

TELLES, Narciso. Práticas de Improvisar 1. Uberlândia: UFU; Professor Adjunto; CNPq; Bolsista de Produtividade; Ator e Encenador.

RESUMO

As questões trazidas pelo conjunto de práticas e procedimentos acionados na cena teatral contemporânea proporcionam o surgimento de novas perspectivas de trabalho nos espaços de ensino-aprendizagem. A presente comunicação busca discutir como atividades centradas nos *viewpoints* e na composição são utilizados na disciplina de Improvisação 2 de forma a promover a aquisição do conhecimento teatral pela experiência como atitude metodológica.

Palavras-chave: Composição. Pedagogia do Teatro. Improvisação.

TELLES, Narciso. Practice of improvising 1. Uberlândia: UFU, Assistant Professor; CNPq Researcher, Actor and Director.

ABSTRACT

The questions raised by the set of practices and procedures in fire contemporary theatrical scene provides the emergence of new working opportunities in the areas of teaching-learning. This communication discusses how activities focusing on viewpoints and composition are used in the discipline of improvisation 2 in order to promote the acquisition of theatrical knowledge by experience as a methodological approach

Keywords: Composition. Pedagogy of Theater. Improvisation.

Práticas de Improvisar 1 é a primeira de uma série de reflexões do eixo pedagógico do projeto de pesquisa “Aprender a aprender: os *viewpoints* como procedimentos de criação e jogo”, que desenvolvo no Curso de Teatro e no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFU. Aqui, nosso foco está no trabalho desenvolvido na disciplina de Improvisação 2, a qual, na estrutura curricular do Curso de Teatro, concentra alunos do segundo período.

Esta disciplina tem por objetivos gerais, discutir e experenciar a ação física como elemento constituinte do processo criativo atorial.

Disciplina. Nosso campo teórico se insere na perspectiva do currículo como uma prática cultural, nas noções de “recontextualização” e de “disciplina pré-ativa”.

As teorias do currículo vêm, gradativamente, sofrendo nos últimos anos modificações em suas bases epistemológicas devido, principalmente, às contribuições teóricas advindas dos estudos culturais que possibilitaram a compreensão do currículo como um espaço de luta em torno da significação e da identidade. Segundo o educador Tomaz Tadeu Silva, tanto o conhecimento quanto o currículo passam a ser compreendidos como “campos sujeitos à disputa e à interpretação, nos quais os diferentes grupos tentam estabelecer sua hegemonia” (2004, p. 135).

Assim, o currículo passa a ser visto como um processo de construção social e não como algo já constituído naturalmente. Nesta perspectiva, o autor aponta dois sentidos para o entendimento do currículo: um primeiro focalizaria o currículo como resultado de um processo de construção social no qual o papel da linguagem e do discurso seria preponderante de forma a explicitar as conexões existentes entre “a natureza construída do currículo e a produção de identidades culturais e sociais” (*Ibidem*, p. 135). O segundo sentido descreveria as diversas formas de conhecimento corporificadas no currículo como o resultado deste processo. Estes dois sentidos permitem entender o conhecimento como um objeto cultural, não ficando sua compreensão circunscrita apenas ao conhecimento escolar sistematizado, mas abarcando também o conhecimento cotidiano.

Desta forma, as relações entre os campos da pedagogia e da cultura vão adquirindo novas dimensões. Com a diminuição das fronteiras entre conhecimento escolar e acadêmico, o conhecimento gerado pela cultura de massa, ou seja, aquele adquirido pelos meios massivos de comunicação e o conhecimento do cotidiano, o senso comum, configura-se um amplo sistema de significação, que é, em última instância, cultural. Segundo Silva, se

[...] o conceito de cultura que permite equiparar a educação a outras instâncias culturais, é o conceito de pedagogia que permite que se realize a operação inversa. Tal como a educação, as outras instâncias culturais também são pedagógicas, também têm uma pedagogia, também ensinam alguma coisa (2004, p. 139).

Compreender o currículo e sua dimensão pedagógica como uma prática cultural e dinâmica nos proporciona entender a disciplina — campo de conhecimento — nesta ordem de pensamento, ou seja, como algo também em movimento. É neste aspecto que o princípio da recontextualização do discurso pedagógico torna-se importante para a pesquisa em questão.

