



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



LARA BARBOSA COUTO

**UM CARROSSEL HOLANDÊS NO JOGO DA CENA:
A PARTILHA DE PERSONAGENS COMO PROCEDIMENTO NA
INVESTIGAÇÃO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS DA COLETIVIDADE**

Salvador
2017

LARA BARBOSA COUTO

**UM CARROSSEL HOLANDÊS NO JOGO DA CENA:
A PARTILHA DE PERSONAGENS COMO PROCEDIMENTO NA
INVESTIGAÇÃO DE POÉTICAS ARTÍSTICAS DA COLETIVIDADE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Escola de Teatro/Dança, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Artes Cênicas.

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

Salvador
2017

Couto, Lara Barbosa

Um carrossel holandês no jogo da cena: A partilha de personagens como procedimento na investigação de poéticas artísticas da coletividade / Lara Barbosa Couto. – 2017.

239 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Jacyan Castilho de Oliveira
Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro,
Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2017.

1. Teatro. 2. Processos criativos. 3. Partilha de personagens. 4.
Preparação do ator. I. Título.

Em memória de:
Ligia Couto.

AGRADECIMENTOS

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), por fomentar esta pesquisa.

Ao Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (PPGAC/UFBA).

À Jacyan Castilho, minha orientadora, que de maneira tão paciente e generosa me conduziu nessa jornada.

Aos meus professores (da academia e da vida) que tanto contribuíram para a minha formação, seja pelo acréscimo de conhecimento, pela conduta e pelo convívio.

Aos membros da minha banca, que trouxeram preciosas contribuições para o norteamento dos estudos e amadurecimento do trabalho.

Aos meus pais, por toda dedicação, apoio, incentivo e fé.

Aos meus irmãos, que me ensinam tanto (tanto que mal posso descrever).

Aos meus colegas: de doutorado e de cena. Pelo convívio, pela partilha, pelas concordâncias e dissonâncias vivenciadas. Por tudo o que foi construído e desconstruído.

Aos meus amigos, por serem presentes.

À minha amada Lua, com quem muito aprendi sobre amor e perdão (e agora sobre saudade).

À minha extraordinária família e toda a sua agraciada insanidade.

Ao divino, que se expressa das maneiras mais sutis e surpreendentes.

E especialmente aos meus alunos, que de maneira tão generosa contribuíram imensamente para esta pesquisa. Pelo prazer de entrar em sala de aula, pelos questionamentos debatidos coletivamente, por tudo que aprendi e sigo aprendendo sobre ser professora, artista e amiga... e sobre como todas essas funções se misturam na aventura da aprendizagem.

AS INDAGAÇÕES

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mario Quintana

COUTO, Lara Barbosa. **Um Carrossel Holandês no jogo da cena**: A partilha de personagens como procedimento na investigação de poéticas artísticas da coletividade. 239 f. il. 2017. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2017.

RESUMO

Este trabalho investigou procedimentos de criação teatral através da partilha de personagens. A pesquisa tomou como inspiração o sistema tático Futebol Total e a experiência vivida pela Seleção Holandesa na Copa do Mundo de 1974, equipe conhecida como Carrossel Holandês ou Laranja Mecânica. Uma das principais características no desempenho da Seleção Holandesa foi o revezamento das posições em campo. O estudo, portanto, se interessou em problematizar os efeitos da partilha de funções no futebol, questionando os aspectos técnicos, éticos e ideológicos que fundamentaram a trajetória do Carrossel Holandês em 1974. O objetivo por trás de tal indagação foi pensar a articulação de tais princípios dentro dos processos criativos teatrais. A hipótese levantada considerou a possibilidade de usar a partilha de personagens como procedimento que fomentasse pressupostos morais e ideológicos semelhante aos experimentados pelo Carrossel Holandês, agora dentro da criação em teatro. A esse respeito, o estudo questionou as diferentes formas de uso do recurso, assim como possíveis estratégias que poderiam fomentar o desenvolvimento do ator e facilitar sua integração dentro de dinâmicas pouco hierarquizadas e ancoradas na cooperação e codependência entre seus participantes. Para isso, o trabalho investigou exemplos de experiências teatrais que fizeram uso da partilha de personagens, questionando os efeitos do uso do recurso na construção das peças e no desenvolvimento dos atores. O estudo também discutiu os procedimentos experimentados durante a pesquisa aplicada, realizada com alunos/atores do curso de Interpretação Teatral da Universidade Federal da Bahia e do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha. A esse respeito, a metodologia empregada se aproximou do conceito de pesquisa-ação, uma vez que envolveu a contribuição mútua entre a pesquisadora e os participantes no desenvolvimento e reflexão das atividades realizadas. Foi parte também da metodologia a pesquisa bibliográfica em torno de conteúdos atrelados ao futebol, teoria de jogos, práticas de atuação e teorias teatrais. Para discutir os espetáculos que fizeram uso da partilha de personagens, a pesquisa se debruçou sobre materiais gerados pelos próprios artistas envolvidos nas peças, através de artigos publicados em revistas especializadas e livros. O estudo analisou também críticas sobre as obras abordadas, fotografias e vídeos dos espetáculos. A respeito dos resultados obtidos na pesquisa aplicada, o estudo conseguiu diversificar o uso da partilha de personagens através de diversos procedimentos, demonstrando a versatilidade da técnica na preparação do ator. A pesquisa identificou ainda aspectos positivos relacionados à aprendizagem através da cooperação entre alunos e a troca de experiência. Também observou avanços no desenvolvimento de habilidades socializantes, embora tenha encontrado diversas dificuldades a respeito da gestão das individualidades. Nesse sentido, o estudo concluiu que os participantes tendem a manifestar melhor predisposição para a partilha de personagens quando o próprio grupo ajuda a decidir os momentos do uso do recurso e os atores que irão participar de cada cena. Da mesma maneira, demonstraram maior poder de adesão às experiências nas quais os atores mantinham um relacionamento afetivo anterior ou nutriam alguma identificação com a proposta ou com a temática da peça.

Palavras-chave: Teatro. Processos criativos. Partilha de personagens. Preparação do ator.

RESUMEN

Este estudio investigó los procedimientos de creación teatral mediante el intercambio de caracteres. La investigación tomó como inspiración el sistema táctico Fútbol Total y la experiencia vivida por la Selección Holandesa en el Mundial de 1974, equipo conocida como Carrusel Holandés o Naranja Mecánica. Una de las principales características en el desempeño de la Selección Holandesa era la rotación de posiciones en el campo. El estudio está interesado en cuestionar los efectos del acto de compartir funciones en el fútbol, cuestionando los aspectos técnicos, éticos e ideológicos que subyacen a la trayectoria de la Selección Holandesa en 1974. El propósito de esta pregunta era pensar la articulación de tales principios dentro del proceso de creación teatral. La hipótesis considera la posibilidad de utilizar el intercambio de personajes como procedimiento que fomente aspectos morales e ideológicos relacionados con aquellos experimentados por los holandeses, ahora dentro de la creación en el teatro. En este sentido, el estudio cuestiona las diferentes formas de uso de los recursos, así como posibles estrategias que podrían fomentar el desarrollo del actor y facilitar su integración dentro de dinámicas poco jerárquicas y anclados en la cooperación y en la codependencia entre sus participantes. Para eso, el estudio investigó ejemplos de experiencias teatrales que hicieron uso de caracteres compartidos, cuestionando los efectos del uso de los recursos en la construcción de obras de teatro y para el desarrollo de los actores. El estudio también examinó los procedimientos experimentados durante la investigación aplicada con alumnos / actores del curso de Interpretación Teatral de la Universidad Federal de Bahía y del curso de Licenciatura en Artes Escénicas de la Universidad Vila Vela. En este sentido, la metodología se acercó al concepto de investigación-acción, ya que implicaba en la contribución mutua entre el investigador y los participantes en el desarrollo y en la reflexión de las actividades. También fue parte de la metodología el estudio bibliográfico en torno al contenidos relacionados con el fútbol, la teoría de juegos, la actuación y las teorías teatrales. Para hablar sobre los espectáculos que hicieron uso de personajes compartidos, la investigación se ha centrado en los materiales generados por los propios artistas que participaron de las obras de teatro, por medio de artículos publicados en revistas y libros. El estudio también examinó la crítica de las obras cubiertas, fotos y videos de los espectáculos. En cuanto a los resultados de la investigación aplicada, el estudio fue capaz de diversificar el uso del recurso de compartir personajes por medio de diversos procedimientos, lo que demuestra la versatilidad de la técnica en la preparación del actor. La investigación también identificó aspectos positivos relacionados con el aprendizaje por medio de la cooperación entre los estudiantes y el intercambio de experiencias. También se observó el progreso en el desarrollo de habilidades de socialización, aunque se ha encontrado varias dificultades relativas a la gestión de las individualidades. En este sentido, el estudio se dio cuenta que los participantes tienden a mostrar una mejor predisposición a compartir personajes cuando el propio grupo ayuda a decidir los momentos de uso del recursos y los actores que participarán en cada escena. Del mismo modo, los experimentos demostraron un mayor poder de adhesión situaciones em que los actores mantienen una relación sentimental anterior o tienen cierta identificación con la propuesta o con el tema de la obra

Palabras clave: Teatro. Procesos creativos. Comparte de personajes. Preparación del Actor.

ABSTRACT

This research explored theatrical creation procedures through characters sharing. The research took base on the Total Football (Totaalvoetbal) tactic system and the experience lived by the Dutch Team in the 1974 World Cup, team known as Dutch Carousel or Clockwork Orange (Oranje). One of the main Dutch Team's performance aspects was the positions alternation when on field. Thus, the study was lead to investigate and analyze the effects of positions sharing in soccer, questioning its technical, ethics and ideologicals aspects which alicerced Clockwork Orange's trajectory in 1974. The intent behind this questioning was the articulation of such principles in theatrical creative procedures. The raised hypothesis considered the possibility of using characters sharing as a procedure which would foster morals and ideological premises such as in those experienced by Clockwork Orange, now in the theatrical creation. Regarding it, the study questioned the different forms of use of this resource, so as possible strategies which could encourage the actors development and ease their interaction within dynamics less ranked and anchored in its participants interdependence and cooperation. So, the study analyzed examples of theatrical experiences that made use of this characters sharing, quering the resource use effect on the play creations and actors developing. In addition, the study discussed the procedures experienced during the research by the students/actors from the Acting Graduation Courses of the Bahia Federal University (UFB) and the Vila Velha University (UVV) as well. On this subject, the methodology applied was similar to the research-action concept, since it developed mutual contribution between researcher and participants in the development and reflection about the performed activities. Also, the biographical research regarding soccer, games theory, acting practices and teatrical theories were part of the methodology. To discuss the performances which made use of the characters sharing, the research elaborated on materials produced by the participating artists themselves, through published articles in specialized magazines and books. The study also analyzed critics about addressed works, photographs and performances videos. About the result attained with the applied research, the study was able to diversify the characters sharing usage through numerous methods showing the tecnic versatility in the actor's preparation. The survey also pointed positive aspects out regarding learning through students co-operation and experience exchange. It also conjectured socializing skills development, although, it has found many difficulties regarding individuality management. On this matter, the study concluded that the participants tend to be more willing to the characters sharing when themselves come to the conclusion when its usage it's required along with the actors that will partake each scene. The same way as they show high adhesion to the experiences in which they kept a former emotional relationship or nurtured some connection with the application or the play theme.

Keywords: Theater. Creative processes. Share of characters. Actor Prepares.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Sistema 4x2x4.....	35
Figura 2:	Sistema 3x5x2.....	36
Figura 3:	Sistema 4x3x3.....	37
Figura 4:	Ilustração da dinâmica de criação em contato com procedimentos de identificação e de não identificação.....	83
Figura 5:	Estátua de Moisés.....	107

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	10
1. INTRODUÇÃO	14
1.1 UM CARROSSEL HOLANDÊS COMO INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO TEATRAL	14
1.2 DA EXPERIÊNCIA EM CAMPO PARA A EXPERIMENTAÇÃO EM CENA	18
1.3 MOTIVOS PARA EMBARCAR NO CARROSSEL	21
1.4 METODOLOGIA DO TRABALHO	25
1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO	27
2. JOGO: ENTRE O FUTEBOL E O TEATRO	30
2.1 COMO O TEATRO EXPLICA O FUTEBOL	30
2.1.1 Sistemas de jogo	34
2.1.2 Tática	42
2.1.3 Técnica	45
2.2 A HISTÓRIA POR TRÁS DO CARROSSEL HOLANDÊS	48
2.2.1 Rinus Michels	50
2.2.2 Johan Cruyff	51
2.2.3 E começa a Copa do Mundo:	52
2.2.4 Mas por que perdeu?	61
2.3 JOGO: NO CAMPO, NA CENA, COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO	63
3. POSSÍVEIS DINÂMICAS NO JOGO DO ATOR COM A PERSONAGEM	77
3.1 INTRODUÇÃO: A (NÃO) IDENTIFICAÇÃO COM A PERSONAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS PERANTE O PÚBLICO	77
3.2 DINÂMICAS DE APROXIMAÇÃO E AFASTAMENTO DA PERSONAGEM	82
3.3 ASPECTOS DOS PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A PERSONAGEM	85
3.3.1 Identificação entre ator e personagem	86
3.3.2 A identificação entre o público e a personagem	90
3.3.3 Identificação público/personagem e identificação ator/personagem	92
3.3.4 Empatia e identificação	95
3.3.5 Problemáticas contemporâneas a respeito da identificação	98

3.4 ASPECTOS DOS PROCEDIMENTOS DE NÃO IDENTIFICAÇÃO COM A PERSONAGEM.....	101
3.4.1 A estátua de Moisés.....	107
3.4.2 Não identificação e distanciamento brechtiano.....	109
3.4.3 Não identificação em O paradoxo do comediante.....	114
3.4.4 Não identificação como produto e identificação como processo?.....	117
3.5 TROCAS DE PERSONAGEM: A COMPOSIÇÃO ELABORADA COLETIVAMENTE.....	120
3.5.1 A personagem no teatro moderno e contemporâneo.....	120
3.5.2 O Teatro de Arena em Arena conta Zumbi e Arena conta Tiradentes.....	127
3.5.3 Arena conta Danton.....	137
3.5.4 InSônia e Dorotéia.....	143
3.5.5 Rainha[(s)], duas atrizes em busca de um coração.....	145
4. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS.....	155
4.1 INTRODUÇÃO.....	155
4.1.1 A não identificação entre o ator e a personagem.....	160
4.1.2 A personagem como máscara conceitual.....	164
4.1.3 A fragmentação da personagem pelo jogo da cena (através das alternâncias, trocas e desdobramentos da personagem).....	166
4.1.4 A construção das personagens através cooperação entre os participantes do grupo criador.....	168
4.2 ETAPA DE TRABALHO UM: JOGOS DE CONSTRUÇÃO DE IMAGENS.....	170
4.2.1 Fotograma.....	171
4.2.2 História em quadrinhos.....	172
4.2.3 Teatro-Imagem.....	173
4.2.4 Brainstorming de imagens individuais e coletivas.....	174
4.3 ETAPA DE TRABALHO DOIS: EXPERIMENTAÇÕES DA SITUAÇÃO DRAMÁTICA.....	177
4.3.1 O Gesto Psicológico.....	179
4.3.2 GP em movimento.....	182
4.3.3 A personagem em dez segundos.....	188
4.3.4 Monólogos autorais.....	190
4.3.5 Monólogos coletivos.....	193

4.4 ETAPA DE TRABALHO TRÊS: ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DAS CENAS	
.....	194
4.4.1 Jogo das três versões.....	196
4.4.2 Escalonamento espontâneo.....	198
4.5 PROBLEMÁTICAS DA CRIAÇÃO A PARTIR DA PARTILHA DE PERSONAGENS	
.....	200
4.5.1 Coesão	201
4.5.2 Autoconceito.....	203
4.5.3 Coesão na realização das tarefas e na interação social.....	205
4.5.4 Caminhos e estratégias na construção da coesão e desenvolvimento interpessoal	210
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	215
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	230

1. INTRODUÇÃO

1.1 UM CARROSSEL HOLANDÊS COMO INSPIRAÇÃO PARA A CRIAÇÃO TEATRAL

Este trabalho se propõe a fazer aproximações entre o sistema tático denominado *Futebol Total*, desenvolvido pelo técnico Rinus Michel, e procedimentos de criação teatral. Para tanto, o estudo se concentrou na experiência vivida pela Seleção Holandesa na Copa do Mundo de 1974, discutindo aspectos técnicos, éticos e ideológicos que permearam a trajetória do time. O direcionamento da discussão, entretanto, destina-se a pensar estratégias para fomentar práticas de cooperação em coletivos, assim como a coesão em tais grupos. A ideia de pensar um *Carrossel Holandês* no jogo da cena, portanto, evoca diversos questionamentos em torno da criação em coletivo, especialmente no que diz respeito à relativização das funções tradicionalmente atribuídas a atores, diretores, dramaturgos, figurinistas, cenógrafos, sonoplastas e contrarregras. Outro ponto importante refere-se à construção da personagem, que aqui será comparada à questão do posicionamento do jogador em campo. Tendo em vista que a posição quase sempre determina as funções a serem desempenhadas no jogo de futebol e que o *Carrossel Holandês* propôs um esquema de rotatividade dessas funções, a pesquisa se pergunta se é possível estabelecer relações entre as estratégias futebolísticas e procedimentos cênicos nos quais há a participação de múltiplos atores no desempenho de uma mesma função, nesse caso, a personagem. Para tanto, o trabalho pretende destrinchar um pouco a experiência vivida pela Seleção Holandesa de futebol, analisar experiências criativas em teatro nas quais se faz presente a alternância de personagens (diferentes atores construindo uma mesma personagem) e debater sobre experimentações pessoais em torno de tais preceitos, investigando proposições metodológicas que contribuam no desenvolvimento de iniciativas em torno de processos de criação pela via da cooperação.

Carrossel Holandês ou Laranja Mecânica foi o apelido dado à Seleção Holandesa que jogou a Copa do Mundo de 1974, sob a direção do técnico também holandês Rinus Michels. O time conseguiu levar a Holanda pela primeira vez à final de uma Copa do Mundo, feito de grande significância para o esporte do país, visto que anteriormente a seleção jamais havia passado sequer da primeira fase do campeonato. Michels, que em 1999 foi eleito o técnico mais importante do século XX pela FIFA (*Fédération Internationale de Football Association*), criou e desenvolveu por anos o sistema tático que ficou conhecido como *Futebol Total* (BETING, 2010).

O *Futebol Total* era composto por um conjunto de estratégias e procedimentos a serem adotados pelos jogadores, dentre os quais o que recebeu maior notoriedade foi a questão do *apositionamento*. No *Carrossel Holandês*, os jogadores não possuíam uma posição fixa no campo e trocavam de funções durante o jogo: ora atacando, ora defendendo.

Afinal, assistir à “Laranja Mecânica” é como assistir ao atual Barcelona: a posse de bola acachapante, mantida pela troca constante e precisa de passes entre jogadores de alto nível técnico, a troca de posições e funções de cada jogador de acordo com o andamento da partida, impedindo uma marcação efetiva por parte do rival e, por fim, a marcação sob pressão do adversário, ainda em seu campo de defesa. Desse time, além do técnico Rinus Michels, o craque polivalente Johan Crujff reina sobranceiro em todas as narrativas esportivas tecidas sobre o “Carrossel Holandês”. O meia poderia ser visto realizando, dentro de um mesmo jogo, além da articulação de jogadas típicas da posição, cruzamentos da linha de fundo como um tradicional ponta, arremates para o gol como um centroavante ou mesmo dando combate como um volante de retenção (ROCHA, 2013, p.186).

O esquema do *Carrossel Holandês* apresentava, dessa forma, uma dinâmica marcada pela multiplicidade no desempenho das funções. O desenvolvimento do jogo sustentava-se por uma série de mudanças no posicionamento dos jogadores, aspecto que fazia o seu desempenho parecer caótico e, paradoxalmente, altamente articulado.

Não foi por acaso que, por exemplo, a Seleção Holandesa foi também apelidada de *Laranja Mecânica*. Tal nome faz referência ao filme homônimo de Stanley Kubric, lançado poucos anos antes (1971). A obra, que é uma adaptação do livro de Athony Burgess (2004), apresenta uma sociedade ficcional atingida por uma onda de ultraviolência. Alex, a personagem protagonista, é um jovem que comanda uma gangue de arruaceiros que disseminam o terror pela cidade até ser, enfim, capturado pelo Estado. Em cárcere privado, Alex é submetido a um controverso procedimento experimental de reabilitação chamado Tratamento Ludovico. O tratamento promete provocar no paciente uma aversão aos atos de violência através do condicionamento psicológico. Após receber alta, Alex é devolvido à sociedade, onde se depara com a impossibilidade de adaptação social diante de sua nova condição.

A imprensa identificou na Seleção Holandesa de 1974 elementos que remetiam ao universo ficcional do filme de Kubric. Por diversos momentos, a equipe parecia se comportar como uma gangue vestida de laranja, intimidando o adversário com jogadas ofensivas e uma marcação com pressão total que atuava de forma a desestabilizar psicologicamente o oponente. Ilustra essa relação o comentário do jornalista esportivo Mauro Beting (2010) a respeito do desempenho do *Carrossel Holandês* no jogo de estreia da Copa do Mundo, contra o Uruguai:

Desde o primeiro gol, aos 6 minutos (o ponta Rep, de cabeça, como se fosse centroavante, em cruzamento do lateral Suurbier – como se fosse ponta...), a Holanda chegou com ao menos quatro dentro da área celeste. Pareciam 20 holandeses contra cinco uruguaios do time de 1950 (com a idade que tinham em 1974). Parecia a gangue de quatro do filme *Laranja Mecânica* voando no carro megalôtrico Durango 95, depois de arrasar outro bando rival e procurar mais bagunça pelo interior da Inglaterra. A diferença é que o motorista Alex (brilhantemente representado pelo ator Malcolm McDowell) não fazia curva – apenas acelerava, ultrapassando ou atropelando quem viesse pela frente, sem desviar da rota. A Holanda também causava estragos pela velocidade. Mas sabia rodar os campos alemães acelerando e desacelerando, mudando o ritmo e os rumos (BETING, 2010, p. 71).

A aparente anarquia que caracterizava o time era um efeito causado sobretudo em decorrência da rotatividade no desempenho das posições do jogo. Mas também fora do campo o time reforçava a imagem de coletivo rebelde. Os jogadores aproveitavam a flexibilização da concentração imposta por Michels e frequentemente eram vistos bebendo, fumando ou dando festas. A Seleção Holandesa era subversiva e, ao mesmo tempo, mecânica, racional. Era livre, mas também era técnica. Era alegre e carismática, mas também era dura e violenta com seus adversários. O time era controverso como o filme de Stanley Kubric, tendo o jogador Johan Cruyff (eleito o melhor jogador europeu do século XX) “no papel de Alex”, o líder da gangue que por pouco não conquistou o troféu de melhor seleção da Copa do Mundo de 1974.

O modo de jogar da Seleção Holandesa não se parecia com os procedimentos mais comuns até então, em sua maioria ancorados na especialização dos atletas no desempenho de determinadas funções. Para Marcel Martins e Beatriz Dornelles (2015) o surgimento do *Carrossel Holandês* simbolizou uma transformação no processo de treinamento dos jogadores profissionais na história do futebol. O recurso seria um exemplo expressivo de um movimento que começava a se desenhar na época: a relativização da especialização. Antes, o treinamento priorizava a qualificação do atleta na realização das atividades restritas de sua posição. Com a mudança, a preparação passaria a considerar também a flexibilização de tais jogadores e a possibilidade de desempenhar outras funções de acordo com a necessidade do time.

O método de treinamento dos atletas é parte significativa para a execução de sistemas que envolvem o desempenho de múltiplas funções. Walter Dimattia¹ (2003), por exemplo, considera que a aplicação do *Futebol Total* exige uma equipe com nível técnico e cognitivo muito alto. O sistema tático seria pouco tolerante a erros de passe, solicitando dos participantes muita concentração e discernimento na tomada de decisões. Esse seria, portanto, um dos

¹ Walter Dimattia é técnico de futebol. Nascido na Argentina, pesquisa procedimentos ofensivos de jogo, denominados “futebol de *pressing*”.

principais fatores que prejudicariam a popularização da tática e sua aplicação nos atuais times de futebol. A esse respeito, a Seleção Holandesa se beneficiou de uma característica específica de sua escalação: a base dos jogadores convocados pertencia sobretudo ao Ajax de Amsterdã e ao Feyenoord de Roterdã. O Ajax foi o time no qual o próprio técnico Rinus Michels trabalhou durante anos e onde desenvolveu a maior parte dos fundamentos do *Futebol Total*. O Feyenoord, principal oponente do Ajax, era familiarizado com o seu modo de jogar e com as estratégias em torno da rotatividade de funções. Em resumo, o elenco do time era composto por jogadores previamente preparados para o exercício do *Futebol Total* e dotados, em sua maioria, de apurada sensibilidade tática².

Outro ponto a ser reforçado nesta introdução refere-se a como o *Futebol Total* pareceu impor grandes desafios do ponto de vista tático e técnico a seus jogadores e como isso influenciou em seu processo de formação, contribuindo no desenvolvimento de atletas polivalentes. Este é um aspecto que pode interessar na discussão das práticas teatrais, pois trata-se de uma proposta que vai na contramão da ideia de especialização em funções específicas e prioriza um desempenho multifacetado, desenvolvendo e articulando múltiplas habilidades em torno de uma criação a ser abraçada pelo coletivo.

Além de exigir a presença de uma escalação com atletas polivalentes, a estratégia se sustentou na dinâmica relacional, pois exigia um grande entrosamento entre os participantes do jogo, apurado senso de coletividade e consciência da dinâmica geral do time. Através da dissolução das funções específicas, a estratégia deu maior ênfase ao desempenho coletivo e chamou a atenção para a importância da coesão no desenvolvimento do time. Analisando o comportamento da Seleção Holandesa em campo, Odir Cunha (2010) destacou o aparente entrosamento da equipe, afirmando que o desempenho era “[...] tão solidário que o time parecia um ser único, com seus jogadores movendo-se simultaneamente como um cardume, como células do mesmo organismo.”

Ao elucidar sobre o funcionamento de seu *Carrossel Holandês*, Michels explicou que, para dar certo, o time deveria fluir como água (BETING, 2010). A cada vez que um jogador se deslocasse para uma posição nova, alguém deveria lhe dar cobertura, ocupando o seu lugar e deixando, por consequência, seu posicionamento vago para ser ocupado por outro companheiro. Dessa maneira, o time (com exceção do goleiro) deveria seguir a dinâmica da rotatividade,

² Mais adiante, no item 2.2 *A história por trás do Carrossel Holandês*, este trabalho irá discutir com maior profundidade os detalhes em torno da escalação e treinamento dos jogadores que compuseram a Seleção Holandesa na Copa do Mundo de 1974.

mudando de posição e preenchendo os espaços vazios. Em outras palavras, o *Carrossel* começava a “girar” quando um jogador saía de sua posição, o que provocava um efeito cascata na direção de novos deslocamentos.

Por exigir o desempenho de múltiplas funções, é coerente considerar que o *Carrossel Holandês* solicitasse um treinamento diferenciado, na medida em que se desinteressaria em investir na especialização do atleta de acordo com uma única posição. Johan Cruyff, por exemplo, capitão da Seleção Holandesa e um dos principais jogadores do *Futebol Total*, era um atleta notavelmente versátil, atuando em todas as posições, com exceção do gol.

O estudo mais aprofundado das estratégias que permearam o desenvolvimento da Seleção Holandesa (sua trajetória naquela Copa do Mundo e o perfil dos seus jogadores) contribuiu para amadurecer muitas das inquietações que serão compartilhadas ao longo deste trabalho. Nesse sentido, identifica-se por trás do esquema tático da alternância de funções mais que uma estratégia de desestabilização do time oponente. Para além da aparente anarquia, havia uma mudança na perspectiva do próprio sentido do funcionamento da equipe. Ao invés de eleger determinados jogadores para o desempenho de funções de maior destaque, a rotatividade dissolvia – pelo menos como projeto ideológico – tais distinções hierárquicas, dando a todos os jogadores a mesma possibilidade de atuar na defesa e no ataque.

1.2 DA EXPERIÊNCIA EM CAMPO PARA A EXPERIMENTAÇÃO EM CENA

Como o *Carrossel Holandês* não jogava de acordo com os procedimentos do futebol profissional praticado até então, seu desempenho ganhou rápido destaque na Copa de 1974, servindo de objeto para debates em torno da própria prática do esporte. A alternância no desempenho das funções, por exemplo, não permitia que o adversário pudesse representar graficamente a evolução do time em campo e assim identificar um padrão de movimentação da equipe. Nesse sentido, a seleção parecia funcionar como uma espécie de caos de alto rendimento. Alguns viram na estratégia algo brilhante, outros foram mais incrédulos e desdenharam dessa forma de jogo. Um exemplo desse segundo grupo foi Zagallo, que na época era o técnico da seleção brasileira. Ele teria subestimado os holandeses antes do jogo Holanda X Brasil, afirmando que eram uns “peladeiros” (MARCOS, 2011).

A palavra “pelada” se refere ao modo recreativo e, portanto, amador de jogar futebol. Os jogadores holandeses foram chamados de peladeiros pois atuavam de maneira mais livre pelo campo, exercendo funções relacionadas tanto à defesa quanto ao ataque. No comentário de Zagallo, é possível perceber essa atuação multifacetada sob uma perspectiva depreciativa, como se fosse um sinal de baixo desenvolvimento técnico dos jogadores. Aqui, mais uma vez, é possível identificar como a especialização constituía um paradigma no processo de formação de tais atletas, aspecto que também pode ser compreendido como um entendimento individualista lançado sobre o desenvolvimento do jogador, uma vez que pouco flexibilizava suas habilidades de adaptação às necessidades do conjunto.

