas revelam um universo rico em singularidades, subjetividades e mais do que isso, complexidade até mesmo nas características de sua execução. A meu ver, da maneira como ele pensa sobre as mecânicas do movimento inerente aos caminhares habituais, percebo que, para Lecoq, eles seriam extremamente desafiadores em sua execução. Neste sentido, mesmo a caminhada cotidiana conferiria ao sujeito uma *luta* entre as violentas forças da natureza subjetiva em seus deslocamentos que constringem as arbitrariedades de uma caminhada socialmente considerada adequada, normal, não “desviante”.

areia, as rachaduras do barro seco, o encontro entre a água e a terra, a areia movediça, os terremotos, as avalanches, os desmoronamentos, os incêndios, as explosões, as chamas, as faíscas, o vapor, os tornados, os furacões, a brisa, são movimentos que costumam promover deslocamentos muito variados. Quanto ao estudo dos animais, Lecoq já escrevia que

A análise dos movimentos dos animais vai conduzir-nos mais diretamente ao corpo do homem, a serviço da criação do personagem. Em geral, os animais se parecem com a gente, com seus corpos, suas patas, sua cabeça. É mais fácil, então, tratar deles do que dos elementos ou das matérias. A busca do corpo animal começa pelos pontos de apoio: como se sustentam no solo? Como são constituídos seus apoios? Em que diferem dos nossos? Descobrimos os pés que ‘tamancam’, que ficam muito pouco tempo em contato com o solo (como as mulheres de salto alto); os pés chatos dos plantígrafos; os pés espalmados dos patos que se ‘desenrolam’ (como no andar de Carlitos); as patas das moscas que ‘ventosam’ e se colam no chão... Por isso, convido os alunos a imaginar que o piso da sala de ensaio está queimando, como uma praia sob o sol do meio-dia, o que os obriga a encontrar a dinâmica particular dessa caminhada. Passamos aí, diretamente, da análise à representação.

(...) As locomoções fazem parte das pesquisas mais marcantes da abordagem animal. Tratamos aí principalmente do quadrúpede (o andar de quatro) e também dos répteis (a ondulação de base), do vôo dos pássaros, do nado dos peixes. Uma vez mais: a terra, o ar, o mar! Andamos de quatro, galopamos, trotamos, saltitamos... tantos movimentos particularmente difíceis de realizar para os humanos.

No começo, alguns recusam o chão, evitam levar o peso do corpo sobre os braços, andando apenas com a ponta dos dedos. Agindo assim, tentam conservar uma segurança nas pernas, mas não fazem nada além de um simulacro do andar de quatro. Só quando aceitam realmente confrontar-se com o chão e dele se servir é que podem progredir.

Aqui é essencial a observação real dos animais. Vejo muito rapidamente os que tem gatos e os que não têm, os que observam os insetos e os que os imaginam. Os primeiros interpretam, os outros ‘significam’. É preciso mandá-los ao zoológico para que vejam, analisem, ainda que às vezes isso seja difícil: o andar da girafa ou o do urso são de grande complexidade e deixam dúvidas. (LECOQ, 2010, p. 138 – 140)

Esse trabalho que também experimento em sala de aula costuma refletir-se nessa abordagem do *Deslocamento do Coro*. Para se deslocar, podem recorrer ao estudo proporcionado pela mímica da locomoção dos animais. Entretanto, solicito que já investiguem de modo a transpor, em seu ritmo e dinâmica, o deslocamento do animal para a caminhada do ser humano. Experimentam várias velocidades, supressões de apoio, quedas, giros, saltos. É um exercício de coro que desafia aqueles estudantes que tendem a permanecer parados em um só lugar da sala de aula nos *Aquecimentos*.

Diferente da mímica da matéria e dos ingredientes da cozinha que expus no primeiro capítulo, a mímica dos elementos em suas manifestações “fenomenais” e dos animais já traz nela o despontar de um movimento mais ativo. Começam a aparecer intenções, o imaginário dos estudantes tende a levá-los a experimentar movimentos mais próximos a ações, principalmente com os animais: uma leoa que se prepara para um ataque, um búfalo em fuga.

Apesar de estarem experimentando o deslocamento dos animais, este exercício ainda não se configura uma *Mímica dos Coletivos da Natureza*, prática que explicitarei mais adiante.

2.4.5 ‘O Coro e Corifeu’ Cria Uma Sequência de Movimentos

Outra investigação sobre os movimentos realizada também em coro, refere-se à criação de uma sequência de movimentos. A primeira vez que sugiro que façam isso, peço que levem em consideração a pesquisa que fizeram sobre os deslocamentos inspirados nos elementos da natureza e nos animais e que, enquanto criam juntos a sequência, experimentem revezar entre eles a função do corifeu. A intenção que tenho ao propor que criem em coro uma sequência de movimentos, o que anteriormente já haviam experimentado individualmente, é a de investigarem uma maneira cria-la de modo um pouco menos impositivo do que costumam realizar na primeira vez, experimentando-se deixar guiar para além de suas vontades individuais. É preciso seguir, copiar dos corifeus não definidos previamente, móveis, em revezamento, os movimentos em seus detalhes mecânicos, espaciais. Importante para o exercício é que eles não tenham tempo para ficar discutindo o que irão fazer, ou comandando o grupo com a voz; que se engajem na pesquisa por meio do movimento das articulações, das musculaturas, experimentando de que maneira essa movimentação mecânica poderia ou não mobilizar suas sensações e afetos. Em coro, improvisam uma sequência de aproximadamente dois minutos de duração que cronometro no relógio. Em seguida, procuram repetir o que lhes pareceu interessante já no primeiro improviso e mudar o que sentiram necessidade de transformação. Assim, repetem a sequência por umas quatro ou cinco vezes, procurando defini-la cada vez mais ao longo das repetições.

Em seguida, solicito que os coristas se separem e investiguem a sequência sozinhos, cada um começando de um lugar diferente da sala, de modo a exercitar uma autonomia e assimilação da sequência criada anteriormente em coro. Logo depois, voltam a se encontrar em coro e apresentam para a turma a sequência criada.

Outra variação desse mesmo exercício aproxima-se de experiências coreográficas. Como bailarinos, deverão precisar os movimentos na métrica de um ritmo, na duração, tempo e andamento de uma música que coloco durante o aquecimento. Geralmente sugiro essa possibilidade na aula que segue a primeira variação. Dessa vez, devem realizar o mesmo procedimento de criação, mas seguindo a pulsação de uma música. Iniciam a sequência no início da música e devem termina-la ao seu fim. Costumo propor músicas de curta duração. De

um a dois minutos. Experimento o exercício com músicas clássicas, percussões, músicas tribais e trilhas sonoras.

O exercício experimentado com música é distinto do exercício de *Coro e Corifeu em Ação*. Ambos solicitam que os coristas sigam uma música, movam-se a partir e junto a ela, como se ela fosse o primeiro corifeu. Mas quando experimento o *Coro e Corifeu* como exercício preparatório para o jogo da meia-máscara, é imperativo que se experimentem em ação que deve seguir o ritmo da música. Neste caso, isto não é necessário. Não é requisitado de suas imaginações que concretizem no espaço as relações interpessoais que serão necessárias quando experimentarem em coro uma ação.

2.4.6 Quando o ‘Coro e Corifeu’ Privilegia a Mecânica do Movimento

Em outros momentos, recorro novamente ao exercício do *Coro e Corifeu* para exercitar a movimentação e os gestos dos estudantes. Como pode ser percebido, nestas experimentações sobre o movimento, o gesto e a pose em coro, a movimentação tende a ser proposta/feita de modo um tanto impositivo, onde opera a decisão, o voluntarismo, a escolha prévia. Entretanto, é um exercício que, a meu ver, pode exercitar a precisão e a consciência do estudante quanto às *atitudes* que empreende com seu corpo e aos movimentos que realiza com ele, quando em grupo, porque ao se movimentar junto a um líder, tem uma referência muito concreta de movimento, *atitude* e corpo. Há certos momentos em que solicito mesmo que copiem uns aos outros, para exercitar essa precisão do movimento, do gesto e da *atitude* que estrutura seus corpos, ao perceber onde devem dobrar certas articulações, desdobrar outras, em que partes do corpo se apoiar, e quais movimentar. Assim, enquanto se movimentam juntos, copiando uns aos outros, procuro apontar para cada um a maneira como seus movimentos destoam do grupo. Penso que essa pode ser uma maneira deles estudarem suas movimentações sem que sua atenção esteja excessivamente voltada para si mesmos, como quando diante de um espelho. A atenção já está direcionada ao outro, a quem se segue, se copia e se busca imitar.

Após experimentarem sozinhos a mímica dos elementos da natureza, por exemplo, existe a possibilidade de, ao fazerem o mesmo em coro, compartilharem com os outros as descobertas que haviam feito solitariamente. E de aprender com os outros a partir de suas descobertas, experimentando-se em movimentações que, por iniciativa própria, talvez não tivessem acesso. Deste modo, penso que são convocados a saírem de suas zonas de conforto, do já conhecido e da individualidade, para se experimentarem diante da alteridade.

A primeira ressalva que tenho a fazer quanto ao exercício do *Coro e Corifeu em Movimento* e sua relação com a contradição entre a mecanicidade e a vida é que ele tende a privilegiar uma certa marionetagem do corpo, como se dissociasse a mente e o corpo. Vejo muito claramente, principalmente no início dos exercícios quando peço que estejam juntos, que copiem ou que sigam os detalhes do corifeu, que tendem a fazer quase tudo mais devagar que o necessário para dar tempo dos outros darem conta de apreender os detalhes dos seus movimentos em suas formas. Assim, perdem as possibilidades de experimentar diferentes dinâmicas, em suas variações, pulsações e trânsitos, como na vida, uma vez que estão excessivamente apegados aos movimentos ralentados e periféricos, às ondulações, repetições, tendendo a se deter nos movimentos que não impõem tanto risco ao que lhes é confortável. Não quero dizer que seja a velocidade lenta ou os movimentos periféricos que configurem o problema da mecanicidade, uma vez que entendo que a questão parece-me dizer mais respeito para quais aspectos da experiência o estudante direciona sua atenção. De todo modo, creio que quando se experimentam nesses lugares, abre-se mais espaço para que suas atenções direcionem-se excessivamente à mecânica do movimento que estão realizando, de modo que, não lhes sobra atenção para dedicar a outros fatores da experiência, como à percepção sensível do movimento, à imaginação, à relação com seus parceiros. Creio que a imprevisibilidade (conferida, por exemplo, pelo risco de se movimentar colocando em desequilíbrio seu tronco, abrindo mão dos movimentos exclusivamente lentos) dá menos chance à mente e à atenção do estudante para se dedicar excessivamente aos modos de organizar a forma exterior de seu corpo e movimento e paradoxalmente, permite que ele se entregue ao fluxo dos acontecimentos porque, em certo grau, parou de avaliar mentalmente se os movimentos e posturas que experimenta estão corretos, iguais, mecânicos ou vivos.

Então, solicito que investiguem oscilações nos níveis espaciais alto, médio e baixo, movimentações de tronco, movimentos rápidos. Logo vemos que a sincronia inicial é perdida, entretanto, a movimentação é menos restrita. Ainda assim, neste momento da investigação, interessa-me que eles estejam mais juntos no que diz respeito ao movimento e às *atitudes* proporcionadas pelos ápices desses movimentos do que aos impulsos e a uma suposta ação. Então, paralelamente a essas experimentações, damos início a um estudo sobre as *atitudes* que, a meu ver, quando experimentadas de modo sensível, tendem a promover nos estudantes uma experiência dos exercícios aqui descritos de modo um pouco mais afeito à busca da vida.

2.5 O CORO PARA E ASSUME ATITUDES

Termo de grande relevância nos escritos de Decroux e Lecoq, entendo que uma *atitude* não é uma simples pose. Ordinariamente, quando solicitamos que alguém tome uma *atitude*, desejamos dessa pessoa um posicionamento ético, político, afetivo, social diante de alguma circunstância, de algum impasse. Uma atitude que conferirá um momentâneo caráter¹³⁶ àquela pessoa. Solicitar que alguém tome uma atitude difere de quando afirmamos que uma pessoa está fazendo apenas uma pose ou que uma pessoa é um *poser*. Neste segundo caso, o que inferimos é que a postura ou posicionamento (no sentido figurado ou não) assumidos por alguém em determinada situação não condiz com o que parece estar realmente acontecendo àquela pessoa. Uma pose seria uma postura que esconderia as eminentes intenções por trás dela. “Fulano está fazendo pose!” ou “Aquilo é pura pose”, dizemos. Penso que, na arte do ator, essas diferenças entre o que consideramos, na linguagem comum, como atitude ou pose, ajudam a compreender o que quero dizer quando peço ao ator que exercite tomar certas *atitudes* ou ser tomado por elas, surpreender-se nelas, ser acometido por elas, para, ao mesmo tempo, abandonar certos modos de operação que, a meu ver, assegurariam a ele uma estabilidade, previsibilidade e voluntariedade excessivas, levando-o à proteção da pose.

Quando exercitamos o *Coro e Corifeu*, no estudo sobre os movimentos ou mesmo em ação, urge a necessidade dos coristas e seu corifeu experimentarem pausas, silêncios, paradas, imobilidades, quebras, rupturas, interrupções a fim de perceberem as *atitudes* que os movimentos proporcionam. A meu ver, são essas *atitudes* que possibilitam que um movimento da ordem da intuição, da espontaneidade, da *vida* aconteça. Se escrevi no item anterior sobre o movimento do coro em sua mecânica para esboçar o funcionamento estrutural do *Coro e Corifeu* atrelado também aos estudos das estruturas do corpo e seu movimento (o que já suscita nele a percepção de instâncias para além dos mecanismos), penso que aqueles mesmos exercícios ganham abordagens muito distintas quando os estudantes levam profundamente em consideração a necessidade de experimentar as *atitudes* pelas quais são acometidos durante as investigações. Infelizmente, essa não é a experiência mais comum. São inúmeros os bloqueios que obstruem essa experiência. Principalmente no início dos exercícios, quando o funcionamento estrutural da relação entre coro e corifeu gera as dúvidas e os impasses que mencionei no item anterior. Entretanto, assim que as *atitudes* passam a ser experimentadas, o

¹³⁶ Para mim, aqui o caráter define-se pela predominância de uma qualidade de humor, emoção ou comportamento que caracteriza uma pessoa em determinados contextos sociais.

que demanda deles uma complexidade de procedimentos de atenção sobre si, percebo o coro finalmente se mover nas imobilidades e a partir delas. Quero dizer que, apesar de estar aparentemente imóvel, em uma *atitude*, sua imobilidade parece comportar movimentos da atenção, das sensações, das imagens, memórias e emoções dos estudantes. Assim, com as *atitudes*, tenho como objetivo incentivar que os estudantes percebam de que maneira o movimento que acabaram de fazer ressoa afetivamente neles e os transforma. Como se, a todo momento, como diz a professora Tatiana Motta Lima, pudessem provar a comida que eles mesmos preparam. Ou, como também pede a professora, projetassem suas próprias vozes – com textos e cantos - e ao mesmo tempo a escutassem voltar para eles como um eco com o qual se relacionariam. Esses seriam modos de execução que privilegiariam a percepção, a escuta e não a atividade voluntária. Talvez essa percepção da ação, como realizada a partir da escuta e da percepção, seja uma das maiores influências do trabalho da referida professora sobre essa pesquisa.

Para pensar de modo didático as *atitudes* empreendidas durante os movimentos dos estudantes gosto de lembrá-los do modo como Lecoq compara o teatro com o momento em que uma bolinha lançada ao alto permanece imóvel por frações de segundos antes de retornar abaixo. No ápice entre os movimentos de subida e descida, há uma *atitude* e mesmo quando está aparentemente parada, há forças atuantes sobre ela. Para Lecoq, “no instante preciso da suspensão, o teatro aparece. Antes não passa de esporte!” (LECOQ, 2010, p.112). Lembra-me também a comparação que Decroux faz da mímica corporal dramática com a dança contemporânea quanto ao uso das pausas. Ele afirma que a diferença é que na dança contemporânea há momentos de pausa, mas que a mímica constitui-se das pausas. A imagem da bolinha soa-me apropriada e parece trazer à tona a noção de conflito para além dos conflitos de uma situação dramática, mas do conflito corporal, físico, constituído por forças que direcionam o corpo para sentidos diversos, criando várias ‘boas’ tensões. No caso da bolinha, seu peso e a gravidade levam-na para baixo enquanto a força empreendida pela pessoa que a lançou continua tentando mantê-la suspensa no ar, esse é o momento exato da *parada*, da *atitude* empreendida pela bola, *atitude* nascida da relação com essas forças físicas que a mobilizam.

Segundo Lecoq, há no movimento dois importantes momentos de imobilidade, o que o antecede e o que o precede e, para ele, seriam justamente esses dois momentos que trariam ao movimento um estado dramático forte:

“A *preparação corporal* [...] se apoia, [...], primeiramente, numa *ginástica dramática*, na qual cada gesto, atitude ou movimento é *justificado*. Emprego exercícios elementares, como balançar os braços, flexões anteriores ou flexões laterais do tronco, divisão do peso nas pernas, enfim, uma boa quantidade de exercícios geralmente utilizados na maioria dos aquecimentos corporais, mas dando-lhes um *sentido*.

Em extensão, com os braços levantados, uma queda de tronco leva a uma flexão do corpo; depois, revertendo o movimento, a um retorno à posição inicial.

Realizar esse movimento, seguindo uma progressão precisa, é exemplar daquilo que fazemos com o conjunto da *ginástica dramática*. Começamos por realizá-lo de uma maneira mecânica, simples, para descobriremos seu percurso. Tentamos, em seguida, ampliar o movimento para ir até seus limites, realizando-o no maior espaço possível. Num terceiro tempo, concentramo-nos particularmente em dois momentos importantes do movimento para daí descobrir a dinâmica dramática: de um lado, o momento do início, em extensão, pouco antes de o tronco ser levado pela queda; de outro lado, aquilo que marca o fim do movimento, o retorno do tronco e dos braços à posição vertical, quando o corpo se encontra novamente em extensão e quando o movimento vai morrer, imperceptível na imobilidade.

Esses dois momentos, que seguem e precedem a atitude de extensão, trazem um estado dramático forte. A suspensão que precede a partida insere-se na dinâmica do risco, da queda, e traz um sentimento de angústia muito evidente. Inversamente, a suspensão do retorno insere-se na dinâmica da aterrissagem, do retorno à calma, da abordagem progressiva em direção à imobilidade e à serenidade.” (LECOQ, 2010, p. 110-111)

Anteriormente em seu livro, Lecoq havia sinalizado a respeito do silêncio no tocante à palavra, que parece caber perfeitamente quando pensamos sobre a noção de *atitude*:

Começamos pelo silêncio, pois a palavra ignora, na maioria das vezes, as raízes de onde saiu, e é desejável que, desde o princípio, os alunos se coloquem no âmbito da ingenuidade, da inocência e da curiosidade. Em todas as relações humanas, aparecem duas grandes zonas silenciosas: antes e depois da palavra. Antes, ainda não falamos, encontramos-nos num estado de pudor, que permite à palavra nascer do silêncio, a ser mais forte, portanto, evitando o discurso, o explicativo. O trabalho sobre a natureza humana, nessas situações silenciosas, permite encontrar os momentos em que a palavra ainda não existe. O outro silêncio é o do depois, quando não há mais nada a dizer. Este nos interessa menos!

[...]As primeiras improvisações servem para eu observar a qualidade de interpretação dos alunos: Como interpretam coisas muito simples? Como se calam? Alguns acham que estão diante de uma restrição que lhes impediria de falar; mas não impeço nada, apenas lhes peço para que silenciem, para melhor compreender o *debaixo* das palavras.

Desse silêncio, só há dois meios de sair: a palavra ou a ação. Em determinado momento, quando o silêncio está pesado demais, o tema se libera e a palavra assume o lugar. Podemos então falar, mas só se for necessário. O outro meio é o da ação: ‘Faça alguma coisa’. No começo, os alunos querem de todas as maneiras agir, provocar situações gratuitamente. Fazendo isso, ignoram completamente os outros atores e não jogam / não interpretam *com*. Mas o jogo / a interpretação só pode estabelecer-se na relação com o outro. É preciso fazê-los entender esse fenômeno essencial: reagir é realçar a proposta que vem do mundo de fora. O mundo interior revela-se por reação às provocações que vêm do mundo exterior. Para jogar, interpretar, de nada adianta ir buscar em si a própria sensibilidade, suas lembranças, o mundo da sua infância. (LECOQ, 2010, p.60-61)

Apesar deste trecho do livro de Lecoq apresentar o silêncio da palavra e não do movimento do corpo, mais à frente ele associa esse silêncio ao silêncio do movimento. E, como vimos acima, para Lecoq, teatro é movimento. É a imobilidade que contém o movimento.

Assim, entendo que há nessa citação, um convite para percebermos, nos silêncios, as forças que os constituem, a ação em latência. Mais do que isso, estreitando sua relação com o coro, percebo que ele recorre ao silêncio para investigar um modo de *fazer com*. Deste modo, a meu ver, investir no silêncio seria uma maneira de incentivar o estudante a investiga-lo como uma maneira de potencializar as percepções das forças e movimentos que atuam nele e com ele. Refiro-me não apenas aos movimentos das articulações, dos ossos, da carne, mas às forças e movimentos da atenção, das sensações, dos sentimentos, dos afetos, das memórias, das relações com diversos parceiros e ainda outras, desconhecidas. Antes mesmo de mover, haveria a necessidade de silenciar, parar, para perceber a *atitude* em que se encontra para investigar as direções para as quais ela mobiliza o sujeito e as diferentes dinâmicas que ela já sugere como continuidade.

A meu ver, o silêncio investigado por Lecoq permitiria ao ator *perceber* em suas minúcias os movimentos latentes na imobilidade de sua atual *atitude*. Assim, ao dar continuidade ao que já lhe acomete, seria possível mover-se de modo menos voluntarioso, percebendo detalhes mais concretos e visíveis para dar-lhes vazão, continuidade. Por exemplo, perceber um plexo que já se encontra curvado à frente, uma bacia já rotacionada à direita, e outras impressões menos ligadas às materialidades das partes do corpo e mais aos movimentos da atenção e das sensações. Essas percepções inerentes a uma dada *atitude* poderiam ser entendidas como “chamados” (outra terminologia usada pela professora Tatiana Motta Lima em sala de aula) ao próximo movimento a ser realizado a partir daquela *atitude*, um chamado como percepção de uma *continuidade* de movimento que já se encontrava presente em potência na própria atitude.

Antes de escrever sobre a máscara neutra, equilíbrio e receptividade, Lecoq afirma que o conjunto das primeiras experiências silenciosas propostas em sua escola

Visa atrasar o surgimento da palavra. As instruções da interpretação silenciosa levam os alunos a descobrir esta lei fundamental do teatro: é do silêncio que nasce o verbo. Paralelamente, vão descobrir que o movimento só pode nascer da imobilidade. O resto não passa de comentário e gesticulação. ‘Fique quieto, jogue, e o teatro surgirá!’, esse poderia ser o nosso lema. De modo paradoxal, isso faz eco com as estátuas que se encontram na entrada dos templos khmer, em que uma abre a boca, enquanto a outra fecha. ‘No começo, falamos; em seguida, nos calamos’, elas dizem. Minha pedagogia reivindica justamente o contrário!” (LECOQ, 2010, p.68)

Mecanicamente, o corpo assume uma atitude quando é movimentado até algum de seus limites mecânicos-estruturais, articulares, musculares, provocando uma inércia ao movimento das articulações, como no caso do movimento da bolinha que sobe até a altura máxima possível

e depois cai. Por exemplo, ao erguer um braço acima do tronco, a articulação do ombro permite ao braço ir até uma determinada altura, onde além dali não será mais possível erguê-lo e será imperativo que o braço pare numa atitude (mesmo imperceptível) e mude a direção de seu percurso, indo para trás, para frente, para um dos lados ou para a conjunção de algumas dessas direções. Segundo Lecoq, a atitude assegura “a estruturação do movimento, para além do gesto natural” (LECOQ, 2010, p.123), ele chama

atitude um tempo forte, apreendido no interior de um movimento, na imobilidade. É um momento de pausa, que pode ser posto no começo, no fim ou num momento importante de mudança. Quando levamos um movimento até seu limite, descobrimos uma atitude. [...] Todas as grandes atitudes são portadoras de múltiplas possibilidades e, nisto, são eminentemente teatrais e pedagogicamente ricas. Cabe aos alunos aventurar-se, descobrir todas as possibilidades, especialmente nas passagens de uma atitude à outra. Cabe a eles descobrir a importância, para o ator de conservar a estruturação dessas atitudes, inclusive a da versão reduzida, a mais íntima.

[...] A noção de *atitude* está presente em todos os grandes atores, qualquer que seja o estilo ou a natureza do teatro que interpretam, pois, na verdade, o público quer ler atitudes. No teatro, a não ser que se trate de uma reivindicação temporária, para lutar contra uma codificação fixa e esclerosada de certas atitudes, o gesto vago é indesejável. Foi a grande experiência do Living Theatre no fim dos anos 1960, ao explodir, por meio do grito, a codificação. Mas, depois dessa revolta necessária, foi preciso reconstruir. O que desejo para meus alunos é a descoberta: partir do gesto natural mais simples para chegar ao teatro mais elaborado possível. Pois, quanto mais construído é o teatro, maior ele é. (LECOQ, 2010, p. 123-126)

Aqui, Lecoq parece aferir à *atitude* um aspecto representacional, linguístico e de decodificação. Diferente disso, com as *atitudes*, tenho em vista o jogo do ator enquanto uma experiência em seu sentido sensorial. Ainda que possam ser percebidas enquanto um discurso a ser entendido ou lido, meu objetivo com a *atitude* não se encerra aí. Penso que as *atitudes* são muito bem-vindas para proporcionar ao estudante a possibilidade de vivenciar as experiências promovidas pelo corpo e pelo coro. No início da abordagem, em coro, parece-me que as *atitudes* servem primeiramente como subterfúgio para que os estudantes se movimentem juntos sem deixarem de se surpreender no trânsito entre diferentes velocidades, em *equilíbrio precário*, mobilizando seus troncos, em risco. Assim, aparecem como um artifício oportuno para sobrepor os *sintomas que afiro à mecanicidade*, como um apego quase exclusivo à lentidão excessiva, à simetria, ao equilíbrio, aos movimentos provenientes da periferia do corpo, à falta de risco. Porque, ainda que a *atitude* constitua ela mesmo um artifício, parece-me menos mecânico do que quando, no início das experimentações, o coro se move apoiado exclusivamente naqueles lugares confortáveis e sintomáticos que expus acima, de modo que os estudantes possam de modo “inteligente” copiar as formas dos movimentos uns dos outros, priorizando uma abordagem mental e formal deslocada da intuição, da sensibilidade, do pensamento encarnado.

Para além desse objetivo primeiro de possibilitar que eles se movimentem de modo a superar os *sintomas da mecanicidade*, posteriormente, quando o *Coro e Corifeu* é experimentado em ação, quando improvisa uma situação, por exemplo, ou mesmo ainda em movimento sem o intuito de que esse configure uma ação, percebo as *atitudes*, ou *paradas* direcionarem-se num sentido de possibilitar ao estudante a experimentação sensível da ação ou do movimento nos quais os coristas estão engajados. Nesse sentido, percebo as *atitudes* irem na direção da parada que Larrosa entende como necessária ao sujeito da experiência que, dentre outras, se contraporá ao sujeito moderno da seguinte maneira:

O sujeito moderno se relaciona com o acontecimento do ponto de vista da ação. Tudo é pretexto para sua atividade. Sempre está a se perguntar sobre o que pode fazer. Sempre está desejando fazer algo, produzir algo, regular algo. Independentemente de este desejo estar motivado por uma boa vontade ou uma má vontade, o sujeito moderno está atravessado por um afã de mudar as coisas. E nisso coincidem os engenheiros, os políticos, os industrialistas, os médicos, os arquitetos, os sindicalistas, os jornalistas, os cientistas, os pedagogos e todos aqueles que põem no fazer coisas a sua existência. Nós somos sujeitos ultra-informados, transbordantes de opiniões e superestimulados, mas também sujeitos cheios de vontade e hiperativos. E por isso, porque sempre estamos querendo o que não é, porque estamos sempre em atividade, porque estamos sempre mobilizados, não podemos parar. E, por não podermos parar, nada nos acontece.

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço. (LARROSA, 2002, p.24-25)

É deste modo que percebo que a *atitude*, um dos mais evidentes artifícios relacionados à prática do coro e da máscara pode conduzir a prática do ator para a *vida*. Penso que a *atitude* lhe confere um outro modo de *presença*, ao convocá-lo a silenciar tudo o que for desnecessário ao movimento e à ação (inclusive o excesso de pensamento crítico) para potencializar os procedimentos de atenção e percepção de si e de tudo que lhe constitui (o que inclui o outro).

2.6 O CORO PADECE¹³⁷

A partir de agora, apoio-me em uma conferência de 13 de abril de 2013 de Didi Huberman para refletir a respeito da noção de emoção como padecimento, que a meu ver pode ser desencadeada pela experimentação da *atitude*, da parada. Na conferência, Didi-Huberman apresenta alguns diferentes modos de percepção sobre a emoção, passando por Darwin, pelos dramaturgos trágicos, por filósofos e antropólogos. Para este estudo, gostaria de pensar em duas possibilidades que ele mesmo expõe para percebermos a emoção. Uma delas privilegiaria o *páthos* e a configuraria enquanto uma passividade. A outra, privilegiaria o caráter de movimento e ação da emoção. Em sua discussão, a primeira, a meu ver, não parece descartar o movimento inerente à minha percepção de emoção. Para prosseguir ao estudo sobre a *atitude*, iniciado no item anterior, gostaria de trazer o que ele desenvolve a partir da primeira possibilidade, ou seja, a emoção vista como um padecimento e seu sujeito enquanto um patético:

Eu não sei se as crianças e os adolescentes ainda dizem isto hoje em dia, mas conheço uma expressão típica para designar o ser exposto aos outros na nudez de sua emoção[...]. Dizemos sobre ele, desprezando-o, é claro: ‘Ele é patético’.