O princípio da recontextualização, proposto pelo educador Basil Bernstein (1995), busca entender o processo de organização das disciplinas escolares não apenas como uma adaptação do conhecimento científico para fins educacionais, mas também, como um discurso pedagógico que seletivamente refocaliza e relaciona outros textos. Ou seja, o texto já não é mais o mesmo: é selecionado de forma diferente, é simplificado, condensado e reelaborado. Segundo o educador, as regras de recontextualização constituem os conteúdos e suas relações, os modos de transmissão.

Neste sentido os conhecimentos escolares, organizados em disciplinas, não possuem uma relação direta com o conhecimento científico em “estado puro”, mas, com suas formas recontextualizadas, ou seja, ocorre um redimensionamento do conhecimento para aquele determinado público. Tal processo tem como objetivo proporcionar a aprendizagem de um determinado conhecimento.

Da perspectiva de Ivor Goodson (1995), que percebe a estrutura curricular como um campo de conflito social, trabalhamos com o conceito de currículo

pré-ativo. Baseando-se na noção de “currículo como fato”, Goodson aponta que a definição pré-ativa está vinculada a uma relação com o conhecimento enquanto material escrito, diferenciando-se, portanto, do currículo como prática, que se traduziria em formas de negociação do conhecimento por parte de alunos e professores no dia a dia da sala de aula.

Neste sentido, o que consideramos uma disciplina pré-ativa seria sua ficha de disciplina que contém a ementa com seus conteúdos específicos, objetivos — geral e específicos. Para Foucault:

[...] uma disciplina se define por um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: tudo isto constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor (FOUCAULT, 1996, p. 30).

Desta forma, compreendemos que a estrutura disciplinar dos cursos de teatro, textualizada em seus Projetos Políticos-Pedagógicos e em inúmeras fichas de disciplinas apresenta-se como articulador de conteúdos específicos, de forma que o professor de teatro, em sua instituição, com suas práticas e metodologias próprias, possa trafegar por estes conteúdos como lhe aprouver.

Improvisação: Um segundo ponto é a utilização da improvisação como fio condutor do aprendizado. Sabemos que um dos principais elementos técnicos utilizados nos processos de ensino-aprendizagem e na criação em teatro é a improvisação.

Para Fuser,

[...] o improvisar oferece a vivência prática dos problemas que envolvem a presença do ator em ação: seja no que se refere às questões relativas ao espaço cênico, seja nas concernentes ao contato com o outro, assim como nas que dizem respeito às dificuldades em assumir a atmosfera dada, ou ainda, nas da manutenção dos limites propostos (s/d, p. 2).

Ou seja, o ato de improvisar desenvolve no aluno a percepção de suas capacidades e limites, assim como abre espaços para o desenvolvimento de seu corpo-voz e de suas potencialidades criativas. Aprende-se fazendo, no processo de conhecimento [in]corporado; deste modo, o aluno é chamado a atuar também como sujeito no seu aprendizado.

Viewpoints e Composição. Os *viewpoints* (pontos de vista) são conceitos (OVERLIE) ou procedimentos de improvisação (BOGART) utilizados para a prática de criação em artes cênicas. Os conceitos dos *viewpoints* (VPs) têm sua origem no movimento da dança pós-moderna norte-americana, que nos anos 70 apresenta princípios de improvisação e composição em dança.

A coreógrafa Mary Overlie desenvolve os “Six Viewpoints”, cujo objetivo era a criação em dança, por meio da improvisação. Estes são: espaço, forma, tempo, emoção, movimento e história. A diretora Anne Bogart, que fora aluna de Mary Overlie, com a colaboração de Tina Landau amplia os VPs, subdividindo-os em físicos e vocais, direcionando-os para a criação em teatro. Anne Bogart é uma

das fundadoras da SITI (Saratoga International Theatre Institute) Company, cuja sede se encontra em Nova York e na qual desenvolve a pesquisa sobre os VPs no processo de criação.

Os *viewpoints* são a articulação de um conjunto de aspectos existentes em várias práticas e pedagogias de formação do artista cênico, de forma a oferecer ao *performer* ou ao criador um maior grau de consciência. Os VPs físicos, também chamados *viewpoints* de movimento, são subdivididos em tempo e espaço. O primeiro grupo se apresenta como: tempo, diretamente relacionado com as velocidades, a rapidez ou lentidão em que alguma coisa acontece no palco; o ritmo, o andamento, normalmente nomeado: muito rápido, rápido, normal, lento e muito lento.