Em outras palavras, a maneira mais corriqueira de ministrar o treinamento de um atleta na época era a de fomentar a sua especialização, impulsionando-o no desenvolvimento das habilidades características da posição a ser desempenhada. Já o *Futebol Total* priorizou o entendimento do jogo como um todo, propondo a coletivização das funções em campo, que poderiam ser desempenhadas por qualquer um dos jogadores. Ou seja, o sistema de alternância no desempenho das funções possibilitaria o compartilhamento dessas mesmas funções entre os jogadores, de maneira promover a descentralização da dinâmica do jogo.

Este talvez seja o ponto fundamental no desenvolvimento dessa reflexão entre futebol e teatro: reconhecer e elucidar os aspectos morais e ideológicos que permearam o desenvolvimento da experiência vivida pelo *Carrossel Holandês* como uma provocação para pensar a criação cênica. Nesse sentido, merecem ser ressaltados os aspectos da coletivização dos meios de gestão do grupo dentro do campo, a diminuição da hierarquia na distribuição de funções de maior ou menor destaque, e a busca por estratégias que reforçassem a codependência entre os integrantes da equipe, assim como a valorização da prática cooperativa.

No caso do *Carrossel Holandês*, tais aspectos influenciaram na escolha de estratégias táticas que interferiram no desenvolvimento técnico (e por que não ético?) de seus jogadores. Dessa maneira, chega-se à hipótese dessa pesquisa, que considera a possibilidade de usar a partilha de personagens como procedimento que dialoga e fomenta esses mesmos pressupostos morais e ideológicos dentro da criação em teatro. A esse respeito, o estudo se questiona sobre as diferentes formas de uso do recurso, assim como possíveis estratégias que podem fomentar o desenvolvimento do ator como artista polivalente e facilitar sua integração dentro de dinâmicas de criação pouco hierarquizadas e ancoradas na cooperação e codependência entre seus participantes.

Partilhar a personagem – ou seja, permitir que diversos atores elaborem diferentes caracterizações a partir de um mesmo papel – tem sido um procedimento presente em diversas investigações poéticas ao longo do século XX e XXI. Berthold Brecht (2009), por exemplo, defendeu a ideia de que as trocas de personagens entre atores pudessem contribuir no desempenho individual do ator, pois o recurso demandaria a articulação de múltiplas habilidades, a depender de cada uma das funções a serem executadas. As trocas contribuiriam ainda para a formação crítica do sujeito. A experiência de ver a sua personagem ser desempenhada por outros atores ajudaria a dilatar sua consciência para questões mais amplas, como o contexto social e político da montagem. O mesmo ocorreria quando o artista tivesse que representar outras personagens, colocando-se em diferentes perspectivas em relação aos acontecimentos do enredo. Nesse sentido, as mudanças poderiam contribuir para o estudo dialético das personagens, visto que da abordagem coletiva seria possível extrair múltiplos pontos de vista:

Os atores deveriam trocar entre si papéis durante os ensaios, de forma que todas as personagens fossem possibilitadas de receber uma das outras, tudo aquilo que necessitam reciprocamente. Convém, além disso, que os atores vejam seus personagens representados por outros, que vejam em outras figurações (BRECHT, 1967, p. 209).

Para Brecht (2009), as trocas possibilitariam que o ator tivesse uma visão “de fora” acerca da personagem que necessita representar. O desempenho compartilhado estimularia ainda a observação de diferentes aspectos, qualidades e possibilidades na condução da representação. Afinal de contas, a técnica apresenta ao ator os caminhos que seus parceiros escolheriam na condução da representação, o que poderia ajudar a esclarecer certas conjunturas do drama, pequenos conflitos e apontar possibilidades referentes à escolha de recursos e procedimentos no processo de construção das personagens.

A partilha também constitui um aspecto relevante do desenvolvimento das propostas artísticas e políticas desenvolvidas por Augusto Boal ao longo de sua trajetória. Boal provavelmente foi um dos principais pesquisadores que investigaram procedimentos e propostas poéticas a partir da troca de personagens entre atores. O recurso constitui uma característica marcante dos espetáculos *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967) e uma parcela importante do Teatro-Fórum, a citar que nesta modalidade do Teatro do

Oprimido o ator partilha a personagem com a própria plateia, que pode lhe substituir ao longo do jogo da cena.

Alguns dos conceitos formulados por Boal (1991), como a *desvinculação ator/personagem* e a noção de *espect-ator*, dialogam com as propostas da pesquisa, na medida em que convidam a pensar a personagem como um elemento que pode ser compartilhado com vários atores e que os conteúdos que atravessam a representação podem ser aprofundados através de uma dinâmica dialética de experimentação conjunta.

Afinal de contas, a partilha de personagens também inspira diferentes proposições poéticas na cena contemporânea, fazendo de seus postulados éticos também investigações estéticas em torno da criação teatral. Ao longo do trabalho, alguns desses exemplos serão discutidos, como *Arena conta Zumbi* (direção de Augusto Boal, 1965) e *Arena conta Tiradentes* (direção de Augusto Boal, 1967), *InSônia* (direção de Hebe Alves, 1994), *Arena conta Danton* (direção de Cibele Forjaz, 2004), *Dorotéia* (direção de Hebe Alves, 2010) e *Maria que Virou Jonas ou A Força da Imaginação* (direção de Cibele Forjaz, 2015), além de *Rainha[(s)], duas atrizes em busca de um coração* (direção de Cibele Forjaz, 2008), espetáculo este que não usou o recurso em cena, mas se apropriou da partilha de personagens como ferramenta para a construção da peça.

O principal ponto a ser discutido, nesses casos, é a presença do recurso como elemento facilitador para a construção de um discurso do coletivo sobre a obra, assim como para o desenvolvimento dos atores dentro de uma perspectiva relacional, ou seja, fazendo da partilha de personagens um instrumento para estimular a troca de experiências e o aprendizado conjunto.

1.3 MOTIVOS PARA EMBARCAR NO *CARROSSEL*

Meu desejo de desenvolver este estudo partiu, sobretudo, do ânimo trazido por experiências vividas por mim como aluna, atriz e professora de Artes Cênicas. A partilha de personagens foi um recurso frequentemente usado nos espetáculos dos quais fiz parte ao longo da graduação. Nas universidades, é relativamente comum a opção determinada pelo

professor/diretor de partilhar as personagens principais entre diversos alunos. Desse modo, é possível distribuir de maneira mais apropriada os diferentes espaços para a participação e desenvolvimento do aluno dentro do processo.

Assim, uma necessidade prática dentro da rotina acadêmica – que é a de dar a todos os alunos/atores uma personagem para elaborar e desenvolver ao longo do semestre – incentivou o desenvolvimento de propostas poéticas em torno do uso do recurso. Da mesma maneira, a necessidade de compor personagens partilhadas impulsionou, em minha experiência, a troca de conteúdos entre os estudantes, potencializando o desenvolvimento relacional dentro do processo criativo e a aprendizagem de aluno para aluno.

Após a graduação, participei de outra experiência marcante envolvendo a partilha de personagens. Em 2010 estreei o espetáculo *Dorotéia*³ (montagem do Grupo Panacéia Delirante, com direção de Hebe Alves e texto de Nelson Rodrigues). Em *Dorotéia*, as cinco personagens principais eram representadas por todas as cinco atrizes, num esquema de representação alternada.

O processo de criação do espetáculo significou um momento marcante em minha formação de atriz. A dificuldade de gerir diversas composições e fazê-lo coletivamente chamou minha atenção para a descoberta de novos procedimentos de representação. As metodologias de construção coletiva das personagens, empregadas por Hebe Alves, estimularam uma dinâmica de observação e apreensão das escolhas criativas feitas por cada uma das atrizes. A estratégia me convidou a sair da perspectiva individual da criação da personagem para lançar um olhar sobre o outro, num processo de colaboração mútua. Nesse sentido, acredito que a experiência tenha fortalecido o meu desenvolvimento técnico, assim como enriqueceu meu crescimento humano, pois reforçou valores como cooperação, solidariedade, humildade e espírito de grupo. Concordo, portanto, com Brecht (1978, p. 123) quando ele afirma:

A aprendizagem de cada ator deve se processar em conjunto com a dos outros atores, e, da mesma forma, a estruturação de cada personagem tem que ser conjugada com a das restantes. É que a unidade social mínima não é o homem, e sim dois homens. Também na vida real nos formamos uns aos outros.

Pensando ainda sobre o espetáculo, acredito que quando as trocas são assumidas em cena, a personagem é fragmentada pelos diferentes desempenhos, o que ajuda a desconstruir a ilusão

³O espetáculo permaneceu em atividade até 2014.

de uma suposta integridade que também expõe a artificialidade da representação para o público. A alternância, nesse caso, reforçaria o afastamento entre ator e personagem, chamando a atenção para presença do ator em cena, uma vez que o recurso impede que o artista possa se eclipsar por trás da máscara. Esta atitude estaria relacionada muitas vezes a uma reivindicação de autoria sobre a obra, uma vez que o ator se recusa e se esconder em baixo do “véu da ficção”.

A desobrigação de construir a personagem como figura autônoma abriria caminhos na exploração de outras atitudes em relação à criação. Pensando além das minhas experiências como atriz, identifiquei que a partilha de personagens solicitaria um desprendimento em relação à máscara que poderia abrir o campo de experimentação a respeito da relação ator e personagem. A possibilidade de “entrar” e “sair” da composição agregaria novas funções ao seu desempenho, permitindo ao ator ser também um narrador da história que apresenta ou se colocar como ele mesmo na exposição de algum ponto de vista. Poderia ele também fraturar, comentar, debochar ou criticar a personagem. Aqui, portanto, se faz visível a questão da polivalência dentro da formação do artista, aspecto também relevante dentro do sistema tático do *Carrossel Holandês*.

A partilha de personagens, de acordo com meu entendimento, seria um recurso com afinidade entre diversos outros procedimentos que convidam o ator a gerir mais livremente a personagem, jogando de maneira mais ativa com a composição. O jogo, portanto, geraria espaços de experimentação para além da representação da personagem e determinaria, a depender dos acordos estipulados pela investigação, a própria intensidade da intervenção do ator sobre a caracterização. Esses direcionamentos estariam relacionados ao grau de proximidade ou afastamento que o ator desejaria estabelecer em relação à personagem, assim como ao desejo de destacar a sua presença por trás da narrativa ficcional. Por outro lado, seria também na dinâmica do jogo onde se estabeleceria o cruzamento de referências, o intercâmbio de visões sobre as personagens e a investigação em conjunto.

Foram essas inquietações que motivaram meu direcionamento na condução das atividades de ensino quando, posteriormente, me tornei professora substituta do curso de Interpretação Teatral da Universidade Federal da Bahia, e ao qual dei prosseguimento quando fui contratada para lecionar no Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha. Em sala de aula, pude aprofundar minhas investigações acerca do uso do recurso, assim como pude experimentar e elaborar estratégias de preparação do ator dentro de procedimentos dessa natureza.

A questão do futebol se desenvolveu em paralelo aos interesses teatrais. O gosto pelo esporte foi impulsionado sobretudo por alguns eventos marcantes nos anos 1990 e 2000: a conquista do tetracampeonato mundial, em 1994, o vice-campeonato de 1998, depois o penta, em 2002. Antes de começar a fazer teatro, eu mesma jogava futebol na escola, prática que depois abandonei, talvez percebendo que me saísse melhor nos palcos que nos campos.

Quando penso no *Carrossel Holandês*, não consigo identificar exatamente em que momento soube a respeito da história dessa seleção e seus feitos na Copa do Mundo de 1974. Meu palpite é que tenha sido no final dos anos 1990, quando assisti à vídeo-coleção *Isto é rumo ao penta* (1998), especialmente a edição *A história das Copas de 66 a 74*.

O que posso afirmar é que há algum tempo a *Laranja Mecânica* conduzida por Rinus Michels representa uma narrativa fascinante para meu universo interior. Entretanto, tardaram a se clarificar as razões que justificavam esse interesse, assim como as possibilidades de cruzamento dessa experiência com os procedimentos teatrais. Ajudou muito nessa questão o contato com as crônicas esportivas de Nelson Rodrigues (1999). O tratamento dado pelo autor ao discutir o futebol ajudou a abrir a minha perspectiva sobre o esporte, sua teatralidade e as questões que ele pode suscitar sobre o comportamento humano e as relações interpessoais. Mais adiante, soube do movimento *Democracia Corinthiana*⁴, o que reforçou ainda mais minhas considerações em torno dos desdobramentos do esporte na discussão de aspectos políticos e sociais.

A meu ver, tanto o *Carrossel Holandês* como a *Democracia Corinthiana* trazem em comum o germen do coletivo como potência que fortalece o time, conforme diminui o individualismo e reforça a importância do grupo. Considero este um importante aspecto das reflexões a serem apresentadas e um valor a ser defendido ao longo do trabalho.

⁴ Movimento futebolístico surgido no time do Corinthians, na década de 1980, que reivindicou maior democratização na tomada de decisões como: regras de concentração, contratação de jogadores, liberdade de expressão de opiniões em público, dentre outro. Caracteriza a *Democracia Corinthiana* a deliberação acerca dos assuntos da equipe através do voto igualitário entre seus integrantes e a proposição de um modelo de autogestão do coletivo.

1.4 METODOLOGIA DO TRABALHO

A investigação se desenvolveu através de pesquisa bibliográfica a respeito de diversos temas, dentre os principais: futebol, teoria de jogos, práticas de atuação e teorias teatrais.

O estudo em torno no *Carrossel Holandês* solicitou a leitura de diversas fontes, em sua maioria crônicas futebolísticas, reportagens esportivas e artigos na área da educação física. Livros, artigos, reportagens, além de vídeos do desempenho dos jogadores serviram para melhor compreender o funcionamento do time e do sistema tático *Futebol Total*. A análise desse material nutriu muitas das considerações que serão apresentadas mais adiante, em especial no capítulo *Jogo: entre o futebol e o teatro*

Conforme amadurecia a pesquisa, o estudo bibliográfico se destinou também a elucidar sobre conteúdos referentes ao próprio conceito de jogo, entendendo este como um ponto que esclarece relações tanto a respeito da prática esportiva quanto da criação em artes cênicas. À análise de referências acerca da teoria de jogos – e de autores como Johan Huizinga (2001) e Roger Caillois (1990) – somou-se a investigação em torno de produções na área da educação, tendo em vista o esclarecimento de questões acerca do desenvolvimento do sujeito e da aprendizagem. Nesse sentido, merece também destaque o estudo sobre jogos cooperativos e estratégias que reforçam as dinâmicas de cooperação dentro do funcionamento de grupos de trabalho.

O estudo também reflete sobre experiências teatrais que fizeram uso da partilha de personagens. Para sustentar as considerações apresentadas, a pesquisa se debruçou sobre materiais gerados pelos próprios artistas envolvidos nos espetáculos através de artigos publicados em revistas especializadas e livros. A pesquisa analisou também críticas sobre as obras abordadas, assim como fotografias e registros em vídeos. As peças mais recentes foram assistidas por mim e a construção das observações se desenvolveram em diálogo com as demais referências teóricas que atravessam a pesquisa.

Por fim, a investigação envolveu ainda a experimentação de procedimentos em torno da criação cênica em sala de aula/ensaio. A esse respeito, a metodologia empregada se aproxima do conceito de pesquisa-ação, uma vez que envolveu um processo de contribuição mútua entre mim e os participantes no desenvolvimento e reflexão das atividades realizadas. Os

procedimentos e técnicas que ao longo do trabalho serão apresentados e discutidos aqui refletem o desenvolvimento da pesquisa ao longo de diferentes experiências, dentre as principais:

- Investigações em torno da criação cênica com enfoque no desempenho vocal, com os alunos do módulo quatro⁵, na disciplina Voz do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA – 2013.2.
- Investigações em torno da criação cênica com enfoque no desempenho vocal, com os alunos do módulo três⁶, também na disciplina Voz do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA – 2014.1.
- Investigações em torno da interpretação teatral e do desempenho vocal, com os alunos do módulo quatro⁷, na disciplina de Voz e Interpretação do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA – 2014.2.
- Investigações em torno da interpretação teatral e do desempenho corpóreo/ vocal, com os alunos do terceiro período do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha (UVV) – 2015.1⁸.
- Investigações em torno da criação teatral junto ao Núcleo de Investigação em Processos Colaborativos da UVV – 2015.2.
- Investigações em torno da interpretação teatral e do desempenho corpóreo/ vocal, com os alunos do terceiro período do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha – 2016.1⁹.
- Investigações em torno da criação teatral junto ao Núcleo de Investigação em Processos Colaborativos da UVV - 2016.2.

Sobre o desenvolvimento desse aspecto da pesquisa, cabe elucidar que muitos dos procedimentos experimentados em torno da partilha de personagens foram inseridos no processo através da minha participação como professora e/ou diretora. Alguns dos exercícios que serão futuramente descritos foram abordados como o intuito de instigar o desenvolvimento vocal dos alunos através de práticas coletivas. Nesse sentido, a personagem foi partilhada por diversos atores com o intuito de explorar possibilidades vocais a partir da fragmentação do texto dramático. Outros procedimentos se destinam a fomentar o desenvolvimento de técnicas e

⁵ Equivalente ao quarto semestre.

⁶ Equivalente ao terceiro semestre.

⁷ Equivalente ao quarto semestre.

⁸ Onde ministrei as disciplinas Voz II e Prática em Interpretação II.

⁹ Onde ministrei as disciplinas Corpo III, Voz III e Prática em Interpretação II.

considerações a respeito da construção da personagem. Nesses casos, a partilha permitiu colocar em confronto diferentes formas de caracterização e instigar o intercâmbio de conteúdos entre os alunos/atores. Por fim, os procedimentos desenvolvidos no Núcleo de Investigação em Processos Colaborativos constituem uma experiência diferenciada, uma vez que não se trata de uma disciplina, mas de um espaço de pesquisa poética em torno de práticas de cooperação entre seus participantes, com pouca hierarquia e considerável flexibilidade na definição das funções.

Alguns dos procedimentos levados para a sala de aula/ensaio foram aprendidos ao longo de minha formação como atriz, seja durante o curso de graduação no Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA, durante as investigações dentro do grupo Panaceia Delirante, ou em cursos de curta extensão. Alguns chegaram ao meu conhecimento a partir do estudo bibliográfico e outros foram desenvolvidos em parceria com os alunos/atores.

A avaliação das metodologias empregadas se apoiou na coexistência de diferentes iniciativas, dentre elas a observação do desenvolvimento dos alunos ao longo da experiência criativa. Foram de suma importância também as considerações e sugestões trazidas pelos próprios alunos através de avaliações coletivas das atividades em sala de aula. Este retorno permitiu a adaptação e até mesmo a criação de alguns dos procedimentos a serem debatidos pela pesquisa. O estudo se nutriu ainda de relatos por escrito através de diários de bordo, memoriais descritivos e artigos produzidos pelos alunos referentes ao processo criativo.

1.5 ESTRUTURA DO TRABALHO

Este trabalho se divide em três capítulos, considerando os seguintes recortes temáticos:

1. Futebol/teatro/jogo;
2. Dinâmicas ator/personagem;
3. Proposições metodológicas.

No capítulo *Jogo: entre o teatro e o futebol*, serão apresentadas noções básicas do esporte para a melhor compreensão do sistema tático *Futebol Total*, concebido por Rinus Michels. Esse espaço apresenta aproximações entre futebol e teatro, especialmente no que diz respeito ao processo de formação e aprendizagem técnica e moral dos seus participantes. Tal aproximação ajudará na melhor compreensão da experiência vivida pela Seleção Holandesa na Copa do

Mundo de 1974, assunto que também será debatido nessa parte do trabalho. Outro ponto importante a ser debatido refere-se à própria noção de jogo, questão que pertence às elucubrações em torno tanto do futebol, quanto do teatro. Nesse sentido, ganhará relevância o debate acerca dos diferentes valores que um jogo pode incentivar, assim como seu papel no desenvolvimento humano e crítico do indivíduo.

No capítulo *Possíveis dinâmicas no jogo do ator com a personagem*, a questão do jogo é retomada, dessa vez privilegiando a discussão de sua presença na relação entre ator e personagem. Para tanto, o trabalho irá refletir sobre dinâmicas de aproximação e afastamento da personagem, problematizando conceitos como *identificação* e *simbiose*. No argumento a ser exposto, a partilha de personagem será apresentada como procedimento atrelado à *não identificação* com a personagem, o que possibilita diversas atitudes criativas na abordagem da composição. Outro ponto que mais uma vez será retomado, refere-se ao uso do recurso como estratégia que reforça o desenvolvimento relacional de seus participantes e fomenta a construção de um discurso coletivo. Por fim, serão apresentados ainda exemplos de espetáculos nos quais a partilha de personagem se fez presente, seja na cena ou no processo criativo. São eles: *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967), *InSônia* (1994), *Arena conta Danton* (2004), *Rainha[(s)]*, *duas atrizes em busca de um coração* (2008), *Dorotéia* (2010) e *Maria que Virou Jonas ou A Força da Imaginação* (2015).

No capítulo *Proposições metodológicas*, reflito sobre procedimentos que experimentei como professora do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral da Universidade Federal da Bahia (onde lecionei de 2013 a 2014) e que venho experimentando na Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha (onde atualmente trabalho). Aqui pretendo apresentar e discutir princípios e estratégias relacionados com a partilha de personagens, retomando questões pertinentes ao tema, como: *a não identificação entre o ator e a personagem*, a personagem como *máscara conceitual*, a fragmentação da personagem pelo jogo da cena e o incentivo à cooperação como estratégia de criação e aprendizagem. Nesse capítulo também são discutidas as principais dificuldades encontradas na aplicação dos recursos experimentados ao longo da pesquisa. A reflexão em torno dos obstáculos colabora para a discussão da aprendizagem como experiência relacional e para debater estratégias para o desenvolvimento de habilidades socializantes.

Nas *considerações finais*, pretendo retomar os aspectos mais importantes levantados pela investigação, reafirmando pontos de proximidade entre os procedimentos adotados por Rinus Michels em torno do sistema tático *Futebol Total* e as metodologias experimentadas ao longo

da pesquisa aplicada. Aqui também serão apresentadas considerações em torno da validade da hipótese levantada, uma vez que o estudo partiu do pressuposto de que a partilha de personagens fomenta a prática cooperativa no jogo da cena e se aproxima dos pressupostos morais e ideológicos que atravessaram a experiência da Seleção Holandesa na Copa do Mundo de 1974. Outro ponto a ser retomado refere-se à questão da aprendizagem como experiência relacional e ao uso de estratégias que incentivam a cooperação entre os integrantes do grupo criador. A esse respeito, a seção pretende debater sobre limitações do estudo e elucidar sobre possibilidades para uma pesquisa futura.

2. JOGO: ENTRE O FUTEBOL E O TEATRO

Neste capítulo serão apresentadas questões básicas sobre o futebol, especialmente àquelas que se aproximam ao universo da pesquisa. Aqui serão discutidas as funções do jogador de acordo com suas posições, qualidades relacionadas e aspectos da aprendizagem do jogador. Também será apresentada a questão da substituição dentro das regras do jogo e a mudança de funções entre jogadores. Outro ponto de relevância refere-se aos esclarecimentos em torno dos sistemas de jogo e da definição das funções/posições dos jogadores em campo. Esse espaço também irá esmiuçar o contexto no qual se desenvolveu o *Futebol Total* de Rinus Michels, desde sua maturação no Ajax (time holandês) até sua consagração na Copa do Mundo de 1974 com o *Carrossel Holandês*. Serão discutidas ainda as necessidades para o funcionamento da *Laranja Mecânica* e os possíveis motivos para a derrota na final contra a Alemanha. Os demais assuntos abordados visam o aprofundamento das reflexões em torno do conceito de jogo, tanto no campo de futebol como na cena teatral. Outro aspecto relevante remete às qualidades dos jogos no que diz respeito à sociabilização de seus integrantes e à questão da valoração de atitudes ligadas a práticas competitivas ou de cooperação.

2.1 COMO O TEATRO EXPLICA O FUTEBOL

Em 2004 o jornalista americano Franklin Foer publicou o livro *How Soccer Explains the World: An Unlikely Theory of Globalization* (2010). O livro, que foi publicado no Brasil com o título *Como o futebol explica o mundo: Um olhar inesperado sobre a globalização* (FOER, 2005), discute aspectos da nova economia global através da relação entre indivíduos de diversos países e o futebol. A ótica inusitada lançada pelo autor inspira o título desta seção, que se destina a trazer um pouco de teoria teatral na tentativa de explicar e discutir os aspectos básicos do futebol.

O futebol, assim como o teatro, é uma manifestação relacionada a aspectos culturais e sociais das nações que a praticam. Ainda que haja uma certa padronização entre as regras e estratégias do jogo, não é incomum observar em diferentes civilizações variações de jogos de

bola com os pés. Júlio César Leal (2000), por exemplo, menciona algumas dessas manifestações: no Japão, por volta de 4.500 a.C., já havia partidas envolvendo uma bola de bambu; o mesmo também ocorria em diversos outros países e épocas, dentre os quais o *tsunchun* chinês, o *epyskiros* grego e o *harpstum* romano (LEAL, J. C., 2000). Em todos esses exemplos, é possível observar formatos de jogos que são familiares à estrutura do futebol, muito embora cada um deles tenha organizado à sua própria maneira as regras que caracterizam cada esporte. O traço cultural aparece não apenas na regulamentação que põe ordem ao jogo, mas também na própria relação que se estabelece entre os participantes durante a atividade. Nesse sentido, o exemplo não estaria muito longe: mesmo dentro do futebol formal pode-se diferenciar os comportamentos de jogadores de países diferentes, característica que interfere no estilo de jogo de cada time. Em alguns países, como no Brasil, o futebol tende a ser jogado de maneira mais alegre, por exemplo. Em outros, como a Alemanha, o estilo de jogo tende a ser mais sério, mais concentrado na execução dos movimentos ensaiados durante os treinos. As mudanças de comportamento também podem ser observadas comparando diferentes épocas. As partidas de futebol da Copa do Mundo de 1974 eram mais violentas que as atuais, ou seja, a arbitragem era mais tolerante com a agressividade em campo. O mesmo pode ser afirmado em relação à torcida, que também se comporta de diferentes maneiras a depender se sua origem.

A primeira aproximação entre teatro e futebol poderia ser tecida a partir dos elementos culturais que, em ambos os casos, interferem na dinâmica dentro da qual a atividade se realiza. A herança cultural intervém nos modos de socialização do grupo que realiza a atividade, assim como nas soluções apresentadas pelos participantes. Por outro lado, o fenômeno da globalização tem possibilitado cada vez mais um maior cruzamento cultural, característica que confere ampla diversidade às duas expressões. No futebol, é atualmente comum que grandes equipes futebolísticas montem seus elencos com jogadores de diferentes nacionalidades, articulando variados estilos de jogo a um único grupo. No teatro, além do intercâmbio de nacionalidades, a globalização permite maior cruzamento de diferentes estéticas e procedimentos de criação, o que possibilita a articulação de variados conteúdos na elaboração artística.

Apesar do futebol ser um esporte caracterizado por um conjunto específico de regras que de certa forma orientam os modos de sua realização, cada time tende a apresentar suas próprias particularidades, o que ajuda a construir para cada equipe uma identidade específica, que é reforçada por outros elementos como o hino, o uniforme do time, a bandeira, a mascote etc.

O futebol foi formalizado como esporte na Inglaterra em 1823, sofrendo diversas modificações em suas regras ao longo dos anos. Uma delas, por exemplo, serviu de inspiração para a canção *Regra Três*, de Toquinho e Vinicius de Moraes:

Tantas você fez que ela cansou
 Porque você, rapaz
 Abusou da Regra Três
 Onde menos vale mais

Da primeira vez ela chorou
 Mas resolveu ficar
 É que os momentos felizes
 Tinham deixado raízes no seu penar
 Depois perdeu a esperança
 Porque o perdão também cansa de perdoar (...)
 (MORAES; TOQUINHO, 1979)

A relação entre a canção e a temática aqui abordada está no fato de que a Regra Três à qual a música se refere é justamente a regra do futebol que diz respeito à quantidade de jogadores. De acordo com a Regra Três, uma partida de futebol precisa ser disputada com duas equipes, tendo, cada uma, onze jogadores, sendo que um dos quais jogará como goleiro. A partir de 1958, uma mudança na Regra Três passou a considerar a possibilidade do técnico fazer substituições ao longo do jogo, trocando um jogador por outro de acordo com as necessidades da partida. É a esse aspecto que Vinicius de Moraes, autor da letra, se refere ao criticar o “rapaz”, que por diversas vezes “abusou da Regra Três”, trocando sua amada por outra mulher. No futebol também não se deve abusar de tal regra, pois o regulamento estipula um limite para as substituições: no máximo três ao longo de jogos oficiais da FIFA (*Fédération Internationale de Football Association*). Em partidas amistosas ou nacionais a quantidade de trocas pode ser acordada entre os times, não ultrapassando a quantidade de cinco (SANTOS FILHO, 2002).

De todas as dezessete regras do futebol, talvez seja a Regra Três a que mais interessa às discussões dessa pesquisa. Afinal de contas, ela reconhece a importância da substituição como elemento que possibilita equilibrar ou potencializar o rendimento do coletivo. A equipe, dessa forma, dispõe de jogadores que acompanham o curso da partida como espectadores, podendo assim observar a evolução do time com maior distanciamento. Devido à proximidade do técnico, os reservas frequentemente recebem indicações antes de entrar em campo, orientações

sobre problemas no desempenho do time e sugestões de estratégias táticas de ordem individual e coletiva.

Em alguns casos, a troca dos jogadores pode modificar inclusive a distribuição dos atletas em campo e a estratégia do time. Por vezes, o objetivo da substituição é reforçar o ataque ou a defesa da equipe. Nestes casos, o reserva convidado a entrar em campo atua num posicionamento diferente daquele que lhe cedeu o lugar.