Eu não gosto nem um pouco dessa maneira de falar. Em primeiro lugar, aquele que se emociona diante dos outros não merece o nosso desprezo. Ele expõe sua fraqueza, ele *expõe seu não poder [impouvoir]*, ou sua impotência, ou sua impossibilidade de ‘encarar’, de ‘manter as aparências’, como costumamos dizer. Talvez digamos a seu respeito: ‘Tudo que lhe sobrou foram os olhos para chorar’ – um jeito de dizer que sua vida ficou mais pobre.’¹³⁸ Mas essa pobreza, na realidade, nada tem de ridículo, nem de lamentável. Muito ao contrário! Quando se arrisca a ‘perder a pose’, esse ser exposto à emoção se compromete também com um ato de honestidade: ele se nega a mentir sobre o que sente, se nega a fazer de conta. Em certas circunstâncias, há mesmo muita coragem nesse ato de mostrar sua emoção. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 19)

A discussão parece ir exatamente ao encontro daquilo que vim querendo discutir no item anterior, sobre o sujeito que para, silencia, no intuito de perceber como está sendo movido, de encontrar o movimento justo, para além do ato de movimentar-se. Coincidentemente, o autor ainda traz a ideia de *pose* que no início do item anterior distingui de *atitude*. Aqui, Didi-Huberman sugere que, ao nos emocionarmos, perdemos a pose. E eu acrescentaria que seríamos surpreendidos por uma *atitude* que não escolhemos tomar ou assumir, mas pela qual fomos

¹³⁷ A ideia de estabelecer uma relação entre uma espécie de padecimento e trabalho de ator aparece, pelo que tenho notícia, pela primeira vez, no texto “A Noção de Escuta: afetos, exemplos e reflexões” escrito por Tatiana Motta Lima para a revista Ilinx. Aqui, trago essa relação para pensar a noção de emoção no trabalho do ator.

¹³⁸ “A expressão francesa ‘*Il ne lui reste plus que ses yeux pour pleurer*’ – literalmente, ‘Só lhe restam os olhos para chorar’ – significa ‘Ele perdeu tudo’. [N.T.]” (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 19)

acometidos ao aceitarmos o padecimento proporcionado pela experiência da emoção. No caso do ator, talvez aconteça o contrário, em alguns casos. Ele não é parado pela emoção, mas ao parar para perceber(-se), pode ser acometido por uma emoção ainda que isso não seja necessariamente um pressuposto e possa mesmo configurar um perigo para a ação (se o ator se fixa na própria emoção surgida). Como disse Didi-Huberman, padecer à emoção é um risco que exige coragem. Ao avançar na discussão, aproxima-se ainda mais do que venho pensando aqui, evocando até mesmo os dramaturgos trágicos que padeceram junto aos coros por eles criados:

Não gosto nada desse desprezo presente na expressão ‘ele é patético’ por uma segunda razão: É que o termo *patético* tem uma longa e belíssima história[...]. Essa história é justamente a da palavra grega *páthos*, tão importante para os grandes autores trágicos – Ésquilo, Sófocles, Eurípidas – quanto foi a palavra *logos*, mais tarde, para os grandes filósofos exploradores da ‘linguagem’ ou da ‘lógica’: Platão e Aristóteles. Em uma das suas obras de lógica, intitulada *Categorias*, Aristóteles deduz a palavra *páthos* a partir daquilo que chamamos, em gramática, de ‘voz passiva’ de um verbo. Eis o exemplo que ele dava ‘eu corto, eu queimo’ ilustra a voz ativa ou *em ação*; ‘eu sou cortado, eu sou queimado’ ilustra a voz passiva ou *em passividade*, ou seja, em *páthos*[...].

Essa distinção parece evidente, provavelmente porque, aqui, é a língua que pensa por nós, que nos fornece as ‘categorias’, os instrumentos fundamentais para estabelecer a diferença entre agir e sofrer, fazer uma ação ou submeter-se a uma paixão. A partir disso, entendemos melhor que o fenômeno da emoção esteja ligado ao *páthos*, quer dizer, à passividade, ou à impossibilidade de agir[...]. (DIDI-HUBERMAN, 2016)

Ao associar a emoção ao padecimento e ao impasse, o qual relaciono às *atitudes* que nos surpreendem nas mais diversas experiências, Didi-Huberman expõe a percepção filosófica que considera a emoção enquanto um risco à potência, à linguagem, à lógica e à ação.

Nessas condições, vocês poderão entender que os filósofos clássicos tenham a tendência [...] a considerar a emoção como uma fraqueza, um defeito, uma impotência. De um lado, a emoção se opõe à *razão* (que, de Platão a Kant, os filósofos em geral consideram ser o que há de melhor). De outro, opõe-se à *ação* (quer dizer, à maneira voluntária e livre de conduzir a vida adulta). A emoção seria assim um *impasse*: impasse do pensamento (emocionado, não consigo achar as palavras; impasse de ação (emocionado, fico de braços moles, incapaz de me mexer, como se uma serpente me imobilizasse). (...) Devemos então, como dizia Darwin, deixar as emoções para as crianças, as mulheres, os loucos, os velhos e os selvagens?

Não, não e não! Três vezes não. Eu bem disse a vocês que a filosofia era um campo de batalha. Assim, tentemos atravessar suas linhas de frente no sentido contrário. Para começar, há Hegel: ele diz justamente que o *não* nem existe menos, nem é menos necessário do que o *sim*. Diz também que, sem impasses, nem sequer saberíamos o que é uma passagem. Ou seja, ele devolve ao *páthos* sua dignidade diante do *logos* e, até mesmo, como ele ousa dizer, seu ‘privilégio’ (...)

Em seguida, há Nietzsche. Nietzsche começa por preferir os poetas trágicos aos filósofos ‘lógicos’: ele devolve assim um valor positivo, fértil, ao *páthos* e à emoção. Essa ‘vulnerabilidade’, essa eventual dor que Hegel havia nomeado ‘privilégio’, Nietzsche nomeia ‘fonte original’, cuja força e importância se manifestam na arte ou na poesia [...] A partir de Nietzsche, os filósofos são um pouco mais emotivos e um pouco menos professorais; a partir de agora, podemos escutar os poetas e dizer ‘eu queimo’ ou ‘eu ardo’ – de amor, de paixão – sem precisar distinguir uma voz

unicamente ativa de uma voz unicamente passiva. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 21 - 24)

Em seguida, Didi-Huberman escreve sobre a emoção não enquanto padecimento, mas enquanto movimento e ação, percepção que esmiuçarei no item seguinte, quando me referir aos *estados de emoção*. Entretanto, já aqui, pode-se antever que uma *atitude* como procuro experimentá-la parece-me, portanto, um modo de apontar aos estudantes a possibilidade de *não fazer* ativamente para ser movido a fazer. Incentivá-los a experimentar um modo de permitir que o movimento aconteça a partir do silêncio. Um modo menos impositivo de existência e de movimentação. Nos enunciados e reflexões posteriores aos exercícios em que me refiro às *atitudes*, procuro suscitar neles uma reflexão sobre essa tendência voluntarista e ativa da vida contemporânea plena de ações e movimentos, cegas frente às necessidades do conjunto global das pessoas e mesmo da ecologia. Creio que há uma possibilidade para o ator, enquanto artista do ser ou do estar, de investigar modos de experimentar diferentes *atitudes* diante do que se impõe frente às urgentes necessidades de nossa realidade. E mais do que isso, neste momento, modos de investigar *atitudes* que deem a ver a alteridade, aquilo que lhe acontece a partir do outro, dos encontros com as coisas, as pessoas e a vida em suas diferentes manifestações. Uma parada, na minha percepção, é também uma tática biopolítica primeira – mas não primária (de menor valor ou ingênua) – de combate aos impulsos provenientes de uma suposta demanda produtiva. Abre espaço para o ator criteriosamente reter os impulsos constituídos pelo hábito produtivista e individualista, para conscientemente dar vazão aos impulsos que parecem proporcionar-lhes uma experiência de si distinta daquela construída socialmente como proteção egoica, individualista e talvez mais supérflua do que necessária¹³⁹. Parece-me uma das maneiras de iniciar um desmonte de uma percepção de corpo enquanto indivíduo de ações voluntárias, unitário, organizado, seguro em sua identidade e protagonismo para perceber e deixar que operem no sujeito as forças que o constituem.

A ideia de padecimento, muito relacionada à de emoção enquanto paixão, *páthos*, demanda um eu menos ativo, que recebe e que morre em seu voluntarismo, que padece. Às vezes digo a meus estudantes que eles estão “muito vivos”. Que é preciso um maior padecimento para *viver* a experiência. Porque me parece que se movem de modo muito premeditado, excessivamente apoiados no campo da representação e da significação, na

¹³⁹ No seminário Mini Curso Política e Subjetividade, Peter Pal Pelbart falou sobre o corpo que é afetado, a partir do conceito de corpo de Espinosa que considera o corpo como uma potência de afetos. Ao falar sobre Nietzsche, Pelbart apresenta-nos a possibilidade do corpo escolher e filtrar os impulsos que lhes convém. Deste modo, mesmo que o corpo seja afetado por uma multidão de estímulos, poderia filtrar aqueles que constituirão seus impulsos.

tentativa de representar uma emoção que eles já conceituaram, nomearam. O problema disso é que tendem a cair numa ilustração pré-concebida da emoção no lugar de vivenciar o que há de desconhecido ainda que numa emoção designada. A meu ver, o perigo é aceitar como únicas possibilidades as investigações intencionais sobre as formas e mecânicas dos movimentos da emoção, os seus *sintomas*. Creio que estes tendem a circunscrever as experimentações em lugares extremamente ilustrativos; utilizam-se qualidades de movimentos corporais que identificamos instantaneamente como determinadas emoções no jogo social. Com essa afirmação, não quero descartar ou invalidar a importância dessa etapa de experimentação no processo de aprendizagem da arte. Penso que são de extrema valia as experiências que dão espaço para que os atores experimentem também os clichês, os *carimbos* de emoções, geralmente rapidamente identificadas pela grande maioria que participa da experiência uma vez que são exaustivamente propagados na nossa experiência/memória social, como a mão no coração para expressar o amor. E que mesmo eles podem desencadear complexos processos afetivos, mnemônicos e emocionais nos atores que os experimentam. Creio que mesmo a *vida* plenamente experimentada comporta esses estereótipos. De todo modo, entendo que não deveria se esgotar aí a investigação quando se pretende instaurar uma experiência artístico-pedagógica que promova processos de alteridade, de vivência.

Para transcender essas abordagens, parece-me propício, portanto, que os participantes se experimentem menos ativos quanto ao que supostamente deveriam “expressar” numa aula de “expressão corporal”. É uma tentativa de instigá-los a permitirem-se ser efetivamente atravessados por sensações um pouco mais desconhecidas, inomináveis¹⁴⁰, ao copiarem/seguirem os movimentos deflagrados pelo coro.

Escrever sobre o estudo da emoção na pedagogia do ator parece-me indispensável para pensar a respeito da *vida da ação* no trabalho do ator e também da sua liberdade. Porque as diferentes maneiras de abordá-la numa proposta pedagógica podem aproximá-la de uma experiência restritiva, redutora, identitária ou, ao contrário, libertária, ampla, inominável, desconhecida. Por isso, considero saudável os espaços e momentos reservados para refletir e praticar o estudo da emoção em processos de aprendizagem sobre a arte da atuação. Porque, ao mesmo tempo que entendo que certas abordagens podem privilegiar uma mecanização, restrição ou artificialidade, como temia Stanislávski, também percebo que

¹⁴⁰ Neste sentido, a referência que me tem sido primordial são as recentes experiências que tive com a professora Tatiana Motta Lima e sua pesquisa sobre a formação do ator e a subjetividade a partir do romance *O Inominável*, de Beckett, e o *Livro do Desassossego* de Fernando Pessoa. Para leitura, sugiro seu recente artigo *Beckett, pedagogia do ator: práticas de esgotamento*.

denominar apressadamente uma abordagem pedagógica mais vinculada aos estudos da emoção como restritiva, perigosa ou artificial pode ser igualmente danoso. Significaria descartar, antecipadamente, as possibilidades de se aprender a partir do que aquelas práticas, entre suas limitações e rebeldias, podem oferecer, ainda que num primeiro momento pareçam orientar seus praticantes inequivocamente para a formalização. Neste sentido, penso que certas críticas a alguns modos de estudar a emoção, principalmente pela representação de suas formas, movimentos e gestos poderiam configurar uma privação desnecessária ao estudante. Pela minha experiência, percebo que se me deixar guiar cegamente por essas críticas, tendo a ser conduzido e a conduzir meus estudantes a uma maneira excessivamente crítica de seus processos criativos, numa fuga infértil e impossível da representação, uma vez que esta sempre estará presente em algum grau. Desta maneira, percebo que essas mesmas críticas que visam liberar os fluxos de impulsos e a intuição do ator ao deixar de lado certas abordagens, podem se configurar também como impedimentos que correm o risco de bloquear os fluxos de vida que queriam liberar. No meu entendimento, deveria-se, sem preconceitos, mas com precauções, permitir ao estudante experimentar-se em diferentes batalhas entre a *mecanicidade* e a *vida* e muitos graus de tensão entre *restrição* e *emancipação*.

2.7 O CORO (SE) EMOCIONA

Neste item, quero esgarçar algumas questões que vêm sendo levantadas desde o primeiro capítulo sobre a emoção e seu exercício por meio da experiência do coro para a formação do ator. Pensa-se a emoção, a partir da noção de movimento e de *estados de emoção*, como possibilidades de friccionar as estabilidades e as mobilidades do ser, deslocando as experiências de si pelos campos da representação e da performatividade.

Após a discussão levantada pelas noções de movimento, *atitude*, silêncio e padecimento pode-se antever que a aproximação que tenho em vista com os *estados de emoção* se dá menos por uma tentativa dos estudantes de atuação de senti-los, expressá-los, significá-los, simbolizá-los, do que de mobilizá-los. Porque, se percebo a emoção enquanto um padecimento, uma força que ao acometer uma pessoa pode imobilizá-la numa *atitude*, que sustenta nela uma multiplicidade de movimentos, também noto nela outra possibilidade próxima a essa, mesmo que distinta. Ainda junto a Didi-Huberman entendemos que, até pela etimologia da palavra, a emoção compreende o movimento. Se, como vimos no item anterior, Huberman parte de Hegel e Nietzsche para devolver uma “dignidade” e um “poder” à passividade da emoção, também apresenta a emoção enquanto movimento, atividade e, como veremos posteriormente, ação:

Henri Bergson considerará as emoções como gestos ativos – à maneira dos gestos da paixão que encontramos na mesma época em Rodin, por exemplo –, gestos que, aliás, reafirmam muito bem o próprio sentido da palavra: uma emoção não seria uma e-moção, quer dizer, uma *moção*, um movimento que consiste em nos pôr para fora (e-, ex) de nós mesmos? Mas se a emoção é um movimento, ela é portanto, uma ação: algo como um gesto ao mesmo tempo exterior e interior, pois, quando a emoção nos atravessa, nossa alma se move, treme, se agita, e o nosso corpo faz uma série de coisas que nem sequer imaginamos. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p.24-26)

Para Huberman, a emoção levaria o sujeito que (se) emociona para fora do campo identificável como “eu”. Explicita também que, para Freud, a emoção estaria para além do campo representacional. Quando Huberman conclui que se a emoção é movimento, é também ação, define movimento de modo compatível ao que entendo como *ação física* por Stanislavski e Grotowski, considerando seu poder de afetar o sujeito. Quando afirma que uma emoção provoca no corpo uma série de coisas que nem sequer imaginamos parece-me apontar para algo próximo àquilo que aconteceria com o ator quando realizando uma *ação física*. Apareceriam não os detalhes de suas sensações, mas dos movimentos conscientes e/ou inconscientes, provenientes das muitas relações e *contatos* que estabelece no instante: aquilo que seu corpo *faz* e seus *modos* de ação.

O que mais me interessaria discutir nesse tópico, de modo a tentar desfazer um mal-entendido que as expressões terminológicas podem provocar na teoria e na prática, refere-se à expressão “estado emocional”. Esse termo utilizado pela linhagem francesa muitas vezes é visto como referindo-se à demonstração de certos sentimentos, mas o estado de emoção, como experimentado pela linhagem francesa, refere-se a uma estância que diz respeito principalmente aos detalhes físicos de uma ação. Mnouchkine, por exemplo, é avessa à noção de “*psicologização*” da personagem porque, para ela, essa abordagem teria justamente a ver com uma concepção de emoção entendida enquanto uma instância de ordem psicológica, mental ou sentimental dissociada da matéria, da carne, dos músculos, dos ossos. Sua aversão também dirige-se a uma concepção de que, como defenderia Freud, o passado de uma pessoa determinaria seus *modos* de ação e suas emoções presentes. Para Mnouchkine, durante as improvisações, o ator também não deveria tentar *resgatar* o passado da personagem no que diz respeito a suas sensações, porque isso dificultaria sua tentativa de jogar com o outro ator no momento presente em que a improvisação se desenvolve. Entretanto, no meu entendimento, esse posicionamento não descartará a possibilidade de se colocar em jogo, no ato da improvisação, o corpo-memória do ator. Não um corpo que tente propositalmente relembrar um evento de seu passado, mas um corpo que, ao improvisar, mobilize, inconscientemente ou conscientemente, o passado em prol do instante presente, não porque quer, mas porque não seria possível evitar, uma vez que o corpo é/está memória.¹⁴¹ O modo de Mnouchkine evitar o *em geral* temido por Stanislávski seria circunscrevendo suas improvisações em situações que os atores seriam instigados a detalhar durante as improvisações ou durante as *concoctages*¹⁴² que antecedem algumas delas. Os *estados de emoção* são suscitados quando o ator se coloca em situação num encontro com o espectador. Ao se encontrar nas circunstâncias imaginárias, o corpo do ator, por meio do movimento e das atitudes, mostra ao espectador *como* a personagem emocionada teria agido, os detalhes físicos de sua ação e não a ilustração metafórica de seus sentimentos ou sensações. O ator não tentaria *sentir* a emoção da personagem, ainda que, para Mnouchkine, ele não deva se esquivar de sentir algo.

¹⁴¹ Referência de Mnouchkine, Jovet afirma que as imagens de infância voltariam durante a atuação, mesmo “sem serem provocadas bruscamente.” E que os estados que elas evocariam deveriam ser exteriorizados. (JUVET, 2014, p. 192)

¹⁴² Nos estágios do *Théâtre du Soleil*, chamam de *concoctages* as combinações, elaborações, conspirações e conjecturas que, às vezes, os atores desenvolvem a respeito da improvisação que farão em seguida.

Em conferência realizada em 2015, no Rio de Janeiro, ela afirmou estranhar os professores que defendem que o ator não sinta, não se emocione enquanto atue. Imagino que estivesse defendendo a ideia de que, vivos, os atores sempre serão acometidos por alguma sensação, seja isso da ordem da emoção ou não, o que, como vimos, assombrava Craig. Entretanto, a afirmação de Mnouchkine não deverá ser confundida com a ideia de que, na prática, ao incentivar os atores a se aproximarem dos *estados de emoção* das personagens, ela os induza a *sentirem* o que essas personagens teriam sentido. Ao contrário, durante todo o estágio que acompanhei ela afirmou muitas vezes algo como ‘o personagem está agitado, nervoso, o ator deve estar calmo, tranquilo’.

Essa questão paradoxal referente às emoções e sentimentos foi complexamente desenvolvida por Louis Jouvet em seus escritos e anotações lacunares e desconexos que, a meu ver, estariam mais direcionados a ele mesmo do que a outro leitor, mas que foram organizados e compilados no livro *O Comediante Desencarnado*, recentemente traduzido para o português. Para Ariane Mnouchkine (2010, p.70), os “estados” referem-se ao que, em seus escritos, Jouvet chamava de sentimento.

Para falar sobre Jouvet e seu *approche* com as emoções, começo com uma citação de parte de uma carta fictícia que Jouvet escreve e na qual uma personagem literária ofereceria conselhos a um ator. Nela, há vestígios de seu posicionamento frente aos sentimentos do ator e a distância entre isso e a vida da personagem:

Quando se fala do *humor*, do *tom*, do *estado físico*, no qual está a personagem, isto é, *na personagem*, um resultado enquanto o ator faz disso o ponto de partida de sua execução; *no ator* o sentimento é somente a consequência do comportamento; na personagem, as maneiras exteriores e o modo de ser são, em geral, ao contrário do ator, as consequências do sentimento. (JOUVET, 2014, p.131)

Aqui, Jouvet apresenta a oposição entre o processo desencadeador das maneiras de sentir, ser e agir da personagem e do ator. Para ele, o ator acessaria uma sensação porque age, enquanto a personagem age porque estaria sentindo algo. Mais à frente, afirma que “a vida de uma personagem é feita de uma sucessão de sensações e dos sentimentos que elas engendram” e que é “o poder de agir da personagem que é preciso reencontrar, a necessidade de agir, e não as razões.” (JOUVET, 2014, p.165) Deste modo, parece deslocar o trabalho do ator dos emaranhados do raciocínio para as potências do corpo.

Não é por uma reflexão inteligente, analítica ou psicológica que formamos uma ideia, mas por uma meditação sensível, toda física, na qual tudo o que poderia traduzir

em si é cuidadosamente abolido, na qual se espera que a personagem se mexa, viva, que a experimentemos. Nesse momento, passamos naturalmente à imitação.

Destacar a diferença do ator que busca a personagem esforçando-se muito; trabalho pretencioso e vazio. Trata-se, a princípio, de imitar estados físicos profundamente sentidos, virgens de todas as intenções.

Até que o papel, sequência de estados físicos bem sentidos, ofereça um resultado de conjunto para o espectador.

A vida de uma personagem está nessa sucessão de estados, de cenas. O movimento é feito pela passagem de um estado a outro. O público e o ator fazem esse movimento, substituem-se e colaboram.

É a potência que faz agir uma personagem e não as razões que a fizeram realizar uma ou outra ação.

Há em uma personagem uma potência, e não razões. (JOUVET, 2014, p.164 - 165)

Portanto, aqui, é possível concluirmos que, em Jovet, a potência de ação da personagem residiria em seus estados e não em suas razões psicológicas e que, para acessar tal potência, junto ao público, o ator recorreria à imitação de sucessivos estados físicos profundamente sentidos e virgens de todas as intenções, uma vez que para ele,

a ação que realiza a personagem, o propósito que ela tem, não tem qualquer relação com o que faz o ator e o texto que ele diz do ponto de vista rigoroso de uma explicação psicológica ou outra; o que é necessário buscar é a ação produzida, ou seja, o efeito dessa ação sobre os outros, quero dizer, sobre os parceiros e as testemunhas (o público).

Dois seres diferentes não podem ser idênticos realizando a mesma ação. Não é nas causas profundas, nas energias ou nos motivos dessa ação que é preciso se deter, mas sobre a maneira pela qual a ação é realizada.

A personagem escapa à psicologia.

Percebe-se, às vezes, que ela é contraditória consigo mesma, como nós o somos.

O que importa é seu poder, sua potência de ação, e não os moventes. Sua criação está nesse estado potencial no qual os comediantes podem se esforçar de modo diferente. É sua colocação em movimento. Não é uma questão de energias (situação).

O texto – e está aí o critério de seu valor – contém para aquele que quer analisá-lo todas as razões, todas as justificativas, todos os julgamentos os mais contraditórios sobre esses moventes que fazem agir a personagem, sobre seu humor, seu temperamento, sua herança, etc... (JOUVET, 2014, p.164)

É deste modo que Jovet nega a identificação entre ator e personagem, investindo na distância entre suas singularidades para encontrar, nos estados físicos do ator, a potência da ação. Na carta, a personagem adverte ao ator:

Você é para sempre (por causa de minha natureza diferente, porque não somos da mesma substância, você e eu) fechado em si mesmo, fora de mim, todas *as suas ações estão fora de mim, você não me encarnará jamais*; nisso eu morrerei e você morrerá comigo sem dúvida, tal é o segredo que posso formular para que você compreenda a atitude que deve ter. Você me representa, não me viverá jamais.

Sua presunção, sua vaidade são tais que *you acreditam viver, porque você se sente viver* sinceramente as frases que diz, e experimenta sentimentos que devem, segundo você, inspirar essas frases; são sentimentos que essas frases provocam em

você, não são os meus. Você não me vive, *você pode apenas me representar*, bem ou mal, como um bom advogado.’ (JOUVET, 2014, p.149)

Neste sentido, e em muita consonância com a reflexão que venho levantando aqui sobre o exercício de coro, Jouvét afirma que:

O comediante é um e muitos e, entretanto, é bem difícil para ele ser outro que não ele, se isso não é um desprendimento de si mesmo, um longo hábito, que o aproxima dos santos e dos religiosos.

Esse exercício do ator que quer tentar parecer com a personagem em algumas semanas de ensaios... (Quando se pensa que os homens passam a vida inteira para se aproximar de um certo estado de espírito ou de virtude, ou de santidade!) O ator é obrigado a fazer isso em alguns ensaios; e é um exercício que preenche a vida de outros homens.

Ele o faz graças a artifícios exteriores, a um texto sonoro, quer dizer, a um pensamento e a ações já organizadas e orquestradas ou harmonizadas com vistas a dar essa impressão; ele o faz com mímicas e gestos, estrépitos de voz, mas isso não é o essencial da representação. Atua-se frequentemente apenas com essa bagagem, esses *impedimenta* exteriores. Para atingir o alto, [...]a personagem, é necessário ver além; [...]se esforçar para atingir o sentimento.

Mencionar essa particularidade, que o *ator jamais alcançará a personagem, o herói*, e o ‘grande segredo que posso lhe confiar – escreve a personagem ao ator – é que se você nunca me atingisse diretamente e pudesse, no espaço de um instante, ser igual a mim mesma, eu seria definitivamente destruída’. (JOUVET, 2014, p.133)

Portanto, se Jouvét afirma que é graças aos “artifícios exteriores” que o ator consegue se aproximar de um estado de espírito análogo ao da personagem nas poucas semanas que lhes são oferecidas aos ensaios, também aponta à necessidade de se atingir o sentimento que, como vimos acima, para ele está intimamente associado à fisicalidade e não à psicologia e suas explicações causais e racionais. Para realizar esses procedimentos sobre a emoção e seus estados, Jouvét defende que o artista teria de “desencarnar” de seu “eu”, ofício que ele atribui ao que chama de *comediante*, em contraste ao *ator* que estaria *encarnado*. Sobre isso, ele escreveu:

Encarnado como o ator, quer dizer, amplificado de si mesmo e por si mesmo, sendo seu próprio ressonador,

ou *desencarnado como o comediante*.

O *ator* age por desprendimento, propriedade da personagem – ‘Saia que eu vou me colocar aí’. O ator quer testemunhar logo e por ele mesmo, a princípio.

O *Comediante* opera por uma aproximação, uma amizade, uma lenta insinuação em que tudo dele afetuosamente se oferece e vai até se substituir generosamente, livremente, para ir em seguida testemunhar publicamente, lealmente.

O papel deve servir para desencarnar-se de si mesmo. É somente por e nesse estado que se atinge a personagem.

É o caso de um comediante.

O *ator* dá a impressão, a ilusão da personagem.

O *comediante* atinge a personagem por um esforço de sensibilidade e de espiritualidade, por uma espécie de disciplina nos momentos de preparação e de execução. (JOUVET, 2014, p.166)

Assim, para atuar como um *comediante* e acessar aquilo que chamou de sentimento ou estados, seria necessário que o ator se disponibilizasse para um processo de afastamento ou transformação de sua identidade. Entendo que, mesmo ao afirmar acima que o *Comediante* opera por aproximação à personagem, não recusa, mas reafirma a distância existente entre eles, reconhecendo a necessidade de aproximação devido à distância inerente às singularidades de suas vidas. Nesta distinção entre ator e comediante, há também uma questão que se refere à ilusão e à verdade e, paradoxalmente, Jovet associa a verdade ao comediante que “deve produzir tudo por meios artificiais”:

O ator é um comediante negativo por todas as qualidades de aparência exterior, por um prestígio em que a voz, o gesto, a imponência, a confiança pelas quais o público acede mais facilmente à ilusão. O ator adquire ou conquista, pelo subterfúgio de seus dons físicos, de sua autoridade, de sua reputação, o público, a ilusão necessária ao público e que este lhe atribui logo.

O comediante deve produzir tudo por meios artificiais. É o verdadeiro ator – adaptação de seu físico, mas, sobretudo, estado interior sensível, que se alça até uma determinada altitude nas sensações e nos sentimentos, até uma zona que geralmente respiram as personagens. [...]

O ator não se desencarna jamais. Seu talento é ser muito encarnado em si, a princípio, em si mesmo; e o público exige dele que ele pareça consigo mesmo. O vazio ao qual aspira e chega o comediante o tornaria inexistente. Ele existe somente por si.

O comediante existe somente por esforço e disciplina, imaginação viva, regra de vida para seus pensamentos e seu corpo, enfim, pela personagem à qual ele busca se configurar – se apresenta não no espelho do seu quarto, mas em uma viva imaginação para ele.

Aproximar-se de Alceste em espírito e medir-se com ela, perguntar-se em que medida se pode testemunhar por ela, representa-la, oferecer-se a ela, graças à amizade e à admiração.

Trabalho de modéstia, de apagamento, de afeição. Não se trata aqui de estar ‘na pele’ [...]. (JOUVET, 2014, p.166 - 167)

Assim, entendo que o que Jovet pleiteava com a imagem da desencarnação era um exercício de humildade e alteridade, a capacidade do ator direcionar sua atenção e amizade para a “imaginação viva”, onde seu “eu” estaria menos presente:

Evidentemente, o ator é vazio. Vazio – desprendido de si mesmo, quer dizer que ele não é absolutamente senhor de si. Ele sofre os constrangimentos; mas nesse desprendimento de si mesmo há, ainda, uma possessão daquilo que ele se tornou de novo por seus constrangimentos. É o seu si e o seu eu.

O comediante representa com seu *si*, composto do eu que ele utiliza por um exercício verdadeiro e eficaz, uma vida interior nova, profunda e alta. O eu somente se reintroduz nele quando está assegurado pelo interior, pelo íntimo da revelação obtida, por uma transfiguração espiritual, sentimental, quando ele pode ajudar o trabalho do si sem provocar erro, sobreposição de ninguém.

O que é o eu? É imediatamente o que você é, o que fala imediatamente e alto.

O que é o si? É o outro que você não escuta em você, aquele que fala bem baixo; é o ouvido interior com o qual se escuta uma personagem.

O eu é epiderme, e o si é ramificação profunda.

O ator desencarnado, o *comediante*, revive pela execução uma nova possessão. Há duas espécies de executantes: aqueles que ficam aderidos a eles mesmos e aqueles que se dissociam; aqueles que progridem por um crescimento de peso, de autoridade, de dinheiro ou de sucesso, e aqueles que progridem por uma espécie de destilação de si, de insinuação interior, de meditação que é como uma semente, e ganham uma perfeição que está ligada à sua vida interior, que lhes dá uma vida interior, que é o contrário daquela do ator. Desse ponto de vista, que é completamente teórico, é preciso dizer que há certos executantes que são *anfíbios*, às vezes ator, às vezes comediante – no mesmo papel – por momentos ou por épocas. (JOUVET, 2014, p. 167-168)

Assim, ao distinguir o *eu* do *si*, Jovet associa ao *ator* um apego à superfície de sua identidade e ao *comediante* a capacidade de realizar um processo que alia essa superfície identitária à profundidade do que opera na ordem do desconhecido, já que o *comediante* não seria senhor de *si*, mas realizaria, com seu ouvido interior, um processo de “escuta” do que poderia ser a personagem. Jovet afirma que o *si* do *comediante* compreenderia o outro. Além disso, ao fim da discussão Jovet borra os limites que traça entre *ator* e *comediante* afirmando existir a possibilidade de um só artista experimentar-se enquanto *comediante* e *ator* ao representar uma personagem. Por tudo isso, vejo forte relação entre a teoria de Jovet sobre o comediante desencarnado e o exercício do Coro e Corifeu proposto por Mnouchkine como modo de evidenciar a necessidade de apagamento, humildade e escuta do que vem do outro como possibilidade única de se experimentar um *estado de emoção* compatível a uma personagem e situação dramática.