Duração é o tempo cronológico com que o movimento acontece ou volta a acontecer, neste caso ligando-se com a frequência, além da sustentação. A duração trabalha especificamente o quanto uma pessoa ou um grupo permanece em um tipo de movimento antes que ele mude. Resposta Cinestésica é uma reação espontânea a alguma coisa que acontece fora de você, movimentos e sons; a escuta atenta e total, a resposta não pensada. Exemplos: alguém bate palmas e você pisca, alguém bate uma porta e você levanta instantaneamente de uma cadeira. Repetição é o ato de repetir alguma coisa já feita no palco; usar padrões de movimento já utilizados, transformando sempre, pode ser interna (repetir um movimento do seu próprio corpo) ou externa (repetir a forma, o tempo, o gesto etc. de alguma pessoa externa a você), tendo como referencial o corpo de quem fez o movimento e levando em consideração que uma repetição nunca é exata e pode ser partimentalizada.

O segundo grupo compreende os de espaço: forma, o desenho ou contorno que seu corpo cria no espaço, com outros corpos e com a arquitetura. Linhas retas e curvas, formas estáticas e móveis, contração e expansão. Gesto é movimento que envolve uma parte ou partes combinadas do seu corpo. Pode ser comportamental ou cotidiano: concreto, revela condições diárias, traz uma intenção ou informação facilmente reconhecível; pode definir tempo e lugar ou estado físico ou expressivo: abstrato e simbólico, expressa um estado interior (sentimentos e sensações); é universal e atemporal, em ambos os casos o gesto se apresenta como uma forma que tem começo, meio e fim. Topografia é a imagem que formamos através do movimento no espaço, a trajetória que você descreve com o seu deslocamento e a relação com o padrão coletivo; linhas retas, curvas, diagonais, paralelas etc. Arquitetura é o lugar físico em que você está trabalhando e como a atenção a ele afeta o seu movimento. Deixar que o movimento aconteça a partir do espaço; ele dá suporte e inspiração. Utilizar o espaço como um todo: as massas sólidas (paredes, piso, teto, móveis, aberturas etc.), texturas (madeira, cimento, vidro etc.), luz (as fontes de luz, as sombras), cor e som. Relação espacial é a distância entre os corpos e entre os corpos e o espaço cênico, os vazios, pode-se acentuar essas distâncias (curtas e longas) e a formação de blocos, linhas e círculos. As múltiplas possibilidades expressivas da relação espacial: distâncias dinâmicas de extrema proximidade ou extrema separação entre os corpos e as diferentes densidades: muito perto da plateia, muito longe.

O trabalho com os *viewpoints* busca, no exercício da improvisação, desenvolver no *performer* a capacidade para a escuta extraordinária, como diz Bogart, a habilidade em ouvir com o corpo todo, a espontaneidade, a radicalidade e os limites. Utilizando-se de elementos como a surpresa, a contradição, o imprevisível e o mistério, além de desenvolver a percepção aberta, a possibilidade de usar tudo em sua volta sem excluir previamente, sem julgar o que é certo ou errado no processo de jogo e criação.

O trabalho de escuta/diálogo/percepção do espaço busca ampliar as possibilidades de relação e criação de cenas e/ou movimentos com as informações contidas no espaço com a presença do aluno e as relações que ele estabelece em jogo.

A continuidade desta atividade foi realizada pela introdução da arquitetura, o lugar físico no qual estamos envolvidos e como este afeta seu movimento, sua ação, modificando-a totalmente. A proposta era que o aluno procurasse movimentar a partir da escuta e percepção do espaço físico, podendo mudar seu trajeto totalmente pelos estímulos externos ao seu redor.

No avanço desta escuta e resposta a partir da relação (outro ator e/ou espaço), começamos, aos poucos, a introduzir outros elementos de estímulo: figurinos, objetos e sonoridades. Este conjunto de estímulos, além dos já trabalhados anteriormente, ampliou a percepção e reação a inúmeros estímulos apresentados, e aos alunos coube a seleção do que trabalhar e em quanto tempo.