Um ponto importante trazido pela Regra Três, portanto, foi a possibilidade de o time dispor de atletas participando do jogo de forma ativa (em campo) e passiva. Em outras palavras, ela reconhece como parte da dinâmica do jogo a participação de atletas-espectadores que eventualmente podem integrar o time principal, alterando o assim o avanço da partida. Em alguns casos, a entrada de um jogador substituto pode até mesmo ajudar a definir o resultado final, uma vez que seu conhecimento sobre as lacunas do jogo pode ser implementado na construção de jogadas que resultam em gol.

No campo teatral, o Teatro do Oprimido (TO), poética de criação elaborada por Augusto Boal (1991), também considera a dualidade existente entre as funções de atuar e assistir. O diretor propõe o conceito de *espect.-ator* para os participantes de algumas das modalidades do Teatro do Oprimido, uma vez que os espectadores não acompanham a construção do jogo da cena de forma passiva, podendo interferir no desfecho da narrativa. Na modalidade do TO denominada Teatro Fórum, o público é convocado a substituir o ator protagonista, improvisando sua proposta de resolução do conflito. Nesse sentido, o espectador desempenha as funções de público, ator e dramaturgo, pois ao subir ao palco contribui na construção da história.

Voltando ao futebol, o regimento da Regra Três, como já mostrado, permite a substituição de jogadores em campo, mas também restringe o uso do recurso. A troca é uma estratégia a ser adotada com moderação, uma vez que, se o técnico já tiver realizado todas as alterações permitidas e um jogador se machucar, ele fica impossibilitado de fazer uma nova substituição. Uma alternativa, nesse sentido, é propor mudanças de posicionamento entre os próprios jogadores que estão em campo. De acordo com a regra, é permitida a livre troca de posição entre atletas, visto que tal mudança não configura como substituição (SANTOS FILHO, 2002).

Esse é um aspecto de grande importância quando se reflete a respeito das características do *Carrossel Holandês* e da alternância de funções como estratégia de jogo. A esse respeito, vale trazer o depoimento de Paulo Amaral relatado no livro *Futebol: história, técnica e treino*

de goleiro (GUIMARÃES; RIBEIRO; VOSER, 2006). Amaral havia sido encarregado de assistir aos jogos de times adversários do Brasil na Copa de 1974. Seu objetivo era representar graficamente o esquema tático da Seleção Holandesa, assim com as dinâmicas de marcação, contra-ataque, passe, dentre outros. Chegando na concentração, Amaral desabafou: “Eu pretendia marcar aqui nesse papel, de modo compreensível, as deslocções de todos os holandeses. Mas elas foram tantas, que, aos 10 minutos do primeiro tempo, eu já não entendia mais nada” (GUIMARÃES; RIBEIRO; VOSER, 2016, p. 106).

O estilo de jogo *apositional* da Holanda explorou mudanças internas a respeito das funções dos jogadores em campo, aspecto que desnor-teou os demais times durante a Copa de 1974. De acordo com o depoimento de Amaral, as mudanças em campo não podiam ser organizadas graficamente, o que impedia os times adversários de prever os momentos de trocas de funções durante o jogo. Este fator dificultava a adaptação dos times rivais à pressão que a Seleção Holandesa lhes impunha. Para deixar clara essa questão, é válida uma breve reflexão sobre os esquemas táticos e a distribuição de funções nos jogos.

2.1.1 Sistemas de jogo

De acordo com Júlio Cesar Leal (2007), os sistemas de jogo definem a distribuição dos dez jogadores ao longo do campo (o décimo primeiro é o goleiro e possui o seu próprio espaço de atuação). O sistema de jogo confere uma estrutura para a partida, que pode ser representada visualmente, como demonstram as imagens a seguir. São exemplos de sistemas de jogo o 3-4-3 (três jogadores na defesa, quatro no meio de campo e três no ataque); ou 4-2-4 (quatro na defesa, dois no meio de campo e quatro no ataque), 3-5-2, dentre outros:

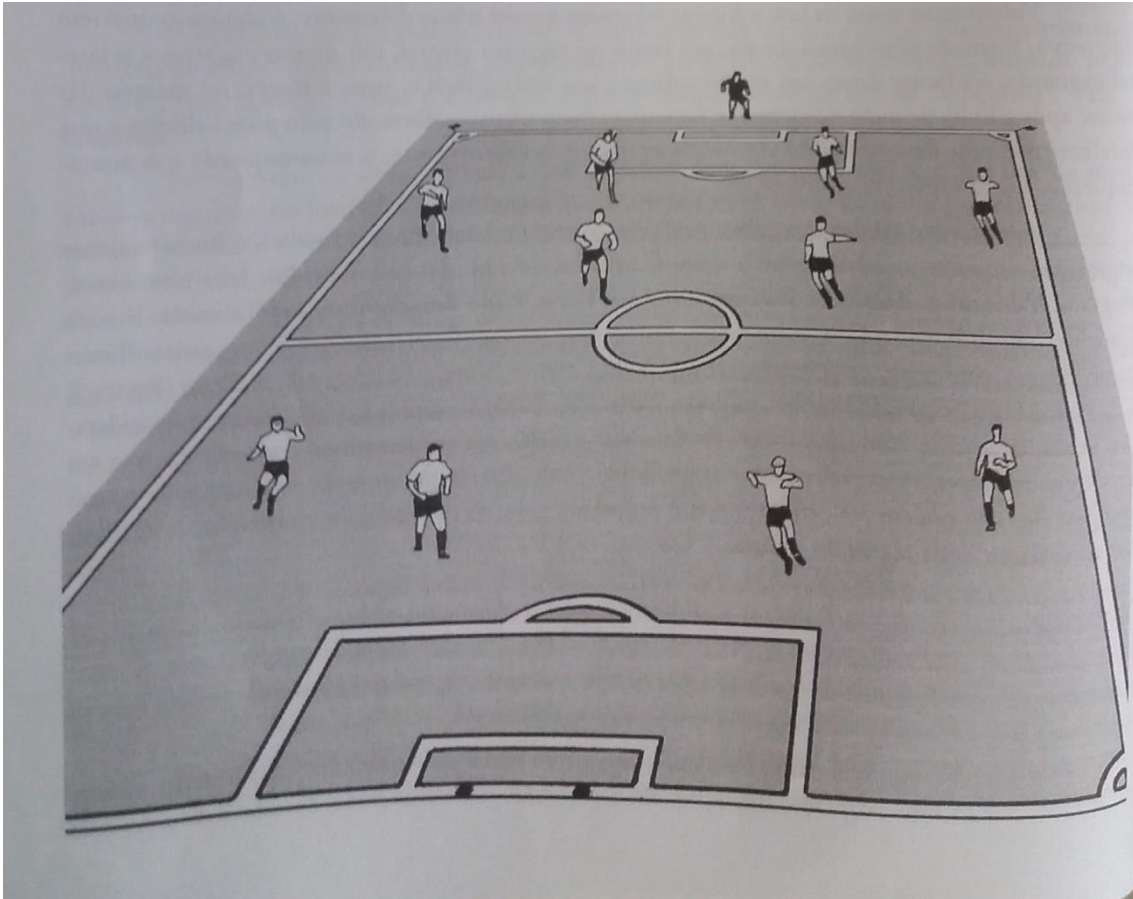


Figura 1: Sistema 4x2x4 (SANTOS FILHO, 2002, p. 38).

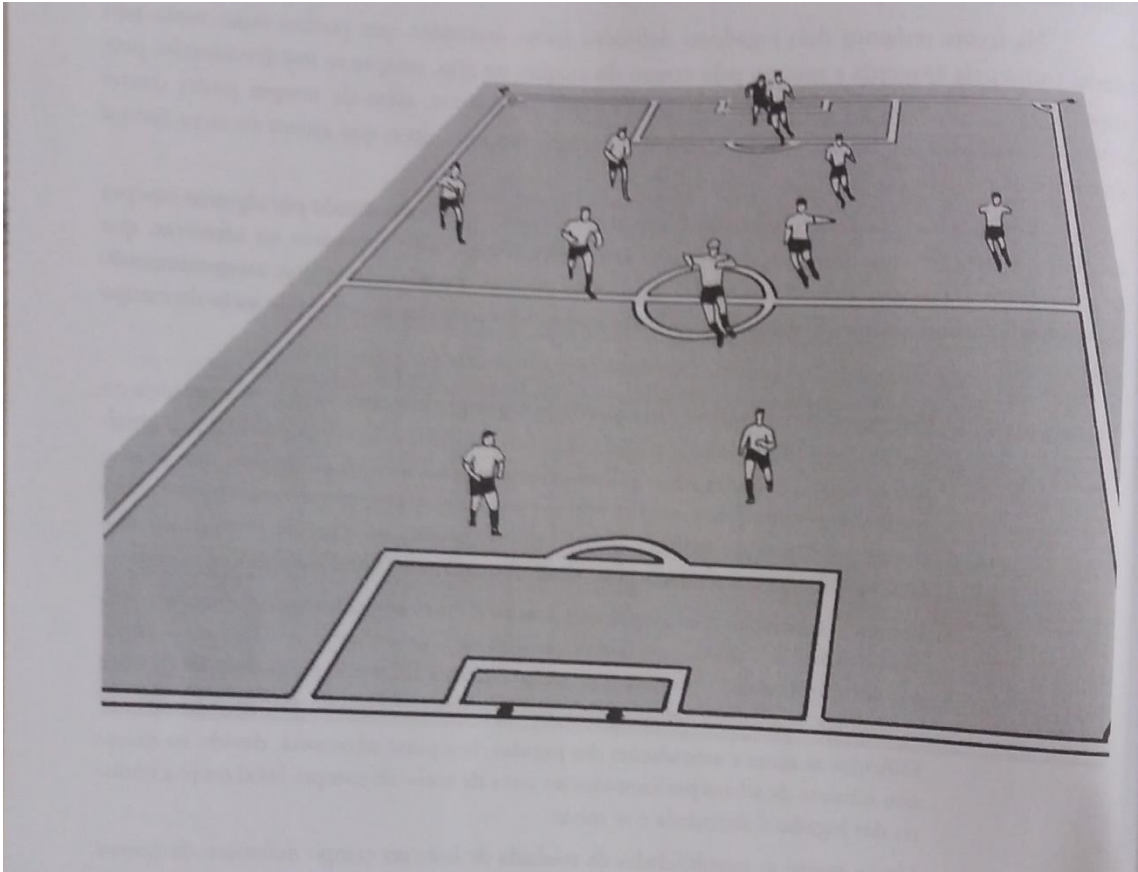


Figura 2: Sistema 3x5x2 (SANTOS FILHO, 2002, p. 34).

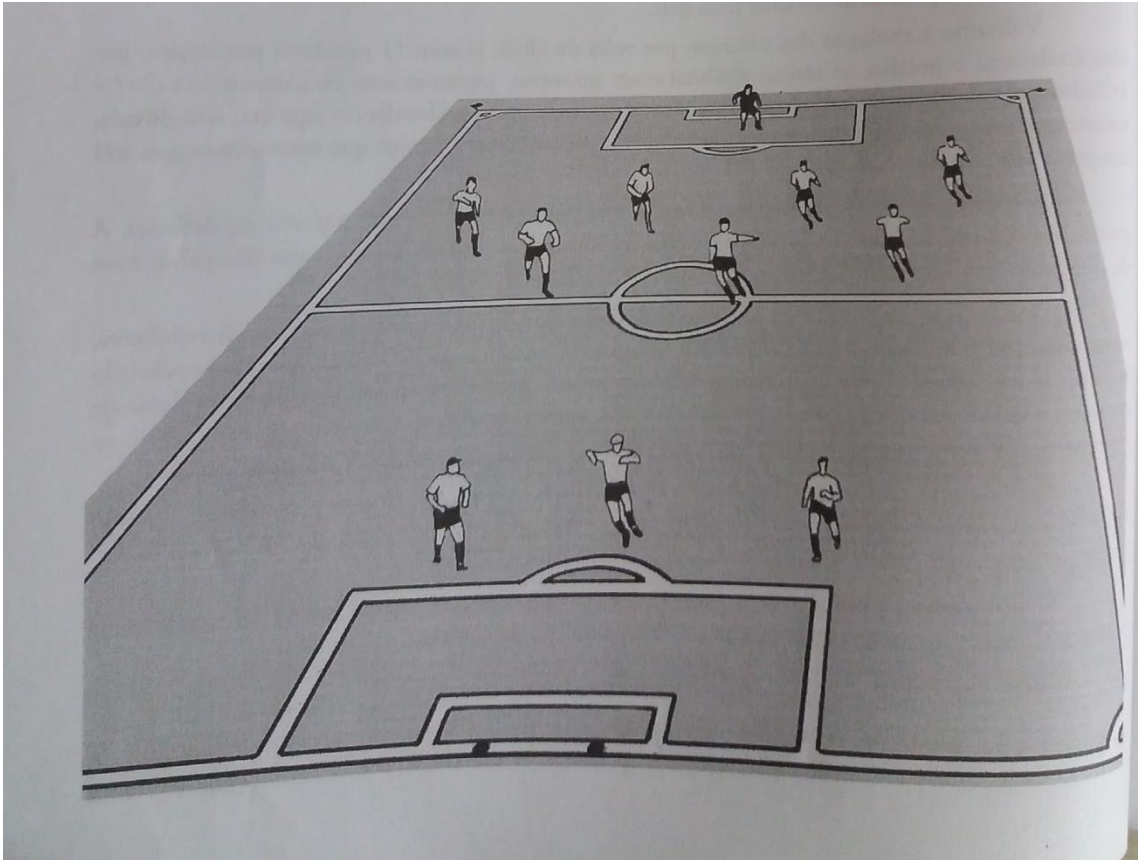


Figura 3: Sistema 4x3x3 (SANTOS FILHO, 2002, p. 40).

O posicionamento de um jogador no campo está diretamente relacionado às funções que ele irá desempenhar durante o tempo da partida. O sistema de jogo é definido segundo um “[...] princípio de interdependência, com funções definidas que se complementam e que se movimentam, visando, com o menor esforço possível, alcançar a melhor produção e resultado” (LEAL, J. C., 2000, p. 23).

É possível considerar que o jogo de futebol constrói uma fábula onde há um choque de conflitos entre dois grupos de personagens (os times). Sob essa perspectiva, é possível ver algumas semelhanças entre uma partida de futebol e um espetáculo teatral, a considerar a presença do já citado conflito. A esse respeito, é bem-vinda a descrição do conceito de conflito por Laurente Gaudé, Heléne Kuntz e David Lescot, presente no livro *Léxico do drama moderno e contemporâneo*, organizado por Jean-Pierre Sarrazac (2012, p. 54):

A partir de seu sentido etimológico – o de “choque” – o termo “conflito” ampliou-se. Não designa mais apenas o instante preciso da colisão, mas mais genericamente toda situação que coloque em cena duas entidades antagônicas – dois indivíduos, mas também dois países em guerra ou dois desejos no seio de uma mesma consciência – seja o choque real ou subterrâneo. Essa riqueza do termo é primordial. Dramaturgicamente, falar de conflito é remeter à noção de “colisão” dramática, oriunda dos *Cursos de estética* de Hegel. A própria ideia de colisão remete a um teatro de ação no qual o desenrolar da fábula acompanha as diferentes etapas de uma luta [...].

A partida, portanto, apresenta o embate de duas entidades antagônicas (os times), que se colocam em estado de colisão na medida em que um tem como objetivo a superação do outro. O desenrolar desse conflito é apresentado através da ação dos jogadores em campo, do desempenho individual e coletivo rumo à vitória ou à derrota. Obviamente, sempre existe a possibilidade do empate, embora este nunca seja o resultado esperado (a menos que o empate beneficie uma das partes).

Num depoimento dado ao site *Futebol e Cultura*, o escritor Flávio Carneiro destacou a importância da rivalidade na dinâmica futebolística: “Precisamos das rivalidades. O futebol é uma paixão e não há paixão sem rivalidades. Toda história passional, na literatura ou fora dela, tem rivalidades. No futebol não haveria de ser diferente” (CARNEIRO, 2013). O ardor das torcidas organizadas, a perseverança dos jogadores na tentativa de virar um jogo, as orações dos torcedores fanáticos... Os momentos mais entusiasmados do futebol estão relacionados à urgência de vencer as adversidades impostas pelo time rival. O conflito constrói, portanto,

visões de mundo, onde cada parte se julga mais merecedora ou coerente em suas propostas. Cada lado encontra um ponto de vista justificável no qual apoia todo seu esforço e fé.

No teatro, o conflito pode representar diversos outros tipos de oposições, sejam elas de natureza abstrata, psicológica, social ou econômica. Alguns espetáculos apresentam o atrito entre o indivíduo e um sistema político/econômico, como por exemplo *Terror e miséria no Terceiro Reich*, de Brecht (2008). Ou pode ser de ordem interna, demonstrando sentimentos contrastantes que habitam o mesmo indivíduo... São muitas as possibilidades. Lançando um olhar mais cuidadoso sobre o conflito no contexto futebolístico, é possível identificar também desdobramentos de natureza social, histórica e econômica. Na maioria dos estados brasileiros, por exemplo, ocorre a rivalidade entre times representantes de realidades sociais distintas. É o que acontece, por exemplo, entre Corinthians (que representa uma classe mais popular) e o São Paulo (que representa uma classe mais abastada). Outros exemplos poderiam ser citados: Bahia X Vitória, Internacional X Grêmio etc. A oposição, dessa maneira, apresenta características específicas à trajetória do time desde a fundação, o que confere particularidade a cada uma das rivalidades, a depender do tamanho do time, de características relativas à cultura do estado de onde vem, de acontecimentos históricos que atravessaram seu desenvolvimento, dentre outros fatores.

Voltando ao sistema de jogo, a organização espacial do time pode ser dividida em três zonas do campo: a defensiva, a intermediária e a zona de ataque (LEAL, J. C., 2000). A alocação dos jogadores em cada uma dessas áreas define a sua função geral no jogo, de forma que na zona de ataque “[...] são posicionados os maiores responsáveis pelas investidas à baliza do oponente e, por conseguinte, aos gols” (LEAL, J. C., 2000, p. 37). Da mesma forma o zagueiro, posicionado na zona defensiva, está encarregado de impedir o avanço do time adversário em direção ao gol.

Em outras palavras, o posicionamento de um jogador estabelece, a grosso modo, qual é a sua participação para a vitória (ou derrota) do time. A vitória constitui o desfecho desejado para a narrativa. O “final feliz”, entretanto, só pode ser obtido por uma das equipes, de modo que a vitória de um time implica, necessariamente, na derrota de outro. O futebol apresenta, portanto, pelo menos dois enredos, verso e anverso de um mesmo evento, nos quais cada jogador constitui uma personagem com uma função e um objetivo dentro da partida. Por esse motivo, a preparação se organiza de forma que cada um desenvolva as qualidades relacionadas a sua posição, ou seja: ao papel a ser desempenhado.

Faz parte do treinamento do zagueiro, por exemplo, o desenvolvimento de qualidades relativas ao desarme da bola do oponente e à respectiva entrega aos companheiros de time. O centroavante, por outro lado, é responsável por penetrar no campo adversário com a posse da bola, objetivando o gol. Seu desempenho está associado a ações como condução da bola no espaço, drible da defesa adversária, finalização da jogada, dentre outros.

A definição das posições está associada à distribuição de objetivos específicos que, por sua vez, convergem para o objetivo geral da equipe, ou seja: a vitória. Insistindo nas comparações entre futebol e teatro, é possível identificar um processo semelhante a partir da noção de *superobjetivo*, formulada por Konstantin Stanislavski. Numa peça, todos os objetivos observados nas atitudes da personagem estão interligados e se justificam no desejo de realização de uma vontade maior, definida como *superobjetivo da personagem*. Os *superobjetivos* de todas as personagens, por sua vez, lançam luz sobre o *superobjetivo da peça*, ou seja: o propósito geral da encenação. Ele se refere à intenção que teria movido o autor, diretor e atores a se engajarem no projeto de encenação:

Nesse mais íntimo dos centros, nesse âmago do papel, todos os demais objetivos convergem, por assim dizer, para um único *superobjetivo*. Este é a essência interior, a meta que abrange tudo, o objetivo de todos os objetivos, a concentração de toda a partitura do papel, de todas as suas unidades máximas e mínimas. O *superobjetivo* contém o significado, o sentido íntimo de todos os objetivos subordinados da peça. Executando esse *superobjetivo* único, ter-se-á chegado a uma coisa ainda mais importante, o supraconsciente inefável, [...] a coisa que o inspirou (o autor) a escrever e que inspira o ator a atuar (STANISLAVSKI, 1984, p. 90-91, grifo do autor).

As funções e objetivos específicos de cada posição definem o processo de preparação e aprendizagem do jogador, visando o desenvolvimento de características técnicas, táticas, físicas e psicológicas a serem empregadas (SANTOS FILHO, 2002). O vínculo posição/função é tão presente no esporte que por muitas vezes os termos são considerados sinônimos dentro do linguajar futebolístico. Por essa razão, a escolha do sistema de jogo representa um aspecto importante na escrita de sua narrativa, pois determina a estrutura primária da dinâmica entre times. Como já foi dito, a depender da necessidade da partida, o técnico pode propor alterações no sistema de jogo, de forma a reforçar a defesa, ou a tornar o time mais ofensivo ou equilibrar a zona intermediária. A definição dos sistemas são processos dinâmicos e passíveis de serem alterados, fazendo com o que o time se adapte ao contexto da partida em curso:

[O sistema 4x2x4] [...] poderá ser utilizado por uma equipe nos momentos iniciais de uma partida, tentando confundir a marcação do adversário, obtendo uma vantagem nos primeiros momentos de jogo. Se lhe for conveniente, após a vantagem obtida,

pode voltar a congestionar o meio-de-campo, utilizando outro sistema e dificultando a armação das jogadas do adversário [...].

[O sistema 3x5x2] [...] pode ser utilizado quando a equipe consegue uma pequena vantagem numérica no placar e pretende garantir o resultado e nos momentos finais da partida, principalmente contra um adversário considerado mais forte, visto que o sistema fortalece e torna bastante eficiente o setor defensivo, propiciando também inúmeras e reais condições de roubada de bola, principalmente no setor do meio-de-campo, facilitando também a saída rápida para a armação e contra-ataques. (SANTOS FILHO, 2002, p. 38-43).

Para João Batista Freire (2003) o processo de definição de posições deve ser definido lentamente. Durante a infância, por exemplo, não é recomendável que as escolinhas de futebol determinem posições específicas, evento que só deveria acontecer na adolescência e de maneira sistemática. Freire defende o rodízio de funções como estratégia para o desenvolvimento de uma visão global do jogo. O recurso permitiria ao aluno amadurecer as habilidades gerais. Através dele, pode o aprendiz experimentar atuar em diversas posições e assim adquirir uma percepção mais ampla do entrosamento da equipe.

Conforme o aluno amadurecesse suas habilidades, a rotação poderia se tornar cada vez mais restrita, englobando apenas uma área. Assim, o aspirante a jogador descobriria inicialmente o espaço de jogo de sua preferência. A escolha da posição só viria mais adiante e deveria ser resultado de uma intensa experimentação em diferentes zonas (FREIRE, J., 2003). O uso da rotação como recurso metodológico será por diversas vezes retomado neste estudo, seja dentro da aprendizagem em futebol ou nas práticas de formação e/ou encenação em teatro. No esporte, o uso do rodízio está associado ao desenvolvimento empírico do jogador que, exposto a diversos contextos, desenvolve sua flexibilidade e capacidade de adaptação.

Após a definição da sua função de jogo, o atleta segue em processo de formação, agora aprimorando suas habilidades com foco em sua posição e de acordo com as necessidades que ela impõe ao jogador. A aprendizagem, portanto, desenvolve-se de maneira contínua, sendo o técnico uma figura que se desdobra entre as funções de diretor e docente do seu coletivo. Não é incomum, por exemplo, que o técnico seja chamado de professor pelos jogadores, como ocorria com Luiz Felipe Scolari enquanto coordenava a Seleção Brasileira na Copa do Mundo de 2014. Faz parte da função de técnico a formação da sua equipe, o que implica na necessidade de ensinar, corrigir e aperfeiçoar as habilidades dos atletas.

O entrosamento entre a atividade de dirigir e formar é recorrente também no teatro, especialmente dentro da realidade das escolas e universidades. Frequentemente é o professor que dirige as montagens dos seus alunos e nesta afirmativa coloco minha própria experiência

na área. Todas as cenas ou peças nas quais me engajei na função da direção começaram como atividade acadêmica, fosse como cumprimento de alguma disciplina, atividade de extensão ou como desdobramento de uma iniciativa que nasceu em sala de aula. Da mesma maneira, a preparação de um coletivo para um espetáculo ou campeonato também constrói conhecimentos que repercutem no desenvolvimento dos atletas/artistas e na conquista de habilidades que não se encerram no contexto de um determinado time ou elenco de atores.

Os livros sobre futebol que orientaram esta pesquisa concordam ao destacar o papel pedagógico no exercício da função de técnico, cuja atuação envolve não apenas a formação dos atletas do ponto de vista técnico como também ético, reforçando condutas como: pontualidade, disciplina, sociabilidade e responsabilidade (SANTOS FILHO, 2002). Júlio Cesar Leal (2000, p.97) defende que o treinamento deve “[...] obedecer aos processos didáticos, seguindo sempre o caminho natural para o aprendizado, do mais simples para o mais complexo.” Pra Leal (2000), treinar envolve o aumento do repertório tático, o desenvolvimento da técnica e do estilo de cada jogador na preparação física.

2.1.2 Tática

A tática envolve o planejamento e a realização de procedimentos de acordo com as circunstâncias do jogo:

Para cada situação previsível de jogo, uma equipe bem orientada deve possuir e aperfeiçoar, no mínimo, uma tática, para obter a vantagem por meio do conhecimento antecipado do que tem de realizar. Acima de tudo, conseguir resultados positivos pela possibilidade de infinitas repetições da manobra preconcebida, buscando a perfeição (LEAL, J. C., 2000, p. 99).

Através da experimentação e repetição de jogadas, o time constrói um repertório de táticas ofensivas e defensivas; para situações em que a bola está em jogo e para quando a bola está parada (pênalti, tiro-de-meta, escanteio, dentre outros). O ensaio, como procedimento, ajuda a desenvolver o entrosamento da equipe na realização de determinados movimentos e também o senso de oportunidade sem o qual não é possível articular o que foi previamente ensaiado à realidade do jogo. Esse recurso, que é amplamente solicitado nos processos teatrais, possibilita a antecipação de possíveis problemas na realização das jogadas, preparando os jogadores para

o que ainda está por vir. É uma iniciativa que se projeta para o futuro e, ao procurar resolver possíveis situações de jogo, propõe à equipe alternativas ao desempenho espontâneo.

Quando Zagallo desmereceu a Seleção Holandesa durante a Copa do Mundo de 1974, chamando os jogadores de pedaleiros (MARCOS, 2011), estava, como já visto, interpretando as trocas de posicionamento como um sinal de carência de planejamento tático. Afinal de contas, os peladeiros são jogadores amadores que se reúnem ocasionalmente para jogar apenas como atividade recreativa. Os movimentos realizados em campo não são anteriormente treinados, as equipes não dispõem de um repertório de jogadas ensaiadas. Nas peladas, as trocas de função não constituem um procedimento tático, como no *Carrossel Holandês*, pois não fazem parte de uma estratégia anteriormente pensada e trabalhada. Não há um sentido estratégico nas rotações de função. Ao observar o comportamento tão pouco hierarquizado dos holandeses, Zagallo atribuiu a dinâmica do *apositionamento* à uma pobreza na definição das táticas de jogo. Entretanto, diferentemente dos times de pelada, o *Carrossel Holandês* fez das mudanças de posicionamento o sustentáculo de seu sistema tático, incorporando o revezamento dos jogadores em diversas posições à rotina dos treinos.

Os treinos funcionam, assim, como espaços de aprendizagem dos procedimentos táticos. Os encontros de treinamento poderiam ser comparados com os ensaios que os atores realizam no teatro. Em seu *Dicionário de Teatro*, Patrice Pavis (2008, p.129) define ensaio da seguinte maneira:

Ensaio:

Fr.: *répétition*; Ingl.: *repetition, rehearsal*; Al.: *Wiederholung, Probe*; Esp.: *repetición, ensayo*.

Trabalho de aprendizagem do texto e do jogo cênico efetuado pelos atores sob direção do encenador. Esta atividade preparatória do espetáculo ocupa o conjunto da companhia e assume formas bastante diversas (encenação). P. BROOK [...] observa que a palavra francesa evoca um trabalho quase mecânico, ao passo que os ensaios se desenvolvem cada vez de maneira diferente, e são, às vezes, criativos. Se não o fossem ou se se prolongassem na repetição infinita da mesma peça, a morte do teatro seria rapidamente perceptível. O alemão *Probe* ou o espanhol *ensayo* ("tentativa") traduz melhor a ideia de experimentação e de tateio antes da adoção da solução definitiva.

O autor apresenta a tradução do termo ensaio no francês, inglês, alemão e espanhol para reforçar o argumento de que o exercício de preparação e treinamento do ator pode adquirir diferentes formatos. O termo francês, *répétition*, por exemplo, reforça a importância da constante repetição das ações como caminho para a assimilação por parte do indivíduo ou da equipe. Por outro lado, outras traduções, como *rehearsal* ou *ensayo* invocam um outro aspecto

do procedimento, que é o da investigação. Enquanto ensaia, o ator/atleta realiza diversas tentativas em torno de uma situação e suas variáveis, tentando assim potencializar seu desempenho em determinados contextos.