Em sala de aula, a expressão “*estado de emoção*” me possibilita suscitar a emoção enquanto algo impermanente, que se transforma. Segundo Didi-Huberman,

[...] as emoções, uma vez que são moções, movimentos, comoções, são também *transformações* daqueles que se emocionam. Transformar-se é passar de um estado a outro: continuamos firmes na nossa ideia de que a emoção não pode ser definida como um estado de pura e simples passividade. Inclusive, é por meio das emoções que podemos, eventualmente transformar nosso mundo, desde que, é claro, elas mesmas se transformem em pensamentos e ações. (DIDI-HUBERMAN, 2016, p. 38)

Paralelamente, penso que o termo “estado” é oportuno para o jogo das máscaras expressivas porque elas têm, moldadas em suas fisionomias, protuberâncias e profundidades que podem equivocadamente sugerir ao estudante que uma máscara permaneça fixa em uma determinada emoção, convidando-o a crer que a máscara seria permanentemente triste ou alegre conforme seus traços mais evidentes, por exemplo. Entretanto, na prática, um mascareiro, pelo menos na tradição que segue a artefaria dos Sartori, ao confeccionar uma máscara, procura levar em consideração a mobilidade que aquele objeto teria no que diz respeito às variadas

emoções e expressões que poderiam ser sugeridas por meio de pequenas angulações e movimentações realizadas pelo ator. Segundo Jacques Lecoq,

Uma boa máscara de teatro tem de poder mudar de expressão seguindo os movimentos do corpo do ator. Meu objetivo é que cheguem a criar uma máscara que realmente *se mexa*.

(...) as *máscaras expressivas* (...) representam tipos, personagens muito particulares. Os alunos tentam chegar o mais próximo possível desses personagens, entrar na máscara, sem nunca fazer caretas por debaixo, sem imitá-la, exteriormente, sem se olhar num espelho. Entrar numa máscara é sentir o que a faz nascer, encontrar o fundo da máscara, buscar aquilo em que, no íntimo, ela ressoa. Depois disso será possível interpretá-la, vindo de dentro. (...) Elas representam tipos frequentemente inspirados na vida cotidiana. Amleto Sartori inspirava-se nos rostos das pessoas da rua e dos professores da Universidade de Pádua. Inspirava-se também, como quer uma certa tradição, em personagens da vida política. Essas máscaras podem ser um pouco ofensivas, mas não são caricaturas. O que importa é que possam manifestar, a partir do momento em que as interpretamos, uma complexidade de sentimentos. Uma máscara que só represente a expressão congelada do momento, a de um sorriso permanente, por exemplo, não pode ficar muito tempo em cena; só pode fazer uma passagem. Uma boa máscara expressiva tem de poder mudar, ficar triste, alegre, feliz, sem nunca ficar definitivamente congelada na expressão de um instante. Esta é uma das maiores dificuldades para a sua confecção. (LECOQ, 2010, p.93-94)

Deste modo, não caberia aferir a uma máscara uma só emoção. O que se busca é que, por meio do movimento do corpo do ator, ela possa transitar entre uma emoção e outra e entre uma intensidade e outra de uma só emoção. Considera-se, assim, que uma máscara, personagem ou pessoa não se caracterizaria por uma só emoção, mas, em circunstâncias distintas, seria acometida por diferentes emoções, cada uma em um momento. Assim, a palavra *estado* concretiza a concepção de que uma pessoa não se definiria jamais por uma só emoção. Ainda que, no caso dos tipos, possamos considerar que a máscara seja predominantemente guiada por uma determinada emoção, em suas variadas intensidades, o que lhe conferiria um *caráter*, não psicológico, mas físico, implicado nas *linhas de força*, vetores físicos da postura corporal, não é o caso de considerarmos que esta personagem *seria* alegre, triste, raivosa porque a ideia de *ser* algo sugeriria uma permanência, uma constância, uma cristalização redutora para a complexidade de devires e fluxos que constituem e movem o ser humano. Assim, como alternativa, consideramos a possibilidade de *estar* feliz, alegre, surpresa, com raiva, medo, nojo, tesão em suas muitas variações. Ainda próximo a essa discussão, parece que Didi Huberman, ao responder uma pergunta que procura distinguir a emoção enquanto “forma”, “fundo”, “emoção vista” e “emoção sentida”, pode nos ajudar a pensar a respeito do que venho tentando propor aqui, se pensarmos o quanto a expressão *estados de emoção* poderia sugerir um apelo à *impermanência*, à *transformação*, à *metamorfose* em contradição com uma suposta *essência*:

(...) Jean-Didier Vincent, por exemplo, falaria daquilo que considera ser a emoção em si. Por que passar pelas imagens e pelo aspecto dos corpos? Porque, no fundo, não tenho certeza de estar buscando a essência das coisas. Eu estou buscando a aparição, o que é muito diferente. A filosofia opõe a essência e a aparência, dizemos que a aparência é sem importância e que a essência é coisa séria. Eu não concordo com essa hierarquia filosófica, acredito que aquilo que se manifesta é um objeto de estudo tão sério quanto possível. Talvez você me diga que, se eu me interessar somente pelas aparências, não serei um filósofo, e eu talvez aceite sua objeção. De qualquer forma, eu não sei o que “é” a emoção, eu não busco nunca o que ela é em absoluto. Existem duas maneiras de dizer que uma coisa ‘é’. Você pode dizer ‘Eu estou emocionado’. Se você diz isso, fatalmente estará falando de um breve momento, pois hoje à noite você estará menos emocionado e, amanhã, já não será mais a mesma emoção. (DIDI-HUBERMAN, 2016, 61)

Portanto, ao escolher experimentar a emoção enquanto um estado, opto por subverter essa hierarquia filosófica que privilegiaria uma suposta “essência” das coisas em relação à sua “aparência”, seu aspecto sensorial. Parece-me que esta operação seria a mais adequada para se experimentar um estudo sobre a emoção de modo a não a reduzi-la apressadamente a um clichê, a uma caricatura ou a uma identidade. Para aqueles que, como eu, consideram que o estudo direto das emoções poderia restringi-las em uma experiência identitária, reduzindo a experiência das sensações desconhecidas, novas, estranhas ao enquadrá-las em um certo espectro, penso que a experiência da emoção enquanto *estados* vem assegurar a possibilidade de se encontrar nuances infinitas dentro de um espectro que, se é reduzido a poucas cores bases, pode criar uma paleta onde uma infinidade de tons apareçam. Creio ainda que perceber essas sensações inomináveis, novas, diferentes e únicas não parece impedir que eu afira a elas um nome dentre aqueles conhecidos como medo, desejo, surpresa, alegria, nojo, raiva, coragem. A esse respeito, Huberman dá continuidade àquela discussão por ele levantada da seguinte maneira:

Depois há o grande ‘é’ dos filósofos que chamamos em latim de *quidditas*, o ‘é’ geral. Sócrates é bom em geral? Aristóteles respondia a essa pergunta com precisão: ‘Eu não posso saber se Sócrates é bom enquanto ele estiver vivo’, pois de uma hora para outra ele pode se tornar mau. O filósofo espera que Sócrates morra para somente então dizer que é a verdade do ‘é’ de Sócrates. Muitos filósofos têm essa atitude, inclusive filósofos contemporâneos. Eles começam constatando que alguma coisa está morta para então dizer: ‘eis o que essa coisa é’. É fácil esperar que uma coisa esteja morta para dizer o que é. Isso se chama metafísica. Não é o meu negócio, eu prefiro que Sócrates continue vivo, que a borboleta continue voando, mesmo que eu não possa pregá-la em um pedaço de cortiça para dizer que a borboleta ‘é’ – decididamente – azul. Prefiro não ver completamente a borboleta, prefiro que ela continue viva: essa é a minha atitude quanto ao saber. Eu a vejo aparecer e tento pôr meu olhar em palavras, em frases. Mas esse é um olhar tão frágil e furtivo quanto são as minhas frases; se elas forem impressas, elas durarão, para o bem ou para o mal. Seja como for, é inevitável que a borboleta desapareça, já que é livre para ir aonde bem quiser, e não precisa de mim para viver sua liberdade. Ao menos eu terei apanhado em pleno voo, sem guardar apenas para mim, um pouco de sua beleza. (DIDI-HUBERMAN, 2016)

Deste modo, a atitude de Didi-Huberman em relação ao saber pressupõe o não saber quanto ao que se *é*. A meu ver, seu categorizar, classificar e nomear não tem a pretensão de assegurar cientificamente ou filosoficamente a essência ou verdade da experiência. Nesta perspectiva, se tenho a impressão de que é azul a borboleta que não vejo bem porque voa, ou de que é alegria o que sinto, apesar de não reconhecer bem porque é da ordem do movimento e do intangível, essa impressão não teria menos valia do que um estudo científico que precisaria a sensação em sua estabilidade. Portanto, quando usamos a palavra *estado* no exercício do coro ou da máscara, não nos referimos ao que é estável como o nome pode sugerir, mas às possibilidades de transformação contidas mesmo nas nomeações.

A palavra *estado* também me é oportuna porque, como experimento o estudo da mímica das matérias e dos elementos da natureza, posso associar os *estados* de uma mesma emoção aos diferentes estados de uma matéria ou de um elemento. Como, por exemplo, os estados físicos da água, que se manifestam diferentemente na natureza. Entre um estado e outro, sólido e aquoso, por exemplo, há muitos movimentos e estágios. O gelo derrete, a água condensa. E mesmo enquanto a água *está* congelada, encontra-se em eminência de movimentar-se, a ponto de se transformar em água novamente ou em vapor, de acordo com as relações que vier a estabelecer com o calor. De modo análogo, a emoção remete-me a um trânsito que, ao mobilizar forças invisíveis, também se manifesta em partes do corpo que os sentidos humanos podem perceber.

Assim, procurei expor nesses últimos itens que quando pesquiso a emoção em sala de aula, mesmo quando dissociada da ação e da situação, como quando proponho o exercício do *Coro em Linha*, ou variações da *Metodologia da Transferência*, estou interessado em investigar a emoção por meio do movimento, do gesto, do deslocamento ou de uma atitude que contenha nela os impulsos de um movimento e até mesmo de uma ação, como vimos no item anterior. Se no item anterior, detive-me na emoção enquanto um padecimento e no padecimento enquanto a possibilidade de se mobilizar inclusive uma emoção, pensei aqui na emoção enquanto movimento, e ação em potencial.

2.8 O CORO COMOVE (EM) SUA TESTEMUNHA

Nesta seção, lanço meu olhar para os modos pelos quais o coro, em sala de aula de atuação, testemunharia uma ação. Os estudos sobre a tragédia levantaram diversas discussões – a partir dos documentos existentes, sempre fragmentários - a respeito da função que o coro exerceria, no que diz respeito a seu engajamento na ação e relação com atores, espaço e espectadores.

A partir de estudo de Eirene Visvardi, tenho pensado a respeito de como a emoção poderia aparecer enquanto ação, não apenas nos coros da tragédia, como ela aponta, mas também nas experiências do coro em sala de aula. Acredito que, também em sala de aula de atuação, a emoção do coro poderia ser percebida como ação, um chamado, uma convocação, por meio de uma comoção entre coristas e plateia, de uma emoção compartilhada. Continuo, então, a refletir sobre os *estados de emoção*, agora quanto ao seu engajamento na ação representacional e/ou performativa.

Para isso, quero apresentar as variações de um exercício em que o coro não assistirá apenas à ação sem dela tomar parte, como fazem supor alguns estudos sobre a tragédia grega. Em sala de aula, procuro experimentar o coro não apenas em seu suposto distanciamento ou em sua reatividade e função de testemunho apaixonado e participativo, mas também enquanto ator, um corpo que se encontra em ação, em situação, em relação com os outros parceiros.

Aprendi a primeira variação do exercício na minha infância, nas aulas de Leonardo Simões, com o exercício *Vendo um esporte*, oriundo do livro *Improvisação Para o Teatro*, de Viola Spolin. O exercício, um dos primeiros do livro, é descrito por Spolin da seguinte maneira:

“Dois times. Jogadores divididos pela contagem de dois (um para cada time). Este é o primeiro time formado aleatoriamente e é muito importante.

Pelo *acordo grupal*, o time decide que esporte irá assistir. Quando chegar ao acordo, o time vai para o palco. Os próprios jogadores devem avisar: ‘pronto!’ quando estiverem prontos.

PONTO DE CONCENTRAÇÃO: em ver.

INSTRUÇÃO: *Veja com os pés! Veja com o pescoço! Veja com o corpo todo! Veja como se fosse 100 vezes maior! Mostre, não conte! Veja com os ouvidos! Use o corpo todo para mostrar o que você está vendo!*

PONTO DE OBSERVAÇÃO

1. Diga aos alunos de antemão que o evento que eles irão assistir vai se realizar a alguma distância deles (favorece a concentração). Este é o primeiro passo para colocá-los no ambiente. Se a distância não for enfatizada, eles olharão para baixo, nunca se aventurando fora de seu ambiente imediato.
2. Quando o grupo estiver vendo, oriente freqüentemente. Se um aluno olhar para você curioso quando você der a instrução pela primeira vez diga-lhe para ouvir sua voz mas para manter sua concentração em ver. Se o Ponto de Concentração (ver)

for sustentado [...], a tensão será aliviada e o medo estará a caminho do desaparecimento.

3. Os indivíduos num time não devem ter qualquer interação durante o ‘ver’, mas devem individualmente assistir o evento. Essa é uma maneira simples de obter um trabalho individual enquanto estão dentro da segurança do grupo.” (SPOLIN, 2012, p. 49 -50)

O exercício propõe que os estudantes exercitem a visão. Encontra-se na seção de exercícios que a professora denomina como *consciência sensorial*.

Este exercício de Spolin aproxima-se muito de outros dois – e por isso falo de variações – que descreverei agora, distinguindo-se deles, já que, nesses dois seguintes, é desejado que os jogadores investiguem, durante o procedimento de percepção sensorial da ação que se desenvolve imaginariamente diante deles, também uma interação. O primeiro, *O Cinema*, é descrito da seguinte maneira pela professora Ana Achcar em sua tese de doutorado onde sistematiza uma proposta metodológica de formação para palhaços de hospitais:

No espaço, quatro cadeiras arrumadas de frente para uma platéia. Quatro jogadores portando meias-máscaras entram cada qual na sua vez. Eles estão no cinema. Ao sinal da música, o filme começa. Durante o desenrolar da fita, os quatro devem improvisar situações que os façam se relacionar entre si, com o filme (música), com o espaço e os objetos (cadeiras). [...]

O exercício é um clássico do jogo de máscaras porque reúne duas experiências essenciais para a sua prática: a relação forte e definida da máscara com um espaço concreto (a sala de cinema), e a relação não menos determinada da máscara com um espaço lúdico (o filme). Através da relação com o outro, com o objeto, com a platéia, a máscara vai construindo suas ações e através delas vai existindo como uma realidade. Aqui, aproveita-se este exercício para o jogo do palhaço justamente porque ele proporciona a vivência dos espaços necessários para que o jogo se realize. Aproveitam-se também as entradas das máscaras e o exercício de expressão de um estado de emoção inicial, além da experiência de dosagem de energia na presença da máscara, que divide esta cena com mais três jogadores. Ministrado quase ao final do curso de formação, o exercício faz parte de uma série de improvisações que conduzem o palhaço à compreensão do desenvolvimento da sua cena. Uma cena vazia de elementos realistas, mas plena de referências lúdicas. De fato, a cena do palhaço é o seu próprio corpo, é nele que ele encontra o recurso para a expressão, e ao mesmo tempo, o veículo para a comunicação do mundo que vê. Os jogos de máscara reforçam a preponderância do corpo na criação da realidade lúdica, por isso são aproveitados para a finalização do exercício de descoberta do palhaço. (ACHCAR, 2007, p. 158 -159)

A descrição do exercício do *Cinema* já evoca a necessidade de um consciente labor por parte do ator sobre os *estados de emoção* para constituir a ação. O exercício do *Cinema*, realizado com máscaras, solicita que o estudante entre em cena já em ação, caso contrário, a máscara não se sustentaria enquanto personagem, mas apenas enquanto artifício, objeto. Neste caso, a ação imaginária configura-se em entrar no cinema, e nas muitas microações que isso proporciona: escolher a poltrona, enxergar dentro da sala escura, passar na frente dos outros sem atrapalhar a exibição dos *trailers*, além de se relacionar direta ou indiretamente com outras

máscaras que desenvolvem ações similares. Penso que são estas ações que, desde o início compartilhadas com a plateia por meio de triangulações, já proporcionam de certo modo no estudante um *estado de emoção* que será necessário à máscara, uma vez que, junto à ação, constituirá seu jogo.

Não é necessário e nem desejável que a emoção seja experimentada psicologicamente pelo estudante, mas poeticamente, transitando, oscilando entre *vivência* e *representação*. Para isso ele pode valer-se de várias táticas, como por exemplo, do estudo com a *metodologia das transferências* que já lhes teria proporcionado anteriormente uma aproximação poética, sensível e afetiva das emoções a partir da associação dos movimentos do corpo humano às dinâmicas dos movimentos da natureza que mimou com o seu corpo. Ou então do estudo sobre as segmentações corporais onde associou a movimentação de diferentes articulações e partes do corpo aos movimentos das mais diversas emoções.

Quando coloco na caixa de som uma trilha sonora para tocar, os estudantes têm o desafio de se engajarem juntos no filme imaginário que a trilha sonora lhes sugere, procurando se deixar mover pela música, de modo que ela dite um ritmo, suscite uma emoção, e una-os na ação de assistir aos detalhes do que se passa diante deles, como a um coro trágico que, *pateticamente* apaixonado, testemunha o drama do herói que age junto ou diante dele. Neste momento, é necessário que, por meio de suas micro movimentações, de olhos, respiração, busto, cintura, quadril, pernas, pés, vivenciem e, por meio de suas reações corporais, contem sugestivamente à plateia a história que assistem juntos.

Ao improvisarem diante deste filme imaginário, espero que a plateia possa imaginar o filme que os jogadores mascarados estão vendo e que deverão mimar de modo impressionista, minimalista, em suas próprias ações, sugerindo à plateia aquilo que estão ao mesmo tempo esboçando em suas visões.

Outro exercício semelhante refere-se ao que Jacques Lecoq propõe com o *Coro Reativo*:

Como o coro está sempre reagindo a um evento ou a uma palavra, fazemos um trabalho preparatório, que trata do *coro reativo*. Um grupo de alunos recebe a instrução de fazer o público entender o que ele está vendo, unicamente por suas reações a um evento: um jogo de futebol, um filme, uma tourada...

Um grupo de espectadores, dos camarotes de um teatro de palco italiano assiste a uma encenação. A cortina se levanta, o palco se ilumina, o espetáculo começa. Chega a grande cena de amor entre Romeu e Julieta. As reações dos espectadores são suficientes para nos fazer imaginar o que está acontecendo em cena: um olhar mais atento no levantar da cortina, uma aproximação sensível de dois atores ao reencontro dos amantes, um leve movimento de rosto... [grifos do autor]

Vários personagens e situações devem chegar até nós por meio do *coro reativo*. Um procedimento difícil e delicado, pois não basta apenas ver a coisa e, menos ainda, ‘pantomimá-la’, mas é preciso, também, encontrar a linguagem para que o público

perceba a dinâmica e a emoção do que está acontecendo. Para que isso convença, todos os meios são válidos, especialmente a linguagem analógica, que chamamos de *dupla imagem*. Nesse caso, uma imagem aparece paralelamente a uma outra: um lenço cai no palco... o programa de um espectador também! O que acontece nos camarotes é análogo à situação no palco, com uma grande sutileza. (LECOQ, 2010, p.195-196)

É com o objetivo de investigar essa *reatividade* que, como vimos no primeiro capítulo, Lecoq recorre ao estudo mímico dos movimentos das matérias que, passivas por natureza, confeririam aos atores uma referência poética para aproximarem-se da *reatividade* do coro e de seus sentimentos, da emoção, da paixão trágica.

Semelhante ao que acontece com todos os territórios dramáticos estudados pela proposta pedagógica de Lecoq, a experiência do coro sustenta uma pergunta concernente ao ser humano contemporâneo e sua relação com o coro e o herói trágicos:

Dois elementos principais estruturam o território da tragédia: o coro e o herói.
Um coro entra em cena, ao som de percussões que dão ritmo ao coletivo. Ele ocupa todo o espaço, depois se posiciona numa parte do palco. Fazendo isso, ele libera um novo espaço e cria uma espécie de chamado ao herói. Mas quem pode vir a ocupar esse espaço? Qual equilíbrio se pode encontrar, hoje em dia, entre um coro e um herói? [grifos do autor](LECOQ, 2010, p. 193)

Penso que o que Lecoq escreve como “chamado” ao herói parece se relacionar diretamente com uma das funções que o estudo de doutoramento de Eirene Visvardi atribui ao coro que seria o de, através do teorizar e do legitimar¹⁴³ uma emoção, convocar uma ação a ser tomada, não apenas pelo herói, mas também pela sociedade que assistia à sua performance. Na tragédia, uma das ações do coro referente às emoções se configuraria, portanto, como uma convocação, um chamado, próximo ao que Lecoq suscita em seu escrito. Quanto às perguntas referentes ao potencial herói de nosso tempo que seria capaz de reequilibrar o espaço deixado pelo coro, em seu chamado, que equivaleria a ele em seu peso, Lecoq parece ter encontrado como possível alternativa o homem ordinário, o que também se relaciona de grande maneira com o estudo que venho esboçando:

Na tragédia, diante da lei divina, do destino, os homens não são responsáveis por seus atos, estão nas mãos dos deuses, que tudo conduzem. As paixões humanas, o gosto pelo poder, o ódio, o amor, o ciúme... vêm desafiar as vontades divinas e conduzem os heróis à morte. O povo, sempre presente, assiste a esses eventos e tece

¹⁴³No inglês, o termo usado por Visvard é *enact*, que contém em seu radical, a palavra *act*, ato, mesmo radical da palavra *action*, ação. Entretanto, no inglês, a palavra *enact* que traduzida para o português compreenderia os verbos legitimar, legalizar, ordenar, ditar, prescrever, decretar, compreenderia, no inglês, também a palavra *ação* de modo que, presumo, na etimologia da palavra *enact* o coro também *agiria* uma emoção. De todo modo, parece-me que os verbos legitimar, legalizar, ordenar e decretar que a tradução nos oferece também me parecem apropriados para pensar junto ao coro, a emoção e a ação.

comentários. Se, no caso do coro, foi possível fazê-lo renascer, a questão do herói revelou-se muito mais delicada. A partir do momento em que não se desejava ficar com os modelos antigos, que havia uma recusa ao herói monumental que nos impõe uma certa imagem da tragédia, qual personagem suficientemente forte podia opor-se, hoje em dia, a um coro em movimento? Qual poderia ser o herói de nosso tempo? Essa busca em direção a uma humanidade do personagem levou-nos durante vinte anos, a múltiplas pesquisas.

Paradoxalmente, foi o melodrama que fez surgir o herói moderno. O homem de todos os dias, que vive sozinho em sua casa, na vida cotidiana mais simples, tornou-se o herói (o anti-herói!) do coro trágico. Os alunos sentiram necessidade de apoiar esse personagem comum, em um coro no qual se misturavam igualmente alguns bufões. O personagem não via os que o cercavam, mas ele era apoiado, aconselhado pelo coro que o ajudava, falava com ele, expressava suas vozes interiores. Com esse anti-herói melodramático, apareceu o grande tema da solidão, que une profundamente melodrama e tragédia. O coro, de uma maneira muito humana, vinha preencher o espaço deixado pelo vazio da solidão. Havíamos entreaberto uma porta. (LECOQ, 2010, p. 204 – 205)

A discussão é importante ao estudo primeiro porque traz a noção de se partilhar a solidão. Mais uma vez, Lecoq aponta como o coro traz a necessidade de se partilhar uma emoção. Com o coro, conecta-se com os outros para partilhar entre eles o que seria privado, íntimo, da ordem da solidão. Outro aspecto importante é que ele associa à imagem do herói contemporâneo – aquele quem o coro convoca, assiste, aconselha, toma as dores – ao homem de todos os dias, supostamente solitário mesmo em sua comunhão: o homem ordinário. Seria com e por ele, portanto, que o coro, em sua pedagogia, se relacionaria, aconselharia, convocaria à ação, e se solidarizaria.

Além disso, ao trazer a imagem dos atos humanos como sendo conduzidos pelos deuses e não pelos próprios homens, considero que, simbolicamente, tira do ator a *responsabilidade* sobre a ação. Assim, parece apontar uma outra complexa possibilidade de abordagem da ação, de modo que, a meu ver, nem emoção e nem mesmo ação teriam como ser trabalhadas pelo ator de modo apenas ativo, ligadas apenas ao domínio de sua consciência. O ator aproximar-se-ia, portanto, de uma ação apassivadora, esburacada, feminina, “vaginada”, como diria Valère Novarina que, em sua carta aos atores preconiza, dentre outras coisas que

O ator não executa mas se executa, não interpreta, mas se penetra, não raciocina mas faz todo o seu corpo ressoar. Não constrói seu personagem mas decompõe seu corpo civil ordenado, suicida-se. Não se trata de composição de personagem mas de decomposição de pessoa, decomposição do homem ali sobre o palco. O teatro só é interessante quando se vê o corpo normal de *quem* (tenso, estacionado, defendido) se desfazer e o outro corpo sair brincalhão malvado querendo brincar de *quê*. (...)

É o corpo não visível, é o corpo não nomeado que representa, é o corpo do interior, é o corpo com órgãos. É o corpo feminino. Todos os grandes atores são mulheres. Pela consciência aguda que têm de seu corpo de dentro. Porque sabem que seu sexo está dentro. Os atores são corpos fortemente vaginados, vaginam com força, representam com o útero; com a vagina, não com o pau. Representam com todos os buracos, com todo o interior do corpo esburacado, não com seu troço teso. Não falam com a ponta dos lábios, toda *sua fala* lhes sai pelo buraco do corpo. Todos os atores sabem disso. E querem impedi-los disso. De serem mulheres e de vaginarem. Querem

que indiquem, mostrem uma coisa depois da outra, fálus com sentido, membros másculos tesos que designam, flechas bem adestradas que apontam o sentido, indicadores e executores. No sentido, no bom sentido, para que tudo se mantenha dentro da ordem normal. (NOVARINA, 2009, p. 23 – 24)

Corpo que, ao esburacar-se, abriria espaço para a ação do inconsciente, da criatividade, da intuição, da emoção, do sensível, do afeto, do desconhecido, do misterioso, do que foge às denominações, previsões e representações formalistas, categorizantes ou reificantes do indivíduo. (In)operação indispensável para a investigação da *vida da ação*.

Portanto, em minha proposta com o coro, procuro esburacar no ator um espaço para a ação, procedimento que me parece determinante para investigar a sua *vida* e o coro enquanto organismo que parece se materializar também (ou apenas?) na concretude dos espaços vazios entre seus diferentes membros além dos espaços ocupados pelos corpos individualizados de cada um deles. É assim que, em sala de aula, mesmo em alguns experimentos com o texto trágico, fico à espreita de uma ação para o coro. Ainda que a ação prevista procure privilegiar um não fazer, uma passividade, um padecimento, um testemunho. Porque, se à emoção do coro podemos atribuir a qualidade de atividade, de ação ou de uma convocação à ação, penso que, semelhantemente e ao inverso, podemos pensar a ação enquanto um processo desencadeado, predicado pela emoção, ou se desejarmos assim pensar em prol de uma radicalização da não identificação, por forças inomináveis que agem sobre um corpo que, em sua passividade, produz essa ação, no sentido da experiência.

[...] Se escutamos em espanhol, nessa língua em que a experiência é “o que nos passa”, o sujeito da experiência seria algo como um território de passagem, algo como uma superfície sensível que aquilo que acontece afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos. Se escutamos em francês, em que a experiência é “ce que nous arrive”, o sujeito da experiência é um ponto de chegada, um lugar a que chegam as coisas, como um lugar que recebe o que chega e que, ao receber, lhe dá lugar. E em português, em italiano e em inglês, em que a experiência soa como “aquilo que nos acontece, nos sucede”, ou “happen to us”, o sujeito da experiência é sobretudo um espaço onde têm lugar os acontecimentos. (...)

[...] É incapaz de experiência aquele a quem nada lhe passa, a quem nada lhe acontece, a quem nada lhe sucede, a quem nada o toca, nada lhe chega, nada o afeta, a quem nada o ameaça, a quem nada ocorre. (BONDÍA, 2012, p.25-26)

Assim, próxima à essa perspectiva da experiência, a emoção, moveria *no* e *o* organismo, assim como mover-se-ia *no* e *o* organismo-coro, se os coristas tiverem a disponibilidade para se experimentarem enquanto próximos a um espaço vazio, território de passagem, canal.

É por meio de todas essas reflexões e experiências em coro que creio ser possível incentivar nos estudantes o exercício da comoção como um modo de percepção do outro em

suas diferenças e da possibilidade de, em algum grau, vivenciá-las junto a ele. Em muitos momentos, percebo a experiência do coro convocar-nos a nos movimentarmos junto ao outro, de modo semelhante ao modo que ele se move. Convoca-nos, assim, à comoção. Convida-nos a vivenciarmos juntos a emoção, a ação e a vida do outro.

2.6 O CORO CANTA, DANÇA E NARRA

Uma das razões pelas quais o coro alicerça minha proposta metodológica de formação de atores deve-se ao fato de que em sua prática, corpo e voz podem ser experimentados indissociavelmente e não enquanto instâncias distintas. Contam mesmo os dicionários e livros de história do teatro que o coro ditirâmico e trágico “(...) designa um grupo homogêneo de dançarinos, cantores e narradores” (PAVIS, 2008, p. 73).

Quando invoco o coro em sala de aula, realizo também uma tentativa de resgate da conexão entre teatro e música: procuramos uma ação que se deseja mais ritmada, musicada; uma ação que é dança; assim como uma palavra que é proferida por uma voz também melódica, que em determinados momentos chega a ser cantada; uma palavra que é canto, movimento, ação e que dança no espaço; uma palavra que se deseja experimentada¹⁴⁴, que tomba o sujeito que a enuncia ou que a recebe; que tem intenção, objetivo, que age sobre quem a enuncia, sobre o espaço e sobre aquele / aquilo para quem / que ela é dirigida.