Os procedimentos de trabalho a partir do espaço, da repetição, da criação de ações físicas por meio de um circuito individual e/ou coletivo proporcionam ao aluno, pela via da prática, a aquisição de conhecimento de elementos contidos na arte teatral para que posteriormente passe ao trabalho de composição.

Segundo Tina Landau, “a composição é a prática de selecionar e combinar componentes da linguagem teatral em um trabalho de criação de cenas, um método para revelar nossos pensamentos e sentimentos sobre o material que estamos trabalhando para a criação de cenas curtas” (1996, p. 26.)

Nas atividades de ensino que realizamos, o exercício de construção cênica, seja uma pequena cena ou um rascunho de espetáculo. Nesta direção é que a prática da composição torna-se importante, pois possibilita que após a seleção do material — textos, temas, situações etc. — feita pelo professor ou pelos participantes seja reelaborado na dinâmica de um processo criativo, ou seja, por meio de pequenas composições os alunos vão, pela práxis, se apropriando dos elementos caracterizadores do jogo teatral para trabalhar. Não se trata aqui de uma relação direta entre o material contido no texto, por exemplo, e sua encenação. A composição, como procedimento de criação e jogo, parte de um processo de reelaboração do material, num jogo performativo com o mesmo a partir de ingredientes propostos pelo professor. Apresentamos agora alguns ingredientes de uma composição que trabalhamos com os alunos na disciplina de Improvisação 2. Selecione um texto. Cada grupo (ou dupla ou individualmente) a partir dos ingredientes abaixo relacionados criará uma cena

que será uma expressão do mundo contido no texto. A cena deve ter um começo e um fim bem claros. Você deve incluir em sua cena:

- ✓ os pontos de vista (uso do espaço, variação de tempo das ações físicas);
- ✓ um cenário;
- ✓ um papel claro para a plateia (quem são? Viajantes? Médicos?);
- ✓ uma revelação de espaço (por exemplo: uma porta se abre e nós vemos o final do corredor);
- ✓ a revelação do objeto (por exemplo: alguém abre uma caixa e o objeto X aparece);
- ✓ quinze segundos de ação uníssona simultânea;
- ✓ dois usos de contraste (alto/baixo, rápido/devagar, violento/gentil);
- ✓ objetos: uma flor, um jogo de cartas, uma xícara etc.;
- ✓ sons: despertar de um relógio; gorjear de pássaros; alguém cantando fora da cena etc.;
- ✓ ações: tropeçar, um tapa, um beijo etc.;
- ✓ fragmentos textuais: “eu era tão feliz”, “você lembra”, “o que você acha...”, “você escuta o vento?”, “nós devemos trabalhar” etc.

A composição deverá ser trabalhada num tempo máximo de 15 a 20 minutos. Esta atividade poderá desencadear um processo criativo intenso conforme o envolvimento dos alunos e do professor. Torna-se um procedimento de trabalho que visa ao estudante o aprendizado da linguagem teatral pelo fazer artístico e a partir do material de estudo selecionado pelo professor, que poderá ser tanto da tradição artística (textos teatrais ou literários), documentos históricos ou colhidos na cultura popular.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico**: classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BOGART, Anne & LANDAU, Tina. **The viewpoints book**. New York: Theatre Communications Group, 2005.
- FOUCAULT, Michel. **A Ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1996.
- FUSER, Raquel B. Improvisação Teatral. In: **Cadernos de textos**. Uberlândia: COARC/COPEV/UFU, s/d. pp. 2-4.
- GOODSON, Ivor. **Currículo**: teoria e história. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LANDAU, Tina. Source-work, the viewpoints and composition: what arte they?” In: DIXON, M. Smith & JOEL, A. Smith (org). **Anne Bogart: viewpoints**. New York: Methuen Drama, 1996. pp. 13-30.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**. Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- TELLES, Narciso. **Pedagogia do teatro e o teatro de rua**. Mediação: Porto Alegre, 2008.
- _____. FLORENTINO, Adilson. A estética teatral pós-dramática e a pedagogia do teatro. In: MERISIO, Paulo; CAMPOS, Vilma (orgs). **Teatro: ensino, teoria e prática 2**. Uberlândia: EDUFU, 2011.