Nos ensaios (ou treinos) as táticas são aprendidas e aprimoradas. Um time realiza diversos treinos ao longo de uma campanha, podendo fazê-lo de maneira aberta ou fechada. O treinamento fechado (sem a presença de torcedores ou da imprensa) é frequentemente realizado nas vésperas de um jogo importante, especialmente quando a equipe pretende manter em segredo as jogadas que estão sendo ensaiadas e assim surpreender o adversário durante a partida. A execução das táticas não é uma tarefa tão simples, pois não exige apenas uma boa realização da jogada, mas também a construção das oportunidades necessárias para que elas possam ocorrer. José Laudiner Antunes dos Santos Filho (2002) comenta com humor sobre os desafios em torno dos lances ensaiados, contando um caso que se passou com um famoso jogador de futebol, cujo o nome permaneceu em segredo (Santos Filho preferiu usar o nome fictício de “Chumbinho”):

“Chumbinho”, em determinado momento de sua carreira, chegou à Seleção Brasileira. Em um treinamento, quando o técnico procurava ensaiar uma jogada, na qual mostrava o posicionamento de cada um e o que deveriam fazer para que a jogada desse certo, “Chumbinho”, com toda a sua simplicidade, ingenuidade e na mais pura autenticidade, perguntou: “Professor, o senhor já combinou com a equipe adversária para que a gente possa fazer tudo isso que está falando?” (SANTOS FILHO, 2002, p. 33).

A eficiência das jogadas ensaiadas, portanto, depende de outras habilidades relacionadas ao esporte, como uma boa leitura de jogo ou a tomada de decisão. Durante a partida, os jogadores precisam criar ou reconhecer espaços para colocar em ação seu repertório tático. Como as táticas envolvem quase sempre mais de um jogador, faz-se necessário aprimorar o entrosamento e a comunicação entre os atletas como condicionante na execução das táticas.

Michael Chekhov (2010) problematiza questões parecidas dentro do exercício teatral quando discute o desempenho do conjunto criador. Para ele, os atores deveriam desenvolver uma sensibilidade para identificar e colaborar com os impulsos criativos de seus companheiros:

Um *ensemble*, um conjunto improvisador, vive num constante processo de dar e receber. Uma pequena indicação de um parceiro – um olhar, uma pausa, uma entonação nova e inesperada, um movimento, um suspiro ou mesmo uma mudança quase imperceptível de ritmo – pode converter-se num impulso criativo, num convite [...] (CHEKHOV, 2010, p. 49).

Ainda segundo Chekhov (2010), o desenvolvimento do *sentimento de ensemble* consistiria em, primeiramente, identificar as qualidades individuais de cada integrante do coletivo. O conjunto, dessa forma, não deve ser entendido como um agrupamento impessoal e sim como um encontro de especificidades que compõem a equipe. A preparação tática no futebol segue o mesmo princípio, na medida em que procura “[...] enfatizar as características e potencialidades dos jogadores, coordená-las e harmonizá-las” (LEAL, J. C., 2000, p. 102). As características do conjunto, portanto, estão associadas às experiências dos envolvidos, assim como às suas condições físicas e técnicas.

2.1.3 Técnica

J. C. Leal (2000) define técnica como o conjunto de fundamentos característicos do futebol na realização de ações de defesa, manutenção de bola, marcação, ataque, dentre outros. Envolve o aprimoramento técnico habilidades relativas a: passe, domínio, controle e condução da bola, chute, drible, cruzamento, cabeceio etc. Rogério Vóser, Marcos Guimarães e Everton Ribeiro (2006, p.109) definem técnica como:

Todo o gesto ou movimento realizado pelo atleta que lhe permite dar continuidade e desenvolvimento ao jogo. É descrita também como uma série infindável de movimentos realizados durante uma partida, tendo como base os fundamentos do jogo. Vale ressaltar que qualquer gesto técnico executado não pode ser resumido a um simples movimento mecânico, é bom salientar que os aspectos intelectuais, cognitivos, emocionais e psicológicos são de grande importância no desenvolvimento do atleta.

A técnica envolve o desenvolvimento de ações particulares, que remetem à galeria de movimentos que caracterizam o jogo. Juntos, os movimentos técnicos constituem o vocabulário de ações a serviço do jogador. É a partir do desenvolvimento técnico que as táticas são estabelecidas, assim como é ao repertório técnico que o jogador recorre quando elabora uma sequência de passos ou desenvolve uma jogada espontânea. De acordo com J. C. Leal (2000) a técnica é impessoal e, portanto, comum a qualquer jogador. Seu uso, no entanto, está relacionado a outras variáveis, como por exemplo: posição de jogo, grau de desenvolvimento e estilo pessoal.

Já o estilo caracteriza a maneira individual com que o jogador articula os movimentos que compõem os fundamentos do futebol (a técnica). Pode ser entendido como resultado da expressão particular do atleta, sua maneira singular de colocar no jogo sua personalidade, seus conhecimentos, sua inteligência etc. A soma dos estilos individuais atribuem a cada time uma característica específica. O conceito de estilo, portanto, também se aplica aos países e continentes. “Nesse aspecto, temos o estilo sul-americano, o estilo europeu, o estilo africano e o estilo asiático de jogar, cada um com suas peculiaridades, bem como o brasileiro, o argentino, o uruguaio, etc.” (LEAL, J. C., 2000, p. 123). Tal perspectiva destaca novamente a influência de aspectos socioculturais na construção de diferentes estilos.

A questão do estilo aparece também no teatro através da individualidade criativa. Chekhov (2010), por exemplo, discorre sobre o assunto, entendendo a individualidade criativa como um aspecto da expressão do artista. Segundo o autor, a forma com que um indivíduo organiza certos conteúdos na criação de uma pintura, uma música ou cena reflete a sua visão de mundo particular, sua maneira singular de assimilar os estímulos que recebe e transformá-los em produto artístico. Contaminado pela euforia da inspiração criadora, o “eu” do artista sofreria uma forte metamorfose, construindo duas dimensões psicológicas do mesmo ser: a do “eu cotidiano” e a do “eu criativo”. No “eu criativo” se expandiria a consciência do conjunto da obra e suas diversas possibilidades. O “eu cotidiano” colocaria limites aos impulsos criativos, analisaria as escolhas e assim controlaria “[...] a tela na qual a individualidade criativa traça seus desenhos” (CHEKHOV, 2010, p. 112). A individualidade criativa, dessa forma, surgiria como resultado de esquemas internos e realizaria duas operações: a descoberta de recursos aplicáveis à atividade criativa e a seleção de tais recursos antes de sua execução.

Apesar de Chekhov não ter se centrado especificamente nesse ponto, é possível identificar uma correlação entre o desenvolvimento da individualidade criadora e aspectos relativos às tomadas de decisão diante dos desafios do processo. No futebol, a tomada de decisão constitui um dos aspectos que permeia o desenvolvimento técnico e tático do jogador de futebol e se refere ao modo como o atleta coloca em prática os conhecimentos técnicos e táticos adquiridos.

Se o futebol fosse um espetáculo teatral, seria algum tipo de peça parcialmente improvisada. O elenco seria formado por duas companhias distintas (times), que ensaiariam separadamente suas cenas (jogadas) e fragmentos de cenas (aspectos técnicos do desempenho individual ou em dupla). A execução dessas cenas e seus desdobramentos seria algo além do controle dos diretores da obra (técnicos) e só poderia ser dimensionado no próprio momento da apresentação. Os atores precisariam estar preparados para decidir que ação ou cena melhor se

adaptaria às condições do drama e assim conduzir o desenrolar da narrativa no calor do momento. Através da tomada de decisão o ator/jogador exerceria seu impulso criativo, propondo soluções aos problemas da trama. A leitura da cena (do jogo), seria a capacidade de compreender a situação dramática na qual se está inserido e a partir da qual está encarregado de conseguir o melhor desfecho possível.

Visto desse ponto, é possível afirmar que o desempenho do jogador envolve o desenvolvimento de apuro técnico aliado a certa dose de criatividade e intuição. São elementos que também pertencem ao fazer artístico, não sendo raro, por exemplo, o uso da expressão *futebol-arte* nas reportagens esportivas. O termo reforça o emprego de diversos recursos recorrentes em artes pelos atletas, especialmente a criatividade de seus jogadores, a inventividade dos técnicos e a originalidade com que o coletivo concebe e realiza as táticas.

Mesmo partindo de regras fixadas (especificamente dezessete, como já exposto), o futebol permanece sensível ao surgimento de diversas inovações, seja no sistema de jogo, nas jogadas ensaiadas ou nas realizações de jogadores inventivos como Garrincha ou Pelé. Um jogo nunca é igual ao outro e é por essa razão que Santos Filho (2002, p. 33) defende que o treinamento jamais deve ser linear: “O técnico deve, a todo instante, propor, criar e sugerir novas situações, para as quais os atletas deverão procurar imaginar saídas, pois só assim estará realmente preparando seus atletas para tudo o que possa ocorrer em uma partida de futebol.”

Santos Filho (2002) chama a atenção para o fato de que cada jogo é único e por isso apresenta uma realidade específica com a qual o atleta precisa lidar. O treinamento do jogador, portanto, não deveria se basear apenas no aperfeiçoamento das funções referentes a cada posição, mas também precisaria contemplar o aspecto da versatilidade.

Por ser um esporte coletivo, o futebol se consolida na relação interpessoal, de forma que é parte do treinamento do grupo o constante preparo para suprir ou ajudar a suprir as necessidades do coletivo, ainda que tais atribuições escapem às funções que normalmente são conferidas às suas posições.

Rogério Ceni, ex-goleiro do São Paulo, por exemplo, era um exímio cobrador de faltas, sendo por diversas vezes requisitado para exercer tal função ao longo dos seus vinte e cinco anos de carreira. Serve de exemplo também o zagueiro David Luiz, que apesar de ocupar uma posição relacionada à defesa foi o segundo artilheiro do Brasil na Copa do Mundo de 2014. Ainda a esse respeito, é válido pensar sobre a função dos jogadores que cobrem o meio do

campo e assim se ocupam de ora proteger a defesa do avanço adversário, ora conduzir a bola em direção ao gol.

Apesar do sistema de jogo distribuir papéis definidos as serem desempenhados pelos jogadores (papéis no sentido de responsabilidades), a dinâmica da partida provoca a relativização de tais funções, oriundas do próprio processo de adaptação dos jogadores às especificidades do jogo em curso.

O *Carrossel Holandês* talvez seja o exemplo mais radical (ou pelo menos de maior visibilidade) de difusão de funções, pois propôs um sistema de jogo sem posicionamento fixo e intensa rotatividade. A estratégia lançou outra perspectiva sobre os procedimentos de treinamento do time, preferindo investir mais na dinâmica relacional do que na especialização dos jogadores de acordo com o espaço.

A próxima seção se destina à reflexão mais detalhada do sistema da Seleção Holandesa, refletindo sobre o contexto esportivo, social e político no qual o *Carrossel* desenvolveu. Serão retomadas a discussão em torno da coletivização das funções em jogo e seus desdobramentos para a formação do atleta, aspecto relevante na tentativa de seguir com as aproximações entre futebol e teatro para a discussão da aprendizagem do ator em procedimentos onde há o exercício do revezamento na representação das personagens.

2.2 A HISTÓRIA POR TRÁS DO *CARROSSEL HOLANDÊS*

A Holanda que jogou na Copa do Mundo de 1974 ainda não tinha uma tradição sólida dentro do torneio. Havia jogado apenas outras duas Copas, em 1934 e 1938, sem vitórias. O próprio futebol profissional estava dando os seus primeiros passos. Johan Cruyff, por exemplo, principal jogador da seleção que ficaria conhecida como *Carrossel Holandês*, foi o segundo jogador profissional do país, conforme relatou em entrevista dada ao programa televisivo Globo Esporte (2014):

Aos 17 anos eu fui o segundo jogador profissional da Holanda, antes todos eram amadores. Isso em 1964... Em 1969 o Ajax foi vice na Copa dos Campeões [atual Liga dos Campeões]. Em quatro anos conseguimos converter a qualidade em rendimento e por cinco anos seguidos, a Holanda, com o Ajax ou o Feyenoord, chegava à final da Copa dos Campeões, ou seja, a qualidade existia, só faltava a mentalidade (GLOBO ESPORTE, 2014).

Dos dois times citados por Cruyff, o Ajax de Amsterdã e o Feyenoord de Roterdã, vinham a maioria dos jogadores da Seleção Holandesa da Copa de 1974. Eram oponentes em campo, com rivalidades que se estendiam para a vida pessoal. Além das inimizades, o elenco da seleção demorou a se reunir, pois os jogadores do Feyenoord estavam disputando a Copa da UEFA (União das Federações Europeias de Futebol). O time só ficou completo faltando dez dias para a estreia. Mauro Beting, no livro *As melhores seleções brasileiras de todos os tempos*, apresenta um depoimento de Cruyff no qual ele relata a inesperada coesão do time durante os jogos:

É impressionante ler e ouvir tudo que falavam de bom da gente durante o Mundial, que tínhamos um "bloco homogêneo"... Como? Até a Copa não tínhamos uma escalação, um time formado! Tivemos muitas improvisações na primeira partida contra os uruguaios, e tudo deu maravilhosamente certo. A explicação possível? Nossos jogadores eram realmente bons. Todos com uma concepção moderna e profunda do futebol. Era mais fácil trocar de posição e função com essa consciência tática e com aquela consistência física. Era menos difícil cobrir e corrigir os erros de um companheiro. (BETING, 2012, p. 80)

Como então explicar o rendimento daquela seleção que por pouco não levou a taça para casa? Para responder a esta pergunta, talvez seja necessário retroceder alguns anos e analisar o desenvolvimento dos times do Ajax e do Feyenoord, dando atenção especial àqueles que talvez sejam os protagonistas da história do *Carrossel Holandês*: o jogador Johan Cruyff e o técnico Rinus Michels.

O processo de profissionalização do futebol holandês implicou num rápido desenvolvimento do esporte e de suas equipes. Entre 1968-1969 o Ajax foi para a final da Liga dos Campeões da UEFA, perdendo para o Milan de quatro a um. Foi no ano seguinte que o rival Feyenoord levaria o troféu após derrotar o Celtic-ESC. Ainda em 1970, o Feyenoord disputou o título do Mundial Interclubes, vencendo por um a zero de uma Argentina violenta em campo. O Ajax, por sua vez, conquistou a incrível façanha do tricampeonato europeu, vencendo a Liga dos Campeões nos anos de 1971, 1972 e 1973. Em 1974, mais uma vez a taça foi para a Holanda, dessa vez com o Feyenoord. Foram cinco anos de intensa representatividade internacional para o futebol holandês que, apesar dos títulos, ainda possuía uma seleção desprestigiada. Mas isso estaria por mudar em 1974.

2.2.1 Rinus Michels

O técnico da Seleção Holandesa da Copa de 1974 fez história no Ajax, time no qual atuou primeiramente como jogador e depois como técnico. Como jogador, construiu toda a sua carreira no Ajax, se aposentando aos 30 anos após uma lesão nas costas. Nesta fase, sua principal referência provavelmente tivesse sido Jack Reynolds, seu treinador de juventude e técnico do Ajax por trinta e três anos. A enciclopédia digital *Imortais do Futebol* (2012b) atribui a Reynolds as primeiras experimentações no Ajax em torno da rotatividade em campo. Teria sido sob a inspiração do planejamento tático de Reynolds que Michels iria seguir a carreira de técnico após a aposentadoria como jogador.

Em 1965, Michels assumiu a liderança do Ajax, encontrando um time que se mostraria promissor nos anos seguintes. Dentre os jogadores, já estava aquele que seria o capitão do *Carrossel Holandês*: Johan Cruyff. Logo em 1966 o Ajax de Rinus e Cruyff conquistaria o Campeonato Neerlandês de Futebol, assim como ganharia o troféu nos dois anos seguintes. Seu estilo de treinamento, baseado na disciplina, força física e flexibilização das funções fez o Ajax despontar nacional e internacionalmente. No campo, Cruyff já mostrava as habilidades que iriam encantar o mundo em 1974, especialmente inteligência tática e leitura de jogo. Como capitão, Cruyff era o principal ponto de diálogo entre Michels e o time. De acordo com o *Imortais do Futebol* (2012b) os dois possuíam uma relação de amizade e frequentemente debatiam sobre os fundamentos e estratégias em campo. O amadurecimento dessa parceria e o íntimo conhecimento de Cruyff sobre os procedimentos do *Futebol Total* seria um dos fatores decisivos para o sucesso da estratégia, como será mostrado.

O Ajax (assim como o Feyenoord) era um time altamente ofensivo, tão ofensivo que no ano em que ganhou o bicampeonato nacional seu ataque fez a rede balançar 122 vezes em trinta e quatro partidas. Como média tinha mais de três gols por jogo. Como estratégia de defesa, Michels propôs a construção de uma linha de impedimento que muitas vezes anulava as jogadas dos times adversários. Como estratégia de ataque, a velocidade, o toque de bola e a invasão em massa da defesa do oponente. Sob o comando de Michels, o Ajax ganhou por duas vezes consecutivas a Liga dos Campeões. Em 1973, entretanto, ele aceitou deixar o time para se tornar técnico do Barcelona, na Espanha. Mesmo sem o seu treinador, o Ajax conquistou o tricampeonato, agora sob a direção de Stefan Kovács, que manteve o estilo de jogo de seu antecessor.

Mesmo acumulando façanhas, Rinus Michels ainda não era o técnico da Seleção Holandesa, cargo que pertencia ao checo František Fadrhonc, que na época liderava a campanha que deu à Holanda uma vaga na Copa do Mundo:

Antes da Copa (e ainda sem Michels), a Holanda, comandada pelo checo František Fadrhonc, disputou a Eurocopa de 1972, mas não conseguiu chegar até as fases finais. Nas eliminatórias para a Copa, os holandeses avançaram com quatro vitórias e dois empates em seis jogos, com 24 gols marcados e apenas dois sofridos. O time já dava shows, mas o grande objetivo da KNVB, a federação de futebol do país, era Rinus Michels. Depois de muita conversa, o treinador, enfim, assumiu o comando da seleção justamente em 1974, na Copa do Mundo, em paralelo ao seu trabalho no Barcelona (IMORTAIS DO FUTEBOL, 2013).

Em outras palavras: o próprio técnico assumiu o elenco às vésperas do início da Copa do Mundo.

2.2.2 Johan Cruyff

Aquele que foi considerado um dos melhores jogadores holandeses de todos os tempos começou sua trajetória nas categorias de base do Ajax, onde sua mãe trabalhava como faxineira. Um ano após entrar para a categoria principal do time, então com dezoito anos, Cruyff entrou em contato pela primeira vez com o estilo de liderança de Rinus Michels, com quem trabalharia por mais de sete anos no Ajax.

A formação como profissional de Cruyff, portanto, reflete muitos dos princípios desenvolvidos por Michels ao longo dos anos de parceria. O jogador seria uma das figuras mais importantes para o funcionamento do *Carrossel Holandês*, como aponta a enciclopédia digital *Imortais do Futebol*:

Se Michels liderava o time do banco, em campo o grande craque do planeta na época, Johan Cruyff, era o responsável por comandar o time. Rápido, inteligentíssimo e com noções táticas que beiravam a perfeição, Cruyff era a referência máxima dos laranjas. A bola sempre passava por ele, as jogadas sempre tinham sua assinatura e o time se baseava, demais, em seu talento (IMORTAIS DO FUTEBOL, 2012a).

Cruyff acumulou vitórias durante seus primeiros anos no time profissional do Ajax. Só no ano de 1967 recebeu o prêmio de Melhor Jogador Holandês, foi o artilheiro do campeonato

nacional, ganhou a Chuteira de Ouro da Europa e ainda ajudou o Ajax a ganhar a Copa da Holanda. Conforme o Ajax amadurecia como time, Cruyff ganhava mais destaque e influência nas suas conquistas. Sua importância foi tamanha, que após a sua aposentadoria o Ajax decidiu, em sua homenagem, também aposentar a camisa de número 14 com a qual costumava jogar.

As primeiras ranhuras entre Cruyff e o Ajax começaram justamente após a saída de Rinus Michels para o Barcelona. O jogador pensou em acompanhar seu técnico, mas optou por ficar e fazer parte da campanha que rendeu o tricampeonato da Liga dos Campeões. Nesse período, Cruyff já era considerado um dos maiores jogadores da Europa, atuando inclusive no planejamento tático do time, principalmente após a saída de Rinus Michels. Para Paulo Beting (2010), o jogador tinha ideias socialistas e fomentava uma prática solidária de atuação em conjunto.

Cruyff só iria deixar o Ajax após o tricampeonato, quando questões internas da equipe fizeram com que os demais jogadores decidissem dar a faixa de capitão para Piet Kiezer. Não mais capitão do time que o acolheu por nove anos, Cruyff optou por retomar a parceria com Rinus Michels, indo jogar no Barcelona, na transação de transferência interclubes mais cara da época. A ida para o Barcelona foi tão onerosa que, de acordo com o *Imortais do Futebol* (2012a), o governo espanhol não aprovou o negócio. Para realizar a transação, o craque teria sido registrado como uma peça de máquina de agricultura! O curioso acontecimento ganha uma carga metafórica considerando a sua importância para o funcionamento das engrenagens do *Carrossel Holandês*, ou da *Laranja Mecânica*. A máquina de agricultura é feita para funcionar no campo, assim como o *Futebol Total* de Rinus Michels. Cruyff talvez fosse realmente a peça que faltava para fazer o sistema de Michels deslanchar no Barcelona. Após a sua entrada, o time ganhou o título de campeão espanhol depois de um jejum de quatorze anos. Foi também em 1974 que Cruyff ganhou sua terceira Bola de Ouro.

Dentro da Seleção Holandesa, Michels e Cruyff tentariam repetir as façanhas realizadas, naquela que ainda hoje representa a melhor campanha da Holanda em Copas do Mundo.

2.2.3 E começa a Copa do Mundo:

A Holanda não jogava uma Copa desde 1938. Sua partida de estreia seria contra a experiente Seleção do Uruguai, duas vezes campeã do mundo. Até o começo do jogo, o técnico

uruguaio, Pedro Porta, pouco conhecia a seleção rival, avisando ao time que a Holanda tinha bons jogadores e que era para dar atenção especial ao “14” (BETING, 2012).

Por ignorância da equipe uruguaia, a Holanda pegou uma seleção desprevenida. O primeiro gol saiu logo nos primeiros seis minutos de jogo. Ainda no primeiro tempo, a Holanda executaria uma das jogadas mais características do *Carrossel Holandês*: o arrastão sobre o adversário. Enquanto o jogador uruguaio Jauregui tentava passar a bola para o meia Mantegazza, nada menos do que dez holandeses se adiantaram na retomada da bola. O time avançava em massa, desnorteando o rival, acostumado ao tradicional sistema de marcação homem a homem, isto é, marcações individuais.

Surpreendentemente, aquela Holanda até então pouco conhecida tinha um elenco onde todos atacavam e defendiam. Quando a bola estava com o adversário, o grupo estrangulava o espaço de ação, impedindo a execução das jogadas. Quando estava na posse da bola, avançava para a área adversária num bloco veloz, trocando de posições e confundindo a defesa. No segundo tempo, o jogador uruguaio Pedro Rocha teve a única chance uruguaia de gol. Depois foram catorze investidas holandesas. Anos mais tarde, o próprio Pedro Rocha comentaria aquele jogo entre Uruguai e Holanda:

Por duas vezes, em campo, quis chamar a minha mãe: a primeira, com 17 anos, na minha estreia no clássico Peñarol e Nacional, em pleno Centenário. Na segunda, com 32 anos, quando enfrentei a Holanda na Copa de 1974. Quando peguei a bola pela primeira vez, quatro jogadores vieram para cima de mim e me tiraram a bola. Não entendi nada, mas na segunda vez, a cena se repetiu, e foi assim o jogo todo. Ali, eu quis a minha mãe (IMORTAIS DO FUTEBOL, 2012a).

O jogo acabou em dois a zero, mas diversas fontes concordam que poderia ter sido uma goleada. O Uruguai tentou brechar o funcionamento do *Carrossel* com faltas violentas, mas não logrou êxito; a Holanda venceu e só não humilhou o Uruguai devido à atuação do goleiro, que evitou um vexame. Nas notícias esportivas do dia seguinte, já começavam a circular os feitos da *Laranja Mecânica* de Rinus Michels.

Após um zero a zero contra a Suécia, a Seleção Holandesa jogou contra a Bulgária, fazendo sua primeira goleada. O primeiro gol saiu logo nos cinco primeiros minutos. Essa era uma característica do *Futebol Total*: intimidar o adversário logo no começo da partida, abrir o placar e insistir na estratégia ofensiva e de pressão no campo do oponente. O segundo gol veio no final do primeiro tempo, de pênalti. Para Beting (2010), outra estratégia recorrente da Seleção Holandesa era a alternância no ritmo da marcação. Muitas vezes a equipe desacelerava,

recuando para a própria área de defesa para depois propor uma mudança abrupta de velocidade, retomando a bola e avançando em contra-ataque. Foi assim que saiu o terceiro gol. O seguinte foi um gol contra, de Krol, o primeiro que o time levou desde o começo da Copa. Por fim veio o quarto, de De Jong, encerrando a primeira fase com fama de favorito. A próxima seleção seria a Argentina.

A Holanda chegou às oitavas de final como um trator sobre a Argentina. Os argentinos deram apenas um chute em direção ao gol em todo o jogo. Os holandeses, por outro lado, criaram onze chances de marcar. Beting (2010) afirma que a Holanda só não atacou mais, pois se poupou no segundo tempo em decorrência da chuva. A Argentina perdeu de 4x0 para os holandeses. Em *As melhores seleções estrangeiras de todos os tempos*, Beting (2010) apresenta um comentário que o treinador argentino Vladislao Cap teria dado no vestiário: "Nunca vi nada parecido. Meus jogadores jamais viram um time assim. É uma nova maneira de conceber o jogo. Eles são um rolo compressor" (BETING, 2010, p. 76). Outro depoimento presente no livro digno de nota é o do zagueiro argentino Bargas, que do banco teria definido:

Os holandeses não têm especialistas. Existe um goleiro e dez jogadores que sabem fazer tudo. Ao mesmo tempo, estão muito perto de todos e muito longe uns dos outros. É uma vertigem total esse borrão de camisas laranjas. Os mais perigosos são os que não têm a bola, todos coordenados pelo Cruyff (BETING, 2010, p. 77).

Quando a Holanda enfrentou a Alemanha Oriental nas quartas de final, a imprensa já exaltava o desempenho entrosado do grupo usando palavras como mecanismo, engrenagem etc. A máquina de futebol holandesa havia humilhado a tradicional Seleção Argentina e agora enfrentaria uma estreante em Copas do Mundo. Quem esperava uma goleada, no entanto ficou decepcionado ao ver que o time se poupou diante de um rival que abertamente reconhecia a superioridade do *Carrossel Holandês*. O próprio técnico da Alemanha Oriental, Georg Buschner, afirmou: "Não podemos encarar de igual os holandeses. Só devemos aprender com eles. Não há outra saída, além de testar um esquema ultradefensivo. Não dar espaço, não permitir que se movimentem" (BETING 2010, p. 78).

A partida chuvosa terminou em 2x0 para a Holanda, resultado que desagradou ao Cruyff. O jogador foi severo na autocrítica: "Jogamos muito mal. Nossos rivais amontoaram oito no campo deles e não nos deixaram jogar. Nem eles quiseram. A crítica nos foi generosa, exaltando a perfeição de nossas engrenagens... Mas não foi nada disso. Jogamos mal. Foi uma partida feia" (BETING 2010, p. 78-79).

A Holanda chegou à semifinal enfrentando o Brasil, então tricampeão do mundo. Apesar de parecer confiante à frente das câmeras, Zagallo depois reconheceu que estava consciente e temeroso diante da Seleção Holandesa. O mesmo acontecia no lado adversário, afinal de contas o Brasil ganhara a Copa anterior, consagrando-se como a seleção com o maior número de títulos. A esse respeito, Cruyff declarou: "Foi nosso jogo mais difícil. Estávamos com medo dos brasileiros nos primeiros 15 minutos. Depois fizemos nossa partida" (BETING, 2010, p.80).

As duas equipes entraram em campo nervosas para a disputa da semifinal. Após o apito para o começo do jogo, os espectadores puderam assistir a um jogo duro, de grande violência. O Brasil usou da força para evitar que a Holanda abrisse o placar logo no início do jogo. A Holanda também respondeu com agressividade. Em 1974 os árbitros de futebol eram mais tolerantes com a violência. A Holanda também havia apanhado bastante do Uruguai e da Argentina, mas o Brasil levou a pancadaria para outro nível, como comenta Mauro Beting (2010, p. 82-83):

A Holanda aproveitou que o árbitro estava embananado e sem pulso e cartão para controlar os briguentos, e também baixou o nível e o pau. Para resumir a pancadaria: em 90 minutos, com a boa vontade que faltou aos litigantes, Vali Hanegem merecia quatro vermelhos por jogo brusco, condenável pela Convenção de Genebra; Rivellino, duas expulsões; Suurbier, Cruyff, Rep, Valdomiro, Zé Maria e Marinho Chagas não poderiam reclamar se fossem ao chuveiro mais cedo. E não seria fácil tirar toda aquela lama do corpo, e toda aquela raiva injustificável. O Brasil tentava ganhar no pau o que não ganhava na bola. [...] Faltando seis minutos para acabar o último round, ops, o segundo tempo, o zagueiraço Luís Pereira levantou Neeskens e foi, enfim, expulso, depois de cometer pelo menos uma falta de cartão amarelo e mais três para vermelho. Aos 42, a pipocada que demonstrou a falta de espírito esportivo: Valdomiro e Krol dividiram a bola e os dois pularam para evitar entradas maldosas. Melhor acabar logo o jogo. O que deveria ser uma ode ao futebol virou ódio em estado bruto. Ou brutos em estado deplorável [sic].

O Brasil conseguiu segurar um resultado sem gols por todo o primeiro tempo. Mas aos cinco minutos do segundo tempo a Holanda abriu o placar. Mais tarde veio o segundo, despachando a Seleção Canarinho para a disputa (que perdeu) do terceiro lugar.