Em minha prática docente, o coro tem, em muitos momentos, a função de contar, narrar uma história, por meio da ação. Cabe ressaltar que, a partir de agora, quando eu usar a palavra ação quero designar ação corpórea-vocal, entendendo corpo como multiplicidade, nas suas sutilezas, na emoção, nas sensações, nas memórias e também nos seus sons. Não estou me referindo apenas ao movimento da voz ou das articulações e musculatura, do corpo palpável e visível, entendidos separadamente.

Quando a prática coral leva à narratividade, pergunto-me se aí estaria imbricado um estilo de atuação que imporá aos meus estudantes ou se dou a liberdade que acredito necessária na formação artística para a descoberta de um modo próprio e mais subjetivo de se aproximar da cena. Quando proponho a prática coral em sala de aula, trata-se necessariamente de uma ação épica? Ou essa cena poderia alternar / oscilar entre os gêneros épico e dramático de atuação? Tentarei desenvolver esse subcapítulo, guiando-me por essas perguntas, que não aparecem por acaso, mas estão intrinsecamente associadas à pergunta que conduz a dissertação: *De que maneira o coro empreende, no ator, uma luta entre a vida e a mecanicidade?*

Decidi narrar aqui exercícios que evidenciam o coro enquanto procedimento narrativo e que em sua execução priorizam a prática vocal: *A Roda de Cantos, O Ator Contador, O Coro Trágico e O Regente ao Revés*. Antes, narro uma experiência de canto coral ministrado por

¹⁴⁴ Quando escrevo sobre experiência aqui, refiro às terminologias de Jorge Larrosa Bondia: “O sujeito da experiência (...) é um sujeito alcançado, tombado, derrubado. Não um sujeito que permanece em pé, erguido e seguro de si mesmo” (BONDIA, 2002, p. 25)

Enrico Bonavera. Ao fim, analiso o já descrito *Coro e Corifeu* que, apesar de não se tratar de um exercício vocal, apresenta na sua execução uma notável transitoriedade entre jogo épico e dramático, associando-os aos exercícios realizados com a voz.

2.6.1 Uma Primeira Ode

Na manhã do dia 13 de maio de 2013, começava a oficina de *Commedia dell'Arte* ministrada pelo Enrico Bonavera na sede do Grupo Teatral Moitará. Minhas expectativas eram altas. Afinal, assistiria à aula de um importante professor e ator da *Commedia*. Entretanto, era a primeira vez que eu assistia a uma oficina como ouvinte. Imaginei que poderia não ser tão proveitoso quanto participar dos exercícios corpóreos propostos pelo professor, já que se tratava de uma oficina voltada para a ação. Logo percebi o quanto estava equivocado. Aquela foi uma excelente oportunidade para observar detalhes metodológicos e didáticos que antes passavam despercebidos por mim, além de ter conseguido registrar em um diário cada exercício que foi ministrado e os comandos que os acompanhavam. Portanto, apesar de muitas vezes ter sido acometido por um forte desejo de colocar uma máscara no rosto e jogá-la, sabia que ali, mesmo como ouvinte, minha participação era efetiva, principalmente porque o jogo da máscara evidencia o espectador como integrante fundamental da cena. Talvez tenha sido justamente essa distância do ouvinte/observador que me fez optar por, agora, relatar essa prática coral.

Entrei silenciosamente na grande sala de treino do Moitará e uma das primeiras coisas que notei – além da figura franzina e enérgica do Enrico Bonavera que, no meio de outros participantes, se aquecia com uma grande bola de yoga como uma criança que brinca com um novo brinquedo – foi a tela branca de um quadro onde estavam escritos à caligrafia bronca do Bonavera os seguintes versos:

“Vent fin vent du matin
Vent qui souffle
Au bout des sapins
Vent qui chante
Vent qui danse
Vent fin vent”

Não sabia a tradução de uma só palavra. Apenas mais tarde, curioso, procurei no dicionário francês / português: “vento fino vento da manhã / vento que sopra / no topo dos pinheiros / vento que canta / vento que dança / vento, fino, vento”. Propícios para dar início a uma manhã de trabalho no ensolarado litoral carioca, pensei.

Após uma inicial conversa, Enrico iniciou o primeiro exercício da oficina, que fizemos ainda sentados, que para a minha surpresa era um exercício coral e mesmo cantado. Eu já havia notado que os exercícios de coro eram muito utilizados para as oficinas de máscara que eu havia feito até então. Mas essa era a primeira vez em que foi trabalhado o coro cantado e a melodia vocal.

Sem preocupação em impostar e projetar a voz, ele cantou singelamente os versos escritos no quadro. Tratava-se de uma música tradicional que ganhou versões em diferentes idiomas, inclusive o brasileiro. Com entusiasmo e sem traduzir as palavras para o italiano ou o português, Enrico *ensinouaprendeu* a melodia para a turma, que repetia com ele verso por verso.

Aos poucos, alguns com mais facilidade e outros com uma maior hesitação e estranhamento, foram cantando os versos em língua estrangeira. Enquanto cantavam, ele solicitava gestualmente que atentassem com precisão ao ritmo, à melodia e à projeção da voz, de forma que todos cantassem juntos sem que ninguém destoasse do conjunto. Formava-se um coral em uníssono, as moças cantavam a mesma melodia uma oitava acima dos rapazes.

Depois de *aprenderemensinarem* a música, ficaram de pé e cantaram mais uma vez. A pedido do Enrico, que enunciava o exercício enquanto ele acontecia, todos escolheram um lugar na sala para começarem de pé o jogo, que se tratava basicamente de uma caminhada cantada. Aquele lugar escolhido deveria ser memorizado em relação espacial à própria sala e aos colegas de turma. Era necessário que observassem o que e quem estava aos seus lados, à sua frente e às suas diagonais. Esse lugar seria o ponto inicial e final da trajetória de sua caminhada individual pelo espaço.

O jogo iniciava com uma caminhada que era marcada pelo tempo quaternário da música aprendida. A cada tempo da música, dava-se um passo. Deviam cantá-la, enquanto deslocavam-se pelo espaço. Ao fim dos 16 tempos, deviam todos parar no lugar de partida.

Quando começaram, a grande maioria caminhou pelo espaço com uma tensão excessiva nos braços, olhos e ombros. O exercício demandava a coordenação de uma atenção que se dividia em muitos aspectos simultâneos. Tenho a impressão de que, no início, os participantes atentaram mais especificamente a alguns pontos do exercício, negligenciando outros que eram também fundamentais. Por exemplo, um dos meninos cantava a exata melodia junto com o grupo, marcava bem o tempo com os seus passos, mas finalizou sua trajetória em um ponto distante daquele em que tinha começado. Diferente de um outro que finalizou onde deveria finalizar, mas não terminou junto com o grupo ou de outros que paravam e retomavam o canto durante a caminhada. Havia um excesso de preocupação em acertar o que estava sendo

demandado, que era métrico, tendia ao matemático e ao raciocínio geométrico, espacial. E talvez esse excesso de preocupação tenha dificultado a execução inicial do exercício.

Aos poucos, ao longo das repetições, o grupo ganhou uma maior afinidade com aquela estrutura. Durante o jogo, Enrico parecia estar atento à maneira com a qual fixavam a atenção e ao prazer com o qual cantavam a canção. Ele caminhava junto pela sala, tocando alguns pontos de tensão dos alunos e procurando estabelecer contato visual com aqueles que estavam com os olhos mais vidrados em algum determinado lugar. Era importante que a canção fluísse e contagiasse cada faculdade sensível e intelectual dos participantes, sem que a atenção se fixasse em um só enfoque. O jogo começou a ganhar um tom de brincadeira e perder a sisudez com a qual o grupo havia tomado a princípio. Essas foram características muito presentes na maneira com a qual o referido professor conduziu suas aulas: o prazer e a diversão. A troca de olhares facilitou o desenvolvimento, era nítido que as caminhadas ficavam aos poucos mais fluidas e que os pontos de tensão iam se suavizando. Então, a partir dessas indicações feitas pelo Bonavera e das próprias repetições realizadas pelo conjunto, o objetivo do grupo no jogo era alcançado. O grupo estava junto, pulsava junto. O caminhar marcava o tempo. A maneira de se deslocar no espaço era mais musical e ganhava novos contornos e precisão, de maneira espontânea, sem aquela rigidez primeira que parecia invadir o espaço. Não era um caminhar “natural”, mas espontâneo, tinha um ritmo, uma métrica, uma certa artificialidade que não deixava de lado a *vida* do movimento. Parece que a própria espontaneidade proveniente da repetição e das delicadas e sensíveis indicações do Enrico auxiliou na execução de uma estrutura pré-estabelecida.

Uma vez que o objetivo era atingido repetidamente, sem maiores dificuldades, o jogo progrediu com um novo desdobramento. Formaram-se quatro grupos na sala. A proposta era a de, apesar de cantarem os quatro grupos a mesma música, iniciarem o canto em momentos diferentes. Cada grupo começaria um compasso (quatro tempos) depois do grupo anterior, em cânone.

Após conseguirem realizar esse canto, os grupos caminhavam pelo espaço. Cada integrante do grupo num trajeto particular. Ao final do seu trecho da música, cada integrante voltava ao local da sala onde, com o grupo, havia iniciado o exercício.

Essa nova exigência trouxe novamente uma certa rigidez nos caminhares. Mas, apesar de ser uma fase do exercício mais complexa do que a anterior, os mecanismos necessários para o desenvolvimento do jogo foram acessados e retomados pelo grupo mais rapidamente do que da primeira vez.

Quando o grupo atingia mais uma vez seu objetivo e compunha coletivamente uma harmonia espacial e sonora, era nítida a sensação de satisfação que impregnava o lugar em cada um dos participantes. Por fim, o Enrico finalizou o exercício, chamando o grupo mais uma vez para uma conversa em frente ao quadro branco. Quando, vitoriosos, todos se juntaram de frente ao quadro, a relação do grupo entre si e com o próprio professor já estava muito diferente da primeira vez em que sentaram juntos para conversar.

O exercício integrou rapidamente o grupo enquanto trabalhava a atenção e a escuta nos parceiros de jogo, no espaço-tempo e em si próprio. Quando Enrico deu início ao exercício seguinte também sobre ritmo, a turma já se encontrava mais disponível, integrada e pronta para dar continuidade a todo o resto da oficina que ocorreu ao longo daquela semana.

Penso que pelo modo como foi experimentado por Bonavera, o exercício tensionou de maneira muito forte a relação entre *mecanicidade* e *vida*. Se num primeiro momento, a *mecanicidade* era evidente nos estudantes, em seu fim, a *vida* circulava livre. Como procurei explicitar pela narrativa, penso que essa transformação tenha ocorrido pelo próprio modo como o professor conduziu os estudantes na prática, de modo a privilegiar uma atmosfera descontraída, incentivando que os estudantes entrassem em *contato* um com os outros, por meio do olhar, da caminhada, dos movimentos e do próprio canto.

2.6.2 A Roda de Cantos

Não considero a **Roda de Cantos** um exercício estritamente de coro, mas toca em questões que são requisitadas por ele, instaurando uma cumplicidade coletiva, exercitando a *escuta*, a precisão do movimento e o engajamento psicofísico na construção de uma narrativa gestual / vocal.

Experimentei o exercício pela primeira vez em uma oficina de treinamento de atores com o grupo Amok-Teatro. Não hesitei em inserí-lo em minha prática docente. O objetivo do exercício é que, um a um, os componentes da roda contem / cantem uma história em uma língua afetiva inventada, uma *glossolalia*, respeitando a métrica ritmada por uma percussão.

Antes de nos sentarmos em roda, disponho tecidos dentre os quais eles escolhem alguns para vestir, de maneira a cobrir cabelos, pescoço, colo, cintura, e eventuais braços e pernas nus ou estampas nas roupas de ensaio. Distanciá-los das referências da sala de aula e de nosso espaço-tempo atual é um modo de incentivá-los a trajarem também as vestes da imaginação.

Enquanto vestem-se diante do espelho, percebo que algo começa a acontecer. Parecem preparar-se para um ritual que requer deles uma transformação, a começar pela indumentária.

Uma vez arrumados, sentamos nas cadeiras que estão dispostas em círculo. O primeiro movimento do exercício é o de estabelecer uma cumplicidade entre os componentes do grupo, numa troca de olhares. A princípio eles estranham. Alguns acham engraçado. Eu não reprimo nenhuma das suas primeiras impressões e reações ao acontecimento, porque acredito que faça parte do processo. É a maneira deles de se perceberem e se experimentarem nesse lugar, geralmente com um certo humor, que penso ser fundamental ao processo formativo.

Então, coloco uma percussão para tocar no rádio. Trocamos olhares e procuramos estabelecer um *contato* refinado de jogo. Como se estivéssemos a todo momento nos perguntando se estamos juntos e prontos. Se percebo que o grupo está pronto, mas que ninguém tomou a frente, eu mesmo dou início ao canto e assim têm sido iniciadas nossas rodas, na maioria das vezes. Percebo que isso constitui um problema, uma vez que considero muito importante que eles exercitem a tomada de iniciativa, para exercitar a autonomia do grupo. Acredito que esta necessidade de iniciar o jogo tem relação direta com a maneira como enuncio o exercício. Quando estendo demais o enunciado, com explicações extremamente detalhadas e muitas demandas, percebo que a hesitação na tomada de frente por eles é maior. Antes do exercício, tenho falado menos e deixado eles brincarem, em duplas, com a *glossolia*. Então, enquanto o canto começa, vou acrescentando os dados que antes eu expunha no início.

É um momento delicado para mim na condução da aula, pois percebo-me vulnerável diante deles. Participo do jogo de modo semelhante a eles. Estou eu mesmo passível de cometer “erros” e sempre que percebo realizar algo que desvia demais do que está sendo buscado, procuro apontar a falha para eles, evidenciando que a inversão, subversão e até a obediência (re)criam. (CERTEAU, 2012). De qualquer maneira, não desejo ser para a turma um modelo exemplar a ser copiado. Fica claro que estou num movimento de descoberta junto com eles. Também porque acredito que estão justamente nos ‘desvios’, aqueles que acontecem justamente quando queremos obedecer, os meios pelos quais os artistas do fazer podem criar (CERTEAU, 2012).

Quando eles começam a cantar, conduzo o jogo enquanto ele acontece, evitando parar o canto ou a percussão. Em certos momentos, a interrupção se faz necessária para que eu possa explicar melhor algum equívoco que percebo na execução. Estou atento a muitos detalhes, mas principalmente ao engajamento que os *cantadores* depositam na contação, observando se estão ou não comprometidos na dupla intenção de contar a história aos colegas e de, ao mesmo tempo, saborear a narrativa.

A primeira associação com o coro que percebo nesse exercício refere-se à *escuta coletiva* que ele demanda dos participantes. Sem ela, o jogo não acontece. Esta precisa ter início antes mesmo que o primeiro comece a cantar. É um exercício em que procuro apontar que a *escuta* é também muscular, articulatória. Uma percepção que transforma a *atitude* de quem *escuta* por meio dos diversos sentidos. Ao *perceber* o outro, o que acontece na pessoa em termos de movimento? O plexo recua? A cabeça se aproxima do outro? A respiração fica mais lenta? Então é preciso permitir com gentileza que esses movimentos aconteçam.

Muitas vezes, percebo que quando vão começar a cantar, realizam um pequeno ajuste no tônus muscular, na postura, na fisionomia e se preparam para “entrar em cena”, sem considerar o que já estava acontecendo ou então porque de fato não estavam *escutando* os colegas. Mas como já escrevi, quando essa *percepção* acontece, transforma a *atitude*, a presença de quem percebe. É uma prática que deseja mobilizar todo o ser do ator. Uma das indicações que dou no enunciado é que eles vêm contar uns aos outros uma história que eles testemunharam, mas que não aconteceu com eles mesmos. Acrescento que, ainda assim, não se trata de uma história banal, qualquer, que não lhes afete. O distanciamento não implica aqui numa apatia. É uma história que mobiliza afetos e emoções. Para isso se dar, precisam atentar aos detalhes do que está acontecendo com eles e com o grupo.

Outra questão que aparece por parte deles é quanto ao sentido do que cantam. Quando começam a cantar, não precisam de antemão dar um sentido representativo àquilo que estão cantando. Podem partir, por exemplo, de um *estado de emoção* que percebem ter sido instaurado pela já referida *escuta* comprometida; de uma atitude corporal; de um olhar que o outro lançou para ele e que ele passou adiante; de uma melodia. Enquanto a pessoa começa a esboçar uma narrativa *vocalgestual*, esse sentido pode surgir, não precisa ser negado. Mas não precisam iniciar o canto a partir dele.

Para investigar essa *escuta* da qual escrevo acima, evidencio para eles alguns dispositivos que identifico como auxiliares nessa delicada empreitada. Aponto algumas propriedades do movimento, do gesto que, a meu ver, auxiliam a liberar o fluxo dos movimentos para a criação de uma dramaturgia gestual e contribuem para que se aproximem dessa *percepção* de que falo a eles (e escrevo aqui), de modo que esses artifícios não sejam apenas mecanismos. Vamos aos exemplos.

Chamo a atenção deles para o modo em que estão sentados. Solicito que procurem por tensões desnecessárias e, ao mesmo tempo, que não relaxem o corpo em demasia, de modo que seu peso fique entregue ao assento ou ao seu encosto. Quando faço isso, estou falando sobre a pesquisa de um tônus muscular que proporcione uma prontidão mais desarmada. Encorajo-os a

experimental relaxar e tensionar diferentes partes do corpo, como dentro de um *contínuum*, às vezes pendendo mais para o relaxamento, às vezes para a tensão. Isso já os coloca num estado de *escuta* e atenção diferente do que estavam anteriormente porque não estão apenas escutando contemplativamente, mas engajando partes do corpo que antes eram negligenciadas. Não ficam apenas como espectadores comendo pipoca no sofá de casa ou hipertensionados numa ideia mal concebida, impositiva, sobre o que é estar pronto, presente. Estão caçando algo, à espreita.¹⁴⁵

Outro exemplo, associado ao anterior, refere-se ao engajamento do tronco nos movimentos. Não apresento um modo de fazer (CERTEAU, 2012), mas instigo que investiguem como realizá-lo. Pergunto se percebem como o olhar pode mobilizar a coluna, até os dedos do pé. Ou como a respiração chega até os quadris, joelhos, pés. No início fazem demais. Movimentam-se em excesso, ao invés de apenas engajarem-se no que já acontece a partir da *escuta*. Aponto essa *fazeção* a eles, mas não insisto, com receio de desencorajá-los na procura pessoal. Percebo que aos poucos fazem ajustes no que diz respeito à dimensão do movimento e à diferenciação do que é *permitir-se mover* a partir da relação estabelecida com o outro / consigo e o que é *mover-se voluntariamente*, comandados por uma espécie de marionetagem intelectual, por uma ideia. É uma questão delicada que exige tempo e amadurecimento e que, na verdade, é exercitada não apenas durante todo o curso, mas ao longo da vida do ator. Até porque não há apenas uma maneira correta de realizar essa investigação. Não há como precisar com exatidão o que é um voluntarismo, o que é uma proposta expressiva (que a meu ver vem de uma *escuta* aguda de si e não necessariamente de uma cisão entre interior / exterior que a etimologia da palavra expressão denota) e o que vem da *escuta* relacional. Essas maneiras de se mover estão atravessadas e imbricadas umas nas outras e, compreendendo isso, evito insistir na distinção entre elas. É um procedimento que se realiza enquanto investigação, pergunta, sem muitos dogmatismos. Aos poucos eles vão percebendo melhor e afinando esse *contato* que estabelecem uns com os outros e com seus próprios impulsos e podem até mesmo experimentar se levantar da cadeira e improvisar no centro da roda, individualmente ou com algum parceiro.

Outro mecanismo que exponho a eles é o da articulação vocal e gestual, onde devem permitir que o movimento tenha continuidade, respirações, pausas. Então, aponto os momentos

¹⁴⁵Uso as palavras caça e espreita para referir-me ao texto *Em busca (e à espreita de uma pedagogia para o ator)* da professora Tatiana Motta Lima. Nele, a palavra espreita (associada à pedagogia da caça) aparece como alternativa à palavra espera (associada à pedagogia do floricultor). “Na espreita, ao mesmo tempo em que se observa, procura-se a ocasião propícia para agir. O caçador observa a floresta: procura pistas e, ao ver a caça, continua observando para intuir o momento da flecha ou do tiro”. (MOTTA LIMA, 2004 p. 10) Portanto, a palavra *espreita* parece-me adequada também para a atitude que procuro no exercício relatado.

em que percebo que os movimentos foram interrompidos quando poderiam ter tido continuidade. Ou mesmo quando, ao invés de sustentarem uma *atitude* encontrada, começam a *fazer / fabricar / inventar / produzir* outras coisas ou relaxam o corpo sobre a cadeira, como se tivessem terminado a ação e voltado a um suposto “início”, à “estaca zero”. Quanto à articulação vocal, trata-se basicamente de articular com precisão cada sílaba e *escutar* o que se canta. Experimentam prolongar algumas sílabas, fazer paradas, respirar. O que procuro com essa experiência cantada não se refere à afinação, mas, num primeiro momento, à descoberta de uma maneira *estranha*¹⁴⁶ de falar, distante de uma identidade que protegeria a pessoa do risco de se recriar. Uma fala que se deseja apresentar enquanto poética. No início, a experiência soa mecânica. O objetivo é que, aos poucos esse canto se torne livre de obstáculos que impeçam um fluxo criativo de se constituir enquanto uma poética viva, pulsante. Conservando distância dos mecanismos identitários da voz e da fala que experimentam como modo de proteção da identidade social. Neste caso, tais mecanismos configuram-se, a meu ver, enquanto bloqueios para que aquele fluxo ocorra no sentido de recriá-los enquanto voz, fala e sujeito. Ao mesmo tempo, o exercício proporciona uma relação íntima com o ritmo, a projeção vocal e os afetos que a melodia e o próprio ato de cantar mobilizam na presença do cantador.

Uma vez que percebo que estão mais engajados no canto, apresento a eles tecnicamente a possibilidade de sustentarem uma determinada *atitude* enquanto cantam para uma pessoa da roda ou realizam uma ação enquanto lançam o olhar / a face para outras pessoas. Esse mecanismo está associado à *triangulação* realizada pelo contador de história, pela máscara e pelo coro. Alguns deles já realizavam essa possibilidade espontaneamente antes que eu a apontasse, enquanto outros experimentam o artifício pela primeira vez. Apresenta-se aí um jogo em que todos são espectadores e *cantadores*. Não posso dizer que se trata efetivamente de uma *triangulação*, ou que se “quebra a quarta parede”, já que estão todos na ação. Além disso, com esse mecanismo, aparecem mais as torções e a tridimensionalidade do movimento, além do seu direcionamento para os interlocutores. É um olhar que busca cumplicidade do outro, que quer melhor compartilhar a sua própria experiência. Trata-se de uma aproximação da triangulação. Como realizá-la? De que modo essa triangulação se dá? Como ela bloqueia, como ela libera, como *vivenciá-la*? Um olhar que deve compartilhar a ação que está sendo vivenciada e que deverá ser transformada no encontro com o espectador.

¹⁴⁶ Quando uso a palavra “estranha”, quero referir-me ao recurso de distanciamento proposto por Berthold Brecht, que segundo a professora Nara Keiserman, “é a *atitude básica, que torna possível o desempenho narrativo. Configura-se em cena, para o ator, como a distância estabelecida entre narrador e relato, conduzindo a uma atitude crítica em relação a ele.*” (KEISERMAN, 2004, p.19 do capítulo III)

São esses alguns dos mecanismos que estudo ao realizar **A roda de cantos**. São artifícios que, com a maior parte dos estudantes, já havia exercitado anteriormente, mas que aparecem pela primeira vez na função de contar / cantar uma história. É mais uma maneira de reafirmar a necessidade desses recursos para manter pulsante o fluxo de *vida na cantação* e na própria ação. Evidencia-se para eles que, na verdade, esses artifícios não são apenas exercícios que se extinguem ao fim de uma aula técnica, mas que podem e devem estar presentes enquanto quiserem estar em ação de maneira *viva*.

2.6.3 O Ator Contador

Aprendi esse exercício com a professora Ana Achcar, nas aulas de Interpretação V e pude reencontrá-lo posteriormente nas oficinas de máscara de Fabianna Melo e Souza, assim como nas de Stephane Brodt. É frequentemente ministrado por Ariane Mnouchkine em seus processos de criação: trata-se de improvisar uma narrativa em grupo. O exercício acontece em três etapas. Ao invés de descrevê-las com minhas palavras, evoco as da professora Ana Achcar:

“Na primeira etapa, os alunos experimentam o papel de narradores: posicionados de frente para a platéia, eles iniciam a “contação”, trabalhando sobre a precisão do olhar e a direção da palavra. É o momento do estabelecimento de uma relação direta com a platéia, em que o ator-narrador aborda individualmente cada espectador, na tentativa de criar uma cumplicidade que sustente a atenção do público até o final do exercício.

Na segunda etapa, o aluno toma a máscara nas mãos e, com a ajuda de um pedaço de tecido preto que cobre seu braço, posiciona-a de forma a poder manipulá-la como a um fantoche: o narrador, agora, passa a ser a própria máscara, e o aluno procura anular sua presença virando todo o seu corpo na direção dela. Deve-se estabelecer, então, a criação de uma dinâmica respiratória que será o elo principal entre o manipulador e a máscara. A respiração será um dado determinante no trabalho de integração entre os dois. O comprometimento vocal e rítmico da narração deve se modificar e a história contada sofre uma mudança de qualidade que vai alterar a própria colocação da voz do contador. É um momento em que, através da manipulação da máscara, concretiza-se a intensa e estreita relação entre o ator e o personagem narrador.

A colocação da máscara propriamente dita acontece na terceira etapa, onde a interação sugerida na fase anterior se realiza completamente, proporcionando ao aluno a percepção da qualidade de energia da máscara, independente da existência ou não de um corpo para ela. Isto é, o aluno deve poder perceber o ritmo interno da máscara sem que precise potencializá-lo numa ação. O som já deverá se produzir muito mais organicamente, e a partir da respiração estabelecida se desenvolverá uma dinâmica totalmente diversa daquela que iniciou a narrativa. O exercício ainda deverá se prestar a um trabalho sobre o imaginário do aluno, ajudando-o a liberá-lo, para poder experimentar as transposições necessárias entre a realidade cotidiana e a realidade cênica. (ACHCAR, 1999, p. 100 e 101)

Uma característica importante para este estudo é a coralidade que o exercício evoca na sua execução. Por se tratar de um exercício que exige uma escuta sensorial e também lingüística, os participantes precisam estar muito conectados uns com os outros para dar continuidade ao que o outro estava contando, de maneira a manter a coerência e verossimilhança da narrativa. Improvisam sobre a mesma história, atentando aos detalhes fornecidos por cada participante, além de contribuir com os pormenores originados na sua própria imaginação.

Para melhor estabelecer essa conexão, em diversos momentos, a professora Fabianna solicita que o grupo aja em coro. Enquanto um componente está com a palavra, aqueles que estão lado a lado a ele copiam dele a atitude, os impulsos e gestos. Como se quisessem apreender também os estados de emoção sugeridos, além da sua ação interna. Como se todos os integrantes fossem na verdade um só, que age, fala e se move em função daquela narrativa.

Essa é uma maneira de sublinhar para aquele que fala que, enquanto se compromete com a fala, precisa dar conta não apenas da voz e das palavras, mas de tudo o que constitui sua presença, porque é isso que os colegas poderiam copiar, uma vez que não falam junto.

Em sala de aula, realizo esse exercício no mesmo módulo em que faço as rodas de canto. Geralmente realizo o **Ator Contador** posteriormente à roda. Percebo que os estudantes abordam o exercício tendo mais meios para experimentá-lo, tanto no que diz respeito à voz quanto ao gesto e à *atitude*, assim como a relação com o espectador. Muitos dos quesitos trabalhados na roda de canto são recuperados por eles. Para os estudantes, a novidade aqui é a entrada da palavra improvisada propriamente dita, da linguagem que vem para dar a ver uma ação ficcional, além da presença da meia-máscara.

Ultimamente, tenho experimentado realizá-lo após o exercício de contar memórias em grupo, que Meran Vargens *ensinouaprendeu* na disciplina “O corpo-voz do atuante na investigação cênica de diferentes modos narrativos” ministrada juntamente à professora Nara Keiserman em 2016 no curso da pós-graduação em Artes Cênicas da UNIRIO. O exercício de contar memórias apresenta uma configuração espacial e de execução quase idêntica ao do **Ator Contador**. Mas, no lugar de improvisar uma história ficcional, solicita que os atores em jogo contem suas memórias, a partir de alguma relação com as memórias contadas pelos parceiros de jogo. Houve uma aproximação diferente no exercício do **Ator Contador**. Estavam mais calmos e se apropriavam mais da ficção que criavam juntos. Percebo que o jogo flui com mais tranquilidade do que o habitual. Acredito que isso ocorre pelo fato da memória já trazer um engajamento afetivo, mesmo que isso não seja solicitado por mim. Após o exercício da

memória, quando tiveram que inventar a narrativa ficcional com as máscaras, percebi que não tiveram tanta dificuldade quanto a tornar concretos os detalhes da ação, por meio da palavra. Tive a impressão de que eles imaginavam a história com mais facilidade e se engajavam mais sensivelmente na narrativa improvisada, percepção confirmada por eles ao avaliarem a realização de *O Ator Contador* em seguida à contação de memórias.

2.4.4 O Regente ao Revés / A Voz do Coro Trágico

O exercício *A Voz do Coro Trágico* resume-se em dizer, em coro, fragmentos (geralmente narrativas) de algum(a) ode / canto / texto de coros da tragédia¹⁴⁷.

Costumo experimentar o exercício no módulo que denomino *Movimento e Percepção*. Nele, investigamos, paralelamente, a percepção sensório-motora e o texto trágico. Aqui, descreverei como o exercício acontece nas / após as aulas em que abordo como temática *a audição*, por meio de indutores¹⁴⁸ sonoros e vocais.

O exercício costuma emergir pela primeira vez durante o segundo estágio (descrito abaixo) do exercício que chamo de **O Regente ao Revés**. Neste, uma pessoa experimenta, com a voz, reger os movimentos de um grupo de estudantes. Enquanto alguém, da plateia, experimenta um som, uma textura vocal, os estudantes em cena se movem, em silêncio, a partir desse estímulo. De início, o grupo ainda não formou necessariamente um coro. Estão todos no espaço de jogo, mas não precisam estar juntos uns aos outros. Devem apenas ser regidos pela voz do *estudante-regente*. Isso, em um certo grau, já cria uma certa atmosfera coral, já que todos procuram ser guiados pelo mesmo regente. Quando percebo que eles estabeleceram uma *escuta* sensível e entrega com a voz-regente, peço que aos poucos se posicionem em grupo (evitando linhas, filas, círculos e quadrados) atrás de alguém (escolhido por mim ou pelo próprio grupo) e movimentem-se junto a ele ou copiem tudo o que ele fizer, enquanto este continua seguindo a *voz regente*. Quando eles conseguem atender ao pedido, vemos um coro em cena. Continuamos **O Regente ao Revés**, mas agora em coro, que será conduzido pelo corista que estiver centralizado à sua frente, a quem chamamos Corifeu. Este, por sua vez, continua movendo-se a partir da *voz regente*.