A Holanda disputou pela primeira vez uma final de Copa do Mundo, enfrentando a anfitriã, a Alemanha Ocidental. A Alemanha já havia disputado duas finais de Copas do Mundo; seu único título tinha sido obtido em 1954, quando os alemães desmontaram a lendária *máquina húngara*, que era a seleção favorita de sua época. Talvez pelo apoio da torcida, ou por uma questão de estilo de jogo, a Alemanha entrou em campo muito mais tranquila do que o Brasil estava na semifinal.

Com um minuto e meio de jogo a Holanda abriu o placar. Parecia que o *Carrossel Holandês* iria funcionar em toda a sua potência. Mas a Alemanha manteve a calma e procurou criar oportunidades para virar o placar: o mesmo havia acontecido contra a Hungria em 54, quando ganharam de virada. Desta vez, para conseguir tal proeza, era preciso “descascar a laranja holandesa” e emperrar o funcionamento do *Carrossel*. A Alemanha marcou pesado a seleção do *Futebol Total*. Vogts ficou como o principal encarregado de impedir o desenvolvimento de Cruyff durante o jogo, função que desempenhou com velocidade e violência. Cruyff ficou praticamente anulado. A Holanda, pressionada, recuou, pois não tinha espaço para fazer o *Carrossel* girar. Ainda no primeiro tempo veio o empate e depois a virada histórica. A Holanda tentou se reerguer, mas sem sucessos. Seus jogadores já estavam sentindo os efeitos do torneio, o desgaste físico, sem falar nos machucados das recorrentes jogadas violentas das partidas anteriores. O jogo terminou em dois a um para a Alemanha:

Ao final, mais uma vez campeã a Alemanha. Mais uma vez vencida a fama de Máquina Invencível – agora era a Holanda de Cruyff, como antes fora a Hungria de Puskas.

E os alemães em Munique comemoraram batendo palmas. Apenas batendo palmas (AVALLONE, 2001, p. 27).

2.2.3 Uma desorganização meticulosamente ensaiada

Mas afinal de contas, como uma seleção que mal possuía uma escalação há quinze dias do começo da Copa do Mundo chegaria à final? Para responder a esta pergunta é necessário elucidar um pouco mais sobre o funcionamento desse sistema tático, para mais adiante discutir sobre as particularidades da estratégia na reflexão do jogo da cena.

Antes de 1974 a Holanda jamais havia passado da primeira fase de uma Copa do Mundo e conseguiu chegar à final! Michels assumiu o comando do time pouco antes do começo dos jogos e a própria seleção foi reunida na última hora. Até mesmo no dia da estreia, contra o Uruguai, a equipe ainda não se sentia pronta:

Estávamos muito nervosos. Além de nunca termos atuado juntos, cinco jogadores estreavam em novas funções. O goleiro Jongbloed era novo na equipe. Perdemos nosso zagueiro Hulshoff por contusão. Haan e Rijsbergen nunca haviam atuado daquela maneira – formando a dupla de zaga. Jansen demorou a chegar ao elenco, e atuava como Neeskens, no meio... Teve, então, de jogar na função de Haan, como volante. O próprio Neeskens teve de se sacrificar e fazer várias funções. Eu não estava 100% fisicamente... E tudo isso junto, num só jogo, o da estreia, contra uma seleção bicampeã mundial, quarta colocada na Copa anterior... Não sei como tudo funcionou

tão bem. Antes da estreia em Hannover, não tínhamos um time; quando acabou o jogo, tínhamos uma senhora equipe (BETING, 2010, p. 70).

Compreender o feito talvez seja um exercício de quebra-cabeças, onde a maioria das peças já foram apresentadas, a começar pelo Ajax e o Feyenoord, times que representam a transformação do nível do futebol holandês.

Nos anos 1960, quando começou a profissionalização do esporte, o desenvolvimento do futebol deu-se graças às categorias de base das equipes. Cruyff, por exemplo, o maior personagem em campo do *Carrossel Holandês*, entrou para o time de base do Ajax aos 10 anos e só saiu aos 26, quando foi vendido para o Barcelona. No total, foram dezesseis anos de trabalho, sete deles sob o treinamento de Rinus Michels, que conhecia a fundo seu estilo de jogo.

Embora a escalação fosse recente, a maioria dos jogadores já trabalhava junta há alguns anos e tinha domínio do sistema tático que era o *Futebol Total*. Cruyff, por exemplo, era um exímio conhecedor da arte de desempenhar múltiplas funções. Em artigo publicado pela revista digital EFDeportes.com (BALZANO; MORAIS, 2014), Cruyff é chamado de homem-equipe, pois atuava em todas as posições, com exceção do gol:

Cruyff é um capítulo à parte. Foi meia-atacante, meia-armador e atacante nas três posições (ponta esquerda, ponta direita e no centro). A incrível qualidade no passe de Cruyff impressiona. Ele jogava com passes curtos, fazia lançamentos e inversões de jogo com grande precisão. Seu posicionamento, na maior parte dos jogos, foi atrás dos atacantes, transitando por todo o meio-campo e ataque (BALZANO, MORAIS, 2014).

Foi jogando a proposta tática do *Futebol Total* que o Ajax conquistou por três vezes a Liga dos Campeões antes do início da Copa do Mundo. E foi a partir principalmente da seleção do Ajax que Michels montou a Seleção Holandesa da Copa de 1974. Michels também convocou jogadores do Feyenoord, principal adversário do Ajax nos torneios regionais. Sobre isso é necessário destacar a intensa relação vivenciada pelos dois times. Apesar de rivais, Ajax e Feyenoord, como já mostrado, eram os dois principais times de Holanda e praticamente se revezavam na conquista dos campeonatos locais. Por essa razão, os jogadores de ambas as equipes se enfrentavam diversas vezes ao longo do ano. Esse é um fator que interfere diretamente na construção de uma coesão, uma vez que os constantes encontros ajudam a aprofundar o conhecimento sobre o estilo de jogo de cada atleta. Assim, apesar de a base da

seleção ter se formado às vésperas da Copa do Mundo, a Seleção Holandesa era composta por jogadores que se conheciam bastante.

No *Carrossel Holandês*, os jogadores não guardavam posições fixas e por essa razão a dinâmica de jogo não poderia ser representada graficamente. Se por um lado essa característica dificultava para os adversários a leitura do funcionamento da *Laranja Mecânica*, por outro fazia com que compreensão das jogadas fosse complexa até mesmo para os jogadores. No final das contas, além da sagacidade do técnico Rinus Michels, merece destaque a inteligência daquele time, que foi capaz de compreender e executar suas propostas.

Michels também soube aproveitar o pouco tempo que teve, preparando os jogadores física e emocionalmente. Também conhecido como “O General”, ele era um disciplinador, mas também soube criar espaços de liberdade. O técnico trouxe outro conceito de concentração, permitindo às famílias visitarem os jogadores. Devido à concentração flexível, os atletas eram constantemente vistos juntos descontraído: fumavam, bebiam e davam festas. Uma delas iria afetar o desempenho do maior craque do time, Cruyff, justamente na final da Copa. Os holandeses fizeram uma comemoração à beira da piscina com mulheres nuas, evento fotografado pela imprensa e divulgado dias depois da semifinal. A reportagem teria causado uma crise no casamento de Cruyff, desestabilizando emocionalmente o jogador justamente nas vésperas da partida mais importante de sua vida.

Diante das rivalidades envolvendo Ajax e Feyenoord, Michels precisava administrar as personalidades dos jogadores dentro e fora de campo. Nesse sentido, a concentração flexível permitia diminuir a tensão ou o desgaste da convivência, compensando o rigor da preparação tática e física. Vale ressaltar que o *Futebol Total* era sustentado pela dinâmica relacional, como é possível notar no depoimento de Rob Rensenbrink, presente no livro *As melhores seleções estrangeiras de todos os tempos*: “Na teoria era simples: quando o lateral do meu lado – Krol – avançava, eu recuava para cobri-lo. Ele virava ponta, e eu, lateral. Todo o time tinha de fazer a função de outro colega. **Na prática só dava certo com muita doação de cada um**” (BETING, 2019, p. 69, grifo nosso).

A partir do depoimento de Rensenbrink é possível observar que o *Futebol Total* requisitava de seus jogadores uma determinada atitude frente ao desenvolvimento do time, que valorizava o altruísmo na tomada de decisões. Quando um jogador mudava de função, outro precisava ocupar o seu lugar, dando-lhe cobertura no desenvolvimento da jogada. O sistema tático baseava-se, portanto, numa dinâmica de solidariedade entre os atletas, prática que alimentava o sentimento de responsabilidade e proteção de uns sobre os outros.

O treinamento de um jogador para atuar no *Carrossel Holandês* precisava englobar o desenvolvimento de habilidades para além da desenvoltura tática e técnica do atleta, trabalhando aspectos socializantes de integração do sujeito no time e valorização do coletivo. Afinal de contas, trata-se de uma dinâmica que requisita frequentemente o exercício do desapego, a preocupação com o outro e a flexibilização das responsabilidades individuais em virtude do melhor aproveitamento do coletivo.

A esse respeito, é possível observar que a proposta traz em si também uma expectativa de comportamento ético do jogador, que neste caso se apresenta pela rejeição a uma atitude individualista (reforçada inclusive na recusa da especialização) e engrandecimento de ações coletivizantes, que vão desde a rotação de posições, à organização de jogadas articulando grandes quantidades de jogadores. A preocupação com o conjunto constitui, portanto, um pilar para o funcionamento do *Futebol Total*, o que por sua vez reivindica a presença de jogadores abertos para entrar em relação com os seus companheiros de time, ora doando, ora recebendo ajuda, ora mudando de posição na proposição de uma jogada, ora migrando para encobrir um colega.

É interessante observar como Michels soube explorar o incentivo à interdependência e à prática da cooperação como meio para potencializar o rendimento do time, atordoando o oponente em sua tentativa de marcação. Os times que optavam pela marcação homem a homem, por exemplo, expuseram seus jogadores à vertigem das mudanças de posição. A necessidade de marcar um jogador que muda diversas vezes de posicionamento poderia atrapalhar a criação das jogadas do seu próprio time, visto que o marcador também precisa circular pelo campo.

A marcação por zona¹⁰ também poderia ser confusa por causa das trocas, pois a *Laranja Mecânica* propôs o revezamento dos jogadores em todas as áreas do jogo, do ataque à defesa. A ocupação das referidas zonas, portanto, não pode ser predeterminada, assim como os deslocamentos em bloco que por diversas vezes assustaram os times adversários. Restava ao rival optar por um sistema de marcação flexível ou misto, dando espaço para a equipe se adaptar ao inconstante ritmo imposto pela Seleção Holandesa.

Talvez seja justamente a instabilidade imposta ao rival um dos fatores que agregaram maior potência para o funcionamento do *Carrossel*: instabilidade na distribuição das funções em campo e instabilidade psicológica à qual o time adversário era submetido através da

¹⁰Na marcação por zona, o campo é dividido em áreas e a defesa se preocupa com a marcação das zonas que são de sua responsabilidade (SANTOS FILHO, 2002).

marcação. A marcação sob pressão alta (ou apenas marcação pressão) foi uma das características marcantes da *Laranja Mecânica* e poderia ser descrita como o avanço do time contra o único jogador detentor da bola, como forma de reduzir seu espaço de atuação. No caso holandês, a jogada só era possível porque seus jogadores eram aptos em atacar e defender. No jogo contra o Uruguai, por exemplo, uma jogada de retomada da bola para a Holanda envolveu o avanço dos dez jogadores (só o goleiro ficou de fora) contra um único jogador. A mesma estratégia foi usada contra a Argentina, articulando sete jogadores na recuperação da bola. O alto grupo numérico atuava como um rolo compressor abalando o oponente tática e psicologicamente.

A terceira característica importante do funcionamento do *Carrossel Holandês* era o uso da linha de impedimento. Usada como estratégia defensiva, o uso da linha consistia na iniciativa de avançar todos os jogadores da defesa em linha reta e assim deixar o oponente impedido na hora do lançamento da bola. Esta estratégia inclusive foi incorporada ao planejamento tático de diversos clubes, sendo vastamente utilizada nos dias atuais.

Juntas, a linha de impedimento, a marcação pressão e a rotatividade de funções constituíram o eixo estrutural do *Carrossel Holandês*. São três procedimentos que exigiram grande nível de entrosamento entre a equipe e a mobilização de diversos membros do time. Não foi por menos que a imprensa atribuiu à Seleção Holandesa adjetivos como “homogêneo”, “coeso” durante a Copa de 1974. O próprio Rinus Michels se apoiava na ideia da homogeneidade na conceituação metafórica de seu sistema:

Tiro n'água: o treinador Rinus Michels explicava a alegria do carrossel holandês fazendo o mesmo – atirando uma pedra n'água. Os círculos concêntricos formados forjavam a filosofia do jogo laranja: um redemoinho difícil de saber onde começava e onde terminava. Time que ia e voltava como a maré (BETING, 2010, p. 69).

No *Futebol Total*, o time precisava fluir como um cardume. O sentimento de conjunto era uma necessidade operacional. Mais do que isso, era um princípio esportivo: a dissolução de funções fixas destacava o desempenho coletivo e incentivava a cooperação. Possivelmente por esse motivo que Michels conseguiu tão rápido organizar aquele grupo como uma equipe aparentemente coesa e entrosada; essa era uma necessidade imposta por seu sistema tático, que exigia que as individualidades fossem colocadas a serviço de uma dinâmica de colaboração mútua.

2.2.4 Mas por que perdeu?

É provável que muitos tenham feito essa pergunta quando o juiz apitou o fim da partida final da Copa do Mundo. A crônica futebolística enfrentou a mesma questão de tentar explicar porque a Holanda, apesar do favoritismo, perdeu. E por que o sistema tático *Futebol Total* nunca mais apareceu num torneio da Copa?

Bem, é mesmo parte das características do futebol o fato de que nem sempre o favorito é consagrado. O desenlace de uma partida é determinado por um conjunto de situações e oportunidades que relativizam a questão do preparo e do rendimento do time. Às vezes, uma única oportunidade bem aproveitada pode definir o placar da partida, provocando a derrota do time mais cotado. Ainda assim, é possível discutir alguns fatores que provavelmente prejudicaram o desempenho da Seleção Holandesa em sua partida mais importante. Antes de discutir esses aspectos, no entanto, é necessário dar o devido crédito à Seleção Alemã, que demonstrou grande estabilidade emocional, trabalho em conjunto e assim conseguiu virar o placar mesmo levando um gol logo no começo da partida.

Pois bem, a primeira questão a ser levantada seria a própria inexperiência da Holanda em Copas do Mundo. Como mostrado, a participação holandesa até então era medíocre: das duas vezes em que participou, perdeu todas as partidas e voltou para casa ainda na primeira fase. Nenhum jogador do time, portanto, tinha qualquer experiência relativa ao desgaste físico e psicológico que o torneio impõe. Além da pressão vivenciada, especialmente na fase chamada de *mata-mata* (quando o time derrotado volta para casa), é importante considerar que na década de 1970 o futebol tinha uma arbitragem muito mais complacente com a violência em campo. Os jogadores haviam passados por jogos duríssimos, especialmente contra os sul-americanos Uruguai, Argentina e Brasil. No dia da final, a equipe já não se encontrava mais no seu auge físico, como apontou o próprio Cruyff: “O Mundial é um torneio para quem aguenta sete partidas” (BETING, 2010, p. 85). A Holanda infelizmente só aguentou seis.

Além do desgaste físico, é necessário considerar a questão psicológica diante do assédio da imprensa e a dificuldade de administrar o próprio favoritismo. A goleada sobre a Argentina e a vitória sobre a Alemanha Oriental possivelmente reforçaram no grupo um sentimento de superioridade em relação às demais seleções. Basta lembrar que na véspera de um jogo importante como a semifinal contra o Brasil os holandeses fizeram uma festa na piscina regada a álcool até às quatro da manhã. A própria vitória contra a Seleção Canarinho, atual campeã, possivelmente reforçou um sentimento de “já ganhou”. A esse respeito, comentou Johnny Rep, jogador holandês:

Ganhar do Brasil nos trouxe muita confiança, talvez demais. E na final contra a Alemanha Ocidental foi ruim ter feito um gol logo no primeiro minuto. Foi muito cedo, esquecemos de fazer o segundo e começamos a brincar. Os alemães começaram a ficar agressivos e perdemos uma final que todos esperavam que ganhássemos (GLOBO ESPORTE, 2014).

A Holanda havia vencido o bicampeão Uruguai, o tricampeão Brasil e enfrentaria uma Alemanha Ocidental que, diga-se de passagem, perdeu para Alemanha Oriental (também vencida pelo *Carrossel*) durante a primeira fase. A inexperiência e o excesso de confiança prejudicaram aquela que talvez tivesse sido a mais notória seleção que a Holanda já levou para uma Copa do Mundo. A dispersão dos jogadores foi um erro grave, muito mais grave considerando que a concentração é um fator essencial para o funcionamento do *Carrossel Holandês*. No final das contas, talvez tenha sido justamente o foco que faltou aos holandeses a grande arma do time alemão, que não se deixou desestabilizar diante do encaminhamento do jogo. A Alemanha, como foi visto, era uma seleção experiente em Mundiais e que até hoje tem como marca um estilo de jogo consciente e objetivo. A Holanda tinha um perfil mais extrovertido, explosivo e variável.

Outro ponto digno de comentário diz respeito ao regime de concentração flexível dos jogadores. Se por um lado a estratégia permitia diminuir o estresse da competição, visto que os atletas recebiam visitas dos familiares, por outro tinha um componente dispersivo, pois facilitava que questões pessoais influenciassem na performance dos atletas. O episódio da festa é um exemplo sintomático dessa questão, especialmente considerando a repercussão dos fatos na vida pessoal de Cruyff. Ao saber pelos jornais que os jogadores haviam festejado com mulheres nuas na piscina do hotel, a esposa de Cruyff teria ficado muito irritada, gerando uma tensão em seu casamento.

Nenhuma pessoa, nenhuma mulher teve tanta influência em finais de uma Copa do Mundo, afinal a mulher de Cruyff deixou ele nervoso logo em 74 [...]. Antes da final da Copa da Alemanha, Cruyff estava muito preocupado, porque o casamento dele estava na marca do pênalti (GLOBO ESPORTE, 2014).

O efeito da festa foi tão grave, que a esposa de Cruyff o teria proibido de jogar a Copa do Mundo seguinte. Esta talvez tivesse sido uma das razões para o desaparecimento do *Carrossel Holandês* nas demais Copas. Cruyff era uma peça chave para o funcionamento da estratégia, pois era o jogador que mais a fundo compreendia a dinâmica de jogo proposta por Michels e atuava como uma liderança forte na equipe. As principais jogadas passavam por ele, muitas eram, inclusive, proposições de Cruyff. Sem o seu comando faltou combustível para o *Carrossel* girar. Ou seja, apesar de possuir um sistema tático apoiado em dinâmicas de interdependência entre os jogadores e valorização do desempenho coletivo, a Seleção Holandesa teve ainda um jogador ocupando um lugar de centralidade, uma vez que Cruyff era um dos principais propositores de jogadas. Era a voz da liderança em campo. Seu diferencial, a esse respeito, era que o jogador concebia o próprio desempenho como um fazer articulado com os demais colegas, uma vez que, além das trocas de posição, o *Carrossel Holandês* promovia um constante toque de bola entre os jogadores.

Após 1974, a Holanda disputou ainda mais duas finais de Copa do Mundo (1978 e 2010), também sem vitórias. Passados mais de quarenta anos, a derrota da *Laranja Mecânica* ainda permanece como um dos episódios mais significativos da história das Copas do Mundo, a citar o comentário de Cruyff (GLOBO ESPORTE, 2014): “Se ganhássemos em 1974 talvez não tivéssemos deixado tantas lembranças como perdendo. ”

2.3 JOGO: NO CAMPO, NA CENA, COOPERAÇÃO E COMPETIÇÃO

Uma partida de futebol e uma apresentação teatral são dois exemplos da diversidade de possibilidades que a noção de jogo pode englobar. No capítulo do livro *Aprendizagem através do jogo*, Jesús Paredes Ortiz (2005) analisa a etimologia da palavra jogo em diversas línguas para traçar possíveis semelhanças em diferentes sociedades. Seu estudo aponta, contudo, para a impossibilidade de desenhar uma definição exata e definitiva do que é o jogo e suas características. Tal opinião é sustentada por outros teóricos, a citar Daniil Borisovitch Elkonin

(2009). A noção de jogo é complexa, pois cada atividade apresenta características particulares. Sua especificidade seria, portanto, a própria razão de sua indefinição.

Apesar disso, Ortiz (2005) afirma que na atividade cotidiana o entendimento de jogo parece mais claro e simples: trata-se de um significado que é definido no ato, ou seja, jogando. Em outras palavras, a possibilidade de identificar uma atividade como um jogo se encontra, em grande parte, na observação do modo com que o sujeito se relaciona com ela. Essa afirmativa destaca a importância do espírito lúdico durante a realização do evento, sendo esse espírito algumas vezes determinante para a compreensão de algo como jogo.

A língua portuguesa adota dois termos distintos para se referir à atividade lúdica: brincar e jogar. Tal distinção não aparece em outras línguas como no francês (*jouer*) ou inglês (*play*). A separação entre o que é brincar e o que é jogar, portanto, não é um consenso nos estudos referentes ao lúdico, embora a necessidade imposta pela língua permita uma possível diferenciação:

Brincar é anterior a jogar, conduta social que supõe regras. Brincar é forma mais livre, individual, que designa formas mais primitivas de exercício funcional, como a lalação. [...] O termo “lúdico” abrange os dois: a atividade individual e livre e a coletiva e regrada (DANTAS, 1998, p. 111).

Para Heloysa Dantas (1998), a estrutura da brincadeira é ainda mais aberta que a do jogo, de forma que parece impossível definir com precisão o que seria o brincar. Dependendo da forma com que é realizada, qualquer atividade poderia potencialmente se transformar numa brincadeira. Da mesma maneira, qualquer brincadeira, quando realizada com fins produtivos, poderia ser entendida como uma espécie de trabalho:

[...] afirma-se simultaneamente um estado atual e uma tendência futura: as atividades surgem liberadas, livres (aqui no sentido de gratuitas, não instrumentais), exercendo-se pelo simples prazer que encontram em fazê-lo. Porém, tendem sempre, ao aperfeiçoar-se por este exercício funcional, a tornarem-se aptas a entrar em cadeias mais complexas, como ações intermediárias. O que se descreve é um movimento de devir que leva do brinquedo ao trabalho, isto é, da atividade-fim à atividade-meio.

O trabalho, entendido como qualquer ação instrumental subordinada a um fim externo e a um produto, corresponde portanto àquela para onde tende a atividade lúdica. O jogo tende ao trabalho como a criança tende ao adulto (DANTAS, 1998, p. 113-114).

A problematização apresentada por Dantas interessa a essa pesquisa, pois o estudo analisa possíveis cruzamentos entre duas atividades lúdicas que são desenvolvidas dentro da esfera do

trabalho: o jogo de futebol e o jogo da encenação. O processo de preparação de um time ou de um elenco para um espetáculo envolve diversas etapas que são impostas como necessárias para o desenvolvimento do trabalho. Há um limite, portanto, à liberdade na escolha *do que fazer* e de *quando fazer* durante o processo. A pressão em torno do rendimento pode até mesmo (e isso acontece muitas vezes) inibir o prazer da realização da atividade, arrefecendo a chama lúdica que move a execução do jogo. Daí a importância de alimentar o espírito lúdico: ele está associado à forma com que o indivíduo se relaciona com a atividade e por ela se sente interessado, cativado e estimulado:

A dialética jogo-trabalho é indispensável à saúde de ambas as práticas: pode resgatar a liberdade do jogo e o prazer do trabalho. Como sempre, as próprias crianças sinalizam isto ao adulto sensível: não é rara a experiência de, ao fabricar, com elas, o material para a realização de um jogo, vê-las mais impressionadas na produção do que na sua utilização posterior.

Entre a atividade lúdica e a atividade produtiva parece haver continuidade (DANTAS, 1998, p. 113).

Jesús Paredes Ortiz (2005) afirma que o desenvolvimento da capacidade lúdica solicita a articulação de estruturas cognitivas, afetivas e emocionais e ocorre mediante experiências de sociabilização. O jogo e a brincadeira, dessa forma, oferecem espaços de interação social e desenvolvimento humano em diversas áreas. Mais adiante o trabalho apresentará considerações sobre a importância da cooperação na realização da atividade lúdica e o uso de estratégias no intuito de promover a aproximação entre os participantes e a aprendizagem solidária. Ante de entrar nesse tema, no entanto, faz-se necessário seguir com as reflexões acerca da noção de jogo, especialmente na tentativa de traçar paralelos entre a aprendizagem do jogo de futebol e do jogo da cena.

Nesse sentido, um dos elementos mais interessantes seria o da simulação. Ela propõe aos seus participantes a imersão em uma realidade temporária, autônoma da vida cotidiana. Essa nova realidade é sabidamente ficcional, ou seja, não real. A consciência da irrealidade seria um pressuposto para a realização do jogo. Assim, até mesmo a criança mais novinha sabe que o jogo/brincadeira é um “faz de conta”, uma atividade deslocada da vida corrente. O prazer de jogar, portanto, está relacionado à evasão da realidade que ele propõe; o divertimento está ligado ao próprio exercício da representação. Destaca Huizinga:

A função do jogo, nas formas mais elevadas que aqui nos interessam, pode de maneira geral ser definida pelos dois aspectos fundamentais que nele encontramos: uma luta

por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passe a "representar" uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. Representar significa mostrar, e isto pode consistir simplesmente na exibição, perante um público, de uma característica natural. O pavão e o peru limitam-se a mostrar às fêmeas o esplendor de sua plumagem, mas aqui o aspecto essencial é a exibição de um fenómeno invulgar destinado a provocar admiração. Se a ave acompanha essa exibição com alguns passos de dança passamos a ter um espetáculo, uma passagem da realidade vulgar para um plano mais elevado. Nada sabemos daquilo que o animal sente durante esses atos, mas sabemos que as exibições das crianças mostram, desde a mais tenra infância, um alto grau de imaginação. A criança representa alguma coisa diferente, ou mais bela, ou mais nobre, ou mais perigosa do que habitualmente é. Finge ser um príncipe, um papai, uma bruxa malvada ou um tigre. A criança fica literalmente "transportada" de prazer, superando-se a si mesma a tal ponto que quase chega a acreditar que realmente é esta ou aquela coisa, sem contudo perder inteiramente o sentido da "realidade habitual". Mais do que uma realidade falsa, sua representação é a realização de uma aparência: é "imaginação", no sentido original do termo (HUIZINGA, 2001, p. 17).

A atividade lúdica, portanto, constrói narrativas a respeito da trajetória do jogo e seus acontecimentos. No caso do futebol, a partida poderia ser comparada a uma guerra simbólica na qual cada grupo deseja invadir o espaço do inimigo e subjugá-lo através da marcação dos gols. As necessidades do jogo fomentam diferentes comportamentos nos seus participantes, atitudes que dizem respeito à esfera do jogo. No futebol, por exemplo, a inimizade e o revanchismo são sentimentos relacionados à própria realidade ficcional que a atividade propõe. Essas emoções fomentam uma certa postura combativa que não necessariamente reflete a personalidade de seus participantes em suas ocupações cotidianas. Nesse sentido, também o jogador de futebol representa, pois incorpora novos modelos comportamentais dentro da dinâmica do jogo.

No caso do jogo teatral, a simulação aparece como um dos seus aspectos mais evidentes, uma vez que a encenação propõe a construção de uma realidade ficcional sob a forma de um enredo. Nas modalidades mais tradicionais de teatro a representação é composta por atores que simulam ser personagens, ou seja, personalidades distantes de sua identidade usual. Da mesma forma como acontece no futebol, o participante do jogo não perde a consciência que está representando, ou seja, que se encontra numa atividade separada da realidade. Ainda assim, muitos espetáculos desejam provocar uma ilusão de realidade em sua plateia, disfarçando ao máximo o ato simulatório. O público permanece ciente da irrealidade da ação dramática, mas, na medida em que aceita a proposta da encenação, tenta penetrar cada vez mais na ficção, esquecendo a realidade na qual o jogo se insere. Esse modelo espera que a própria estrutura do jogo, seus regulamentos e convenções se diluam diante do magnetismo da representação.

Algumas expressões artísticas desejam construir poéticas de cena a partir do tensionamento das fronteiras entre ficcionalidade e vida real, usando conteúdos autobiográficos na construção dos espetáculos e recusando a representação de uma personagem. Entretanto, mesmo esses exemplos propõem novos formatos de experiência que se deslocam da atividade cotidiana. Ainda que o ator suba ao palco e dialogue com a plateia como ele mesmo, a própria peça articula os acontecimentos dentro de uma lógica específica, portanto, simulatória. Até mesmo o “eu” do ator recebe um tratamento estético na medida em que ele exibe a si mesmo como produto artístico. Assim como ocorre aos jogadores de futebol, o ato da representação não depende da construção de uma personagem a ser assumida, mas da adequação das atitudes dos participantes às necessidades impostas pelo jogo.

Um terceiro exemplo a ser também citado refere-se aos espetáculos que constroem uma situação dramática ficcional com a presença de personagens, mas não se esforçam em construir uma ilusão hipnótica em seus espectadores. Ao invés disso, tais obras preferem tornar aparente a estrutura do jogo. Neste outro modelo, não há o desejo de provocar uma imersão no universo ficcional da obra, mas sim o de estimular o acompanhamento das dinâmicas estabelecidas entre os atores. O público assiste à evolução do jogo em si, à interação entre os participantes e ao processo de construção dessa falsa realidade que o próprio teatro oferece. É o que ocorre em experiências que assumem em cena a troca de personagens entre os atores. Afinal de contas, o procedimento faz do jogo um elemento evidente da representação. A estrutura da cena chama a atenção para o fato de que os atores apenas mostram as personagens que desejam desempenhar. Os atores fingem ser a personagem, mas denunciam o próprio ato de simulação na medida em que as mudanças se estabelecem.