Experimento o exercício em algumas variações:

1. O coro se move livremente em relação à voz do regente;

¹⁴⁷ Em algumas circunstâncias experimentei também com trechos da Odisseia e da Iliada, de Homero.

¹⁴⁸ Termo utilizado por Jean Pierre Ryngaert no livro *Jogar, Representar* para designar os dispositivos disparadores de jogo: o espaço, o tempo, o som, o objeto.

2. O coro deseja ser, encarnar, identificar-se com a voz do regente transformando-se na própria, associando as *qualidades de movimento da voz*¹⁴⁹ às *qualidades/fatores*¹⁵⁰ do seu próprio movimento. Digo para eles: “*Vocês se movimentam pelo espaço como a voz!*”; “*Vocês são a voz!*”; “*O coro é a voz!*”;

3. O coro copia o corpo de quem emite a voz;

4. O coro improvisa uma ação, tendo a voz do regente como pano de fundo da ação.

Geralmente, é quando realizo a segunda variação acima que inicio o exercício **A Voz do Coro Trágico**. Nessa variação, eles começam com um jogo simples de *Coro e Corifeu*. Movimentam-se juntos ou copiam o Corifeu. Minha tentativa é que realizem um exercício de alteridade, de se transformar no outro: no Corifeu, no integrante do coro, na voz do outro. No próprio desejo de encarnar a voz do outro, de ser aquela voz, eles se transformam. Movem-se a partir da relação, da *escuta* de algo muito concreto. São movidos por algo para além dos próprios voluntarismos. Estão a serviço do outro, do grupo, da voz. A sensação que tenho é a de vê-los sendo de fato orquestrados.

É claro que a subjetividade de cada um deles está sempre em jogo. É também um exercício de imaginação e criação. De imaginar o que e como é ser essa voz, de personificá-la. É *como se* fossem a voz, vestem-na como a uma máscara. São eles que se movem, mas suas presenças já não são mais as que eram antes do jogo. Ao relacionarem seus movimentos (do coro) aos movimentos da voz, o intelecto deles está em jogo, mas não o vejo tomando a frente, enquanto empecilho ou bloqueio. Despretenciosamente, sem um padrão préestabelecido, eles dançam. Vejo o coro trágico emergir, ainda que não soubessem de antemão que esse era um dos objetivos do jogo.

Quando percebo que atingem um determinado *estado de presença* que acredito promover uma abertura para o outro, uma *escuta* mais refinada, uma *percepção* mais afinada dos próprios impulsos, uma *concavidade*¹⁵¹ para se relacionarem com aquele texto de modo mais horizontal, peço que eles experimentem uma voz para esse corpo coletivo. Não precisa ser

¹⁴⁹ Entendo a voz também enquanto movimento. Quando escrevo qualidade de movimento da voz, refiro-me à sua textura, seu timbre, sua altura, sua força.

¹⁵⁰ Refiro-me aos *fatores de esforço* que Laban sistematiza em sua metodologia de *ensinoaprendizagem* para qualificar os movimentos, como os de *Peso, Espaço, Tempo e Fluência*. Antes de solicitar que eles experimentem suas variações, costumo investigar com eles em suas diversas combinações, a partir das *ações básicas* que Laban pormenoriza em seu livro *O Domínio do Movimento*.

¹⁵¹ Terminologia referente ao capítulo “Máscaras, saindo de nossas conchas”, do livro *O ponto de mudança*, do Peter Brook. O termo refere-se a uma atitude de *escuta* empreendida pelo ator em relação à máscara que veste, de modo a *percebê-la* sensivelmente, sem deixar de lado a sua própria subjetividade, num ato de *concavidade*. Sem impôr à máscara características particulares que não estão compatíveis com ela. A atitude seria complementar à *convexidade*, *atitude* de, em seu corpo, projetar a máscara para o outro.

semelhante à voz que rege o coro, que aos poucos vai se calando. Pode ser emitida por um só integrante do coro, parte deles ou por todo o conjunto.

Ao notá-los mais à vontade experimentando uma voz enquanto se movem, solicito que digam o texto, juntos ou um a um. Ressalto que, para mim, falar junto não é necessariamente trabalhar a mesma métrica / entonação / tonalidade / melodia, mas compartilhar algo em comum na ação vocal. Por certos momentos, os aspectos citados consoam, mas a ação diverge. Não é meu objetivo. Desejo que estejam juntos na ação ou numa qualidade do *estado de presença* (que pode se assemelhar quanto à partilha de um *estado de emoção*, de um impulso, de uma qualidade de movimento, de uma certa maneira de se relacionar com o espaço...). É quando eles estão juntos em um desses aspectos, que solicito que experimentem o texto.

Esse costuma ser um momento delicado. Às vezes, sinto que quando começam a dizer as palavras, o labor anterior sobre a *escuta* se esvai. Algumas vezes é porque o texto está mal memorizado. Percebo que a atenção do ator não está mais no jogo de seguir a voz ou o corifeu, mas na tentativa de lembrar as palavras. Outras vezes, o jogo emperra quando tentam interpretar o texto privilegiando a instância racional, simbólica, linguística, comunicacional ao invés de, sem perderem o jogo de vista, investigarem juntos a *maneira como* aquele coro, que experimenta uma voz, diz o texto. Então fazem caretas, gestos ilustrativos, descritivos e clichês.

Quando isso acontece, peço que parem. Explico o porque e peço que retomem o jogo anterior com a voz. Se noto que o texto está mal memorizado, solicito que a pessoa diga outro texto ou improvise. Se ainda assim ela não atende às demandas, deixa o coro e assiste aos colegas da plateia.

Às vezes, o jogo não funciona por minha conta: por ansiedade, por fazer exigências impossíveis de serem atendidas naquele momento por aquela turma ou por realizá-las de maneira tímida demais ou excessivamente agressiva. Lembro-me de certa vez que não dei prosseguimento ao jogo porque acabei com a atmosfera do jogo, interferindo a atividade e, com veemência, chamando a atenção de um estudante que conversava na plateia. Interrompi o jogo e não consegui terminar de conduzi-lo naquele dia, porque após a discussão, a atmosfera da sala de aula adensou-se de modo a não permitir que continuássemos.

Mas quando existe uma disponibilidade coletiva, uma abertura para o outro, para o desconhecido, quando se permitem levar sensivelmente pelo coro e pela palavra (ainda que não saibam exatamente muito bem no que isso implica), eu vislumbro – ou invento – o que poderia ter sido um coro trágico. Ou o que ele pode vir a ser. Ou chego mesmo a ver o coro trágico se manifestar diante de mim. Não tenho a ilusória pretensão de reproduzir a tragédia antiga como

ela foi um dia, mas de perceber como o coro ainda nos toca, como experiencia hoje aquelas palavras, como elas viram ação, como reage a ela e como ainda existe em nós.

O que escrevo aqui vai ao encontro do que propõe Lecoq ao trabalhar com o coro trágico em sua escola. Segundo Guy Freixe, é com a prática do coro trágico que “pela primeira vez na Escola, um lugar é reservado ao trabalho vocal. Não à voz que é particular a um indivíduo, na sua espessura carnal, sua rugosidade ou sua sensualidade, mas uma voz comum, de acordo à respiração do corpo coletivo” (FREIXE, 2014, p 116). Segundo Freixe e os vídeos do documentário “As duas viagens de Jacques Lecoq”, esse é um momento em que Lecoq torna a vestir nos seus alunos a máscara neutra, com a qual, segundo ele, “cada um sente o que pertence a todo mundo” (LECOQ, 2010, p.75).

Quando a fala coral apresenta-se viva dessa maneira, tenho vontade de entrar e fazer parte dela, porque na verdade sinto que já faço. É como se pudessem despir-se das máscaras sociais para revelar algo mais delicado e vulnerável e que diria respeito a todos nós. Acontece um encontro que arrisco adjetivar empático entre o conjunto em cena e quem os assiste do outro lado da ribalta. Um silêncio se instaura na plateia. Algo que é indefinível, inominável, se apresenta diante de nós. Temos um instante de teatro, de vida que mobiliza / transforma o coro, os coristas, o espaço, a sala de aula e quem vive a experiência.

A narrativa literária que eles têm memorizada se torna ação de maneira menos óbvia. Eles se movem para além da interpretação, da ilustração e da demonstração do significado primeiro do texto, ainda que este não precise ser negado. Percebo que se movem de maneira mais intuitiva. Ao mesmo tempo, existe um comprometimento sensível com a narrativa. Escutam o que dizem, são tocados por ela, mas de maneira pouco óbvia. Vejo o que estão me contando, porque é como se eles também vissem e vivenciassem aquilo.

Na **Voz do Coro Trágico** observo o reverberar dos exercícios da roda de canto, do ator contador e do coro e corifeu. Vejo como os estudantes que já vivenciaram aqueles exercícios administram os dispositivos que experimentaram anteriormente. É claro que isso não é uma regra, mas noto uma certa diferença entre essa aproximação e a dos estudantes que estão chegando no curso naquele módulo. Percebo que os iniciantes e os iniciados investigam e se aproximam dos exercícios de maneiras diferentes. Observo com frequência aqueles que já estão há mais tempo se engajarem com mais contentimento na ação, *escutando* e mesmo copiando melhor, porque possuem um *approach* diferente no jogo. Acredito que essas conquistas devem-se, em parte, aos outros exercícios mencionados aqui.

Mas, como disse, isso não é uma regra sem exceções. Houve momentos em que tive a sensação de que muitos dos quesitos que pareciam apreendidos em um exercício não tinham

sido apropriados por eles quando na execução de um outro exercício ou mesmo na apresentação de uma cena. Vi, por vezes, estudantes prestes a se formar vacilarem em quesitos que antes pareciam assimilados. Ou mesmo sem ter tido sucesso na maioria dos exercícios realizados no curso, como se não tivessem compreendido a proposta. Ou, transferindo para mim a responsabilidade, como se eu não tivesse proporcionado a eles uma experiência adequada às suas singularidades. Ou ainda, como se a proposta não servisse para aquele estudante naquele momento. Ainda assim, percebo quase sempre uma aproximação diferente nos jogos, nas cenas, nas improvisações e no próprio modo deles existirem em sala de aula. Até porque, como nos lembra Jorge Larrosa Bondía, o saber da experiência não pode ser contabilizado. A experiência não é algo a ser adquirida em quantias a serem revertidas num bem garantido:

Tenho ouvido falar de certa tendência aparentemente progressista no campo educacional que, depois de criticar o modo como nossa sociedade privilegia as aprendizagens acadêmicas, pretende implantar e homologar formas de contagem de créditos para a experiência e para o saber de experiência adquirido no trabalho. Por isso estou muito interessado em distinguir entre experiência e trabalho e, além disso, em criticar qualquer contagem de créditos para a experiência, qualquer conversão da experiência em créditos, em mercadoria, em valor de troca. Minha tese não é somente porque a experiência não tem nada a ver com o trabalho, mas, ainda mais fortemente, que o trabalho, essa modalidade de relação com as pessoas, com as palavras e com as coisas que chamamos trabalho, é também inimiga mortal da experiência. (BONDÍA, 2002, p. 23 e 24)

Por isso, procuro ressaltar repetidas vezes às turmas que a avaliação que faço de um estudante num jogo, num exercício, é para aquele momento e diz mais respeito à maneira como se deu a experiência do que à sua capacidade artística, intelectual, relacional. Ainda que tudo isso esteja em jogo. Tento deixar claro que os frequentes *nãos* são esboçados para o momento daquela pessoa no jogo e não para a mesma.

2.4.5 A Ação Narrativa do Coro e Corifeu

Agora, relacionarei os exercícios descritos acima com o *Coro e Corifeu (em ação)*. O exercício será pensado como um possível procedimento que empreenderia uma atuação que deseja oscilar entre aspectos épicos e dramáticos. Não tenho como objetivo esgotar ou mesmo apresentar as concepções referentes a esses gêneros, mas apontar alguns recursos épicos e dramáticos que se destacam na descrição e análise das práticas pedagógicas corais neste estudo.

Ao longo da escrita, percebo a narratividade presente não apenas nos exercícios em que é evidenciada pela fala, mas também no modo do coro conduzir a ação. Diante dos exercícios descritos nesta seção, explicita-se que investigo uma proposta formativa que visa proporcionar

uma experiência que desloque o jogo do ator entre distanciamento e identificação, flexibilizando a maneira de se aproximar da cena contemporânea que frequentemente realiza esse híbrido procedimento. Não para colocar o ator à serviço de um suposto padrão do que seria uma cena contemporânea, mas para disponibilizá-lo para se aproximar dela como um criador uma vez que, a meu ver, a apropriação desse procedimento de distanciamento e de identificação pelo ator proporciona a ele grande liberdade de criação.

Nas improvisações do *Coro e Corifeu (em ação)*, a ação tende a transitar entre vivência da experiência e representação teatral. O que às vezes acontece simultaneamente, sem necessariamente experimentá-los como modos dissociados de atuação. Para isso, o corista precisa concomitantemente viver e compartilhar a experiência, como se pudesse vivenciá-la enquanto conta o que acabou de acontecer ou o que se passa naquele instante.

O *Coro e Corifeu em ação* exige do ator um comprometimento com a ação, uma percepção sensível das circunstâncias da personagem e, arriscaria dizer, uma certa identificação com ela. Ao passo que, nesse caso, o coro veste a máscara de um personagem dramático. Age como se fosse o personagem numa determinada situação, levando em conta seus objetivos, suas motivações, suas relações, suas urgências e seus estados emocionais. Entretanto, enquanto representa um personagem (mesmo desejando-o realisticamente), por ser um coro, ainda se revela enquanto um organismo coletivo poético, requisitando do ator uma economia gestual, um engajamento psicofísico na ação, uma relação direta com a plateia, uma relação plástica com o tempo-ritmo e o espaço. Por isso, ainda que o coreuta busque identificar-se à personagem, não pode abrir mão dos artifícios que o coro, para manter-se vivo, exige dele.

A relação do coro com a plateia no exercício *Coro e Corifeu*, por exemplo, proporciona uma certa distância da ação. Mas, diferente do *Ator Contador*, em que o coro pode *comentar* a ação, no *Coro e Corifeu* essa triangulação se dá mais para compartilhar a experiência do que para comentá-la. Ainda que a distância seja preservada, há uma maior proximidade entre ator, personagem e ação mostrada, como se referisse a si próprio, porém, na terceira pessoa. No *Coro e Corifeu*, ainda que o coro crie e saliente o espaço entre ator e personagem, evidencie a atuação, ele não *comenta* a ação. Aqui, ela é partilhada com o espectador, como se o ator-personagem perguntasse a ele: “*você vê(viu) o que (me) acontece(u)?*”, incentivando a plateia a uma cumplicidade que pode chegar a ser empática com o próprio personagem.

Em estudo sobre o ator rapsodo, narrador, a professora Nara Keiserman, ao escrever sobre os imbricamentos de Stanislavski em sua pesquisa, aponta e diferencia os procedimentos da memória do teatro realista e do teatro rapsódico que penso ser relevantes para explicar o que venho tentando escrever aqui:

“Aquilo que Stanislavski denomina de *memória emotiva e dos sentidos*, resultando numa idéia de memória corporal, consideramos como um pressuposto inalienável do processo de construção do trabalho atoral na cena rapsódica. Trata-se da personalidade integral do ator, vista e admitida pelo professor e/ou diretor em toda a sua complexidade. É o que possibilita o enriquecimento da cena pela rede de diferentes opiniões, pontos de vista e corporeidades manifestas. Numa diferenciação entre os dois processos, o realista e o rapsódico, podemos dizer que no primeiro a memória corporal é canalizada para estabelecer um retrato o mais fiel possível do personagem e, nessa medida, as particularidades do ator serão postas a serviço dessa composição, moldadas para ela. No teatro narrativo, ao contrário, trata-se de valorizar, de expor o ator, cuja experiência não coincide com a do personagem. (KEISERMAN, 2004, cap. III, p.11)

Observo, portanto, que, em geral, o comentário tende a apresentar a opinião particular do narrador. Mas, no caso do ‘Coro e Corifeu’, o coro é composto por vários atores que, a meu ver, procuram estar engajados todos na mesma ação (O que não quer dizer que o coro não possa, em determinados momentos, comportar contradições entre seus membros. Isso pode até mesmo enriquecer os detalhes de um personagem, oferecendo a ele as contradições que fazem parte de qualquer ser humano). Ainda assim, mesmo que eu deseje ver a subjetividade dos atores engajados na ação, procuramos desdobrar, dentre suas memórias, aquelas que cremos correspondentes ao personagem, procurando coincidir de alguma maneira a experiência das suas próprias memórias e afetos com o jogo do personagem. Na ação coletiva, espero ver o coro em ação. Portanto, não desejo ver realçado o comentário individual de um ator. Geralmente, quando vejo no coro cada ator partilhar declaradamente sua própria opinião, vejo diante de mim várias individualidades, cada uma operando por/para si, e não mais todas elas em função de jogar uma só máscara coletiva. É claro que, pelo próprio fato de fazerem parte de um coro, já se distanciam, em certo grau, do personagem, e, ao distanciarem-se, as opiniões dos atores se revelam, mesmo que inconscientemente, já que toda a sua subjetividade está em jogo. Mas aqui, os seus comentários não devem ser sublinhados num primeiro plano, não tomam a frente da personagem, aparecem enuviados, borrados, como um fantasma que observa o vivente de uma certa distancia e ainda assim se compadece / empatiza / confunde-se com / por ele.

A musicalidade da ação é outro aspecto que relaciona os exercícios aqui descritos ao *Coro e Corifeu*. Nele, a improvisação se dá junto a uma música também narrativa, geralmente trilhas sonoras que ajudam os coristas a se conectarem uns com os outros. No estágio que Mnouchkine ofereceu no Chile em 2015, ela enfatizava esse ponto: “Escutem a música! Ela manterá vocês unidos!”. Quando o coro age com a música, vejo uma conexão com o exercício de seguir a voz, assim como o da roda de canto. A música ajuda os atores a pontuarem a ação, a terem algo muito concreto para escutar e seguir, além de suas próprias ideias. Além disso, como já escrito anteriormente no tocante ao canto, ela parece mobilizar no ator suas memórias, imaginações e emoções, encorajando-o a engajar-se inteiramente na ação. Em alguns

momentos, experimento abaixar o volume da música aos poucos até que ela desapareça ou mesmo realizar o exercício sem a música para perceber como os atores exercitam a possibilidade de criar uma musicalidade muscular, sem que dependam de uma música externa.

Tendo como objetivo que as práticas corais cheguem a imprimir no ator uma memória das percepções que teve enquanto corista, espero que, ao atuar nos mais diversos tipos de cena, possa recuperar essas experiências e o que elas proporcionaram a ele no que se refere à atuação. Ainda que nas cenas que ele venha a atuar não faça parte do que possamos entender mais estritamente por coro, pode recuperar os dispositivos que teve de administrar enquanto corista. Dos dispositivos que me referi aqui particularmente, quis ressaltar aqueles que se referem à narratividade, à conexão entre corpo e voz e à musicalidade da ação. Dessa maneira, pode vir a se perceber enquanto ator-coreuta, parte de um organismo que só existe quando compreende outros além dele próprio. Entendendo que o corista é aquele que sabe seguir e liderar, que está junto, à serviço de algo do qual faz parte, que oscila entre personagem, narrador, narrador-personagem e personagem-narrador.

2.10 O CORO (EM AÇÃO)

O coro também deve ser considerado como um dos atores; deve ser parte integrante do todo e parte na Ação, não na forma de Eurípedes, mas na de Sófocles.
(ARISTÓTELES)

Considerando ou não o coro enquanto um ator, um agente, uma parte fundamental para o desenvolvimento da ação na tragédia antiga, o fato é que, como venho afirmando, percebo que na pedagogia do ator, em certos momentos, a experiência do coro compreende um conjunto de atores que deverão estar em ação e, em outros momentos, o exercício do coro também une um grupo de estudantes sem a intenção de exercitar neles a ação, uma situação ou personagem dramáticas.

Tatiana Motta Lima afirma que, para Grotowski,

[...] as ações físicas diriam respeito àquilo que o atuante faz: ‘não é somente algo físico. É algo que envolve você todo: a sua carne, mas também o seu pensamento, a sua vida, os seus desejos e os seus medos, e, além disso, a sua vontade, as suas intenções’¹⁵².

Na ação física, as intenções não são um pensamento racional e nem devem ser entendidas de maneira apenas psíquica ou emocional; elas existem também no nível muscular do corpo. Biagini explicou que ‘as intenções estão ligadas também a uma orientação da mobilização corporal (‘em tensão’, ‘in-tencionar’ na direção de algo ou de alguém)’. Elas se configuram, portanto, ‘como um ponto de contato entre um mundo impalpável e um palpável. Uma ponte entre aquilo que desejo e aquilo que faço’¹⁵³. [...] (MOTTA LIMA, 2012, p.414)

Como em muitos momentos dos processos artísticos-pedagógicos que tenho vivenciado e estudado, há na experiência do coro uma grande ênfase no que diz respeito às emoções, como espero ter explicitado nos meus escritos até então, penso ser indispensável apontar certas precauções como já venho fazendo em alguns dos itens desta dissertação. É também com esse intuito que, ao escrever sobre a ação do coro nesta seção, procuro esboçar reflexões quanto à *vida* que percebo se instaurar em certas práticas de coro quando desejamos investigar com ele a ação, a situação e a personagem dramáticas.

2.10.1 Mimar Os Coletivos do Reino Animal

Por meio da mímica, ainda próximo à *Metodologia das Transferências* de Jacques Lecoq, os coletivos do reino animal têm sido uma referência pertinente para, em sala de aula, dar início ao experimento de uma ação para o coro. A essa altura, em minha proposta, a maioria

¹⁵² (BIAGINI, p.23)

¹⁵³ (idem, p.23-24)

dos estudantes já investigou os deslocamentos de diferentes animais. Assim como já experimentou transpor esses deslocamentos para uma caminhada humana que revele nela uma característica dinâmica, rítmica, corporal e emocional inspirada no animal mimado. De maneira semelhante como fizeram com os deslocamentos proporcionados pelos elementos da natureza, também já experimentaram, em coro, essas caminhadas, de modo que cada estudante pôde se experimentar a partir da caminhada animalizada que um outro desenvolveu.

Ao investigar sobre a ação a partir dos coletivos do reino animal, espero menos que eles copiem uns aos outros, como fizeram no exercício do *Coro e Corifeu em Movimento*, e mais que estejam juntos na ação a ser empreendida pelo coletivo animal. Para isso, por vezes, assistimos a trechos de documentários diversos onde vemos coletivos de animais em ação na natureza. Assistimos às famílias de leões, mais precisamente as leoas, à espreita de uma manada de antílopes. O modo de escolherem a presa, perseguindo-a e atacando. Também assistimos aos peixes que, diante de um tubarão, dançam juntos num cardume como estratégia fisiológica e biológica de disfarce e fuga, confundindo o predador que, ao atacar, divide aquele corpo em dois, três, quatro. Os animais unem-se nos coletivos pela necessidade de sobrevivência, de preservação da espécie. De modo análogo, penso que é a necessidade que une os coristas em um coro em ação. A necessidade é o líder e impele os coristas ao cumprimento de um só objetivo. Como quando, juntas, as pinguins fêmeas viajam quilômetros à procura de alimento, os machos se aglomeram num grande grupo para não congelarem no inverno, enquanto cuidam dos ovos e dos filhotes recém-nascidos. Ou, quando as aves partem em revoada pela necessidade de alimento, de procriação. Ainda que seus movimentos destoem uns dos outros, o objetivo maior, relacionado à necessidade de sobrevivência, une-os em uma ação conjunta.

Após vermos os vídeos, com jogos de aquecimento, proponho a eles que investiguem essas relações de modo não muito sistemático, como em uma brincadeira de faz de contas ou de pega-pega. Sem combinar, devem juntos improvisar um faz de contas, onde defino os que representarão as leoas e os antílopes. Experimentamos também variações que incluem as revoadas; o tubarão e o cardume; o cão-pastor e o rebanho. No exercício, brincamos de variar entre uma representação que busque mimar as características físicas nos detalhes até mesmo fisionômicos e também uma que já transponha o jogo para o deslocamento do ser humano, bípede, vertical, ereto que na realização da ação deixe escapar resquícios do animal *mimado*.

Diferente das matérias e dos elementos da natureza, os coletivos dos animais sugerem-nos uma ação que se dá pelo contato e relação, mas que acolhe uma maior autonomia do movente. O animal tem vontades, impulsos, procura, observa, encontra, persegue, desiste, deita, levanta. Enfim, realizam *ações* que se manifestam em atitudes, gestos e movimentos musculares

e articulares. E, ainda que os estudantes tenham se inspirado nos vídeos que registram os animais em suas circunstâncias reais, sejam elas selvagens ou de domesticação, muitas vezes noto que suas mímicas promovem neles uma abordagem que reconheço estar mais próxima das *atividades* desempenhadas pelos coletivos do que das *ações* experimentadas por eles. Como Grotowski repetiu várias vezes, ‘atividades não são ações físicas’ (RICHARDS, 2012, p.33). Quanto a essa distinção, trago abaixo um exemplo com uma demonstração que o mesmo realizou durante uma palestra no *Hunter College* que Thomas Richards registrou em seu livro da seguinte maneira:

“[Grotowski] levantou o copo até a boca e bebeu. Uma atividade – ele disse – banal e desinteressante. E aí ele bebeu água nos observando, atrasando seu discurso para se dar o tempo de pensar e de enquadrar seu adversário. A atividade se converteu em uma ação física, viva. Agora ela tem um ritmo específico próprio, que nasceu daquilo que ele estava fazendo, o que, por sua vez, nasceu das circunstâncias. E eu lia seu corpo, entendia sua intenção: ‘Será que ele nos colocou – nós, seus adversários – no lugar que queria ou não?’ Ele bebe para se dar o tempo de ver, de julgar, de criar uma estratégia específica para, depois, passar ao ataque.” (RICHARDS, 2012, p.33)

Com essa demonstração, percebo a *ação* como um acontecimento ou *atividade* que tem como intuito realizar um objetivo para além daquilo que parece estar sendo realizado: bebe-se um copo d’água não para saciar a sede, mas para espreitar os adversários, varre-se o chão não para limpar a casa, mas para acordar o filho que está atrasado para a aula. Neste sentido, nas improvisações em que o *Coro e Corifeu* deviam sugerir uma situação, no estágio realizado pelo *Théâtre du Soleil*, Mnouchkine falava algo como “É descritivo demais!” ou “Não é o suficiente!”, nas vezes em que os atores entravam em cena realizando apenas uma *atividade*. Mais tarde, quando perguntada sobre o que queria dizer com *descritivo*, afirmou que se, no teatro, ela vê apenas o que vê, é *descritivo*. Em certa ocasião, ao afirmar que a atuação de um rapaz era *descritiva*, após ele dar um passo, outro passo, outro passo, outro passo e parecer estar apenas caminhando em cena sem que estes passos tenham sido justificados por uma ação para além do caminhar, ela diz não ter visto drama (ação), paixão. Diz não ver o que se passa com ele. E apenas o que se passa fora dele e que isso não é o suficiente. Deste modo, tenho a sensação de que às vezes, os estudantes, ao mimarem as ações empreendidas pelos coletivos dos animais, mimam algo mais próximo da *atividade* do que da *ação*.

Mas, creio poder, nesse estudo das ações realizadas pelos animais, direcioná-lo à *ação*. Por exemplo, quando uma leoa caminha com as patas flexionadas, ela não flexiona os artelhos apenas para se deslocar desse modo estranho, mas para não ser percebida enquanto espreita a caça. Quando um antílope para, ao perceber um ruído, ele não para apenas. Como a leoa, parece

tentar se tornar invisível, imperceptível frente ao perigo eminente. Ambos recorrem à camuflagem, tentam se ausentar em sua ação, um para atacar e outro para fugir. O antílope para também para analisar, procurar, verificar. Instintivamente, estão em contato com os detalhes da vida que lhes circunda. Se desejamos experimentar o estudo enquanto uma *ação*, quando os atores mimam os animais nessas situações, eles não devem apenas atinar para seus movimentos, mas para todas essas relações que envolvem a ação do animal que, quando assim mimadas pelos estudantes, poderiam aproximar sua mímica da ordem da *ação* e não mais das *atividades*. De outro modo, solicito também que eles improvisem, ainda em grupos, não as atividades ou os modos de ação do animal, mas apenas a *linha de ações* do coletivo. Por exemplo, um grupo de pessoas se alimenta num território onde o perigo é eminente, um outro se aproxima de modo a não ser percebido. O primeiro grupo percebe o segundo e procura se esconder. O segundo grupo persegue enquanto o primeiro foge. O segundo grupo ataca um integrante do primeiro. O primeiro grupo foge, deixando para trás o membro atacado. E, assim, finalizamos a improvisação que priorizará as ações propriamente e não as *maneiras* de realiza-la, que a partir de agora podem encontrar grandes variações. Suas *maneiras* deverão ser improvisadas a partir dos *contatos*, ainda que possam suscitar, sugerir, esboçar algumas dinâmicas, ritmos, formas, disposições espaciais que nos remetam aos modos de ação que assistimos nos vídeos.

Também nos estágios do *Théâtre du Soleil*, Mnouchkine solicitava por algumas vezes que os atores entrassem enquanto uma família de macacos, um enxame de vespas, zangões, um bando de crocodilos. Percebo que sua atenção se dirigia para a mímica enquanto disparadora de outros modos de presença para os atores de maneira que, a princípio, seus movimentos não sugerissem necessariamente uma ação, com objetivos e circunstâncias definidos, mas apenas um modo de deslocamento, de presença que, a meu ver, parecia mobilizar algo para além das suas próprias musculaturas, que os transformasse por inteiro sem que eles comessem a se contorcer, numa tentativa tosca de transformação de suas formas. Um novo *estado de emoção* ou de presença se instaurava e ela evocava isso após o exercício. E, semelhante ao que propunha Jouvet com ideia de ação justificada não por uma razão, mas por uma potência, a partir desse estado que se encarnava nos atores, improvisava-se uma situação que, em alguns momentos, originavam *ações*. Quando, por exemplo, o deslocamento do enxame de zangões não consistia mais apenas num grupo de estudantes representando um enxame, como num primeiro momento sugeria-se, mas num grupo de rapazes que, num estado de presença distinto do improvisado anterior, parecia cortejar ferozmente as moças que se sentavam num banco à espera de improvisar, elas mesmas, em outro coro, o que imediatamente transformou o improvisado dos rapazes numa cena de um cortejo amoroso.

Portanto, penso que estando os atores atentos ou não às possíveis ações que um coletivo de animais poderia estar vivenciando, ao mimá-lo, há, em potência, a possibilidade que eles vivenciem uma ação análoga àquela dos animais, como acontece no caso da caça. Há também a possibilidade de vivenciarem uma ação não premeditada como aconteceu no caso dos enxames que, ao longo do jogo, suscitou a situação do cortejo que, aos poucos, foi sendo esmiuçada, junto à direção de Mnouchkine, em diversas pequenas ações que compunham essa ação maior de cortejar.

2.10.2 O Coro e Corifeu (em Ação)

Desenvolvido como exercício de treinamento de atores e procedimento de criação de dramaturgia atoral e colaborativa pelo *Théâtre du Soleil*, o *Coro e Corifeu* está denominado neste título como *Coro e Corifeu (em ação)* apenas para distingui-lo das muitas variações descritas na dissertação. Ao longo deste item, quando eu for me referir ao exercício, ele será designado apenas como *Coro e Corifeu*, nome que costumamos usar. Há na dissertação três descrições deste mesmo exercício. A primeira é de Eduardo Vaccari, descrevendo o exercício realizado num estágio que acompanhou no *Théâtre du Soleil*. A segunda é a minha descrição do exercício como *ensinadoaprendido* por Fabianna Mello e Souza. Esta descrição é a que explicita, sob meu olhar, a prática como a desenvolvo junto aos meus estudantes. Em minha proposta pedagógica, quando nos aproximamos do *Coro e Corifeu* em sala de aula, a maioria dos estudantes já experimentou as diversas variações do exercício que descrevi nos itens anteriores. O que espero com isso é que tenham se tornado íntimos da estrutura básica de seu jogo, para que, sem paralisar ao esbarrar nas complexidades mecânicas do exercício, se aproximem de modo sensível da ação, o que já demanda do ator operações e inoperações muito delicadas e que tencionam mover perceptivelmente nada menos que as subjetividades ali presentes.

Como já escrevi antes, tanto nos estágios do *Soleil*, quanto nas oficinas de Fabianna Mello e Souza, o *Coro e Corifeu* apresenta aos participantes as bases do jogo da meia-máscara, preparando-os para uma posterior aproximação com esta. No estágio que ministrou em julho de 2015 no Chile, Mnouchkine comentou que o exercício objetivava também que seus atores reencontrassem a máscara¹⁵⁴. Percebo que é principalmente nesse exercício que coro e máscara

¹⁵⁴ 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 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

se relacionam sobremaneira. Com Fabianna Mello e Souza, experimentamos por diversas vezes jogar o *Coro e Corifeu* tendo cada um calçado¹⁵⁵ 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 em coro. São regras que, inicialmente, auxiliam os integrantes do coro na tentativa de integrar esse organismo coletivo. As regras referem-se, entre outras, aos componentes de uma situação dramática: aos objetivos e intenções da personagem e à sua necessidade / urgência de cumpri-lo, ao *contato* que ela estabelece com seus parceiros imaginários ou não, à relação direta com a plateia, ao *estado de emoção* e à presença do ator no ‘aqui, agora, de verdade e imediatamente’, como repete Mnouchkine em seus estágios. Não irei me deter aqui sobre cada uma dessas noções, mas, uma definição de cada uma delas tem sido esboçada no contexto em que se apresentam ao longo desse estudo. 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, sou eu, como professor que apresento a necessidade de cumpri-las. Neste caso, posso fazer uso de artifícios e convenções, como as *atitudes* ou 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. Como nos lembra Ana Achcar, “são regras convencionais que o jogo da máscara inventa, mas são também elementos determinantes na liberdade de criação do jogador/ator” (1999, p.18). Como vimos no item referente ao canto, dança e narrativa, elas também proporcionam ao ator, em um modo que transita entre o dramático e o épico, uma maneira de se colocar em situação e ação, se relacionar com a plateia, 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.

Objetivamente, 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

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.

¹⁵⁵ O termo calçar refere-se ao uso que Marie Hélène Dasté fazia para designar o ato de vestir a máscara. (DASTÉ apud COPEAU, 2010, p.301) Penso ser propício porque já remete à necessidade de, ao portar uma máscara, o ator deva transformar-se completamente da cabeça aos pés, não necessariamente nessa sequência.

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, nas quais desejamos esmiuçar as relações estabelecidas entre as personagens, por exemplo.

Inicialmente, em minha proposta, costumamos definir um jogador a quem chamamos *corifeu* que, centroavante, 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, desejamos que o corifeu seja quase imperceptível, afim de que se tenha a impressão de que o coro se move sem a condução de nenhum dos coristas, para que, eventualmente, isso possa de fato acontecer, deslocando a função de *corifeu* para algo que não podemos determinar exatamente. Essas etapas se dão em diferentes momentos. Às vezes, levam alguns encontros 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 conduzir coletivamente por algo além do raciocínio, para além da *mecanicidade* do movimento. Resumidamente, entendo que a *vida* 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. Essa ação é construída artesanalmente a partir do momento em que juntos acreditam verdadeiramente na situação dramática desenvolvida e percebida nos seus detalhes, que deverão ser esculpidos livre, consciente e poeticamente no espaço e no tempo.

Outro componente frequentemente presente em minha abordagem do *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 que encontro de conectar os jogadores e de encorajá-los a seguir algo muito concreto, para além de suas vontades ou de um líder humano: 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, 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 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 já referidas 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.

2.10.3 Considerações sobre o exercício

O exercício propõe que, ao *escutarem* a música, os atores levem em consideração os *estados de emoção* suscitados por ela em seus corpos, não enquanto uma forma fixa e caricata, mas respondendo sensível e honestamente a dinâmicas rítmicas, pulsações e movimentos propostos pela melodia. A partir disso, os atores devem se engajar verdadeiramente em uma *ação*, ao se relacionar intimamente com os parceiros (pessoas, lugares, roupas, objetos, adereços) que a música propôs às suas imaginações. O ator deve concatenar a complexidade de seus movimentos, afetos, *impulsos* e tudo o que constitui sua presença na *vivência* de uma personagem que será criada a partir dos *contatos* que eles experimentam com esses parceiros imaginários.

Geralmente, muito inspirados, os estudantes tentam realizar várias atividades, uma atrás da outra com a intenção de realizar uma dramaturgia complexa elaborada em sua mente. Assim, fazem muito e experimentam pouco tudo o que fazem. Não se dão tempo para desenvolver e esgotar as muitas possibilidades de realização de uma *ação* e muito menos de perceber as muitas transformações que ocorrem neles, na plateia e no espaço ao longo de cada *ação*. Ao contrário desse modo de aproximação produtivista, sugiro que invistam na experimentação de situações muito simples, de um pequeno momento na vida dessa personagem. Para que possamos, aos poucos, trabalhar juntos sobre os detalhes de sua *ação* nesse momento em particular.

Recentemente, após muitas tentativas, uma estudante realizou uma bela improvisação enquanto corifeu. Ela *escutou* a música e começou a improvisar. Começava agachada, levantava, caminhava pelo espaço, acenava em algumas direções e logo pareciam se esgotar as possibilidades a partir do que fazia. Então recomeçamos e incentivei que ela se detivesse em

cada momento. Então, ela retomou a improvisação. E, ainda enquanto estava agachada, propus que, antes de se levantar, ela permanecesse naquele lugar e que, experimentasse pequenas atividades ali que se relacionassem com algum outro personagem. E, aos poucos, ela foi construindo um universo, num espaço-tempo que me parecia justo e crível. Ao se relacionar com as concretudes do objeto (a janela de vidro, o motorista que estava à sua frente), percebemos logo que ela estava sentada dentro de um carro. Antes de abrir o vidro do carro, ela se comunicava por meio de gestos com alguém que parecia estar do lado de fora, enquanto acenava repetidas vezes para o que pareciam ser muitas pessoas lá fora, uma vez que direcionava sua atenção e gestos para vários lugares do espaço. Então, voltou a se comunicar com a pessoa anterior que, pela direção de seu olhar e de sua cabeça e pela dimensão dos seus gestos, parecia se aproximar do carro. Todos esses detalhes foram construídos ao longo de dois ou três minutos de improvisação, quando da primeira vez, toda sua improvisação não tinha durado mais do que alguns segundos, encerrando-se como se ela não soubesse mais o que fazer. Agora, pelo contrário, parecia que as atividades não se esgotavam. Então, com calma, ela abriu a porta do carro. Saiu com calma e uma certa hesitação que parecia ser trabalhada conscientemente por ela, por meio dos seus gestos, do arrumar o que parecia ser um vestido e também o penteado. Ao levantar-se, era como se sua presença se iluminasse, algo da ordem da sensação transformava visivelmente seu olhar que se direcionava deslumbrado para os muitos contatos que ela relacionava ao seu redor. Ela acenava outras vezes. Então, cumprimentava algumas pessoas, com apertos de mãos, tímidos beijos e abraços, como se preservasse uma certa distância afetiva dessas pessoas. Então, fazia algumas poses, como se posasse para alguém que a fotografasse. Satisfeito, interrompi a improvisação.

Inicialmente, o que a estudante havia realizado era o suficiente para iniciarmos um trabalho sobre a ação dramática, a criação da personagem, por meio da improvisação das relações vivas que ela estabelecia com seus parceiros. Nem sempre conseguimos desenvolver com tanta clareza os detalhes da improvisação proposta pelos estudantes, e às vezes, parecemos tentativa após tentativa encontrar apenas os carimbos e clichês. É muito comum que eu interrompa os improvisos logo nos primeiros segundos de improvisação, ao perceber que o estudante está com excessos de tensão, ou muito agitado, ou realizando as atividades antecipadamente, ou parado numa pose que parece não sustentar nenhum movimento vivo. Muitas vezes, é como se faltasse uma confiança na imprevisibilidade do que se passa no momento presente, nas sensações que lhes acometem, como o próprio terror de ter que realizar uma improvisação sobre a qual nada foi combinado de antemão. Mas, penso que mesmo essa sensação pode ser oportuna para dar início ao jogo, desde que o ator aceite-a como uma parceira

de jogo e não uma antagonista. Ela constitui o momento presente e, se ele nega o que lhe acontece detalhadamente em termos de sensação, tenho a impressão que dificilmente encontrará a calma necessária para realizar de modo vivo e distanciada uma ação que represente uma personagem em ação e situação, tomada por um estado de emoção. É comum que façamos várias tentativas em vão até que algo nos pareça vivo. E a percepção não é apenas minha, ainda que seja eu quem “oficialmente” interrompe a improvisação quando, na verdade, ela já fora interrompida pelos atores que estão em jogo. Na maioria das vezes, principalmente depois que eles já viram alguma improvisação *viva* (onde corpo e mente do ator não parecem dissociados, mas engajados na *ação*, de modo a liberar seus *impulsos* poética e criativamente em nome da personagem que é vivenciada enquanto criada), eles concordam que havia algum bloqueio que obstruía a espontaneidade, a vida da improvisação. Em alguns momentos, eles até identificam o bloqueio observado.

Apesar de às vezes os constantes ‘nãos’ gerarem uma certa frustração, parecem-me necessários, principalmente no início, para apresenta-los de modo imediato e muito próximo à própria prática as obstruções que identifico como sintomas da *mecanicidade*. Também me parecem necessários para apontar o rigor inerente à artesanaria do ator que, muitas vezes (principalmente para os estudantes iniciantes), é percebida como uma prática simplória que privilegia a *inspiração* sem respeitar critério artesanal algum. Outras vezes, para não desmotivá-los, deixo passar certas obstruções e, junto aos atores, procuro por meio de intervenções verbais e gestuais revertê-los enquanto o jogo acontece, o que me parece outro procedimento importante para o ator: aprender a reverter as obstruções que encontra ao longo do jogo.

Tendo em vista esses frequentes não tecidos em relação às breves tentativas dos estudantes, considero aquela simples improvisação do carro um exemplo do que consiste uma situação ou uma *ação* com o exercício do *Coro e Corifeu*. Exercitamos o detalhamento da *ação*, o engajamento sensível do ator no que sua imaginação lhe propõe, sem estender demasiadamente a situação, mas detendo-nos sobre os detalhes precisos das relações que o ator estabelece com seus parceiros. Quando há tempo para criarmos uma situação mais complexa, o fazemos, como foi diversas vezes o caso nas oficinas de Fabianna Mello e Souza e no estágio de Mnouchkine. Entretanto, em sala de aula, são raras as vezes que me estendo em uma improvisação, porque desejo, no pouco tempo que tenho, que todos se experimentem enquanto corifeu e propositores (ainda que essa palavra possa ser colocada em questão quando proponho uma *ação* a partir da noção de *escuta e contato*) de uma situação a partir do espaço vazio, do silêncio, da imprevisibilidade, das surpresas de uma música. Na ocasião da improvisação do carro, pudemos repetir algumas vezes esse improviso com o objetivo de encontrar nele alguns

outros detalhes referentes à situação dramática, como o *conflito*, por exemplo. Pelo fato de termos repetido, revezamos o corifeu entre diversos estudantes que quiseram detalhar a situação e encontrar para a personagem um conflito. Aos poucos apareceram outras relações que complexificavam a situação. Em uma das propostas, a personagem realizaria todas aquelas ações anteriores, mas estaria munida de uma bomba, para explodir o local e isso transformava significativamente suas relações. Em outra, ela encontrava com uma colega de trabalho à qual não era muito afeita, mas teria que cumprimentá-la e posar junto a ela para uma foto.

Deste modo, na tentativa de conduzir a experiência por um processo *vivo*, procuro levar em consideração muito do que Stanislávski escreve sobre as “*circunstâncias dadas*”, o “*se mágico*” e o processo de *vivência*. Também atento às considerações de Grotowski, procuro perceber os *contatos* e *impulsos* experimentados pelos atores.

Assim, como em uma *conversa complicada* (SÜSSEKIND, 2014), conforme as necessidades e possibilidades dos estudantes, vamos aos poucos realizando junto ao coro um estudo sobre a *ação*, a situação e a personagem por meio da improvisação. Ainda que o exercício o solicite que, por meio da *ação*, conte uma história e vivencie uma personagem, é o ator que está em jogo, procurando engajar nele todas as suas faculdades sensíveis e disponibilizando-se para afetar(-se) e transformar(-se) pela experiência performativa que a improvisação em coro lhe proporciona. Pelo simples fato de estarem experimentando a mecânica do exercício do *Coro e Corifeu* (minimamente analisada na seção *O Coro Move*), os artifícios que sua prática demanda ao ator estão presentes ao longo da experiência, distanciando a mesma de uma possível aproximação ilusionista, naturalista ou psicológica. Refiro-me ao *engajamento do tronco em cada movimento*, aos *isolamentos das partes do corpo*, à *expansão dos movimentos para além da frontalidade do tronco*, às *atitudes*, à *musicalidade*, à *triangulação com a plateia*, ao *distanciamento* e à *narratividade*. Todos foram amplamente discutidos ao longo deste estudo e espero que possam ter sido minimamente percebidos como procedimentos que, na *experiência do coro na (trans)formação do ator*, não inviabilizam os processos vivos do ator, mas que podem até mesmo constituir-los, dependendo do modo como o ator se aproxima daqueles artifícios. Deste modo, levando em consideração a descrição do exercício e as discussões levantadas ao longo de toda a dissertação, não hesito em afirmar que a prática por ele empreendida proporciona ao ator uma forte tensão entre o binômio artifício/vida e realça o contraste entre *mecanicidade* e *vida da ação*.

3 O CORO ENSINAAPRENDE – A PARTILHA / CONEXÃO DOS SABERES: POR UMA PEDAGOGIA DO CORO

Inicialmente, este capítulo configuraria uma seção do anterior. Devido às proporções que as discussões aqui ganharam em minhas reflexões e também à relevância que o tema confere à pesquisa, achei justo dedicar à temática um capítulo à parte que abre as portas para um estudo a ser aprofundado em outra ocasião. Este capítulo não prioriza diretamente a arte do ator, ao discutir a *vida da ação*, mas constitui uma investigação sobre modos de *ensinaraprender* compatíveis com ela e sobre maneiras de conduzir um processo de *ensinoaprendizagem* e de criação, respeitando a natureza dos diferentes processos de *ensinoaprendizagem* e de criação dos estudantes e atores. Aqui, o foco será os processos de *regulação / emancipação* dos modos de *ensinaraprender* a arte do ator pela experiência do coro.

Logo quando comecei a lecionar, percebi que o exercício do coro seria uma prática compatível com noções pedagógicas importantes para mim, das quais destaco a *ecologia dos saberes*, o *fazer com* e o *mestre ignorante*, preconizadas respectivamente por Boaventura de Sousa Santos, Michel de Certeau e Jacques Rancière com o objetivo comum de promover o exercício da *emancipação* ao sujeito da aprendizagem, ou no caso de Certeau, de reconhecer “os artistas do fazer”. Neste capítulo, refletirei sobre o coro, a partir dessas noções. Desejo escrever sobre os modos de fazer do professor, do estudante, do ator e do diretor, apoiado nas ideias inerentes às noções de *emancipação*, do *mestre ignorante*, da partilha do saber, do *ensinoaprendizado* enredado, das práticas de transmissão, da relação *ensinoaprendizagem*, da ideia de “*fazer com*”, da *ecologia dos saberes*, da tradição e da renovação. Em muitos momentos, no lugar de fazer referência direta à Certeau, Boaventura e Rancière, referencio-me ao livro *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*, da professora pesquisadora Inês Barbosa de Oliveira. No livro, Oliveira já relaciona as noções de Certeau e de Boaventura à pesquisa sobre currículo, professores e formação de professores e me oferece assim uma referência já contextualizada no campo da pedagogia.

O Coro e a Partilha / Conexão os Saberes: Um Professor Mais Corifeu e Menos Herói

Tendo iniciado cedo minha prática docente, deparei-me com (além dos muitos desafios aliados a essa arte) perguntas que me pareciam referir-se ao fato de que o ofício de professor está normalmente associado a uma pessoa experiente, entendida aqui não como o sujeito da

experiência esboçado por Jorge Larrosa Bondía, mas supostamente como uma pessoa mais velha, com mais vivências, que transmitiria os saberes de uma artesanias adquiridos com sua prática artística. Aos 24 anos, ainda em curso de me graduar na UNIRIO, com muita impetuosidade e não sem arrogância, assumi o cargo de professor de Expressão Corporal no curso pós-médio de formação de atores do Centro de Capacitação Profissional em Artes Cênicas (CCPAC). Ao lecionar para jovens e adultos, encontrei-me no desafio de ser uma autoridade. A formação que tive havia *ensinadoaprendido* muito bem o exercício da autoridade partilhada. Mas quando me percebi no exercício da profissão, notei que ela é ainda problemática. Imediatamente fui demandado (velada e explicitamente) a exercer uma autoridade e um posicionamento hierárquico que me parecia ir contra crenças e preceitos pedagógicos por mim romantizados até então. Na prática, por uma demanda dos estudantes, tive que, sem autoritarismos, experimentar modos de me assumir enquanto autoridade respeitando uma hierarquia de poderes. Se num primeiro momento isso me causou aversão, hoje noto que, se não fosse assim, eu provavelmente não teria sido aceito, admitido e respeitado como professor. Creio que o líder é um escolhido pelos liderados, como o Corifeu, na concepção de Lecoq no *Equilíbrio do Praticável*. Senão, seria apenas um ditador. Não o professor em si, mas o modo de operar de um professor que deseja subverter as relações de poder que penderiam para o lado da regulação como controle é escolhido pelas redes que o constituem:

De uma perspectiva psicanalítica, nós, professores, somos concebidos pelos outros, pelas expectativas e fantasias de nossos alunos, bem como pelas exigências dos pais, administradores, legisladores e políticos, para os quais somos, de vez em quando ‘o outro’. Somos formados também por suas histórias de vida e por nossas histórias de vida internalizadas. (PINAR, 2008 apud SÛSSEKIND, 2014, p.18-19)

Portanto, antes de criticar as demandas que recebi conforme *ensinamaprendem* as pesquisas que objetivam apontar os desvios¹⁵⁶ educacionais no espaço escolar, negligenciando as tramas de seu cotidiano, percebi que a demanda, naquela circunstância, não ignorava os preceitos da *emancipação* pedagógica, mas visava zelar por uma identidade tradicionalmente associada ao mestre para preservar a minha permanência no cargo de professor e a relação de respeito entre estudantes e professor. Então, procurei aos poucos negociar com o sistema, a instituição, as expectativas, os estudantes e comigo mesmo. De modo que mesmo ao barganhar com a demanda, eu acreditava que minha maior força estava na fé que eu tinha nos saberes que meus estudantes trariam para a sala de aula e que estes seriam tão importantes quantos os meus. Não

¹⁵⁶ Os desvios dos preceitos que os pesquisadores preconizam, mas provavelmente desobedeceriam se estivessem imersos nos cotidianos escolares.

para me eximir da responsabilidade de investigar e recriar os saberes das tradições atreladas à artesanaria do ator, mas para fazer isso, sem perder de vista a *ecologia de saberes* inerente às seis diferentes turmas que eu assumia naquele momento. Portanto, o desafio eminente era o de descobrir como subverter aquele chamado, assumindo sim a figura da autoridade, mas permitindo que flutuações de hierarquia ocorressem em sala de aula. Porque, além de percebê-las necessárias para a partilha dos diferentes saberes oriundos de cada aprendiz, avalio como fundamental o exercício do papel de subordinação, mas também de liderança entre estudantes e professores, porque ambos podem caber em diferentes ocasiões. Dentre as várias *táticas* adotadas, o coro foi um dos procedimentos pedagógicos nos quais observei que estas questões emergiam de modo muito claro. Hoje percebo que ele me permitiu experimentar de maneira muito concreta a partilha desses diferentes saberes, e dessas lideranças. Isso não quer dizer que o coro tenha sido a prática solucionadora para aquele desafio. Mas provavelmente tenha sido uma das práticas teatrais adotadas que mais tenha colocado em jogo essas questões.

Início, então, esse capítulo levantando uma discussão sobre a relação entre as funções do ator e do diretor no processo de criação da dramaturgia cênica na dramaturgia colaborativa do teatro contemporâneo, a partir de estudos de Antônio de Araújo, Eugênio Barba, Silvia Fernandes e Eduardo Okamoto. Faço isso para, posteriormente, apresentar a percepção da experiência do coro como um modo possível de exercitar o ator para a criação de uma dramaturgia cênica, visando proporcionar uma experiência inclinada à *emancipação* no que diz respeito aos seus processos dramáticos, sem perder de vista a dramaturgia compartilhada entre ator, diretor e espectadores. Em seguida, a partir de uma abordagem que utilizo em sala de aula, analiso modos de condução do exercício *Coro e Corifeu* por meio da improvisação dirigida, tendo em vista a tensão entre *emancipação* e *regulação*.

3.1 O CORO PARTILHA/CONECTA OS SENTIDOS DE SUA DRAMATURGIA

Aqui, como disse acima, o objetivo será refletir sobre a dramaturgia do ator e seu exercício na prática pedagógica coral considerando aspectos da dramaturgia colaborativa. Para isso, apresento a já corrente percepção contemporânea do ator como dramaturgo para, nos próximos itens, acessar o *Coro e Corifeu* como exercício de criação de dramaturgia cênica e atoral. Num desdobramento da discussão, adentro nas problemáticas referentes às noções de *regulação e emancipação*¹⁵⁷ evocadas pela relação entre estudantes e professores, durante a direção comandada¹⁵⁸ dos improvisos do *Coro e Corifeu*.

3.1.1 A formação do ator, a cena contemporânea e a dramaturgia colaborativa

A partir da tese¹⁵⁹ de Antonio Araújo¹⁶⁰, podemos dizer que a concepção da dramaturgia colaborativa solicita um ator que não apenas obedeça às demandas de um encenador, mas que possa junto a ele e aos outros membros da equipe conceber o processo artístico. Araújo ressalta que a criação colaborativa se dá de modo compartilhado por artistas que apresentam funções definidas desde o início sejam elas de dramaturgo, ator ou encenador. Nessas condições, pergunto-me qual é exatamente o papel concernente ao ator. Existiria uma divisão rígida entre os papéis de encenador, de dramaturgo e de ator? Como elas se atravessam? De que maneira compete ao ator a criação poética da ação (ainda que entendida de diferentes maneiras, já que a cena contemporânea explode seu sentido mais tradicional)?

Ainda que deseje formar um ator capaz de criar também dramaturgicamente, quando experimento o exercício do *Coro e Corifeu* em sala de aula, não é meu foco exercitar a construção de dramaturgia, mas exercitar a improvisação, lançando o olhar para aspectos do jogo do ator. Entretanto, os improvisos costumam apontar o que poderia ser considerado o início de possíveis construções dramáticas, o que evidencia que, nesse caso, o ator pode ser um

¹⁵⁷ Quando escrevo sobre 'regulação' e 'emancipação', refiro-me às conceituações e problemáticas que apresentam os estudos de Boaventura de Sousa Santos, mas principalmente como são lidas no campo do currículo pela autora do livro "Currículos praticados" de Inês Barbosa de Oliveira. Ali, entendo que os termos 'regulação' e 'emancipação' não se excluem e 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)

¹⁵⁸ Denominação que Antoine Vitez utiliza para designar as práticas de improvisações dirigidas, onde os atores improvisam enquanto recebem, no mesmo instante do improviso, indicações do diretor.

¹⁵⁹ ARAUJO, Antonio. A Encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo. 2008

¹⁶⁰ Antonio Araújo é professor doutor da ECA – USP e diretor do Teatro da Vertigem.

criador de dramaturgias cênicas. Então, procuro ver a improvisação também como uma maneira de criar dramaturgia de modo colaborativo.

A adoção de tal procedimento deve-se também ao desejo de formar atores aptos para partilharem a criação nos processos dramaturgicos, uma das propostas da cena contemporânea. Mais do que para enquadrá-los nos moldes de uma prática em voga, seja ela o processo colaborativo ou a criação coletiva, penso ser importante formar atores capazes de, em grupo, reinventar o teatro sobre o qual desejam atuar.

Como vimos no primeiro capítulo, Copeau e Lecoq escreveram a respeito de uma pedagogia para um teatro de criação conjunta. Mesmo pautadas numa ideia de renovação, suas metodologias não descartam práticas metodológicas e artísticas referenciadas a diversas tradições teatrais. Pelo contrário, um de seus pilares está alicerçado sobre antigas tradições teatrais, como a *commedia dell'arte*, o melodrama, a tragédia grega e o circo.

Tendo essas escolas como referências na minha abordagem pedagógica, pretendo formar um ator disponível para criar e transformar as concepções de cena e dramaturgia. Não para usurpar a função do dramaturgo ou do encenador, mas para atuar a partir de uma relação íntima com essas funções. Se desejo formar um ator que possa transitar entre modos distintos de atuação nos diferentes processos da cena contemporânea devo investigar com ele modos de valorizar práticas e táticas (CERTEAU, 2012) para conceber, de modo partilhado, a dramaturgia e a encenação. Ainda que o ator se disponha a trabalhar numa proposta mais rígida de um encenador, penso que ele pode, a partir dos seus recursos, descobrir como atuar dentro daquela concepção, uma vez que cada cena exige um tipo de atuação ou, ao contrário, cada atuação cria um novo tipo de cena.

A cena contemporânea não requisita necessariamente um estilo de atuação pré-determinado. Dificilmente vemos cenas estritamente inseridas em padrões seja da *commedia dell'arte*, do realismo, do melodrama, do palhaço, do naturalismo, do romantismo, do épico ou da *performance*. Cada proposta concebe um modo de ação. Silvia Fernandes (2010, p.172), ao escrever sobre a criação dramaturgica contemporânea, afirma que “os autores de teatro recentes são avessos a modelos rígidos e preferem experimentar muitas vias no interior dos processos criativos a que estão ligados.” A priori indeterminado, o estilo da obra será constituído a partir do percurso criativo que revela a criação como processual e não enquanto produto.

Entretanto, percebo que ainda que as cenas contemporâneas não se restrinjam a um estilo propriamente dito, todas elas apresentam traços em suas concepções de mundo e ser humano que remetem a gêneros históricos e estilísticos, a modos de atuação que podem coexistir em

uma mesma obra, criando uma *hibridização*¹⁶¹ quanto à formalização de sua concepção estética. Como procurei apontar no primeiro capítulo, no item sobre Lecoq, penso que cada gênero dramático (mesmo os mais híbridos) traz um universo relacional, temático, gestual, vocal e, mesmo lexical particulares. A meu ver, a atuação não se *estiliza*, mas se *transforma* de acordo com as mudanças em cada um desses quesitos que não são arbitrários, mas estão naturalmente ligados ao modo do ser humano existir e viver perante as circunstâncias sugeridas por eles. Cada gênero se refere a um momento histórico distinto, com diferentes percepções e posicionamentos do ser humano e de suas relações pessoais, políticas e sociais. Por isso, julgo importante que minha proposta de formação de ator estimule que ele seja um criador de novas dramaturgias e encenações, sem deixar de contemplar as referências que constituem o teatro e a sua história, assim como as diferentes tradições teatrais.

É por isso que, principalmente nestes casos de criação colaborativa, penso que conhecer minimamente os processos dramaturgicos e de encenação da história do teatro proporcionaria grande liberdade ao ator. Porque, em grupo, poderia atuar de maneira compatível com a concepção de cena proposta pelo conjunto, ainda que esta venha a ser descoberta por meio de improvisações, por exemplo. Quero dizer que vejo o ator como um artista capaz de identificar, por exemplo, uma concepção naturalista, ilusionista; uma dramaturgia que rompe com as unidades de tempo e de ação; uma hibridização que mistura diferentes gêneros. Uma vez que, a meu ver, um ator que deseja inventar as diferentes concepções das cenas contemporâneas, deve poder concebê-las, não apenas como um acidente de percurso, de caminho, de jogo, mas também como uma escolha artística.

Nesse sentido, considero-o um dramaturgo não apenas de sua ação, mas também da cena, nas funções que lhe cabem – sejam elas de caráter mais inovador ou tradicional, como o improviso sobre uma situação dramática, a criação de uma linha de *ações físicas*, o trânsito entre distanciamento e identificação, a *escuta* de si próprio e do outro, a relação com o espaço e o espectador – de acordo com cada concepção de cena.

Afirmo isso porque penso que, para criar numa perspectiva colaborativa, tão em voga no nosso teatro atual, o ator não deveria ser dependente do encenador para desenvolver sua arte e mesmo a dramaturgia cênica, numa relação de constante subordinação. Chamo outra vez Araújo (2008, p.60 – 61) que classifica o processo colaborativo como uma prática nas quais as relações hierárquicas entre seus membros flutuam entre subordinação e coordenação, tendo

¹⁶¹ Termo muito utilizado por Silvia Fernandes para designar a dramaturgia contemporânea que apresenta a coexistência, justaposição e jogo de traços épicos, líricos e dramáticos.

momentos em que a função do encenador se sobrepõe à do ator, para no segundo seguinte submeter-se à mesma. O que considero problemático é a necessidade da constante intervenção do encenador para suprir carências de recursos de atuação por parte do ator. Entendo que este deveria se disponibilizar para ser um artesão da *ação* criando diferentes estéticas da cena junto ao encenador, sem depender dele para conceber as dramaturgias de ator. Não para ser autosuficiente, mas para conhecer intimamente sua arte. Para se disponibilizar à experiência proposta pela dramaturgia / encenação criada de modo coletivo, de modo que a poética da *ação* criada pelo ator não seja percebida apenas como mecanismo, convenção, artifício, mas um modo de existência e relação entre seus parceiros de cena e espectadores.