A possibilidade de criar e transitar por diversas personagens tende a ampliar o horizonte de criação do ator, assim como aumentar as possibilidades de exercício de múltiplas funções dentro da obra. Para Caillois (1990), o sentimento de amplitude é mais um aspecto da dinâmica do jogo. Os participantes tendem a experimentar uma sensação de liberdade diferenciada. Na realidade ficcional, o jogador pode realizar ações que não faria em sua vida cotidiana, pode experimentar diferentes estados de humor, correr riscos que não correria, se colocar em situações nas quais não se envolveria se estivesse em sua realidade comum. O sentimento de liberdade é útil para a própria dinâmica do jogo, dentro de certos limites:

Finalmente a palavra *jogo*, apela para uma ideia de amplitude, de facilidade de movimentos, uma liberdade útil mas não excessiva, quando se fala de *jogo* de uma engrenagem ou quando se diz que um navio *joga* a sua âncora. Esta amplitude torna

possível uma indispensável mobilidade. É o jogo que subsiste entre os diversos elementos que permitem o funcionamento de um mecanismo. Por outro lado, esse jogo não deve ser exagerado pois a máquina enlouqueceria. Desta feita, este espaço cuidadosamente contado impede o bloqueio e o desajuste. *Jogo* significa, portanto, a liberdade que deve permanecer no seio do próprio rigor, para que este último adquira ou conserve sua eficácia (CAILLOIS, 1990 p. 12, grifo do autor).

O jogo, diferente da brincadeira, estabelece para os seus participantes uma ordem específica e absoluta. Ele é composto por uma legislação definida que interfere, inclusive, no objetivo dos seus jogadores. A dinâmica do jogo, portanto, oferece aos seus participantes liberdade e ordem. Eles são livres para fazer qualquer coisa, desde que a ação não infrinja nenhuma das regras que regulam o funcionamento do jogo. É dentro das regras que a criatividade se desenvolve, de acordo com Gilles Brougère (1998). Se apoiando nas teses de Chomsky, Brougère defende que a noção de criatividade é compatível à noção de regra, na medida em que nasce e se desenvolve em respeito a uma legislação. O criativo, apesar dos limites impostos pelo regulamento, se manifesta sempre que o indivíduo consegue produzir respostas novas ao invés de meramente repetir o que os outros realizam.

O *Carrossel Holandês*, por exemplo, poderia ser considerado um exemplo de criatividade dentro do contexto esportivo. Sem ferir nenhuma das dezessete regras do futebol, o recurso tático desenvolveu uma nova dinâmica relacional e novos procedimentos estratégicos que contribuíram para o desenvolvimento do esporte.

Se o futebol é composto por regras claras e de conhecimento comum, a encenação teatral é mais subjetiva e indefinida. O que se pode afirmar é que cada espetáculo, estilo ou diretor elege as regras que irão direcionar a lógica da representação. Em outras palavras, a delimitação ajuda a construir a estética da peça teatral. A partir da definição das regras implícitas no jogo dramático os atores tomam consciência do que podem ou não fazer em cena. Mais ainda, aprendem a *como* fazer e assim constroem a linguagem do espetáculo em processo. Como já dito, o modo como se brinca é tão ou mais importante que os objetivos do jogo. Na verdade, são duas questões relacionadas, visto que a finalidade interfere diretamente no comportamento dos jogadores. Em resumo, a regulamentação contribui para moldar o jogo da cena. E conforme estabelece a sua estrutura, lhe atribui uma estética específica. Talvez a citação de Huizinga (2001) ajude a tornar mais clara essa relação:

É talvez devido a esta afinidade profunda entre a ordem e o jogo que este, como assinalamos de passagem, parece estar em tão larga medida ligado ao domínio da estética. Há nele uma tendência para ser belo. Talvez este fator estético seja idêntico

aquele impulso de criar formas ordenadas que penetra o jogo em todos os seus aspectos. As palavras que empregamos para designar seus elementos pertencem quase todas à estética. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança sobre nós um feitiço: é "fascinante", "cativante". Está cheio das duas qualidades mais nobres que somos capazes de ver nas coisas: o ritmo e a harmonia (HUIZINGA, 2001, p. 13).

No contexto teatral, a escolhas das convenções de um espetáculo constituem a regulamentação aparente da obra. O termo convenção refere-se justamente aos pactos estabelecidos entre atores e espectadores ao longo da representação. São esses acordos que definem o modo de participação do público na obra, assim como a relação dos atores com os espectadores e os demais elementos do espetáculo. Quando a convenção é consciente, ou seja, assumida como proposta de cena, ocorre uma quebra na ilusão realista em prol de uma relação mais direta com o espectador. Assumir o convencionalismo seria, portanto, assumir para o público as regras do jogo e convidá-lo para jogar.

O termo “convenção consciente” foi apresentado pela primeira vez por Valeri Briussov, poeta simbolista e teórico de arte do início do século XX para criticar o isolamento que o estilo realista impunha ao público (ASLAN, 2005). O poeta repreendeu a representação naturalista, afirmando que ela fadava o espectador à passividade de apenas assistir ao espetáculo. Em contraponto, desejou uma cena teatral que aproximasse a plateia dos atores, fazendo do espectador um colaborador da obra. A convenção, tornada consciente, traria a plateia para o jogo cênico, pois faria do público um conhecedor da sua função na representação. Na lógica do jogo, ter ciência do seu papel dentro da estrutura dinâmica é condição *sine qua non* para jogar. Foi nesse sentido que Meyerhold procurou desenvolver sua proposta poética, a qual ele chamou de Teatro de Convenção Consciente. O encenador russo procurou desenvolver procedimentos que possibilitassem a troca constante entre atores e espectadores. Explorar a convenção significava aproveitar a teatralidade para fazer vibrar a comunicação palco plateia:

A técnica da “convenção consciente” luta contra o princípio da ilusão. O novo teatro nada tem a fazer com a ilusão, este sonho apolíneo. [...] O novo teatro aspira dominar as linhas, a composição dos grupos, os coloridos das roupas, e, na sua imobilidade, exprime mil vezes melhor o movimento do teatro naturalista. Pois não é o deslocamento propriamente dito que cria o movimento no teatro, mas a repartição das cores e das linhas, e a arte de cruzá-las e fazê-las vibrar (MEYERHOLD, 1969, p. 38).

A ideia da convenção assumida está atrelada à própria questão da teatralidade. A convenção assume os esquemas da representação, e ao fazer isso chama atenção para os

dispositivos da ação ficcional. Deflagra que o teatro é a “expressão da irrealidade” (ORTEGA y GASSET, 2010, p. 51), é faz de conta, é um jogo de simulacro. Este é um ponto que se faz presente em espetáculos que usam a partilha da personagem como recurso de cena. Nestes casos, a estratégia abala as possibilidades de uma imersão hipnótica na narrativa ficcional, pois evidencia o artifício da representação, denunciando que a atividade teatral se desenvolve em dois planos: o da realidade do ator no desenvolvimento de suas obrigações com a peça e o da situação ficcional proposta pelo jogo.

A perspectiva do jogar está relacionada à apropriação da sua estrutura. No caso do teatro, a investigação de diversas poéticas implica no jogo de articulação dos múltiplos elementos que compõem o acontecimento teatral (personagem, texto, atores, cenário, luz, figurino etc.), assim como a análise de suas possíveis consequências e tematizações. Delimitar o processo criativo envolve esclarecer para todos os participantes os limites e objetivos do jogo/espetáculo. Afinal de contas, aprender a jogar é o primeiro passo para a realização de qualquer jogo. O segundo talvez seja a problematização de seus objetivos e consequências. Para Huizinga (2001), o jogo é um construtor cultural, pois o desenvolvimento das civilizações é atravessado por experiências lúdicas. Por essa razão, não seria incorreto afirmar que os jogos e brincadeiras apresentam visões de mundo e participam da formação humana. Pensar, portanto, nas consequências de um determinado jogo, que qualidades ele desenvolve, que atitudes ele valoriza e qual a qualidade da interação social são, a meu ver, aspectos de grande relevância.

Nesse sentido, a iniciativa de pensar os fundamentos do *Carrossel Holandês* dentro do jogo da cena se justifica, dentre outros pontos, na percepção de que o revezamento de funções poderia estimular a construção de um conhecimento extra individual e reforçar ainda mais as interações sociais dentro do jogo.

Retornando à questão de representação, Huizinga (2001, p. 14) aponta dois aspectos fundamentais encontrados no jogo: “[...] uma luta por alguma coisa ou a representação de alguma coisa. Estas duas funções podem também por vezes confundir-se, de tal modo que o jogo passa a ‘representar’ uma luta, ou, então, se torne uma luta para melhor representação de alguma coisa. ” A brincadeira *de faz-de-conta* convida para um mergulho numa situação imaginária. Nesta falsa realidade, o comportamento contribui no desenvolvimento da imaginação por meio de ações representativas. A esse respeito, comenta Tizuko Morchida Kishimoto:

As brincadeiras de faz-de-conta são mais duradouras, com efeitos positivos no desenvolvimento, quando há imagens mentais para subsidiar a trama. Crianças que brincam aprendem a decodificar o pensamento dos parceiros por meio da

metacognição, o processo de substituição de significados, típico de processos simbólicos. É essa perspectiva que permite o desenvolvimento cognitivo. [...] Possibilitar que o ser humano desenvolva-se pelo movimento (enativo), pelo grafismo e imagens mentais (icônico) e atinja o lógico-científico (simbólico) significa respeitar suas formas de representação do mundo (KISHIMOTO 1998, p. 150).

A representação é um elemento tão importante no desenvolvimento do jogo, que suscita, na cosmogonia romana, uma genealogia entre jogo e cena. José Ortega y Gasset (2010) comenta, em seu livro *A ideia do teatro*, que a cultura romana fazia uma aproximação tão intensa entre jogo e vida imaginária que a mitologia latina acreditava que o jogo era um deus, a quem chamaram de *Lusus*. *Lusus* seria filho de *Baco*, deus do teatro (ORTEGA y GASSET, 2010). O jogo seria, portanto, o filho direto da necessidade de representação do indivíduo.

O jogo possibilita a experiência de ser um outro, ou seja, ser e fazer coisas diferentes de seu comportamento na vida cotidiana. Ele é “extraordinário” (HUIZINGA, 2001, p. 13), pois permite ao sujeito experimentar novas maneiras de estar no mundo. O sujeito age como se fosse outra pessoa, e de fato o é, dentro da realidade ficcional. A personagem, como uma máscara social, ajuda a disfarçar o jogador, desinibindo-o e seduzindo-o ainda mais para o contexto lúdico.

Pensando na ideia do *Carrossel Holandês* no jogo da cena, a personagem poderia ser considerada uma peça ou uma fase do jogo. Ela seria uma ferramenta importantíssima para o complexo mecanismo que faz o carrossel girar. Estar numa personagem seria algo transitório, pois o desempenho individual de uma personagem seria apenas um fragmento na construção da representação. Na lógica aqui proposta, o mais importante seria o desenvolvimento do conjunto que se articula no jogo. O foco estaria em questionar maneiras através das quais o coletivo pode se apropriar dos elementos da representação e assim articular a construção de um discurso comum sobre a obra.

Os procedimentos afins aos postulados ideológicos que atravessam o *Carrossel Holandês* podem apresentar, seja no teatro ou no futebol, potencial para explorar o desenvolvimento dos participantes pelo exercício da cooperação e do aprendizado mútuo. Como afirmado anteriormente, o revezamento de funções valoriza o intercâmbio de visões, habilidades e ideias na construção do conhecimento compartilhado. Os jogos que estimulam a cooperação tendem a aumentar a coesão social, pois estimulam os participantes a se importarem uns com os outros, desejando o seu sucesso e desenvolvimento.

O futebol é um esporte misto, que mescla características de oposição (onde a vitória de um time implica na derrota de outro) e de cooperação (considerando que os membros da mesma equipe prezam pelo bom desempenho do conjunto). Nessa perspectiva, talvez a competição seja um aspecto ainda mais característico dentro do futebol, não apenas devido à rivalidade entre times, como também pela sua presença na própria dinâmica de treinamento. Ironicamente, a possibilidade de substituir os jogadores provoca também maior competitividade dentro das equipes, uma vez que há uma classificação entre os participantes do coletivo entre principais e reservas. Os jogadores, dessa maneira, informalmente competem por um lugar no time principal, espaço reservado àqueles que oferecem maior rendimento. Mesmo aqueles que se encontram num lugar de destaque muitas vezes competem pelo título de capitão ou pelo reconhecimento de ser o maior artilheiro do time. No futebol profissional o auto rendimento de um jogador lhe proporciona grandes quantias de dinheiro, ocorrendo ainda atitudes competitivas na busca por patrocínio ou convites para integrar campanhas publicitárias.

Mesmo diante desse panorama, a preparação do jogador de futebol pode conter procedimentos e estratégias que reforcem valores de cooperação. Afinal, os próprios relacionamentos interpessoais são permeados por situações de competição e cooperação e é parte do desenvolvimento humano a aprendizagem de qualidades específicas a cada uma das opções. Estudando os efeitos da cooperação e competição em grupos, Deutsch (1949, p. 230-231 apud RODRIGUES, A., 1972, p. 151) afirma que:

A intercomunicação de ideias, a coordenação de esforços, a amizade e o orgulho por pertencer ao grupo que são fundamentais para a harmonia e a eficácia do grupo, parecem desaparecer, quando seus membros se veem na situação de competir para a obtenção de objetivos mutuamente exclusivos. Ademais, há alguma indicação de que competição produz maior insegurança pessoal (expectativas de hostilidade por parte de outros) do que cooperação.

A declaração de Deutsch aponta para a necessidade de estimular atitudes colaborativas, mesmo dentro de contextos competitivos. No caso do futebol, o *Futebol Total* poderia ser tomado como exemplo de sistema tático que fomentou a atitude cooperativa, pois exigiu dos indivíduos maior coordenação dos esforços na obtenção dos objetivos, maior atenção para o desempenho do conjunto e maior apreciação das conquistas dos demais companheiros, para citar alguns exemplos.

Vale lembrar que são características do *Futebol Total* o intenso toque de bola entre os jogadores, a execução de jogadas coletivas, a marcação-pressão envolvendo diversos

integrantes do time, a cobertura dos jogadores que migravam de posição. Todos esses exemplos reforçam a interdependência entre os participantes da equipe. Além do mais, a rotação de funções também obriga o jogador a praticar o seu desprendimento, na medida em que abre mão de sua posição para cobrir o companheiro que mudou de lugar no campo.

No teatro, as considerações em torno da ideia de uma *Carrossel Holandês* no jogo da cena pretendem reforçar essas mesmas atitudes e usar a troca de personagens na geração de espaços para uma aprendizagem compartilhada e para a investigação poética através da troca de experiência.

A cooperação tem sido uma temática de crescente interesse para a psicologia social, para a educação e para a educação física. Fábio Otuzi Brotto (1999) é um dos pesquisadores das práticas colaborativas na aprendizagem dos jogos esportivos. Para ele, ao jogar cooperativamente, ocorre uma ampliação do foco projetado sobre o jogo. A percepção se alarga para além da realidade ficcional e evidencia que o jogo pode ser um meio de potencializar habilidades de relacionamento (BROTTO, 1999). Brotto apresenta algumas possíveis capacidades que podem ser desenvolvidas por meio da cooperação:

- Explicitar uma visão compartilhada.
- Clarear propósitos individuais e construir objetivos comuns.
- Despertar e potencializar talentos e dons pessoais.
- Estabelecer Ações Cooperativas baseadas no respeito e confiança mútua.
- Sustentar a comunicação aberta.
- Assumir corresponsabilidade pelo processo e resultados.
- Manter um ambiente de satisfação e prazer.
- Focalizar virtudes e qualidades.
- Equilibrar autonomia-assertividade com convivência-flexibilidade (BROTTO, 1999 p. 88).

Ao fomentar o exercício do relacionamento social, a prática da cooperação ajudaria a explorar a comunicação do indivíduo na coletividade. Na medida em que desestimularia a competição agressiva e convidaria os participantes a trabalharem por objetivos comuns, os jogos colaborativos reforçariam sentimentos de confiança mútua e estimulariam a preocupação com o bem-estar do outro na dinâmica da equipe.

Na aprendizagem cooperativa, o conhecimento é considerado um construtor social (CAMPOS; SANTORO; BORGES; SANTOS, 2003). Tais dinâmicas permitem o desenvolvimento do indivíduo, mas também fortalecem a coletividade como potência extra individual: a força do grupo ultrapassa a soma das individualidades. Além de possibilitar diferentes níveis de expressividade, o jogo favorece o desenvolvimento físico, cognitivo,

afetivo, social e moral do indivíduo. Para reforçar esse ponto, apresenta-se uma citação de Roberto Sanchés Gómez e Victor Pérez Samaniego (2005, p. 125) sobre os participantes de grupos de trabalho/estudo com tendências cooperativas:

[...] boa predisposição a cooperar, um fluente intercâmbio de informações, apoio e recurso entre seus membros, a motivação de se esforçar e obter resultados que superam a capacidade individual, o uso de habilidades de relação interpessoal, a responsabilidade individual sobre o próprio trabalho e a capacidade de analisar o próprio funcionamento do grupo. Também costumam questionar as conclusões, refletir para entender os problemas, analisar processos eficazes para a tomada de decisões, atuar com confiança e ter maior autoestima junto a baixo nível de estresse. Além disso, costumam ser mais tolerantes e flexíveis ante as opiniões e críticas dos demais.

Os jogos que estimulam a atividade cooperativa tendem, para Gómez e Samaniego (2005), a criar espaços de problematização do desempenho do próprio grupo, assim como dos rendimentos individuais. Os participantes, dessa forma, avaliam a qualidade do próprio desempenho, assim como dos demais, não com o objetivo de desmerecer o feito do outro, mas a fim de aprimorar ainda mais suas habilidades e assim potencializar o desenvolvimento do grupo.

Procedimentos dessa natureza reforçam determinados valores como amizade, união e solidariedade. Para Melchor Gutiérrez Sanmartín (2005, p. 49), “[...] um valor é algo que se avalia, algo que varia de pessoa para pessoa, trata-se de uma preferência. [...] Os valores são adquiridos por meio dos processos de socialização e transmissão entre os seres humanos.” Os valores, portanto, qualificam determinadas atitudes ou qualidades humanas como superiores em detrimento de outras. Essa escolha seria determinada pelo sujeito que prefere algo e em relação ao contexto em que tal atitude se realiza. Os valores são subjetivos, visto que cada cultura tende a valorar à sua maneira um ou outro comportamento. Sanmartín (2005, p. 48-49) afirma que:

[...] um valor é “uma crença duradoura na qual um modo específico de conduta ou estado final de existência é pessoal ou socialmente preferível a um modo específico de conduta ou estado final de existência” (ROKEACH, 1973, p. 5), do qual se deduz que um sistema de valores é a “organização de crenças relativas a modos preferíveis de conduta ou estados finais de existência ao longo de um contínuo de relativa importância”. [...]

Schwartz e Bilsky (1989), apoiados nas teorias de Rokeach, ampliaram sua pesquisa em nível transcultural e destacaram que os valores podem se classificar segundo os interesses a que servem, já que representam os interesses de alguma pessoa ou grupo, podendo servir a interesses individuais, coletivos ou a ambos (mistos).

Os jogos de tendência cooperativa, até mesmo por suas especificidades, tendem a valorizar as condutas que colaboram para fortalecer o coletivo. O individualismo é considerado um valor na medida em que as particularidades convergem para potencializar o desempenho do grupo e contribuir para o desenvolvimento dos demais integrantes.

Quando a imprensa destacava a harmonia da Seleção Holandesa, ou Michels afirmava que o objetivo por trás do funcionamento do *Carrossel Holandês* era fazer o time se mover “como água”, a questão central estava em torno do reconhecimento da coesão como uma qualidade a ser reforçada na conduta do time. Para o recurso funcionar, era preciso estimular a atitude solidária e a predisposição para literalmente “se colocar no lugar do outro”.

A aquisição de valores funciona como um processo infinito que atravessa todo o processo de desenvolvimento e evolução e está relacionada ao desenvolvimento do juízo moral. Os jogos cooperativos apresentam estruturas de interação social que reforçam valores associados ao bem-estar coletivo, conforme afirma Fábio Brotto (1999, p.143, grifo do autor):

Jogando cooperativamente somos desafiados a rever problemas com mais consciência, a buscar soluções com melhor **co-opetência** (competências-compartilhadas) e a despertar e valorizar o estilo de jogar uns dos outros. Assim, podemos redescobrir criativa e cooperativamente nossa originalidade, autenticidade e espontaneidade, afirmando a importância de expressar o próprio jeito de ser e de se fazer no mundo, em sintonia com os outros e para o bem de todos.

De acordo com Brotto (1999), o exercício da cooperação contribui para reconhecer e compreender as diferenças nas relações entre indivíduos e para expandir os horizontes dos jogadores, porque apresentam diferentes possibilidades de coexistência. Há, dessa maneira, o desenvolvimento do que Brotto (1999, p. 143) chama de “*habilidades de relacionamento cooperativo*”.

Uma *habilidade de relacionamento cooperativo* seria a capacidade de focalizar um propósito comum no desenvolvimento dos objetivos individuais. O propósito comum, no entanto, não resultaria da tentativa de homogeneização do grupo, mas do compartilhamento de interesses e características pessoais. Seria parte do exercício da cooperação a valorização do estilo pessoal de cada integrante. Para Brotto (1999), a cooperação não apenas reforçaria a confiança, mas ajudaria a despertar talentos e qualidades nos participantes do jogo.

Esse é um aspecto de grande relevância na discussão da formação de atores, pois convida a pensar estratégias de ensino/aprendizagem a partir da construção de um conjunto coeso, porém diverso.

Brotto (1999) afirma ainda que jogos de natureza cooperativa contribuem para promover um ambiente positivo para a interação, visto que a hostilidade, o desprezo e a censura são atitudes que não combinam com as proposições de tais atividades. O autor defende que participantes de jogos cooperativos tendem a celebrar os sucessos e partilhar os insucessos do outro, desfrutando do processo como um instante de encontro e realização humana.

A rotação de funções dentro do processo criativo de um espetáculo teatral dissolveria a responsabilidade da construção da personagem entre diversas pessoas. Assim, sua composição deixaria de ser a fisicalização de uma visão individual e passaria a ser o resultado de uma investigação coletiva. A criação da personagem, nesse esquema, resultaria da experimentação de diversas visões, proposições e ideias a respeito da caracterização, ela seria a expressão de um trabalho colaborativo, ainda que no resultado final apenas um ator a desempenhasse em cena.

Mesmo que a encenação mantenha cada ator representando apenas uma personagem, os pressupostos do *Carrossel Holandês* podem ser usados como procedimento de criação no intuito de reforçar a coesão e a troca de experiência entre os atores do elenco. Uma das vantagens do uso do recurso é que ele valoriza a cooperação como uma potência criativa que ajuda no desenvolvimento dos atores e, por consequência, de todo o espetáculo.

Nos casos em que a rotação é usada como elemento de encenação, os recursos contribuem, dentre outras coisas, para implodir estruturas hierárquicas em relação a representação das personagens. Quando a personagem é compartilhada entre diversos atores, há menor destaque para o desempenho individual. Não há ator protagonista. O enfoque recai sobre o coletivo, pois a proposta de criação entende (ao menos em tese) os integrantes como iguais.

No próximo capítulo serão analisados alguns exemplos de procedimentos e processos nos quais a partilha de personagens entre os atores aparece como ferramenta de criação. A discussão deseja assim aprofundar as reflexões sobre o uso da estratégia e a maneira como ela interfere nos mecanismos de construção da personagem e da formação do ator. O aspecto relacional será reforçado nesse debate, apoiando as considerações em torno da relação entre o ator e a personagem, o público e a personagem, o ator e o público e os atores entre si.

3. POSSÍVEIS DINÂMICAS NO JOGO DO ATOR COM A PERSONAGEM

Este capítulo discute procedimentos nos quais se fazem presentes o uso do recurso da partilha de personagens. Para tanto, servem de reflexão diferentes possibilidades de abordagem da personagem, organizadas a partir de dois eixos principais: a identificação e a não-identificação entre ator e personagem. Ao longo da discussão, outros conceitos afins serão retratados, como a noção de distanciamento, empatia e a identificação por parte do espectador. Ao final do capítulo, os assuntos anteriormente retratados são retomados à luz de experiências teatrais que utilizaram a partilha de personagem em seus processos e/ou resultados artísticos.

3.1 INTRODUÇÃO: A (NÃO) IDENTIFICAÇÃO COM A PERSONAGEM E SEUS DESDOBRAMENTOS PERANTE O PÚBLICO

De maneira sistemática ou não, a questão da abordagem da personagem serve de mote para o desenvolvimento de diversos estudos e técnicas destinados ao ofício de ator. Historicamente, o ator quase sempre foi entendido como um artista que elabora e apresenta uma personagem, sendo ele o veículo entre o papel dramático e o espectador. As estratégias de composição tornam-se, portanto, uma das questões centrais no desempenho de seu ofício.

O complexo exercício de investigar, desenvolver, refletir e adaptar procedimentos de composição da personagem depende de uma série de escolhas referentes não somente ao projeto estético da obra, mas também ao discurso que o espetáculo pretende apresentar. Nesse movimento, tem grande importância o aspecto da intencionalidade da equipe criativa na abordagem do texto dramático (quando há um) e na construção do espetáculo.

A estrutura do jogo, como foi debatido, tende a apresentar e defender diferentes modos de socialização e resolução de conflitos, de modo que, a partir das iniciativas de caráter lúdico, é possível apresentar ou criticar a defesa de determinados valores ou visões de mundo. O jogo da representação não é diferente nesse prisma: as escolhas sobre como jogar (como representar) a partir de um tema ou um texto imprimem um conjunto de opiniões que valorizam determinadas atitudes ou convicções.

Dessa maneira, ganha evidência a relação entre ética e estética, no sentido de que determinadas visões de mundo contribuem nas escolhas artísticas e na estruturação de formatos estéticos. Tais escolhas reforçam o entendimento de que a arte constrói representações sensíveis atreladas a orientações valorativas, que por sua vez refletem/constroem perspectivas morais das relações humanas. Também a escolha de determinadas metodologias de abordagem da personagem muitas vezes está relacionada com o desejo de organizar esteticamente um discurso ou opinião.

Os exemplos a serem apresentados aqui irão reforçar esse argumento, contribuindo na reflexão sobre a partilha de personagens como um caminho para reforçar a ação coletiva como um valor no desenvolvimento do artista – isto em comparação com dinâmicas que privilegiam o individualismo. São diversas as experiências através das quais é possível observar a experimentação de novas relações sociais e políticas na criação em artes. Nesse contexto, recursos como a partilha de personagens contribuem para enfraquecer o entendimento da personagem com uma responsabilidade ou propriedade individual do ator, na medida em que divide com o coletivo o processo de investigação dos caminhos da composição.

Conforme se esfumam noções como “minha personagem” ou separações a respeito de atores protagonistas e coadjuvantes, tais processos contribuem para reforçar um espírito de coletividade que abre caminho para a criação como um espaço de produção comum. Isto significa intensificar aspectos socializantes que demandam maior envolvimento entre os participantes e, por consequência, maior habilidade de resolução de conflitos.

É necessário, portanto, reconhecer os desafios de dinâmicas dessa natureza, que muitas vezes encontram dificuldades em gerir as individualidades que compõem o grupo e lograr na intencionalidade de gerar espaços igualitários de atuação no percurso criativo. Afinal de contas, todo e qualquer coletivo é composto por indivíduos singulares em seus processos de desenvolvimento artístico. Diante da irregularidade no rendimento de cada participante, não é incomum que mesmo nas iniciativas mais coletivas seja possível observar o destaque no desempenho individual de alguns dos seus integrantes em relação aos demais. Outro risco eminente diz respeito à possibilidade de as necessidades do grupo abafarem os impulsos criativos individuais, levando alguns dos participantes a se sentirem repetidamente insatisfeitos dentro do processo artístico.

Esses são alguns dos efeitos mais comuns observados no curso da pesquisa, sobretudo na condução dos processos criativos dentro da universidade. Nesse sentido, as montagens acadêmicas sofrem ainda um agravante, visto que o coletivo se compõe mais por uma

casualidade que reúne os alunos que participam de uma determinada disciplina acadêmica do que uma real afinidade social e artística. Outro ponto refere-se à impossibilidade de o aluno abandonar, segundo seu desejo, o processo criativo, sem prejudicar seu rendimento na disciplina, portanto, sua nota. Este convívio por vezes compulsório entre os estudantes frequentemente é atravessado por tensões de naturezas diversas.

Desconsiderando os exageros do contexto acadêmico, é possível observar os mesmos desafios na gestão de projetos que prezam pela criação coletiva. As distinções entre grupos, companhias, coletivos, núcleos e redes apontam para as múltiplas possibilidades na estruturação de conjuntos criadores e na busca por diferentes caminhos de como criar juntos. Caminhos que por vezes permitem uma maior liberdade de ir e vir do integrante, que ora se integra ao coletivo de criação e ora se afasta em busca de procedimentos que reafirmem sua individualidade criadora.

O entendimento de coletividade como um valor de criação, portanto, permanece num lugar de instabilidade mesmo diante do incentivo ao desenvolvimento de um sentimento de grupo e do reforço a valores como coesão, solidariedade e amizade. Afinal de contas, também é necessário reconhecer e valorizar os potenciais individuais e abrir espaços para a realização pessoal.

O convívio solicita do sujeito não apenas o seu desenvolvimento artístico, como o amadurecimento emocional e de suas habilidades sociais. Para criar em coletivo é preciso estabelecer dinâmicas de convivência que reconheçam que o aspecto relacional pode significar tanto um impulso como um obstáculo no percurso artístico. Em outras palavras, o “criar junto” solicita do indivíduo competência para administrar as suas próprias expectativas, vaidades e frustrações em prol do desenvolvimento de uma meta comum. O exercício poético, dessa forma, gera espaços para o desenvolvimento humano do sujeito como ser integrado e socialmente interdependente.

A valorização da coletividade compreende a aprendizagem como um processo de dar e receber conteúdos, dentro do qual compartilhar se faz mais importante que acumular e a transformação do indivíduo se dá a partir do intercâmbio de afetos, conhecimentos e ideias. A aprendizagem, desta maneira, se converte em processo colaborativo de construção de saber, seja ele de ordem intelectual, artística ou sensível.

As proposições cooperativas, portanto, tendem a elaborar caminhos de criação através dos quais ocorre uma experimentação de novas dinâmicas sociais no planejamento do processo

artístico. A respeito da personagem, muitas vezes a partilha de papéis torna-se uma opção na medida em que permite que diversos atores se experimentem na representação das personagens de maior destaque, possibilitando a tentativa de construir espaços de criação mais ou menos iguais. Para tanto, é necessário incentivar uma atitude de desprendimento em relação à personagem, na medida em que ela não é mais “minha” e sim “nossa”, ou seja, do grupo. Por vezes, o desejo de desprendimento é respondido esteticamente por um tratamento mais distanciado na relação ator/personagem e pela recusa na construção de simbiose nas técnicas de representação, como será mostrado em alguns exemplos mais adiante.

Os recursos que possibilitam a partilha e o rodízio de personagens ferem sua suposta integridade como estrutura autônoma. A personagem deixa de remeter a uma personalidade unificada e passa a ser apresentada como uma construção, um campo de possíveis leituras elaboradas pela criatividade do coletivo que a representa. Trata-se de uma perspectiva em afinidade com as mudanças na relação ator/personagem ocorridas a partir do que se considera a instauração do Teatro Moderno e que se agudizam nas experimentações do teatro contemporâneo. Neste processo, o conceito de personagem cada vez menos remete a uma personalidade unificada. Pelo contrário, entender seu significado torna-se cada vez mais uma iniciativa complexa, visto que a diversidade de proposições teatrais parece reformular constantemente os limites do termo. Nessa vertigem, o vocabulário teatral se depara com a necessidade de operar com diversas nomenclaturas: actante, figura cênica, ser ficcional, dentre outras. A respeito das variações em torno do conceito de personagem, comenta Patrice Pavis (2008, p. 285):

No teatro, a personagem está em condições de assumir os traços e a voz do ator, de modo que, inicialmente, isso não parece problemático. No entanto, apesar da evidência dessa identidade entre um homem vivo e uma personagem, esta última, no início, era apenas uma máscara, uma persona – que correspondia ao papel dramático – no teatro grego. É através do uso de pessoa em gramática, que a persona adquire pouco a pouco o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem passa a ser uma ilusão de pessoa humana.

[...] No teatro grego, a persona é a máscara, o papel assumido pelo ator, ela não se refere à personagem esboçada pelo autor dramático. O ator está nitidamente separado de sua personagem, é apenas seu executante e não sua encarnação, a ponto de se dissociar em sua atuação, gesto e voz. Toda a sequência da evolução do teatro ocidental será marcada pela completa inversão dessa perspectiva: a personagem vai se identificar cada vez mais com o ator que a encarna e transmutar-se em entidade psicológica e moral semelhante aos outros homens, entidade essa encarregada de produzir no espectador um efeito de identificação.

Essa simbiose entre personagem e ator (que culmina na estética do grande ator romântico) é que causa as maiores dificuldades na análise da personagem.

O comentário de Pavis (2008) explana sobre a flexibilidade em torno do conceito de personagem, que se reestrutura de acordo com a relação que se estabelece entre esta e o ator. No teatro grego, a personagem remete à máscara, sendo, portanto, um elemento claramente dissociado do ator que a carrega/representa: Édipo está em cena, pois há uma presença que age como se fosse ele. Apesar dessa presença ser o ator, é principalmente a máscara que remete ao herói mítico. Em outras palavras, pode-se afirmar que a personagem grega residia menos no trabalho do ator e mais na força simbólica da máscara.

O avanço temporal da história do teatro ocidental, no entanto, trouxe novas perspectivas para relação ator/personagem. Conforme aumentou o interesse em representar o ser humano particularizado, cresceu também a necessidade de desenvolver estratégias de *identificação* do ator com a personagem. Tal processo se acentuou sobretudo a partir do Renascimento e do fortalecimento da perspectiva antropocentrista. Cresceu o interesse pela vida particular, apontado pelo surgimento das primeiras biografias e das vedetes (CARVALHO, 1989). O culto à individualidade interferiu diretamente na maneira de representar, a citar a progressiva disposição para tornar cada caracterização particular a cada personagem. O ator passou a conceber a personagem de acordo com aspectos específicos, como idade, gênero, caráter, situação social. Da mesma maneira, cresceu também o minimalismo nas técnicas de atuação, aumentando a importância dada à expressão facial e aos estados de humor.

O fortalecimento do desejo de simbiose entre ator e personagem estava relacionado ao crescente desejo do sujeito se ver representado em cena. Tal demanda significou a elaboração de seres ficcionais cada vez mais complexos do ponto de vista moral e psicológico. Aumentou a necessidade de apresentar a personagem como uma espécie de “espelho da vida”. Ao ocultar a presença do ator em cena, destacou-se os conflitos da personagem como indivíduo e os aspectos subjetivos do sujeito, convidando o espectador a analisar através da personagem questões relativas ao comportamento humano, seus desejos e controvérsias.

Numa outra via, não deixaram de existir poéticas que reafirmavam o lugar do ator como um criador nitidamente separado de sua criação. Trata-se de um caminho artístico facilmente observável na atitude do ator rapsodo: “[...] o qual não se confunde com as suas imagens, mas que, semelhante ao pintor, as vê fora de si, com olhar escrutante” (NIETZSCHE, 1992, p. 60). É um movimento que se fortalece sobretudo a partir do modernismo, quando a própria noção de sujeito como estrutura unificada passa a ser questionada. A perspectiva integradora acerca do indivíduo abre espaço para um entendimento mais complexo, no qual “[...] o sujeito assume identidades diferentes, em diferentes momentos, identidades que não estão unificadas ao redor

de um eu coerente" (HALL, 2002, p. 13). Stuart Hall, em *A identidade cultural na pós-modernidade*, salienta o aumento da percepção em torno da identidade como uma circunstância dinâmica, aspecto que faz do indivíduo um ser multifacetado.

Outro aspecto de grande relevância é o aumento do experimentalismo em torno dos procedimentos teatrais, observado na crescente valorização do ineditismo como valor de criação, o que implicou na procura de outras maneiras de organizar o acontecimento teatral, no desenvolvimento de novas poéticas e diferentes modos de representar as relações sociais. Nesse movimento, a personagem se converteu em instrumento de experimentações estéticas que cada vez menos se preocuparam em apresentá-la como simulacro de um indivíduo de carne e osso, deflagrando a artificialidade do jogo representativo.

Discutir a relação ator e personagem, dessa maneira, requer o reconhecimento da multiplicidade de possibilidades de formas de abordar a composição, caminhos que dependem da intencionalidade da equipe criadora. Este trabalho pretende abordar a questão compreendendo que as variáveis formas de conduzir a construção da personagem estão relacionadas ao desejo de construir uma maior aproximação ou afastamento com o objeto a ser representado. Nesta perspectiva, os próximos escritos irão apresentar algumas considerações e tendências da construção da personagem dentro de uma ou outra vertente. São observações de certa forma generalizantes – visto que cada processo criativo apresenta diferentes modos de se relacionar com as personagens –, mas que permitem uma visão esquemática sobre múltiplas possibilidades de criação e seus desdobramentos.

3.2 DINÂMICAS DE APROXIMAÇÃO E AFASTAMENTO DA PERSONAGEM

De maneira simplificada, é possível observar dois caminhos metodológicos para a abordagem da personagem. No primeiro, estão os processos que solicitam uma atitude distanciada do ator em relação a ela. Devido à necessidade de operar um afastamento assumido entre as partes, as técnicas de distanciamento tendem a reforçar a diferenciação entre criador e criatura, de modo a destacar a personagem como fruto de uma construção externa. No segundo caminho estão os processos que desejam construir na plateia uma ilusão de simbiose entre o ator e a personagem. Nestes casos, há um nítido esforço de aproximação entre as partes e a busca por técnicas que possibilitem a aparente transmutação do ator no objeto de representação.

Entre o distanciamento extremo e a metamorfose radical, há ainda incontáveis graus de proximidade ou afastamento possíveis na execução de projetos teatrais, até mesmo procedimentos híbridos, que mesclam ficcionalidade e autobiografia, ou narrativa verídica. Seria possível afirmar, portanto, que a aproximação e o afastamento são caminhos que muitas vezes se entrecruzam, estabelecendo uma polaridade dinâmica que permite a flexibilização da escolha e o uso de procedimentos de ambas as partes.



Figura 4: Ilustração da dinâmica de criação em contato com procedimentos de *identificação* e de *não identificação*. Fonte: elaborada pelo autor.

A partir do esquema apresentado na figura acima, é possível reforçar o ponto de vista já defendido de que a escolha dos procedimentos de composição está atrelada ao tipo de compromisso que o ator pretende estabelecer com a personagem. Os processos criativos podem aproveitar técnicas de ambas as partes, articulando estratégias de aproximação e afastamento a depender do interesse em defender uma visão estética e/ou uma opinião política. Esse engajamento tende a se estabelecer a cada montagem, na qual cada encenação impõe suas particularidades ao processo de composição. A depender da poética adotada, o ator pode mostrar a personagem para o público, criticá-la, anular-se, confundir-se com ela, fragmentá-la

etc. São inúmeras as possibilidades, de forma que a dicotomia aproximação/afastamento não constitui polaridades estanques, mas pontos de vista que propõem e desenvolvem abordagens específicas para a composição.

A noção de composição, inclusive, está justamente relacionada à possibilidade de articulação de diversos procedimentos durante o processo criativo. A ideia de um ator compositor, defendida por Matteo Bonfitto (1994, p. 140-142, grifo do autor), refere-se à necessidade imposta pelas múltiplas configurações de personagem de coordenar diferentes estratégias na construção do desempenho:

[...] independentemente das opções subjetivas presentes em todo processo artístico, os tipos de seres ficcionais aqui examinados abrem a possibilidade de utilização de diferentes elementos, procedimentos e matrizes em seu processo de construção. A utilização de materiais de diferentes naturezas deverá gerar, por sua vez, a necessidade de inserir transcrições entre essas matérias. A busca de sentido de cada material e das possíveis transcrições entre eles envolve, dessa forma, uma competência específica do ator. [...]

Diante da complexidade dos fenômenos teatrais contemporâneos, o ator, a fim de ser criador, precisará saber compor. Mas para poder compor, ele deverá ser capaz de não só de fazer, mas de *pensar o fazer*. [...] O fazer, com seu sentir e perceber, transforma o pensar. E o pensar, com a força de sua elaboração, transforma o fazer. Assim, o fazer transformando o pensar e o pensar transformando o fazer geram uma espiral incessante. É nesse espiral que se move o ator-compositor.

Falar de composição, portanto, envolve o reconhecimento da diversidade de recursos disponíveis à caracterização e à própria flexibilização do entendimento da noção de personagem que pode, ou não, remeter à representação de um indivíduo. Compor está relacionado ao estudo, seleção e adaptação de procedimentos de acordo com a intencionalidade de cada processo. Para Bonfitto (1994), tais estratégias deveriam refletir um processo de experimentação que descobriria no exercício da prática quais as estratégias mais adequadas e quais os caminhos metodológicos mais apropriados na organização do desempenho.

Reconhecer no ofício do ator a função de compositor expressa um entendimento que traz à tona a questão da autoria no processo de criação, compreendendo que pode o ator planejar e gerir os próprios procedimentos de maneira autônoma ou paralela à condução do diretor. Reafirma-se, dessa forma, a participação do ator no campo da pesquisa teórico/prática como sujeito que apreende, elabora e modifica técnicas de composição, construindo caminhos metodológicos pessoais de abordagem da personagem, estratégias que podem ser compartilhadas com outros atores, num processo de trocas de conteúdos e de aprendizagem compartilhada.

O intercâmbio de procedimentos, dessa maneira, tende a enriquecer o percurso da criação, na medida em que coloca em confronto diferentes técnicas e visões artísticas, chamando a atenção para outras possibilidades no direcionamento do fazer teatral. A iniciativa de trocar experiências e de explanar sobre as próprias escolhas artísticas possibilita ainda o exercício de tomada de consciência dos caminhos metodológicos individuais, convidando o artista a organizar e refletir sobre a própria atividade criadora, proporcionando, assim, a seleção e aquisição de novas ferramentas ao repertório individual.

3.3 ASPECTOS DOS PROCEDIMENTOS DE IDENTIFICAÇÃO COM A PERSONAGEM

As proposições poéticas que optam pelo caminho da aproximação entre ator e personagem tendem a conduzir o processo de composição construindo meios e artifícios na tentativa de fazer com que o ator se confunda com o objeto representado. A personagem, dentro desse contexto, é elaborada como um simulacro de pessoa, identidade que deve ser desempenhada pelo ator com o máximo de verossimilhança possível, de forma a construir no público a impressão de que o intérprete seria, de fato, a personagem. Essa ilusão, por sua vez, pode ser entendida como resultado de uma convenção estabelecida entre espectador e peça, uma vez que o público não perde a consciência da irrealidade do jogo teatral. Vale lembrar, conforme afirma Huizinga (2001), que os participantes do jogo desfrutam a evasão de realidade que ele propõe, sem, contudo, perderem a noção de que a representação constrói eventos de natureza ficcional. Dito de outra maneira, as metodologias de aproximação entre ator e personagem procuram desenvolver técnicas que colaboram para construir um efeito de simbiose no espectador, possível na medida em que o espetáculo consegue criar a impressão de que a personagem se comporta tal como uma identidade autônoma.

Construir para a personagem uma identidade complexa, com determinados comportamentos, gestos e traços específicos, torna-se uma incumbência dos procedimentos de atuação. Em muitos casos, grande parte dessas características são descobertas pelo ator a partir do estudo do texto dramaturgico e da análise do papel. Outras são formuladas a partir da inventividade do artista e de sugestões trazidas pela direção. Conforme essa nova identidade vai sendo elaborada/aperfeiçoada, deseja-se que seja também incorporada pelo ator, que assume as características da personagem como se fossem suas – pelo menos enquanto estiver atuando.

Neste caso, pode-se afirmar que o ator procura se anular diante da personagem, ou, pelo menos, esconder-se atrás da composição. Ele se esforça para disfarçar sua própria identidade em favorecimento da ilusão de existência da personagem como figura autônoma da ficção. Atuar, assim, poderia ser entendido como *fingir ser o outro*, agir como se fosse outra pessoa.

Os processos que escolhem a via da *aproximação* esperam instaurar na plateia um princípio de equivalência, no qual se deseja que ator e personagem sejam vistos como elementos correspondentes para a compreensão da obra. A correspondência entre ator e personagem é uma das principais convenções que alimentam a ilusão que tais processos pretendem gerar. Os procedimentos abordados nesses casos existem para tentar alcançar um ideal de *simbiose* entre as partes – somente possível – através da *identificação*.

3.3.1 Identificação entre ator e personagem

A *identificação* é um termo emprestado da psicanálise, usado para discutir a apropriação de características de um ser por outro. Nela, um sujeito assimila caracteres observados em outra pessoa para se transformar, total ou parcialmente, inspirado nesse modelo referencial. É um fenômeno presente no processo de construção da identidade do indivíduo, através do qual ele elabora e reconhece uma imagem mental de si pela identificação de traços que incorpora durante o convívio com outros indivíduos. O conceito de *identificação* remete aos estudos de Freud (2010, p. 144-145, grifo do autor) segundo o qual:

A base deste processo é o que se chama de “identificação”, isto é, o assemelhamento de um Eu a outro, em que o primeiro Eu se comporta como o outro em determinados aspectos, imita-o, de certo modo o assimila. A identificação já foi comparada, não sem razão, à incorporação oral, canibalesca, da outra pessoa. É uma forma muito importante de ligação com outro alguém, provavelmente a mais primordial; não é a mesma que a escolha de objeto. Pode-se exprimir assim a diferença: quando o menino se identifica com o pai, ele quer *ser* como o pai; quando o faz objeto de sua escolha, ele quer *tê-lo*, possui-lo; no primeiro caso seu Eu é modificado segundo o modelo do pai, no segundo isto não é necessário. Identificação e escolha de objeto são, em larga medida, independentes uma da outra; mas é possível alguém se identificar com a mesma pessoa que tomou por objeto sexual, mudar seu Eu segundo ela.

A *identificação*, como fenômeno psicanalítico, seria o processo de aproximação entre duas partes na qual uma deseja incorporar os traços característicos da outra, ser a outra. A

assimilação do objeto de *identificação* envolve um esforço de simbiose que expressa o desejo de ser o outro.

Apesar de ser um conceito emprestado da psicanálise, o termo aparece, ainda que de forma difusa, em diversas referências sobre a questão do ator. Na maioria das vezes, a noção de *identificação* serve para sinalizar o desejo do ator em se transmutar na personagem, corporificando-a. Na *identificação entre o ator e a personagem* ocorre um processo parecido de incorporação de características de uma parte por outra, reflexo do esforço de construir, entre ambos, níveis de semelhança. Embora a personagem não seja um indivíduo de carne e osso, ela ainda se apresenta como um referencial com o qual o ator deseja se igualar. No início do processo de composição ela é uma imagem mental que o ator se empenha em desenvolver e assimilar. O artista absorve os traços que julga ser característicos da personagem e procura se comportar de acordo com a mesma, fazendo da composição um projeto de simbiose entre o comportamento do ator e da personagem – conforme a visão interna formulada a seu respeito.

É interessante o fato de que a imagem trazida por Freud (2010) sugere que a *identificação* apresenta o desejo de metaforicamente engolir o outro, ou seja: trazer o outro para dentro de si. Este anseio serve de objeto de reflexão para vários autores, que se utilizaram de diferentes terminologias para discutir o fenômeno. Cabe, por exemplo, citar um comentário de Nietzsche (1992, p.60) acerca dos ditirambos gregos e do estado de excitação dionisíaca:

Esse processo do coro trágico é o profenômeno dramático: ver-se a si próprio transformado diante de si mesmo e então atuar como se na realidade a pessoa tivesse entrado em outro corpo, em outra personagem. [...] Aqui já se trata de uma renúncia do indivíduo através do ingresso em uma natureza estranha. E na verdade tal fenômeno se apresenta em forma epidêmica: toda uma multidão sente-se dessa maneira enfeitiçada. [...] Nesse encantamento o entusiasta dionisíaco se vê a si mesmo como sátiro e como sátiro por sua vez contempla o deus, isto é, em sua metamorfose ele vê fora de si uma nova visão, que é a ultimização apolínea de sua condição.

Do exemplo das manifestações corais gregas é possível extrair uma reflexão sobre o prazer vivenciado pela possibilidade de alheamento de si mesmo durante o jogo representacional. As manifestações gregas, tanto os ditirambos como o teatro, recorrem ao uso da máscara como elemento que oculta e propõe novas identidades ao seu portador. De acordo com Carlinda Fragale Pate Nuñez (1994, p. 25), o uso da máscara simboliza uma dupla necessidade humana: a de ocultar a realidade de um sujeito por trás dela e de abrir espaços para a experimentação de diversos “eus”, atendendo “[...] a esta fome de alteridade que liga o indivíduo à coletividade.”

Roger Caillois (1990) também discute o prazer como efeito do simulacro. Em *Os jogos e os homens*, o autor apresenta uma classificação dos jogos de acordo com sua natureza, a citar: *agôn* (jogos fundamentalmente competitivos), *alea* (jogos de sorte e azar), *mimicry* (jogos de representação) e *ilinx* (jogos que promovem a sensação de vertigem e perda da percepção do corpo através do transe). A respeito dos jogos categorizados como *mimicry*, Caillois (1990, p.42) está em consonância com o pensamento de Huizinga sobre o convencionalismo por trás da aceitação da realidade ficcional:

O prazer é o de ser um outro ou de se fazer passar por outro. Mas, e uma vez que se trata dum jogo, a questão essencial não é ludibriar o espectador. A criança que brinca aos camboios pode perfeitamente recusar-se a beijar o pai, respondendo-lhe que as locomotivas não se beijam; mas não pretende fazer-se passar por uma verdadeira locomotiva. No carnaval, a máscara não pretende fazer crer que se é um verdadeiro marquês, um verdadeiro toureiro, um verdadeiro pele-vermelha, mas sim meter medo e tirar proveito da desordem ambiental, ela mesmo resultante do fato de a máscara dissimular o personagem social e libertar a verdadeira personalidade. Tal como o ator não tenta fazer crer que é “a sério” o Rei Lear ou Carlos V.

O prazer de representar, dessa maneira, está relacionado à vontade de ultrapassar as fronteiras da própria individualidade, desejo que por diversas vezes está vinculado a sentimentos de excitação e êxtase. No caso das experiências ritualísticas, ocorre uma busca no sentido de superar até mesmo a consciência da própria personalidade, lançando o indivíduo numa vivência de transe que dispersa a realidade cotidiana de maneira abrupta e violenta. O rito, portanto, articula elementos da *mimicry* e *ilinx*, do simulacro e da vertigem. O transe realiza a radicalização da *identificação*, visto que o arrebatamento o faz realmente acreditar que ele é a figura encarnada, de forma que o delírio se sobrepõe à simulação. O sujeito em transe

Encarna temporariamente as forças assustadoras, imita-as, identifica-se com elas, e, logo alienado, em estado de delírio, acredita que é verdadeiramente o deus cujo aspecto quis assumir, através de um disfarce elaborado e pueril. A situação inverte-se: agora é ele quem mete medo, é ele a entidade terrível e inumana. Bastou-lhe pôr a máscara que ele mesmo fez, vestir o traje que confeccionou à semelhança do objeto da sua reverência e do seu medo, provocar uma incrível vibração com a ajuda do instrumento secreto – o rombo – que só após a iniciação aprendeu a conhecer e manusear. Só então lhe domina o aspecto e a função, só depois de o ter nas mãos, e de se servir dele para aterrorizar é que o considera inofensivo, familiar e humano. É a vitória do fingimento: a simulação atinge um grau de possessão que já não é mais simulada (CAILLOIS, 1990, p. 108).

Resta saber se a *identificação* levada ao extremo favorece ou prejudica o desempenho do ator em cena, uma vez que ele perde a lucidez de sua individualidade, assim como a percepção das necessidades técnicas da ação teatral. Sobre isto há uma espirituosa história

contada por José Celso Martinez Corrêa em seu artigo “*To Kusnet from Zé*”, sobre seu contato com o trabalho de Eugênio Kusnet¹¹, grande difusor do método stanislavskiano no Brasil:

Um dia houve um conflito muito grande durante um laboratório da Célia Helena. A Célia vinha do TBC, mas era também do Arena e do Oficina, enfim...ela tinha um caráter superemotivo e não entendia muito bem o que estava acontecendo com o Jairo, ela ficou possuída e de repente deu um murro na mesa, paft!... de caratê e espatifou a mesa no meio! Uma mesa enorme, paft! Eu achei aquilo uma coisa maravilhosa, mas o Kusnet...! Houve então uma espécie de tribunal, de julgamento: eu estava provocando aquelas reações; aquilo não tinha nada a ver com o teatro; aquilo era histeria pura; e o Kusnet dizia: “Celso, qualquer negra de macumba pode fazer isso!” Fui obrigado a me defender e comecei a estudar tudo (CORRÊA; STAAL, 1998, p. 40).

A irritação de Kusnet na situação retratada deve-se à ausência, manifestada pela atriz, de uma dupla compreensão sobre a cena: a da personagem e a do artista. Mesmo imersa emocionalmente nas emoções despertadas pela situação cênica, ela deveria permanecer consciente de sua função dentro do artificialismo da encenação. Sua dedicação, portanto, precisaria ser dupla. Caberia ao ator se aproximar ao máximo da personagem, sem, contudo, abrir mão do espírito crítico que lhe permite dialogar com os demais elementos da peça. Esse aspecto é ressaltado pelo próprio Kusnet (1985, p.52), no livro *O ator e o método*:

Já dissemos que a “encarnação do papel” não significa substituição mística do ator pelo personagem, pois nesse caso o mundo objetivo deixaria de existir para o ator. Ele aceita todos os problemas do personagem, assume todas as responsabilidades, e adquirindo a “fê cênica” na realidade de sua existência, vive como se fosse o personagem com a máxima sinceridade, mas, ao mesmo tempo, não perde a capacidade de observar e criticar sua obra artística – o personagem.

Para Kusnet, a ideia de encarnação da personagem nada tem a ver com a substituição da consciência do ator por outra, relativa ao universo ficcional. O ator sabe que não é a personagem e é justamente a partir desse saber que se realiza a *identificação* entre ambos.

¹¹Eugênio Kusnet foi ator, diretor e professor de teatro. Nascido na Ucrânia (então União Soviética), é um dos mais destacados atores de formação stanislavskiana e grande difusor do método no Brasil.

3.3.2 A identificação entre o público e a personagem

A *identificação entre o ator e a personagem*, como já visto, se manifesta no desejo de incorporação da personagem, ou seja, na vontade de construir uma ilusão de que o ator e a personagem são uma só entidade. Na representação teatral, essa relação precisa do espectador para se legitimar, uma vez que é o público quem precisa acreditar na simbiose entre ator e personagem. Conforme a plateia se permite a aceitar tal convenção, mais facilmente ela tende a acolher a realidade ficcional proposta pela encenação como realidade temporária. A ilusão depende do acolhimento da equivalência entre o ator e a personagem: a personagem é a figura presente em cena, enquanto o seu representante – convencionalmente – parece não estar lá. *Identificação* e ilusão são, dessa maneira, dois conceitos articulados e que pretendem distrair o espectador da artificialidade da composição. Através do apelo ilusionista, o público é arrastado para uma nova dimensão na obra, na qual ele abstrai a irrealidade da situação observada e se envolve emocionalmente com a trama.

A proposta ilusionista convida o espectador a projetar suas próprias emoções na cena, transferindo ao ator/personagem a autonomia de agir por ele no decurso da trama. Embora não seja o agente direto da ação dramática, o espectador, nesse contexto, tende a partilhar dos sentimentos experimentados pelo herói, como destaca Denis Guénoun (2004, p. 79-80, grifo do autor):

O espectador experimenta (fora do teatro), uma série de insatisfações: vive pouquíssimas coisas, nada de importante acontece com ele, teve de renunciar à sua ambição de estar no centro do universo. Como reação, ele quer *sentir, agir*, em resumo, *ser um herói*. E o teatro *coloca isso ao seu alcance*, por meio da identificação: pela identificação. [...] O efeito do processo é, portanto, que o espectador *sente, age*, em resumo, que ele *é*. A identificação lhe permite experimentar sensações, cometer ações, assumir um ser. Como isso é possível? Por meio da ilusão, evidentemente. Na verdade, o espectador não *faz* nem é nada disto tudo: e ele só sente o que sente sob o modo quimérico – esta coragem, este medo, esta compaixão e até mesmo este amor (por Ximena) são feitos de ilusão. É pois, a ilusão que sustenta a identificação, torna-a possível, atribui-lhe seus poderes. A identificação só age enquanto miragem.

A citação de Denis Guénoun comenta sobre o processo de *identificação*, mas não com o objetivo de debater a relação entre o ator e a personagem. Aqui, o ponto central recai sobre o espectador, aspecto que abre ainda mais o campo de reflexões em torno da *identificação* e solicita a abertura de um espaço para discutir a *identificação entre o público e a personagem*.

Este tipo de identificação reflete o processo a partir do qual se constrói um elo entre a pessoa que se identifica (o espectador) e o objeto de *identificação*. Essa aproximação fortalece

o envolvimento emocional entre o público e a obra teatral, através do qual a plateia partilha dos sentimentos experimentados pelo herói. Guénoun (2004) destaca que a ilusão identificadora não se sustenta na crença de se ver em ação (como se o espectador estivesse no palco). Pelo contrário, seria justamente a consciência de saber que “ali não estou eu” que permitiria a ocorrência do fenômeno. O autor afirma que a consciência de ter uma participação passiva na encenação exerceria um grande papel no processo de *identificação*. Embora o espectador torça, vibre e chore junto com o herói, sobre si ainda paira o conforto de saber que é outro a sofrer e viver em cena.

Assim como os atores, os espectadores também não perdem a consciência de que o contexto do jogo propõe uma realidade ficcional e, portanto, fantasiosa. O comportamento apresentado por muitos dos participantes do público estaria relacionado à lucidez de que o jogo é uma evasão da realidade e que as consequências das atitudes dos jogadores ficam restritas ao contexto do jogo.

Este é um aspecto que pode ser observado sobretudo nas reações dos espectadores de um jogo de futebol. De acordo com Caillois (1990), o indivíduo que assiste a uma partida esportiva também representa, pois ocorre uma identificação com os atletas. A torcida é contagiada pelo espetáculo esportivo de modo a afetar suas atitudes corporais, a depender dos acontecimentos do jogo. O torcedor apaixonado comemora o gol como se fosse seu, inclina seu corpo na direção que deseja que a bola vá, conversa com os jogadores como se estivesse em campo. Caillois (1990, p. 42), por exemplo, afirma que:

As grandes manifestações esportivas não deixam de ser ocasiões privilegiadas de *mimicry*, mesmo esquecendo que a simulação é transferida dos atores para os espectadores: não são os atletas que imitam, mas sim os assistentes. A mera identificação com o campeão constitui já uma *mimicry* semelhante àquela que faz com que o leitor se reconheça no herói do romance e o espectador no herói do filme.