Dito isto, pode parecer que quero atribuir ao ator uma responsabilidade que não é dele, o que conflituaria até mesmo com o processo colaborativo que visa respeitar as especificidades de cada artista. Mas o que quero é pensar junto à criação compartilhada preconizada pelos estudos da cena contemporânea que defendem que o modo de relação poética do ator com o espaço-tempo da cena não é uma função atribuída apenas ao encenador. O mesmo ocorre quanto à relação com o espectador que, a meu ver, é uma investigação a ser praticada entre ator, diretor e espectador e não uma escolha arbitrária determinada pelo encenador ou pelo dramaturgo (textual).

O problema se apresentou primeiramente a mim quando ao estudar essa relação ator / dramaturgia / espectador / encenador, no livro *A arte secreta do ator*, percebi que Eugênio Barba defende que a partilha da experiência artística com o espectador é tarefa primordial do diretor e que o ator não seria capaz de realizar tal empreitada sem este espectador ideal que, posicionado em um lugar distinto do dele e mais próximo daquele destinado ao espectador, estaria mais apto para tal feito. Reside aí uma questão que me incomoda e me impulsiona, junto ao coro, a realizar este estudo sobre dramaturgia: de que maneira a partilha da experiência artística e dramaturgical com o espectador pode ser concebida, gerenciada e compartilhada por ator e diretor, de modo a tensionar as relações de *regulação* e *emancipação* entre eles?

Para tentar responder ou esmiuçar a pergunta, quero primeiro desdobrar e problematizar o que entendo como dramaturgia de ator, a partir de um diálogo entre as definições que Eduardo Okamoto¹⁶² e Eugenio Barba¹⁶³ oferecem à expressão.

¹⁶² Eduardo Okamoto é ator, professor e pesquisador de teatro, estuda as relações entre o potencial expressivo do corpo e suas relações com a produção dramaturgical: dramaturgia de ator.

¹⁶³ Eugenio Barba é pesquisador italiano e diretor de teatro. Fundador e diretor do Odin Teatret, criador do conceito da Antropologia Teatral e da ISTA.

3.1.2 Dramaturgias do ator

Segundo Eugenio Barba (2012, p.122), a dramaturgia do ator refere-se às partituras e subpartituras de ações físicas criadas por ele:

A subpartitura não deve ser entendida como um pilar oculto, e sim como um processo profundamente pessoal, muitas vezes difícil de compreender ou verbalizar, cuja origem pode ser uma ressonância, um movimento, um impulso, uma imagem, uma constelação de palavras. Essa subpartitura pertence ao nível básico de organização sobre o qual se regem todos os outros níveis de organização do espetáculo (desde a eficácia da presença de cada ator até a trama de suas relações: da organização do espaço até as escolhas dramáticas). A interação orgânica desses vários níveis de organização é o que provoca o sentido que o espetáculo passa a ter para o espectador. (BARBA, 2012, p.122)

Entretanto, ao conceituar *ações físicas*, a partir de Stanislávski, Barba (2012, p.122) parece defini-las de modo redutor, como “uma sucessão de posturas ou movimentos dotados de uma interioridade própria”. Quando Stanislávski e seus pesquisadores escrevem sobre linha de *ações físicas*, parecem falar de um processo mais específico, complexo, relacional, subjetivo e inconsciente do que o que esta definição poderia dar conta. Mesmo quando Barba começa a desenvolver sua definição de *ação física*, parece-me mais interessado nos aspectos musculares, embora estes não estejam fora do conceito stanislavskiano:

Se eu tiver que indicar uma ação física para um ator, então sugiro que ele a reconheça por exclusão, distinguindo-a do simples “movimento” ou de simples “gesto”. Digo a ele: uma “ação física” é “a menor ação perceptível” e pode ser reconhecida quando toda a tonicidade do corpo se altera ainda que a partir de um movimento microscópico (por exemplo, levantar delicadamente a mão). Uma ação verdadeira produz uma mudança das tensões em todo o corpo e, por consequência, uma mudança na percepção do espectador. Em outras palavras: tem origem no tronco, na espinha dorsal. Não é o cotovelo que move a mão, não é o ombro que move o braço: todos os impulsos dinâmicos afundam suas raízes no torso. Essa é uma das condições de uma ação orgânica. (BARBA, 2012, p. 122)

A atenção de Barba parece dirigir-se aos *efeitos* que as *ações* do ator provocariam no espectador, enquanto Stanislávski, sem deixar de levar em conta o público, estava mais preocupado com o processo que a *ação* desencadearia no próprio ator.

Dando prosseguimento à conceituação de *dramaturgia do ator*, Barba (2012, p.122) apresenta-a como “um dos níveis de organização do espetáculo, [...] uma das faces da tessitura dramática.” Ao escrever, distinguir e relacionar o que entende por montagens do ator e do diretor salientam-se outros indícios quanto à sua concepção de dramaturgia do ator e do quanto esta se submete à montagem do diretor. Quando se refere ao procedimento dramático do

ator, parece referir-se aos processos artesanais que transformam a sua presença cênica, a partir de diversos artifícios como a dilatação, a decupagem corporal e a fragmentação. A partir de exemplos fotográficos de Decroux e Kosuke Nomura, ator Kyogen, dá exemplos de montagens de ator que constituem séries de fragmentos de posturas e movimentos precisos e fixados. Para Barba, cada uma dessas montagens já evocaria uma percepção por parte do espectador. Mas, uma vez criadas, transformadas, descontextualizadas e até mesmo ressignificadas pelo diretor, que realizaria uma montagem final, esta sim, partilhada com o espectador, enquanto dramaturgia cênica.

Diante das noções de montagem que Barba desenvolve, a montagem do encenador ressignificaria a experiência e o sentido da montagem do ator, de acordo com os recortes e colagens que o encenador realizaria:

Sendo assim, a montagem está na base do trabalho dramático como um trabalho sobre as ações, ou melhor, sobre o efeito que as ações devem causar no espectador. Ela consiste em guiar o olhar do espectador sobre o tecido (*text*) do espetáculo (*performance*), ou seja, em fazer com que ele experimente o *performance text*. O diretor concentra a atenção do espectador através das ações dos atores, das palavras do texto, das relações, da música, dos sons, das luzes e do uso dos acessórios. (BARBA, 2012, p.162)

Ele justifica tal procedimento da seguinte maneira:

Para que as ações se tornem dramáticas na montagem do diretor, elas devem receber outro valor que ultrapasse o significado e as motivações que levaram os atores a criá-las. É esse novo valor que faz as ações irem além do ator que elas, por si só representam. [...]

O que faz as ações transcenderem e irem além do seu significado ilustrativo são as relações criadas no novo contexto em que foram inseridas. Colocadas em relação com outras coisas, tornam-se dramáticas. Dramatizar uma ação significa introduzir um salto de tensão que a obriga a se desenvolver na busca de significados diferentes dos originais. (BARBA, 2012, p. 166)

Aqui percebo problemas, na medida em que, a partir de sua escrita, tenho a impressão de que o pesquisador italiano submete o ator ao diretor para conceber uma dramaturgia cênica que não seja ilustrativa. Não quero negar a eficácia do procedimento descrito por Barba e nem me opor às funções do encenador, que a meu ver são cruciais, podem e devem coexistir com as do ator. Creio que o diretor também pode e deve apontar questões, realizar ajustes e indicar soluções possíveis e impossíveis no que concerne à atuação, porque são parceiros até mesmo na concepção da dramaturgia atoral. Apenas junto-me aos estudos da cena contemporânea e considero a possibilidade de que o ator seja mais deliberativo quanto à tessitura dramática do espetáculo, ao menos no que se refere à sua própria *montagem*. Entretanto, penso que para

que isso ocorra de modo maduro e condizente às concepções cênicas, volto a sugerir que o ator exercite noções de dramaturgia e encenação. Justamente para não correr o risco de criar uma dramaturgia ilustrativa, demonstrativa e estereotipada que teria a necessidade de ser *tratada* pelo encenador.

A meu ver, a dramaturgia do ator compreende sim a organização de sequências em nível orgânico que não partilham do mesmo sentido que a tessitura dramática do espetáculo, como aponta Barba. Mas considero que estas “sequências em nível orgânico” também compreendem e não se dissociam da “possibilidade de organização da própria dramaturgia do espetáculo a partir de um repertório físico e vocal previamente fixado pelo ator” (OKAMOTO, 2010, p.52), como, de maneira diferente de Barba, Okamoto define o que seria a dramaturgia de ator:

A dramaturgia de ator [...] é uma modalidade de criação teatral em que a narrativa do espetáculo tem seu fundamento na organização de repertórios físico-vocais do atuante. Diferentemente do trabalho que se funda na estruturação de uma narrativa literária, a dramaturgia de ator centra-se no potencial narrativo do corpo. O ator revela suas narrativas corporais e organiza-a poeticamente. (OKAMOTO, 2010, p. 52)

Outro problema que identifico nos estudos de Barba refere-se a uma certa negligência quanto à multiplicidade de sentidos que a dramaturgia criada pelo próprio ator poderia evocar, como se a montagem do ator conduzisse necessariamente a um entendimento único, compartilhado entre artista e espectador, e reduzida se comparada às múltiplas camadas de significados que teria a montagem do encenador.

O primeiro problema que percebo nessa compreensão é de que o espectador decodificaria o espetáculo do modo desejado pelo artista, quando na verdade acredito em algo próximo de um *espectador emancipado*¹⁶⁴. Um espectador que já é um criador, que cria e recria o espetáculo do qual faz parte e que, se não é emancipado é porque creio que o sujeito emancipado é um mito, uma vez que, junto a Boaventura e Oliveira, entendo que a emancipação é uma luta constante (OLIVEIRA, 2005) e não uma finalidade. Mesmo assim, segundo Jacques Rancière¹⁶⁵,

A emancipação parte do princípio [...] da igualdade. Ela começa quando dispensamos a oposição entre olhar e agir e entendemos que a distribuição do próprio visível faz parte da configuração de dominação e sujeição. Ela começa quando nos damos conta de que olhar também é uma ação que confirma ou modifica tal distribuição, e que “interpretar o mundo” já é uma forma de transformá-lo, de reconfigurá-lo. O espectador é ativo, assim como o aluno ou o cientista. Ele observa, ele seleciona, ele compara, ele interpreta. Ele conecta o que ele observa com muitas outras coisas que ele

¹⁶⁴ Termo utilizado por Jacques Rancière.

¹⁶⁵ Jacques Rancière é um filósofo francês, professor emérito da Universidade de Paris 8.

observou em outros palcos, em outros tipos de espaços. Ele faz o seu poema com o poema que é feito diante dele. Ele participa do espetáculo se for capaz de contar a sua própria história a respeito da história que está diante dele. Ou se for capaz de desfazer o espetáculo – por exemplo, negar a energia corporal que deve transmitir o aqui e agora e transformá-la em mera imagem, ao conectá-la com algo que leu num livro ou sonhou, viveu ou imaginou. Estes são observadores e intérpretes distantes daquilo que se apresenta diante deles. Eles prestam atenção no espetáculo na medida da sua distância. (RANCIERE, 2012)

Portanto, nesta perspectiva, seria difícil defender uma dramaturgia que teria como objetivo criar um *efeito* sobre o espectador, como deseja Barba, porque considerando o espectador um sujeito numa posição ativa, de luta entre *regulação* e *emancipação*,

(...) artistas, como pesquisadores, constroem o palco onde a manifestação e o efeito das suas habilidades se tornam dúbios na medida em que eles moldam a história de uma nova aventura em um novo idioma. O efeito do idioma não pode ser antecipado. Ele demanda espectadores que são interpretadores ativos, que oferecem suas próprias traduções, que se apropriam da história para eles mesmos e que, finalmente, fazem a sua própria história a partir daquela. Uma comunidade emancipada é, na verdade, uma comunidade de contadores de história e tradutores. (RANCIÈRE, 2012)

Por isso, mesmo que considerássemos o espetáculo enquanto um emissor de signos a serem decifrados pelo espectador, teríamos que ser cuidadosos ao afirmar que ele poderia conduzir a percepção e o significado apreendido pelo espectador.

Ainda assim, acredito numa troca, numa partilha da experiência entre artistas e espectadores e, como professor e ator, pergunto-me como realizá-la. Primeiramente, creio que o artista não precisa explicar o que faz, por meio do entendimento. Porque não se trata apenas de um processo de comunicação ou de compreensão. Ele partilha com o espectador a sua experiência sensível e ao partilhá-la, cria uma nova com o espectador. Para isso, utiliza-se de procedimentos artísticos que podem auxiliá-lo a partilhar com precisão a *ação*, interferindo diretamente na percepção sensória dos partícipes da experiência, sem necessariamente ter a pretensão de conduzi-los a apreensão de um só significado ou de uma só sensação.

Quanto à dramaturgia do ator e sua relação com o espectador, sou mais favorável ao que escreve Okamoto que, como Barba, para pensa-la, também se utiliza da teoria da montagem de Eiseinstein, mas o faz de modo que me parece abrir mais brechas para que as táticas do fraco¹⁶⁶, do ator, do espectador ajam em direção à emancipação. Para Okamoto,

Esta maneira de criar inclui a presença do espectador como criador: é ele quem interpreta a criação a partir de unidades montadas/justapostas. O espectador reage às

¹⁶⁶ Para Certeau (2012), as táticas seriam o meio pelo qual os artistas do fazer poderiam criar, inventar diante de estratégias opressoras.

provoações da obra: confere sentido às coisas, completando espaços vazios. A partir da percepção física da obra (a apreensão pelos sentidos) o espectador atribui valor a ela (o sentido). É no corpo do espectador, e não no corpo do atuante que a dramaturgia de ator se completa.

Assim, mais que criar, aqui, o ator abre espaço para que a criação seja possível. O ator não tem ideias, não inventa cenas. Ao contrário, ele procura tão-somente revelar as potencialidades que habitam os materiais justapostos. Trata-se mais de “revelar” teatro do que “inventar”. (OKAMOTO, 2010, p. 57 – 58)

Mais próximo de Stanislávski do que de Barba, percebo o ator como aquele que realiza suas *ações* para si, mas também com a intenção de atingir a percepção do espectador, ainda que isso não signifique que ele vai conduzir sua percepção e seu entendimento. Creio ser possível estabelecer entre eles um determinado tipo de relação não-autoritária e acredito que o ator possa, em parceria com o encenador, mas não submisso a ele, realizar essa empreitada, exercitando diferentes modos de partilha, ao estreitar a relação com o espectador.

Na minha procura artístico-pedagógica, o problema de chamar a atenção do ator para a dramaturgia e para a encenação, participando como criador nessas duas instâncias, se configura quando privilegia-se por parte do estudante de atuação um modo de atuar que cinde mente e corpo, pensamento e *ação*, de modo a perceber o corpo como um instrumento marionetado pelo pensamento no lugar da percepção de que o pensamento tem lugar junto ao corpo no processo criativo. Ou quando o desejo de representação e comunicação impele o ator a agir de forma demonstrativa e ilustrativa para sublinhar uma significação daquilo que faz em cena. Mesmo assim, acredito que, ao invés de se privar da representação e da comunicação, o ator deva investigar maneiras sofisticadas de realizá-las, se assim o desejar. Acho importante que o ator exercite maneiras refinadas de compartilhar também os significantes em suas concretudes e não apenas uma sensação ou percepção. E isso implica necessariamente em não reduzir as várias possibilidades de apreensão, significação, interpretação, percepção e criação por parte do espectador ou deixar de lado a artesanania cênica e atoral.

Deste modo, como professor, penso que o estudante de atuação deve desenvolver seus conhecimentos também para a cena como um todo, uma vez que não considero isso como papel exclusivo do encenador. A meu ver, o ator não precisa ser necessariamente reduzido a um executor de *ações* que, mesmo sempre criativas, serão recortadas, coladas, como assim desejar o encenador, como defende Barba. Não discordo de que o ator possa executar *ações* análogas que a princípio não estejam diretamente associadas aos sentidos da dramaturgia concebida pelo dramaturgo ou encenador. Mas além disso, creio também na possibilidade dele realizar aquele trabalho que Barba atribui ao diretor: de concatenar a sua atuação ao contexto ficcional e / ou

estético ao qual estará inserida ou de criá-lo a partir dela, sem necessariamente cair na armadilha de imprimir um sentido aplinado à representação.

Porque, a meu ver, a dramaturgia do ator contemporâneo consiste não apenas nos processos atorais que transformam a sua presença, mas também no desenvolvimento de suas *ações* levando em conta a dramaturgia do espetáculo, o que não impedirá necessariamente os seus processos secretos desconhecidos, surpreendentes porque, subjetivos, que farão parte da criação daquela dramaturgia cênica.

3.1.3 Processos dramáticos privados do ator

Um exemplo de processo dramático privado são os diferentes trabalhos sobre a memória. Refiro-me aqui ao recriar *ações* realizadas *a priori* em situações análogas às *ações* fictícias ou adequadas à proposta cênica, caso não seja uma cena ficcional. Ao recuperar *ações* inerentes a uma memória, o ator atualiza uma vivência anterior no momento da cena. Quando faz isso numa cena ficcional ilusionista, utilizando-se de uma *ação* análoga à do personagem, não seria desejável que o ator partilhasse com o espectador suas circunstâncias pessoais verdadeiras. No âmbito da dramaturgia cênica, o desejado seria reconstituir a circunstância da personagem, ainda que o ator esteja inteiramente comprometido com seus segredos. Para isso, é preciso conservar uma certa distância sobre a *ação* laborada. Como a distância que Lecoq cria entre o ator e a máscara. Sem essa distância, tornaria pública a sua dramaturgia privada.

Para garantir sua privacidade, é comum que a partitura de *ações* construída a partir das memórias do ator seja adaptada à dramaturgia cênica por um encenador, como Barba explicita. O diretor faz ajustes para que a partitura do ator se adeque à concepção cênica. O problema é que nem todo ator tem à sua disposição um diretor interessado e atento às questões inerentes à arte do ator, como quando Grotowski trabalhou com Cieslak, em *O príncipe constante*. O que percebo, por vezes, em sala de aula ou espetáculos, é o encenador e até mesmo o ator privilegiarem a cena, em detrimento de seus processos mais subjetivos. Ainda assim, creio na capacidade do ator realizar seus processos íntimos, ao mesmo tempo em que está atento à concepção da cena para, ao jogar e subverter suas regras, dispor da liberdade necessária à criação.

Para além da ferramenta mnêmica existem ainda outros segredos próprios da atuação, como a imaginação. Cito como exemplo o que Lecoq chama de *método das transferências*¹⁶⁷ que, como vimos no primeiro capítulo, trata de uma identificação poética por parte do ator com os elementos da natureza, as matérias primas, os animais, as cores, os sons e as palavras. O que se deseja com isso é um *estado de presença* transformado pela qualidade de movimento psicofísico a partir do estudo dessas mímicas. Para a construção de uma *ação*, de uma situação ou de um personagem, pode interessar menos que o espectador identifique o objeto mimetizado, e mais qualidade de movimento psicofísico que aquela *mímica* imprimiu na *ação*.

Outra ferramenta é a da relação da *ação* do ator com o espaço-tempo-peso, a partir dos estudos de Laban sobre as qualidades de movimento. Nela, o ator pode variar os fatores de seus movimentos no que se refere ao peso, ao tempo, à direção e à dimensão do movimento e a partir dessas mudanças dinâmicas, transformar sua presença.

Além desses, outros poderiam ser citados. A meu ver, essas táticas próprias da atuação conferem ao ator uma qualidade de presença na execução de suas *ações*. Pelo que tenho observado em sala de aula, se esses segredos ganham a frente quando não se desejava, apresentando-se enquanto mecanismos e conflituando com a concepção dramaturgica, provavelmente ganharam grande parte da atenção do ator a ponto de negligenciar as regras do jogo cênico. Isso não quer dizer que a evidenciação desses recursos de atuação – memória, transferência poética, relação com espaço-peso-tempo-fluência – não possa acontecer enquanto escolha, desde que se articule com a proposta geral da cena. Mas quando não se quer que isso aconteça, costuma-se haver uma mediação por parte do encenador, ‘interventor todo-poderoso’ que garantiria a concepção artística da obra. A meu ver, o que se propõe na cena contemporânea é que o manejo dessas estratégias de atuação e a inserção de uma dramaturgia atoral na concepção da obra deveria ser uma tarefa de competência também do ator. E, a meu ver, a sala de aula pode ser um lugar ideal para o exercício dessa empreitada.

¹⁶⁷ Método pormenorizado em seu livro *O corpo poético* que apresenta semelhanças com procedimentos metodológicos que encontro nos registros das práticas de Suzanne Bing, professora da Ecole du Vieux Colombier.

3.2 O ‘PROFESSOR-CORISTA’ E O ‘CORO E CORIFEU’

Como ator e professor de ator, acredito que a sala de aula é um lugar propício para que o ator experimente e exercite a criação de uma dramaturgia atoral, sem perder de vista as diferentes concepções de encenação, a partir de práticas fundamentadas nas questões levantadas acima. Como já mencionei anteriormente, uma das maneiras que encontrei para responder a essa questão foi a improvisação dirigida em coro. Um exemplo famoso é o *Coro e Corifeu*.

Um aspecto das improvisações do *Coro e Corifeu* que deve ser levado em consideração é que de início, como no jogo da meia-máscara, as improvisações tendem a ser vigorosamente dirigidas por quem chamo de *professor-jogador* (COSTA, p. 2015) que, da plateia, assiste ao exercício e joga junto ao ator que deve sustentar a máscara ou o coro ao vivenciar uma *ação*. É justamente para o jogo do *professor-jogador* que focalizo minha atenção neste item.

O *professor-jogador* – que procura agir quase como uma caixa de ressonância para o ator em jogo – treina vigorosamente o 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 eu, o professor, estou em jogo, em risco, apostando todas as fichas naquele jogo para que desde o início funcione (esteja impregnado de *ação*, *vida*, prazer, diversão). Como professor, estou atento às duas referidas dramaturgias, sem dissociá-las: o processo íntimo do ator que conduz o desenvolvimento de *ações* psicofísicas no espaço-tempo atrela-se à construção da narrativa cênica que aquelas *ações* aos poucos proporcionam ao jogo. Enquanto o jogo acontece, avalio, por exemplo, se o ator permite-se compartilhar com os espectadores e parceiros de jogo o que vivencia, se os movimentos que faz são ou não justos (para a *ação* que deveria vivenciar, 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 interferências de modo a oferecer soluções possíveis e impossíveis ao jogo.

Um tipo de condução herdado da linhagem francesa¹⁶⁸, impregnado dos modos de ação de seus tutores. 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

¹⁶⁸ Atualmente muito praticado pela Ariane Mnouchkine nos seus estúdios e nas construções dramáticas de suas montagens.

criativo *vivo* no jogo do ator, uma percepção refinada que ao longo da sua formação já deveria estar entronizada em seu ser, como uma segunda natureza). É um exercício de múltipla *escuta*: de si, do professor, do outro, do público e que no início da aprendizagem se dá de modo enfático.

Adepto da improvisação comandada, considero-me 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 se disponibilizar para o jogo. Durante a conclusão da minha graduação, investiguei 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)

Então, proponho naquele estudo a nomenclatura de ‘professor-jogador’ para me referir ao professor adepto da improvisação dirigida, que toma parte no jogo de seus estudantes. Neste estudo sobre o coro, considero pertinente denominá-lo também como maestro, regente, condutor, nomenclaturas normalmente associadas ao diretor de corais.

3.3 O CORO E A PARTILHA / CONEXÃO DAS EXPERIÊNCIAS

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 experimentada como uma experiência opressora, um procedimento que tenderia mais para o controle dos estudantes do que para a sua emancipação. Entretanto, a partir da minha própria experiência e entendendo que os diferentes produtos, práticas e instituições constituem-se enquanto mecanismos que tensionam a relação entre consumo e operação de seus usuários (CERTEAU, 2012, p. 99 - 91), concluo que o professor pode operar sobre a improvisação dirigida de diversos modos que podem privilegiar uma atitude mais controladora ou *emancipadora*. Então, coloco-me a seguinte questão: de que maneiras a direção da improvisação coral que inicialmente pode parecer um mecanismo de repressão e regulação como controle dos estudantes pode ser experimentada como uma prática que, ao privilegiar os saberes e as subjetividades dos estudantes, opere processos de *emancipação*? Para isso, escreverei sobre modos de condução das improvisações do *Coro e Corifeu* atentando às suas compatibilidades e discordâncias com os processos *emancipadores* de aprendizagem da *vivência* 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 arte de *ensinaraprender* para preparar o ator para sua artefania, percebo o coro como um organismo. Procurando me aproximar das táticas que Grotowski e Stanislávski desenvolveram para encontrar a *vida*, para que o coro se constitua enquanto organismo *vivo*, ao improvisar uma situação, penso necessária uma disponibilidade de seus integrantes para que juntos se engajem na *vivência* de uma *ação* comum entre eles. A meu ver, juntos, não devem responder pelas suas individualidades, mas permitir que suas subjetividades se transformem em função de se disponibilizarem na tentativa de fazer *viver* o coro, esse organismo que 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 deseja compartilhada entre eles e espectadores. Incentivo também um modo de 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 de algo tão relevante quanto as suas próprias vontades: as necessidades da *ação* e do coro que, neste caso, também 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

Um dos aspectos que mais me instiga ao dirigir uma improvisação do *Coro e Corifeu* é a constante negociação estabelecida entre coristas, corifeu e professor. Creio na necessidade de que todos estejam objetivados a engajarem-se na mesma *ação* que deverá, ela mesma, conduzir o jogo. As interferências que faço têm o objetivo de disponibilizar os jogadores para *vivenciá-la*. Assim, procuro interferir verbalmente, gestualmente ou por meio do toque. Desse modo, procuro administrar os problemas que identifico como obstáculos no processo de *vivência* dessa *ação* em comum entre eles, sejam eles bloqueios do grupo ou mais particulares a um ou outro membro do coro. Ao solicitar que *vivenciem* juntos uma *ação*, o coro me auxilia a perceber os estudantes em suas minúcias, particularidades, singularidades e que trazem com elas 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, evidencia-se o que impede que cada um deles *vivencie* a *ação*. Ressaltam-se os bloqueios particulares de cada jogador (mesmo os meus) 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 bloqueio, 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 um 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”, do “*fazer com*” 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 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 relaciona com as concretudes dos detalhes da situação imaginária. Então, age “no geral”, 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 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, a partir de pequenas sugestões não muito restritivas. Recentemente, por exemplo, um estudante 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 (ou seria *emancipatória*?) 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, divertindo-se como num jogo, começou a desenvolver uma situação. Ao fim do exercício, comentou que a indicação teria lhe remetido a um lugar e a uma 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. 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 aos que desenvolveu na situação da aranha, ao jogar com minhas indicações verbais.

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 cena. Mais do que comprá-la ou negá-la, uma vez que entre a obediência e a desobediência, há uma gama imensa de invenções (CERTEAU, 2012), cabe ao coro negociar, barganhar com minha sugestão que, mesmo enfática e por vezes tomada por um tom de urgência necessário ao jogo do *Coro e*

Corifeu, não deve ser percebida 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 tão abstrato a partir do qual eu mesmo não consigo 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 vivenciar. 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 pode vir junto com minha intenção de ressignificar uma *ação* que antes me parecia ser executada de maneira demonstrativa, ilustrativa, *mecânica*, ou sem os detalhes necessários para torná-la *viva*. Há momentos em que faço uma sugestão que ao invés de auxiliar o ator, atrapalha-o, como a que descreverei mais abaixo. Assim, me assumo enquanto um propositor e atento às direções pelas quais 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 em 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 importante fugir de dogmatismos e ressaltar que essa não é a única razão para o fracasso na partilha da *ação* que envolve além dessa espacialização muitos outros aspectos.

Em uma ocasião, uma estudante entrou em cena como corifeu e estava visivelmente emocionada ao se relacionar com algo a sua frente. Seus movimentos eram justos, mas quase imperceptíveis. Em alguns momentos apresentavam uma 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 *micro-ações* 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 respiração. A sensação que tive foi a de que sua atenção se desviou da relação antes muito bem estabelecida para se deter sobre os movimentos nascidos espontaneamente daquela relação. Ao tentar responder minhas indicações que procuravam apresentá-la a necessidade de aceitar aquelas pequenas movimentações, para que se desenvolvessem, estas se tornaram mecânicas.

Então, o que não é incomum de acontecer nesse tipo de jogo comigo e com outros professores com quem já joguei, ela interrompeu o jogo e questionou 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 complicada* 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 estudante que era, tentar executar imediatamente os meus chamados, mas investigar e descobrir com delicadeza como permiti-los ganhar corpo. Para isso, era 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 as preciosidades conquistadas em jogo.

Notei então que essa percepção do professor como apenas mais um jogador, mais um corista, não é dada e que seria importante apresentá-la assim antes das conduções para que as

indicações não soassem como ordens, mas como chamados, indutores de jogo, 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 relação com seus parceiros imaginários, 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. Como já expus inicialmente, penso que o ator deve estar consciente não só da *ação* que realiza, mas de diversas outras instâncias do jogo. Assim, percebo que é importante investigar maneiras de incentivar o estudante a exercitar, ele mesmo, diferentes modos de consciência dos movimentos que o acometem, sem perder de vista as pequenas relações muito concretas provenientes de uma situação suscitada pelo jogo. Apesar de alguns estudantes lidarem bem com esse fluxo de atenção e conseguirem jogar com meus comandos, sem perder de vista a *ação*, penso que outros precisariam 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 apontar para ela os imprevistos que aconteciam 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, 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.

Quando experimentamos o coro em um gênero dramático específico, enquanto a *ação* acontece, procuro evidenciar também as características relacionais pertinentes ao gênero, diante de diferentes estéticas, percepções e concepções que não são arbitrárias e dadas, mas que estão diretamente associadas às *ações* e relações que as personagens estabelecem na situação dramática e/ou narrativa. Nesses pontos, ajo também como um encenador, apresentando muitas vezes recursos referentes à *montagem do diretor* que devem ser aos poucos assimilados e

apropriados pelo ator. Assim, o jogador aprende a partir das necessidades da cena também enquanto visibilidade e percepção, até mesmo por parte do espectador.

Enquanto o jogo acontece, enuncio verbalmente para o coro que, ao transformar o desenvolvimento da *ação*, evidenciam-se possíveis percepções daquilo que ele realiza. Ao dialogarem com minhas propostas, os atores não cedem obrigatoriamente a ilustrações e demonstrações clichês daquilo que evidenciei. Quando isso acontece, aponto para eles imediatamente e procuro direcioná-los para a *ação* e não para a sua ilustração. Assim, procuro percebê-los e convidá-los a perceberem-se enquanto criadores de outras dramaturgias que não só a que eles próprios percebem, atentando para que não se deixem cooptar por uma ou por outra, nem que atuem de maneira simplista, mas permaneçam num campo de jogo mais sugestivo e plural do que impositivo e único. Acredito que essa direção comandada, como chamava Antoine Vitez, pode auxiliar a empreender no ator aquela percepção cênica mais ampla que penso ser necessária caso ele deseje ter alguma deliberação diante da construção dramaturgica do espetáculo. A meu ver, isso evidencia o coro como uma prática que, ainda que não solucione as questões problematizadas no item referente à dramaturgia colaborativa, pode colocá-las em jogo na tentativa de dialogar com elas, de acordo com o modo com o qual o professor e o grupo se aproximem da prática.

3.4 ENTRE TANGER REBANHOS E PROVOCAR REVOADAS

O problema de dirigir uma improvisação em coro é que a própria direção de um coro pode ser questionável. Se um dos meus objetivos com o coro é que ele tenha sua *ação* conduzida por algo que não as individualidades dos coristas, também não seria desejável a condução de uma só pessoa. Ainda mais quando ela está fora do coro, já que se deseja que o coro se mova por si ou por um corifeu que também pode ser pensado aqui como oculto, invisível, e não que um dos integrantes decida os seus movimentos. Nesse sentido, é preciso delicadeza e muita escuta na condução. Para que eu faça indicações pertinentes, preciso estar muito conectado com o conjunto e, como um de seus integrantes, fazer parte dele para aprender (com) os seus estudantes. Ainda assim procuro estar consciente que a partir do momento em que interiro, coloco em risco as singularidades e frestas para a liberdade e vida da *ação* coral.

Entretanto, penso que essas ressalvas não devem imprimir um receio que me bloqueie no exercício de minha função de proporcionar aos estudantes uma experiência de *ensinoaprendizagem* e na adoção de procedimentos que percebo propícios para isso. Para mim, a direção da improvisação é um deles. Quando ela se refere à improvisação coral, acredito que existindo uma escuta refinada entre os 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 a mim, 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*. Nessa *conversa complicada*, eu mesmo, como professor, coloco-me em exercício quanto à necessidade de minhas intervenções, de modo a indicar cada vez mais apenas aquilo que for extremamente necessário ao desenvolvimento da *ação* que já está se dando. Dessa maneira, sou convidado a refinar a maneira de olhar e de interferir. Porque o coro demanda constantes barganhas 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 poético.

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 Costa¹⁶⁹ 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” (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 traz a noção de *escuta* que me é ainda muito cara. Idealmente, o professor provocador seria 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 arte do ator e propícios ao jogo quando o ator se conscientiza deles e joga com eles¹⁷⁰) com rigor. Como professor, aponto 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 negativa*: um modo de aprender a arte do ator 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. *Ensinaaprende-se* a partir das necessidades relativas àquele grupo em particular, que nas suas singularidades, cria o currículo a ser praticado (OLIVEIRA, 2005).

Deste modo, penso que ao propor não apenas aos coristas, mas também ao professor um afiado exercício de *escuta* / percepção dos pequenos bloqueios que inviabilizam a *ação*, a

¹⁶⁹ 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.

¹⁷⁰ 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 *ensinaaprende* como lidar com eles por meio da diversão, do prazer e do jogo, noções basilares em sua pedagogia. (GAULIER, 2016, p. 55)

condução da improvisação do *Coro e Corifeu* 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 diferentes modos de uso (CERTEAU, 2012). A meu ver, 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 por práticas artísticas, estéticas e pedagógicas identificadas ao colonialismo e ao grande norte que tendem a prescrever um currículo universalizante que não dá conta de uma ecologia dos saberes (OLIVEIRA, 2005); (SANTOS, 2007). Entretanto, como visto em um dos exemplos acima, isso não impediu que, em alguns momentos, ao adotar este procedimento, com a melhor das intenções, eu, como professor acabasse por direcionar o processo criativo dos estudantes a uma regulação que abria poucas brechas para a ação de suas táticas. Deste modo, penso que 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 como controle ou da *emancipação* no processo de criação e de (trans)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, 2012) 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, enredada e ecológica (SANTOS, 2007). 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 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 ensinaraprender* (com) as subjetividades de cada um deles.

4. CONCLUSÕES

Ao lançar meu olhar para uma prática sobre a qual os estudos acadêmicos ainda não haviam se debruçado, a experiência do coro na (trans)formação do ator, a partir de certos procedimentos epistêmico-metodológicos adotados, apresentaram-se para mim três problemas. O primeiro foi o de apresentar a própria experiência coral. Para fazer isso de modo contextualizado, foi indispensável apresentar as fontes que me pareciam mais adequadas para o estudo. Pelas razões expostas no primeiro capítulo, dentre as muitas referências, optei por recorrer aos estudos de Copeau, Lecoq e Mnouchkine, que já mobilizam, cada um deles, um diferente universo epistemológico, ainda que se assemelhem de alguma maneira. O segundo problema referiu-se à diferença que escolhi levar em consideração ao olhar para essa prática – a *mecanicidade da ação versus a vida da ação* – pensadas a partir da noção de *ação física* para Stanislávski e Grotowski que, por sua vez, trouxeram universos ainda mais amplos já que seus estudos são, talvez mais do que os da linhagem francesa, amplamente pesquisados nas universidades. O terceiro problema referiu-se à experiência da emancipação/regulação que também orientou o estudo, a partir das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, mais especificamente pelos estudos de Inês Barbosa de Oliveira, Nilda Alves e Maria Luiza Sússekind. Procedimento que me desafiou a lidar com uma maneira de pesquisar oriunda da pedagogia para, a partir dela, descrever e analisar a experiência do coro, levando em consideração a *vida da ação*.

Assim, no mesmo estudo, procurei apresentar pela primeira vez a experiência do coro – em suas variações –, como percebida por aqueles artistas franceses e também pelos meus próprios professores que tiveram contato com eles, ao mesmo tempo em que busquei apontar algumas outras possibilidades de se perceber e experimentar aquelas práticas, junto às precauções necessárias para vivenciá-las de acordo com a busca por uma *ação viva* e com os objetivos referidos a cada diferente exercício de coro e em cada circunstância.

Se escrevi sobre a batalha empreendida pelos estudantes de atuação para conduzirem suas vivências com a experiência de coro levando em consideração a fuga da *mecanicidade da ação* e a busca por uma *ação viva*, incluí nessa empreitada o professor de atuação e seus modos de *ensinaraprender*. Assim, procurei refletir, no terceiro capítulo, sobre seus modos de condução dos exercícios de *coro e corifeu*, e, ao longo de toda a dissertação, experimentei apontar os modos como percebi a arte docente interferir na experiência da busca por uma *ação viva* do estudante de atuação.

Ao longo da minha trajetória com a prática do coro, percebi que diferentes maneiras de me aproximar do exercício, como estudante e professor, proporcionariam experiências que priorizariam diferentes modos de ser/estar e de perceber a artesanaria da atuação. Noto que algumas valorizariam um maior formalismo, uma *mecanicidade da ação* e outras suscitariam sua *vida* e espontaneidade. Algumas estariam voltadas a um interesse de entreter, emocionar ou comover o espectador e outras se interessariam mais por um modo de incentivar os coristas a se experimentarem enquanto sujeitos disponíveis para a experiência de afetarem e de serem afetados pelo acontecimento. Algumas teriam a cena como um fim à vista, outras se dedicariam à alteridade do estudante frente ao próprio processo de treinamento com o coro. E esses diferentes modos de abordar a experiência do coro estariam presentes não apenas na prática de professores distintos, mas até mesmo, em momentos diferentes, num(a) mesmo(a) professor(a).

Penso que essas distintas abordagens não dizem respeito unicamente aos modos como os professores realizavam suas propostas com o coro e nem com seus objetivos. Por vezes, o que vi acontecer na prática foi uma determinada proposta do professor (inclusive a minha) ir numa dessas direções enquanto a dos estudantes iria para a outra. Deste modo, percebo que nem sempre os procedimentos adotados encontravam os resultados esperados. E isso parece mais constitutivo das experiências do que um erro.

Hoje percebo que, geralmente, o coro é experimentado como uma tática para subverter alguns mecanismos frequentes nos estudantes de atuação. O primeiro é um tendencioso modo de experimentar a atuação dentro de um referencial naturalista propagado pelo cinema e pela televisão. Contraditoriamente, o segundo é uma tentativa por parte do estudante de reverter essa aproximação naturalista de modo a se apegar excessivamente ao formalismo da *ação* e do movimento, recorrendo a poses, adornos e movimentos clichês e estereotipados com o objetivo de expressar uma emoção que não se instaurou. Aqui, como professor, atento para que, ao trabalhar com as formas, o estudante não se acomode em um formalismo. Assim, o coro subverteria tanto os comodismos do naturalismo (e certos equívocos associados a ele) quanto os formalismos do teatro que se deseja “não naturalista”.

Mas, considerando a prática do coro para além de um projeto que teria em vista um produto cênico numa estética não naturalista, penso que há nele a possibilidade de promover uma transformação no sujeito que se disponibiliza a participar da experiência como um processo de recriação de si e não necessariamente enquanto um fim estético ou cênico. Tendo em vista essa possibilidade de produção de subjetividade, percebo que ele pode ser experimentado como uma tática para subverter alguns outros mecanismos também presentes nos estudantes de atuação. Estes não conferem um problema apenas à cena e a questões

artesanais apesar de que, quando subvertidos, podem promover grande transformação em ambas. Estes outros tipos de mecanismos dizem respeito a bloqueios que, a meu ver, constituiriam, muitas vezes, o próprio estudante, já que dizem respeito a um certo modo mais aplainado de ser/estar contemporâneo. Mecanismos que reafirmam um modo de se perceber mais próximo das características pessoais que asseguram sua identidade social e sua percepção enquanto indivíduo do que enquanto um sujeito que, por constituir-se das transformações continuamente sofridas pelas relações e afetos que vivencia com os outros, teria constantemente abalada uma suposta estabilidade do ‘ser’ que a identidade pareceria garantir.

Neste sentido, outra conclusão importante para a pesquisa é a de que, para experimentar uma *ação viva*, o coro não deverá necessariamente vivenciar uma ação dramática como definida tradicionalmente, tendo como pressuposto uma narrativa com início meio e fim. Para que a *ação* do coro seja experimentada de modo *vivo*, há também a possibilidade de construir um outro tipo de *ação* e talvez até de narrativa que constitui o sujeito, por meio da experiência do *contato*. Neste caso, a *ação* envolve da parte do ator um *contato* íntimo com aspectos mais desconhecidos, de si mesmo e dos outros, do que os apresentados tradicionalmente pela ideia de situação dramática, como objetivos, personagem ou conflito, por exemplo.

Contudo, é preciso destacar que há compatibilidade da prática do coro proveniente da linhagem francesa com um certo modo de perceber o treinamento do ator como um modo de produção de subjetividades menos assujeitadas. Este está sendo um movimento realizado por mim, ao rever as experiências de coro das quais fiz e tenho feito parte. A sensação que tenho é de que há, sim, também naquela linhagem um investimento, em perceber a atuação como um modo de recriação do sujeito, a partir da percepção de que ele é ao mesmo tempo muitos em um. Penso que esse tipo de transformação se experimenta mais comumente num tipo de formação continuada (ainda que se dê ao longo da realização de diversos cursos de curta duração por parte de certos estudantes) que permita que o estudante se aproxime de diferentes modos de agir e de perceber as formas, por exemplo, a partir de operações mais sensíveis e mais ancoradas na percepção do que nos movimentos. O que acontece, na maioria das vezes, em sala de aula, são pequenos lampejos de uma *ação viva*, misturados a inúmeras tentativas frustradas de encontrá-la. Mas, mesmo esses breves momentos podem apontar para o estudante as distinções entre a *vida* e a *mecanicidade* da *ação*, a fim de provocar nele um interesse por um “trabalho sobre si” que durará toda uma existência.

Como escrevi antes, refletir sobre o coro foi também um modo repensar o corpo que, como um coro, poderia experimentar-se como um só corpo constituído por muitos outros e

também em seus espaços vazios. Por ser um corpo esburacado, espaçado, o coro se constitui também pelos entrelugares, entrecorpos, espaços vazios entre os corpos de cada corista. Pensar o corpo do ator como um corpo-coro é também pensar esse corpo constituído de lacunas, vazios, passagens, deslocamentos por onde, no caso do ator, percorrerão os fluxos da intuição, dos impulsos, das memórias, da criatividade, das imagens, dos afetos, das emoções. Parece-me propício para o exercício do esvaziar, do desencarnar que Louis Jovet afere ao comediante. Esvaziar o olhar, por exemplo, que, num primeiro momento, não precisa expressar uma emoção ou definir um traçado, uma expressão, enquanto o tronco e os membros seguem uma movimentação do coro. No lugar de (geralmente com a desfiguração do rosto e das mãos) imediatamente ressignificar identitariamente aquele movimento que experimenta, ele o / segue / copia sem ter muita certeza do que faz / vive / expressa / sente / move, experimenta-o justamente de modo *esvaziado*, sem tentar preenche-lo com algo ainda ausente. Experimentar o vazio justamente para perceber o que aqueles movimentos e *atitudes* já mobilizaram / criaram virtualmente / emocionalmente / mnemonicamente / sensorialmente / afetivamente nele. Seria perceber-se mais como um olhar / corpo / movimento que duvida, pergunta, rabisca e borra do que um que organiza, acerta, entende, contorna, define. É experimentar em cada *atitude* um estado de ingenuidade, do espanto necessário ao sujeito da experiência e também ao pesquisador.

Outra conclusão que merece destaque diz respeito à relação aqui explicitada entre a experiência do coro e o jogo da máscara, entendendo ambas como procedimentos para uma pedagogia do ator. Desde o primeiro momento do estudo, essas práticas aparecem muito interligadas. O que percebo hoje é que certos processos artesanais e subjetivos desencadeados e exercitados por ambas as práticas realmente podem se assemelhar, em certo sentido. Entretanto, também noto que, num primeiro momento da pesquisa, os objetivos das duas diferentes práticas se misturavam e às vezes até se confundiam para mim. Era como se eu tivesse rapidamente assumido uma comum percepção da experiência do coro na formação do ator como um procedimento menor que estaria inserido num campo de pesquisa maior próprio da máscara e, às vezes, até mesmo como um meio para se aprender o seu jogo. Penso que isso deve-se à relevância que as temáticas referentes ao jogo da máscara na formação do ator passaram a ter nos estudos acadêmicos das últimas décadas, o que não aconteceu com a experiência do coro.

Entretanto, no decorrer desta pesquisa, a experiência do coro passou a constituir para mim um novo campo do saber e de pesquisa para a formação do ator que merece atenção e que certamente não foi esgotado com este estudo que parece apenas abrir as portas para modos de se pensar a arte do ator, por meio da prática do coro. A pesquisa sobre a experiência do

coro na preparação do ator aqui iniciada move todo um novo campo epistemológico, filosófico, político, poético e terminológico que, a meu ver, lhe são intrínsecos e não operam necessariamente do mesmo modo nos estudos do jogo da máscara. Neste sentido, creio que o estudo aponta também para uma necessidade de que as pesquisas acadêmicas sobre a pedagogia do ator não deixem de lançar suas lentes para a experiência do coro na (trans)formação do ator.

5.REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACHCAR, Ana. *O papel do “jogo” da máscara teatral na formação e no treinamento do ator contemporâneo*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 1999;
- ACHCAR, Ana. *Palhaço de hospital: proposta metodológica de formação*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2007;
- ALVES, Nilda. OLIVEIRA, Inês Barbosa. (Orgs.) *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas – sobre redes de saberes*. Petrópolis: DP et Alli, 2008a;
- ALVES, Nilda. GARCIA, Regina Leite (Orgs.). *O Sentido da Escola*. Petrópolis: DP et Alii, 2008b;
- ARAÚJO, Antonio. *A encenação no coletivo: desterritorializações da função do diretor no processo colaborativo*. São Paulo: Tese apresentada ao Departamento de Artes Cênicas da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, 2008;
- ARISTÓTELES. *A arte poética*;
- AZEVEDO, Sônia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2009;
- BARBA, Eugênio. *A arte secreta do ator – um dicionário de antropologia teatral*. São Paulo: É Realizações Editora, Liraria e Distribuidora Ltda, 2012;
- BONDÍA, Jorge Larrosa. “*Notas sobre a experiência e o saber de experiência*”. Tradução de João Wanderley Geraldi. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2002;
- BONFITTO, Matteo. *O ator compositor: de Stanislávski a Barba*. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 2011;
- BONFITTO, Matteo. *Entre o ator e o performer: alteridades, presenças, ambivalências*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp. 2013;
- BRAGA, Bya ou MENDONÇA, M. Beatriz. *Ator de prova: questões para uma ação física coral*. In: IV Reunião Científica da ABRACE, 2007, Belo Horizonte. IV Reunião Científica da ABRACE, 2007
- BRAGA, Bya. *Etienne Decroux e a artesanaria de ator: caminhadas para a soberania*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013;
- BROOK, Peter. *O ponto de Mudança*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994;
- CALVERT, Dorys. *Théâtre et neuroscience des émotions*. Paris: L’Harmattan, 2016;
- CARMONA, Daniela. BARBOSA, Zé Adão. *Teatro: atuando, dirigindo, ensinando*. Porto Alegre, RS: Artes e Ofícios, 2004;
- CERTEAU, Michel De. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012;
- COPEAU, Jacques. *L’École du Vieux-Colombier*. Paris: Éditions Gallimard, 2000 ;
- COPEAU, Jacques. *Apelos*. São Paulo: Perspectiva, 2013;
- COSTA, Matheus. *O professor jogador e a máscara*. Rio de Janeiro: UNIRIO, 2015;
- DECROUX, Etienne. *Words on Mime*. Claremont, California: Mime Journal., 1985;
- DERRIDA, Jacques. *Uma certa possibilidade impossível de dizer o acontecimento*. Tradução de Piero Eyben, 2002;
- DERRIDA, Jacques. *A escritura e a diferença*. Tradução de Maria Beatriz marques Nizza da Silva. São Paulo: Perspectiva, 1995;
- DIDI-HUBERMAN, Georges. *Que emoção! Que emoção?* São Paulo: Editora 34, 2016;
- FELDENKRAIS, Moshe. *Awareness Through Movement: Health Exercises for Personal Growth*. Grã-Bretanha: Penguin Books , 1984;
- FÉRAL, Josette. *Encontros com Ariane Mnouchkine: erguendo um monumento ao efêmero*. Tradução de Marcelo Gomes. São Paulo: Edições SESC SP, 2010;
- FERNANDES, Sílvia. *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Perspectiva, 2013;

- FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso: Aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1999;
- FREIXE, Guy. *La Filiation Copeau, Lecoq, Mnouchkine – Une lignée théâtrale du jeu de l'acteur*. Lavérune: éditions L'Entretemps, 2014;
- GAULIER, Philippe. *O Atormentador: minhas ideias sobre teatro*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2016;
- GIL, José. *Cansaço, tédio, Desassossego*. Lisboa: Relógio d'Água Editores, 2013;
- GROTOWSKI, Jerzy. *Exercícios*. In *O teatro Laboratório de Jerzy Grotowski*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo / Editora Perspectiva, 2010;
- JOUVET, Louis. *O Comediante Desencarnado*. São Paulo: É Realizações, 2014;
- KEISERMAN, Nara. *Caminho para a formação pedagógica do ator narrador*, Rio de Janeiro: UNIRIO, 2004;
- LABAN, Rudolf. *O Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial, 1978.
- LECOQ, Jacques. *"Theatre of Movement and Gesture"*. Nova York: Routledge, 2006
- LECOQ, Jacques. *"O corpo poético – uma pedagogia da criação teatral"*. São Paulo, 2010;
- LERRO, Luiz Daniel. *Ser jardineiro do corpo, ou seja: o corpo que informa*. In: Lamparina Revista de Ensino de Teatro. Volume 01 – Número 02/2011. MG: EBA/UFMG, 2011;
- MNOUCHKINE, Ariane. *A arte do presente. / entrevistas com Fabienne Pascaud; [tradução Gregório Duvivier]*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2011;
- MOTTA-LIMA, Tatiana. *Palavras praticadas: o percurso artístico de Jerzy Grotowski: 1959-1974*. São Paulo: Perspectiva, 2012a;
- MOTTA-LIMA, Tatiana. *A noção de escuta: afetos, exemplos e reflexões*. in *ILINX Revista do LUME*. Campinas: UNICAMP, 2012b;
- MOTTA LIMA, Tatiana. « *Cantem, pode acontecer alguma coisa* »: em torno dos cantos e do cantar nas investigações do *Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards*. in *Revista Brasileira de Estudos da presença*, Porto Alegre: UFRGS, 2013;
- MOTTA LIMA, Tatiana. *Em busca (e à espreita) de uma pedagogia para o ator*. *Revista Reset* 2004;
- MOTTA LIMA, Tatiana. *Beckett, pedagogo do ator: práticas de esgotamento*. In *Revista Sala Preta*. Vol.16 N.2, 2016;
- NOVARINA, Valère. *Carta aos atores e Para Louis de Funès*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2009.
- NUNES, João Arriscado. *O resgate da epistemologia*. In *Revista Crítica de Ciências Sociais [Online]*, 80 p. 45-70. 2008;
- OKAMOTO, Eduardo. *Anotações para uma dramaturgia de ator*. In *Rebento: revista de artes do espetáculo / Universidade Estadual Paulista "Julio Mesquita Filho". Instituto de Artes*. – n. 2 (jul. 2010) – São Paulo: Instituto de Artes, 2010;
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005
- PASSOS, Eduardo. KASTRUP, Virgínia. ESCÓSSIA, Liliana da. *Pistas do método da cartografia : Pesquisa-intervenção e produção de subjetividade*. Porto Alegre : Sulina, 2009
- PAVIS, *Dicionário de teatro*. 3ªEd. Tradução de GUINSBURG, J. E PEREIRA, M.L. São Paulo: Perspectiva, 2008
- PUPPO, Maria Lúcia. *Para desembaraçar os fios*. In *Educação & Realidade (online)* v.30, n.2, 2005;
- QUILICI, Cassiano Sydow. *Antonin Artaud: Teatro e Ritual*. São Paulo: Annablume; Fapesp, 2004;
- QUILICI, Cassiano Sydow. *O ator-performer e as poéticas da transformação de si*. São Paulo: Annablume, 2015;

- RAMOS, Luiz Fernando. *‘O teatro brasileiro e antiteatralidade’ in Mimesis performativa: a margem de invenção possível*. São Paulo: Annablume, 2015
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012;
- RICHARDS, Thomas. *Trabalhar com Grotowski sobre as ações físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012;
- RYNGAERT, Jean Pierre. *Jogar, Representar*. São Paulo: Cosacnaif, 2009;
- SACHS, C. *A metodologia de Jacques Lecoq: estudo conceitual*. Dissertação de Mestrado em Artes. Florianópolis: CEART/UEDESC, 2004;
- SANTOS, Boaventura de S. *Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes*. In: Revista Novos Estudos 79, 2007;
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social / Boaventura de Sousa Santos; tradução Mouzar Benedito*. - São Paulo: Boitempo, 2007b;
- SCALARI, Rodrio. *O Jogo do Carrasco: os princípios do mestre: aspectos metodológicos na pedagogia de Philippe Gaulier* In Lamparina [online] Vo.1 N.2, EBA: UFMG, 2011;
- SCHILLER, Friedrich. *Sobre o uso do coro na tragédia*. (trad. De Márcio Suzukui) In *A Noiva de Messina, ou, Os irmãos inimigos: tragédia em coros / Friedrich Schiller*; trad. Antônio Gonçalves Dias; com notas de Manuel Bandeira: org. de Márcio Suzuki e Samuel Tian Jr. – São Paulo: Cosac & Naif, 2004;
- SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2012;
- STANISLAVSKI, Constantin. *A preparação do ator*. Trad. De Pontes de Paula Lima – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002;
- STANISLAVSKI, Constantin. *El trabajo del actor sobre sí mismo*. Barcelona: ALBA, 2010;
- STANISLAVSKI, Konstantin. *O trabalho do ator: diário de um aluno; trad. Vitória Costa* – São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2017;
- SHAWN, Ted. *Every Little Movement: A book about François Delsarte*. Nova York: Dance Horizons, 1974;
- SOUZA, Elisa Teixeira. *François Delsarte e a Dança Moderna: um encontro na expressividade corporal*. In Revista Brasileira de Estudos da Presença, POA, 2012;
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Teatro de Ações: arqueologia dos estudos nos dias com os cotidianos. Relatos das práticas pedagógicas emancipatórias nas escolas*. Rio de Janeiro: Tese-Doutorado, UERJ, 2007;
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Entrevista com William F. Pinar*. In: Revista Teias V. 14. N.33. (Dossiê Especial). 2013;
- SÜSSEKIND, Maria Luiza. *Quem é ... William F. Pinar*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2014;
- VACCARI, Eduardo. *“Encenar ensinando – ensinar encenando: a relação entre encenação e pedagogia a partir da análise de processos de criação do Théâtre du Soleil”*. Rio de Janeiro: Tese- Doutorado, Unirio, 2014;
- WEINER, Albert. *The function of the tragic greek chorus*. Theatre Journal, Vol. 32, no 2. 1980.
- ZALTRON, Michele A. *“Переживание” (perejivánie) 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;

Dicionário Virtual

ARETÊ. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2015. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Aret%C3%AA&oldid=43468527>>. Acesso em: 23 set. 2015.

FUGA. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2017. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Fuga&oldid=49015919>>. Acesso em: 11 jun. 2017.)

coreia in Dicionário infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico [em linha]. Porto: Porto Editora, 2003-2017. [consult. 2017-09-03 17:13:39]. Disponível na Internet: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/coreia>>

Fontes Audiovisuais

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

Les Deux Voyages de Jacques Lecoq. Direção: Jacques Lecoq, Jean-Gabriel Carasso, Jean-Claude Lallias, Jean-Noël Roy, Produção: Jean-noël Roy, Jean-Gabriel Carasso. Paris (FR): On Line Productions / CNDP, 1 DVD, 2006;

Vídeos de Páginas Virtuais

FUNDACIÓN TEATROAMIL. *Primera Escuela Nómada de Théâtre du Soleil*. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=8TFxyJcKuq8&t=16s>>. Acesso em Julho/Agosto. 2015;

GRUPO VÃO. *Fala Pública – Peter Pál Pelbart*. Disponível em

<<https://www.youtube.com/watch?v=8TFxyJcKuq8&t=16s>>. Acesso em 03 Dez. 2017;

SESC MINAS GERAIS. *Mini-Curso Política e Subjetividade Peter Pal Pelbart Dia 1 Parte 1*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pR77ButL1RQ>>. Acesso em 03 Dez. 2017;

_____. *Mini Curso Política e Subjetividade Peter Pal Pelbart Dia 1 Parte 2*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=92MUma6Xa6E>>. Acesso em 03 Dez. 2017;

_____. *Mini Curso Política e Subjetividade Peter Pal Pelbart Dia 2 Parte 1*. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=BkWEmu8Lwag>>. Acesso em 03 Dez. 2017;

_____. *Mini Curso Política e Subjetividade Peter Pal Pelbart Dia 2 Parte 2*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o458ezdM_lo&t=4229s>. Acesso em 03 Dez. 2017.

6.ANEXO: INVENTÁRIO DOS EXERCÍCIOS DE CORO (ÍNDICE REMISSIVO)

| | |
|---|-------|
| 1. O Coro de Marinheiros..... | p.47 |
| 2. As Multidões Assistem aos Oradores..... | p.55 |
| 3. O Despertar da Máscara Neutra, em Coro..... | p.62 |
| 4. O Adeus da Máscara Neutra, em Coro..... | p.62 |
| 5. O Coro Mima a Natureza na Metodologia das Transferências..... | p.64 |
| 6. O Coro e Corifeu (Coristas Juntam-se Um a Um ao Corifeu)..... | p.69 |
| 7. O Coro e Corifeu no <i>Théâtre du Soleil</i> | p.76 |
| 8. O Coro e Corifeu em Linha..... | p.82 |
| 9. A Sequência Topeng em Conjunto..... | p.89 |
| 10. O Coro e Corifeu Improvisa Uma Situação..... | p.90 |
| 11. O Coro e Corifeu Cria Uma Sequência de Ações..... | p.92 |
| 12. O Coro e Corifeu Triangula..... | p.93 |
| 13. O Coro e Corifeu Veste as Máscaras Balinesas..... | p.94 |
| 14. O Coro e Corifeu e as Fugas dos Coristas..... | p.95 |
| 15. As Máscaras Improvisam em Coro..... | p.96 |
| 16. O Exercício de Conduzir um Coro..... | p.96 |
| 17. Improviso Mímico Sobre os Estados de Emoção..... | p.97 |
| 18. Jogar em Coro com os Objetos..... | p.102 |
| 19. Os <i>Tableaux Vivants</i> do Melodrama..... | p.104 |
| 20. O Aquecimento..... | p.113 |
| 21. Siga o Desafio do Mestre..... | p.114 |
| 22. O Espaço-Massa..... | p.117 |
| 23. Mover(-se Como) a Natureza / Mimar a Natureza / Ser a Natureza..... | p.119 |
| 24. (de[sen])Formar um Coro..... | p.120 |
| 25. O Monstro Fantasma..... | p.123 |
| 26. Improvisações em Coro Com Parceiros Inanimados..... | p.127 |
| 27. O Equilíbrio do Praticável e suas Variações..... | p.129 |
| 28. A Matemática do Coro..... | p.133 |
| 29. Os Triângulos Equiláteros..... | p.134 |
| 30. O Coro Respira..... | p.135 |
| 31. Exercícios de Segmentação Corporal..... | p.138 |
| 32. O Coro e Corifeu em Movimento..... | p.146 |
| 33. O Revezamento do corifeu..... | p.152 |
| 34. Um Coro se Movimenta, Sem Que se Saiba Quem o Dirige..... | p.154 |
| 35. O Deslocamento do Corifeu..... | p.154 |
| 36. O Deslocamento do Coro e Corifeu..... | p.157 |
| 37. O Coro e Corifeu Cria Uma Sequência de Movimentos..... | p.160 |
| 38. Vendo um Esporte..... | p.184 |
| 39. O Cinema..... | p.185 |
| 40. O Coro Reativo..... | p.186 |
| 41. Cantar Um Cânone em Coro Durante uma Caminhada..... | p.192 |
| 42. A Roda de Cantos..... | p.195 |
| 43. O Ator Contador..... | p.200 |
| 44. O Regente ao Revés..... | p.202 |

| | |
|--|--------------|
| 45. A Voz do Coro Trágico..... | p.203 |
| 46. Mimar os Coletivos do Reino Animal..... | p.210 |
| 47. O Coro e Corifeu (em Ação)..... | p.214 |