Apesar de muitas vezes ser um participante passivo, ou seja, de não estar ativamente em cena, o espectador do jogo também representa, pois participa da ação com seus recursos psicológicos e afetivos. Nas partidas esportivas, o público se identifica com os atletas. Nas representações teatrais (assim como no cinema e na literatura) a ligação emocional se estabelece com a personagem. É em relação com ela que o espectador vivencia a obra.

Vivenciar a representação, no entanto, não causa as mesmas apreensões da vida cotidiana, justamente por causa da ciência de que tudo não passa de um jogo fantasioso, que nada de mau pode ocorrer e que as ações representadas não são reais. Tudo o que ocorre em

cena é presenciado como fruto da fantasia, da imaginação da equipe criativa. O espectador também participa desse processo de criação, pois reconstrói a obra enquanto a interpreta, ajustando seus conteúdos à sua própria subjetividade. Sendo assim, não parece equivocado concordar com Guénoun (2004, p. 84-85, grifos do autor), quando este afirma que o espectador se identifica com a personagem enquanto idealização:

Ora, em uma fase mais primária, são estes mesmos processos que, como vimos, produzem, segundo Freud, a identificação com o herói de teatro. Podemos, então, supor que o herói de teatro aparece aqui para *dar um rosto a este ideal* e que aquilo com que o espectador se identifica quando se identifica com o herói é uma de suas atualizações possíveis – como, em outras circunstâncias, o chefe, o líder ou o herói de uma multidão, mas, neste caso, fora do teatro. Podemos, portanto, concordar com O. Mannoni quando ele escreve, lendo precisamente o texto de Freud de que estamos tratando: “O teatro permite ao espectador identificar-se com o herói (quer dizer [...] que se trataria de uma identificação no nível do ideal do Eu). A identificação com o herói aparece para o espectador como um ideal do eu, precisamente como um eu idealizado.

[...] A identificação é a eliminação imaginária desta diferença (entre o eu e o eu idealizado); a identificação é a *identificação do eu com o seu ideal*. A identificação pode ser compreendida como esta absorção ou esta assunção do eu em sua *idealização*, no êx-stase desta fração de eu que se desprende (do eu, de mim) para se produzir como idealidade. É o eu que se configura como seu ideal: aqui, o herói de teatro.

Em outras palavras, Guénoun (2004) pontua que o espectador se identifica com o herói na medida em que reconhece ou agrega a ele traços e características que permitem fazer da personagem uma possível idealização do “eu”. Logo, o público não se identifica objetivamente pela personagem que o ator elabora, mas com a imagem que ele mesmo constrói do herói. Nessa perspectiva, é possível discutir tanto a *identificação* pelo ator como pelo espectador como fenômenos mais ou menos semelhantes, com seus diversos pontos de convergência.

3.3.3 Identificação público/personagem e identificação ator/personagem

Até aqui foram apresentados duas formas de *identificação*. Uma se refere ao ator e a outra ao espectador. Relevadas as diferenças entre ambos, alguns pontos recorrentes podem ajudar a aprofundar o entendimento da questão. O primeiro ponto em comum está no objeto de *identificação*: a personagem. O público e os atores se identificam com a personagem. Este objeto, no entanto, é difuso, afinal a personagem em questão não é uma cópia fiel da construção

do dramaturgo ou coisa do tipo. Como já mostrado, a personagem com a qual atores e espectadores se identificam seria uma construção mental, uma visão que cada um elabora da personagem. O ator se identifica com uma imagem interna que faz da personagem que precisa construir. O espectador constrói sua *identificação* a partir do que apreende da encenação, elaborando sua própria representação mental para o herói do espetáculo teatral.

Por essa razão, a *identificação* seria um processo de idealização, uma vez que o objeto com o qual o sujeito se identifica (seja ele ator ou espectador) não existe, a não ser no plano da imaginação. O ator, enquanto elabora e desenvolve sua personagem, procura traduzir esse modelo com seus gestos e ações, sempre consciente da distância entre ele e aquilo o que representa. O público, diante da materialidade corporal e vocal que o ator cria, estabelece seu próprio modelo, seu entendimento específico da personagem.

E aqui se instala uma aparente contradição. Como já pontuado, é necessário ao jogo a consciência da separação entre representação e realidade, separação esta que se estende tanto à relação ator/personagem quanto àquela entre espectador/personagem. Assim, nos processos que primam pela aproximação entre ator e personagem, o artista preserva a lucidez de que compõe algo distinto e distanciado de si. Ainda assim, ele busca procedimentos e estratégias que possibilitem a diminuição dessa distância até que sua vida entre em contato com o objeto a ser representado. Seu objetivo é pensar, agir e sentir como a personagem. Em outras palavras: viver, na ciência de que não se é quem se deseja ser.

Konstantin Stanislávski (1984; 2001; 2012) é, possivelmente, o encenador que mais se empenhou em desenvolver e teorizar sobre procedimentos que aproximassem o ator de seu objeto de composição. Foi um dos muitos diretores que defenderam a ideia de que o ator precisa viver o seu papel. Para Guénoun (2004), “viver” significa empenhar sua própria vida na vida suposta do papel representado. Ou ainda: experimentar intensamente os sentimentos que sustentam a vida do papel. Um recurso que possibilitaria o desenvolvimento de tal iniciativa seria o emprego da imaginação criativa no processo de composição. Técnicas como o “‘se’ mágico”, “os círculos de atenção” e “ação psicofísica” são estratégias elaboradas com o intuito de fomentar, disciplinar e fortalecer o uso da imaginação na prática da atuação. A personagem – como já foi exposto – existe como entidade mental. Logo, é pela imaginação que o ator consegue tecer aproximações. Imaginando, o ator consegue se aproximar da imagem, preencher as lacunas do texto dramático, estabelecer conexões com outras referências, buscar materiais criativos de diversas origens e traduzir todo esse esforço criativo em uma composição corpóreo-vocal.

Cabe ao ator empregar sua imaginação para construir uma realidade dramática, a da peça a ser encenada. Esta nova realidade, fictícia, se sobrepõe à realidade dos artistas do espetáculo, que ensaiam, estudam o texto e executam marcações técnicas. Para permanecer na situação encenada é necessário um grande esforço da imaginação, que funciona como um instrumento que articula a coexistência de dois planos: o da atuação e o do drama.

A imaginação é, portanto, essencial para o processo de *identificação*, sobretudo para o trabalho do ator. Ela serve de caminho através do qual o ator entra em contato com a personagem e constrói a realidade teatral. Nela, o ator não apenas fantasia um contexto social, mas *se imagina* em uma determinada situação. Há, portanto, um mergulho no devaneio:

Talvez seja Sartre quem forneça o desenho mais rigoroso para este esquema. O ator, escreve ele: “*vive inteiramente num mundo irreal*. E pouco importa se chora *realmente*, arrebatado por seu papel [...] Aqui ocorre uma transformação semelhante àquela experimentada no sonho: o ator é engolido, tragado pelo irreal. Não é o personagem que *se realiza* no ator, é o ator que se irrealiza em seu personagem”. Mas o espectador não é poupado desse movimento. “O irreal só pode ser visto, tocado, cheirado, irrealmente. De maneira recíproca, só pode agir sobre um ser irreal”. O ator efetivo e espectadores concretos se eclipsaram do novo lance. A irrealidade do teatro se tornou sua potência, o regime determinado de sua constituição (GUÉNOUN, 2004, p. 94, grifo do autor).

Seria bom refletir um pouco mais sobre a perspectiva que Guénoun lança sobre a irrealidade como potência que arrasta atores e espectadores para a dimensão da fantasia. Diante da evasão da realidade cotidiana, a representação causaria a “irrealização” de seus participantes (atores e espectadores) na medida em que eles passariam a integrar a realidade ficcional. A “irrealização”, por tanto, seria o resultado do desligamento temporário da realidade cotidiana. Tal desligamento dependeria da construção de um efeito de realidade para o espetáculo, no qual os espectadores teriam a impressão de que estariam assistindo a um acontecimento verdadeiro, que não foi previamente ensaiado. Dessa maneira, é possível identificar a relação existente entre a *identificação entre ator e personagem* com o efeito de *identificação entre espectador e personagem*.

Conforme o ator consegue convencer o espectador da suposta simbiose existente entre ele e a personagem, mais ele contribui para construir a ilusão de realidade que seduzirá o espectador a embarcar na *identificação*. A operação ilusionista, no entanto, possui as suas consequências, sendo recorrentemente criticada por ser um empecilho para que o público estabeleça uma análise racional dos acontecimentos da trama. Brecht (1978), por exemplo, considera que a

ilusão abala o senso crítico do espectador, que fica exposto ao fenômeno que o autor chamou de “empatia por abandono” (BRECHT, 1978, p.31).

3.3.4 Empatia e *identificação*

Brecht chama de empatia o fenômeno psíquico através do qual o público é arrastado pelo jogo ficcional para dentro da trama, ficando impossibilitado de fazer uma análise distanciada dos eventos da obra. Suas propostas em torno do efeito de distanciamento desejam o resultado oposto, de forma que:

[...] não se produza qualquer atmosfera mágica e que não surja também nenhum "campo de hipnose". Não se intentava, assim, criar em cena a atmosfera de um determinado tipo de espaço (um quarto à noitinha, uma rua no outono), nem tampouco produzir, através de um ritmo adequado da fala, determinado estado de alma. Não se pretendia "inflamar" o público dando-se rédea solta ao temperamento, nem "arreatá-lo" com uma representação feita de músculos contraídos. Não se aspirava, em suma, pôr o público em transe e dar-lhe a ilusão de estar assistindo a um acontecimento natural, não ensaiado. Como se verá, a seguir, a propensão do público para se entregar a uma tal ilusão deve ser neutralizada por meios artísticos (BRECHT, 1978, p. 79).

O conceito de *empatia* está próximo e por vezes se confunde à noção de *identificação*. Na abordagem brechtiana, o entendimento em torno da ideia de empatia remete aos escritos sobre a tragédia grega desenvolvidos por Aristóteles. Embora o filósofo não tivesse discutido especificamente a ideia de empatia em *A Poética*, Brecht elaborou o seu Teatro Épico em oposição à relação empática que o teatro aristotélico supostamente tentaria construir com o espectador. O mesmo ocorre em relação ao Teatro do Oprimido de Augusto Boal, que define empatia da seguinte maneira:

Quando o espetáculo começa, se estabelece uma relação entre o personagem (especialmente o protagonista) e o espectador. Esta relação tem características bem definidas: o espectador assume uma atitude passiva e delega o poder de ação ao personagem. Como o personagem se parece a nós mesmos, como indica Aristóteles, nós vivemos, vicariamente, tudo o que vive o personagem. Sem agir, sentimos que estamos agindo; sem viver, sentimos que estamos vivendo. Amamos e odiamos quando odeia e ama o personagem.

Empatia não ocorre apenas em relação aos heróis trágicos: basta observar uma sessão matiné de *far west*, ou os espectadores infantis de uma série de bang-bang pela televisão ou os olhares enternecidos dos espectadores mais adultos quando o casal se beija antes do happy-end. Trata-se aí de pura empatia. A empatia nos faz sentir como

se estivesse se passando com nós mesmos o que no palco ou na tela está se passando com os personagens. Torna nossos, emoções e pensamentos alheios (BOAL, 1991, p. 49-50).

O conceito de empatia remete à palavra alemã *Einfühlung*, que poderia ser traduzida como “sentir dentro”, “sentir em” ou “estar em sintonia com” (BROLEZZI, 2014, p. 155). A invenção da expressão é atribuída ao filósofo alemão Robert Vischer (1847-1933), que teria usado o termo para discutir o envolvimento emocional do espectador diante da experiência estética (GALLESE, 2003). Assim, o indivíduo é empático com a obra conforme a fruição do produto lhe desperta sentimentos em afinidade com as experiências do herói. Entretanto, a qualidade e intensidade desses sentimentos ainda é um ponto de controvérsia dentro das discussões sobre a empatia. O teórico e psicologista John Shlien (1998) levantou algumas problemáticas em torno do termo em seu artigo *Empatia em psicologia*:

A maneira como esta palavra foi inventada é uma fonte de confusões. Tudo começa com um sistema linguístico que permite a combinação de mais de que uma palavra numa nova e singular entidade. Por exemplo, existe sentimento, existe sentimento de ou sentimento com, etc. No caso da “empatia” existe “sentimento interior” ou “sentimento interiorizado” (existe interiorização do sentimento). Na Alemanha o seu significado é dado por uma só palavra. Este estilo alemão de composição da linguagem embora por vezes seja motivo de anedotas, por outro lado pode ter um efeito real relativamente à maneira de pensar. Quando “sintonia de sentimentos” se tornou uma combinação unitária, ela foi imediatamente capitalizada (“Einfühlung”) tal como todas as palavras alemãs e, portanto, tornou-se instantaneamente uma palavra nova, como se fosse uma ideia nova (SHLIEN, 1998, p. 41).

Para Shlien (1998), a tradução do termo *Einfühlung* para o inglês *empathy*, assim como foi para outras línguas (empatia, em português e *empatía*, em espanhol) significou a retirada da expressão de seu contexto original, o que a fez perder sua especificidade, tornando-se ainda mais abstrata. Por essa razão, algumas expressões não raramente são usadas para retratar assuntos correlacionados ao tema, como os termos “penetração simpática”, “afecção” ou “simpatia”. A empatia muitas vezes aparece para discutir efeitos próximos, mas não necessariamente equivalentes à ideia de *identificação*. Pode-se falar em empatia, por exemplo, como mecanismo através dos quais os seres humanos entendem e se sensibilizam com a perspectiva de outra pessoa, animais ou até mesmo objetos inanimados (GALLESE, 2003). No caso, não ocorre exatamente uma projeção de si no outro, mas o exercício da comoção, a sensibilização emocional do indivíduo na medida em que se envolve e tenta compreender o contexto pelo qual o outro está passando. Nesse sentido, um espectador poderia até mesmo

sentir empatia por uma personagem (se compadecendo) sem, contudo, se identificar com ela (transformando a personagem numa idealização do eu).

Para além da questão terminológica, a ideia de *identificação* desdobra-se na reflexão sobre dos processos de relacionamento com a personagem. No primeiro caso, ocorre o desejo de simbiose entre o ator e a personagem, expressa também na vontade de ser o outro. No segundo, é o espectador que faz da personagem um espaço de projeção do eu, envolvendo-se emocionalmente com os acontecimentos que atravessam o herói. Ambos os assuntos, através de variados conceitos, são recorrentemente discutidos dentro da teoria teatral ou da filosofia. Até aqui, por exemplo, alguns aspectos foram debatidos à luz das considerações de Brecht (1967; 1978; 2008), Boal (1991; 1996), Huizinga (2001), Freud (2010), Caillois, Shlien (1998) e Nietzsche (1992). Outros autores irão reforçar as considerações aqui apresentadas, que têm como ponto central o melhor entendimento das diferentes qualidades de relacionamento entre o ator e a personagem e seus efeitos sobre o jogo da cena.

Portanto, mesmo reconhecendo as semelhanças entre os conceitos de *empatia* e *identificação* (assim como as possibilidades de ruído do uso dos termos como equivalentes) apresenta-se aqui uma escolha de utilizar uma única terminologia no direcionamento das reflexões. Sem invalidar as possibilidades de usufruto do conceito de empatia, ocorre uma preferência pelo conceito de *identificação*. Em primeiro lugar, considera-se que a *identificação* é um termo mais flexível, visto que é possível discutir sua ocorrência tanto em relação ao ator quanto ao espectador. O mesmo teoricamente poderia ocorrer com a *empatia*, entretanto, a maioria dos textos estudados problematizam o fenômeno como efeito referente ao espectador. O aspecto da atuação, portanto, poderia ficar negligenciado na discussão do termo.

O segundo motivo se justifica na tentativa de evitar justamente as dissonâncias existentes entre os diversos autores que discutem a obra de Aristóteles, especialmente a respeito das noções de catarse, empatia e mimese. Como nesse estudo não se pretende discutir diretamente tais questões, elege-se a opção de falar especificamente sobre a *identificação* e seus desdobramentos.

3.3.5 Problemáticas contemporâneas a respeito da *identificação*

No livro *O teatro é necessário?*, Denis Guénoun (2004) reflete sobre a necessidade do teatro em suas múltiplas possibilidades de configuração. Para tanto, o autor debate a relação entre teatro e sociedade em diferentes momentos da história, tomando como centro da reflexão a questão da *identificação* (por parte do ator e do espectador).

Para o autor, um dos principais problemas com os quais os fazedores de teatro atuais precisam se deparar seria no fato de que a empatia por abandono se tornou um fenômeno cada vez mais raro, assim como o efeito de *identificação* com a personagem:

Não vamos mais ao teatro para experimentar esta espécie de abandono, de esquecimento ou de projeção de si mesmo no personagem. Não que não experimentemos nada da ordem do abandono, do esquecimento ou da projeção. Mas *não é o personagem como tal que os fixa*. É algo de mais complexo, em que está em jogo o todo da representação e que nós vamos ter que compreender. Não há mais, no teatro, *heróis*, nem mesmo tragédia, no sentido estrito. Enquanto que a comédia vai muito bem obrigada: ela não requer identificação heroica nenhuma. A comédia parecia solidária em relação à tragédia, a ponto de funcionar como seu reverso, seu avesso paródico: ela sobreviveu ao abandono do gênero trágico que teria podido arrastá-la consigo. Sobre o drama, e algo de ainda mais incerto e ainda não pensado que chamamos: *espetáculo* (GUÉNOUN, 2004, p. 98).

Para Guénoun, no teatro contemporâneo não caberia mais o lugar que a *identificação* anteriormente ocupava, sendo necessário pensar novos modelos de organização do evento teatral, assim como a sua necessidade para a sociedade atual. Segundo o autor, uma das principais características que influenciaram na suposta falência da *identificação* no teatro seria o surgimento e a popularização do cinema. Enquanto que no teatro a *identificação* se realizaria na imaginação (uma vez que a personagem seria uma construção mental), o cinema conseguira colocar as imagens na tela, de maneira a lhes dar uma existência efetiva (GUÉNOUN, 2004).

O cinema, assim como a televisão, por sua capacidade de jogar a fantasia na tela, teria conseguido se fortalecer como um dos principais formatos artísticos onde ainda se realizam o efeito de *identificação entre público e personagem*. Ao teatro, restou a urgência de repensar seus pilares e suas finalidades, no sentido de alcançar outros objetivos que não o de construir uma ilusão de realidade ou um vínculo através da projeção do “eu” na personagem.

Em *O teatro pós-dramático*, Hans-Thies Lehman (2007) reflete sobre a mesma questão: de como o cinema provocou uma reavaliação das potencialidades da arte teatral e influenciou no desenvolvimento de procedimentos teatrais que optam por expor os mecanismos de

ficcionalidade ao invés de tentar construir no espectador uma ilusão. O autor comenta: “De fato, até o surgimento do cinema nenhuma outra prática artística podia monopolizar de modo tão plausível quanto o teatro esta dimensão: a imitação mimética (representada por atores reais) de ações humanas” (LEHMAN, 2007, p. 56). Lehman parece concordar com Guénoun que o cinema supera o teatro em sua tentativa de realizar uma representação fotográfica de um contexto ou construção de uma ilusão de realidade. Ou seja: que o efeito de *identificação* com a personagem atualmente se daria com muito mais facilidade no cinema e na televisão do que no teatro. Por causa dos novos meios

[...] os antigos se tornam auto reflexivos (o que aconteceu com a pintura após o advento da fotografia, com o teatro após o advento do cinema e com este após o advento da técnica da televisão e do vídeo). Mesmo quando essa mudança só ofusca todos os outros aspectos na primeira fase da reação, a autorreflexão permanece a partir de então como um potencial duradouro e uma necessidade que é forçada pela coexistência e pela concorrência específica das artes (LEHMAN, 2007, p. 82).

As principais questões em torno da autorreflexividade poderiam ser formuladas das seguintes maneiras: O que distingue o teatro de outros gêneros? Onde o teatro encontra a sua especificidade? Para Josette Ferál (2004), essas questões estariam relacionadas ao próprio conceito de teatralidade e à busca por uma compreensão teórica sobre as particularidades de cada gênero e a definição de conceitos abstratos (e ao mesmo tempo populares no teatro contemporâneo) como: signo, semiotização, fragmento, estranhamento, deslocamento, dentre outros.

Pensar o trabalho de ator, nesse sentido, parece um aspecto de grande importância na reflexão da teatralidade, uma vez que é o ator que quase sempre monopoliza a função do representar e assim constrói sobre o palco os limites da situação do jogo da cena. Assim, a própria questão do jogo também precisa ser considerada como elemento fundamental, uma vez que é através do jogo que o ator se põe em relação com os demais atores e com o público. Por fim, é necessário considerar a ficção, ou seja, a situação construída pelo jogo e dentro da qual se estabelecem todas as ações dos jogadores. Em resumo, refletir sobre a teatralidade estaria relacionado ao estudo das possíveis relações entre o ator, a ficção e o jogo teatral (FERÁL, 2004).

Nesse sentido, Guénoun (2004) afirma que um dos principais efeitos que o cinema provoca sobre o teatro seria o enfraquecimento das proposições que se estruturam em torno da ficção como um recorte da realidade. Por consequência, a crise da *identificação* contribuiria

para o desenvolvimento de propostas através dos quais o jogo assumiria seus mecanismos de ficcionalidade. A respeito do ator, seria correto afirmar que o artista não mais se esconderia atrás da personagem e atuaria no sentido de mostrar para o público que está representando, ou seja, jogando:

Esquemáticamente, podemos formular essa constatação do seguinte modo: se o personagem, ou ao menos, sua eficácia, sua força imaginária, e com ele todo o aparato de seus lugares, tempos, ações imaginárias, ou, ao menos, sua capacidade de enfeitiçar abandonaram o espaço de representação teatral, isto significa que no palco hoje só resta o jogo dos atores. Claro, ainda encontramos ali personagens e efeitos imaginários ligados aos papéis. Mas são agora efeitos secundários, que não sustentam mais a singularidade do teatro e não trazem mais em si nem com eles, a razão de sua necessidade. Isto que se designa como *o jogo do ator* ocupa hoje em dia todo o espaço deixado livre, habita todo o palco. Sua necessidade intrínseca não pode ser mais deduzida da necessidade de dar vida a personagens. Ele não precisa mais atender a esta demanda. Ele estrutura sozinho o domínio, responde por si: a necessidade do jogo é o jogo (GUÉNOUN, 2004, p.130-131, grifo do autor).

Guénoun vislumbra um teatro no qual o jogo se institui como principal finalidade do seu acontecimento. A ação até poderia produzir surtos de *identificação* com a personagem, mas a necessidade do teatro deixa de ser a construção de identidades ficcionais ou de um efeito de realidade. Em outras, palavras, o autor afirma que o público contemporâneo agora vai ao teatro para acompanhar os mecanismos de teatralização de uma história, ou de uma ideia. Ele se interessa mais pelos movimentos de construção do evento teatral do que pela sensação de ser transposto para o contexto da narrativa ficcional.

Dito de outra maneira, Guénoun (2004) questiona a necessidade dos procedimentos que fazem da *identificação com a personagem* o seu sustentáculo e apresenta a defesa de processos que propõem maior desprendimento em relação à figura, de forma a deflagrar ao espectador o jogo de construção da dinâmica teatral. Este é um desejo que aparece nos formatos onde o ator estabelece uma representação distanciada da personagem, podendo também abarcar propostas mais radicais, como aquelas em que nem mesmo há uma personagem para ser apresentada.

Ganha ênfase, portanto, a presença do ator como corpo em estado de representação, de jogo. A personagem pode ainda existir, mas não está mais em primeiro plano. Ela não ofusca a participação do ator em seu processo de produção de signos, imagens e conteúdos. Nessa estrutura, o ator assume que está teatralizando uma história, de modo que é possível compreender porque a *não identificação* tende a dialogar com propostas que buscam investir numa teatralidade deflagrada (no sentido de buscar as especificidades do gênero).

Ao mesmo tempo, o recurso se abre também para procedimentos híbridos que tecem aproximações entre o teatro e as outras artes, como a dança, as artes visuais e a performance. São investigações que desejam colocar o ator em cena como artista que se sobressai à personagem (se ainda houver uma). Em ambos os casos, ocorre uma valorização da realidade em detrimento da ilusão. A arte é levada ao espectador despida do véu fantasioso que tantas vezes pretendeu projetar e tenta estabelecer uma comunicação mais direta (e por que não dizer mais verdadeira?).

Levanta-se, dessa maneira, um olhar crítico a respeito dos mecanismos de *identificação*, que poderiam ser considerados desonestos com o espectador, no sentido em que operam sem reconhecer a sua ficcionalidade e assim tentam ludibriar a plateia. A *não identificação*, em contrapartida, convidaria a uma perspectiva mais sincera com o público, uma vez que ela admite seu aspecto simulatório e apresenta o jogo como jogo. Lehman (2007, p.176, grifo do autor) é um dos que defende esse ponto de vista, para o qual

A realidade do teatro e sobretudo do ator – seu corpo e sua irradiação – deve se impor sobre a matéria ilusionista, a ilusão deve ser destruída, o teatro deve ser reconhecido como teatro. Supera-se a concepção de que a verdade poderia estar escondida como um carvão em um envoltório aparente. Se o teatro deve oferecer uma verdade, precisa então se dar a reconhecer e se expor como ficção e em seu processo de produção de ficções, em vez de enganar a esse respeito. Somente assim ele pode ter alguma pretensão de seriedade.

A seguir, serão apresentadas considerações em torno da *não identificação*, ainda considerando a existência de uma personagem a partir da qual o ator elabora sua composição. Essa personagem, entretanto, sofre uma série de interferências em sua estrutura, de modo a deflagrar a dinâmica do jogo da cena e a expor os artifícios da criação teatral. Permanecem, assim, os aspectos aqui levantados a respeito da potencialização da presença do ator como artista que cria, conduz, mas não se confunde com a personagem que apresenta à plateia.

3.4 ASPECTOS DOS PROCEDIMENTOS DE *NÃO IDENTIFICAÇÃO* COM A PERSONAGEM

Tendo ainda em vistas as possibilidades de composição e considerando os diferentes níveis de aproximação e afastamento com a personagem, resta agora apresentar algumas

considerações sobre os procedimentos que optam pela *não identificação*. Como já exposto, o processo de *identificação* é duplo, pois pode remeter tanto ao ator quanto ao espectador. Em ambos os casos, é com a personagem que o sujeito se identifica, isto é, com a imagem que o indivíduo constrói dela e com a qual estabelece relações de diferentes qualidades. Nesse sentido, a personagem constitui um ideal do “eu”, uma figura idealizada com a qual o indivíduo estabelece o vínculo da *identificação*. Outra questão que vale ser retomada diz respeito à relação existente entre os dois tipos de *identificação*, uma vez que frequentemente o ator se identifica com a personagem dentro de processos criativos que desejam provocar o mesmo fenômeno no espectador. Ou seja, o ator procura se identificar com a personagem para assim construir um efeito de simbiose que seduz o público a se engajar em seu processo de *identificação* com a personagem.

No caminho oposto, ou seja, no da *não identificação*, a personagem ainda é representada pelo ator, porém sem a pretensão de construir um efeito de simbiose ou de fazer da figura um espaço para a projeção do “eu” (como ocorre na *identificação entre o espectador e a personagem*). Mais do que isso: muitas vezes a escolha pela *não identificação* surge no processo justamente como uma necessidade de impedir a ocorrência da *identificação*, o que confere à noção de *não identificação* um aspecto até mesmo combativo contra os mecanismos que pretendem construir em cena um efeito de realidade ou de autonomia das personagens em relação aos atores.

Renunciar à *identificação* e ao efeito ilusionista implica, primeiramente, em assumir o evento teatral e seus elementos. Quanto mais o ator se distancia da personagem, mais aparece enquanto ele mesmo: artista, criador, mestre do artifício. Neste modelo, o ator compartilha com a plateia as convenções da criação, mostrando a personagem como um produto nitidamente separado do artista que a representa. Processos desse tipo negam a ilusão de realidade para explorar efeitos e recursos somente possíveis pela artificialidade deflagrada. Em outras palavras, na *não identificação* a narrativa não tenta disfarçar o aspecto simulatório do jogo, mas deflagrá-lo. Assim destaca Dennis Guénoun (2004, p. 132-133):

O jogo dos atores diante de nós resulta [...] de um trabalho, de protocolos, de técnicas, ou de inspirações que não obedecem mais ao imaginário do personagem. Suas questões essenciais não decorrem mais da exigência de ter que figurar um bom Tartufo ou uma Ysé convincente. As escritas contemporâneas, em suas investidas mais vigorosas, se empenharam na desconstrução do personagem e o estilizaram. Muitas encenações recentes o maltrataram, mesmo em textos clássicos. E uma boa parte da inventividade cênica recente se desenvolveu fora ou à margem de sua força. Mas o mais profundo não está aí: o programa que os atores cumprem, então, no palco, não está mais relacionado, intimamente, com as exigências de confecção de identidades narrativas, mas com a efetivação de uma lógica do jogo.

Do comentário de Dennis Guénoun é possível levantar duas questões de grande relevância para a reflexão sobre os procedimentos de *não identificação*. A primeira delas se refere a um deslocamento da função do ator, que não mais se concentra na construção de uma identidade, porém está mais comprometida com o que Guénoun (2004, p.133) chama de “[...] efetivação de uma lógica do jogo.” A necessidade de um “cumprimento da lógica” chama a atenção a um aspecto constituinte do jogo, que seria sua ordenação de acordo com determinadas regras (HUIZINGA, 2001). O jogo impõe sobre a realidade uma nova ordem, que precisa ser compreendida e assimilada por aqueles que desejam participar da atividade. No caso do teatro, a ideia de regulamentação se faz perceber na definição das convenções presentes na própria obra, uma vez que cada espetáculo elege e joga a partir de suas próprias regras. Patrice Pavis (2008, p. 71), por exemplo, define o termo “convenção” como um:

Conjunto de pressupostos ideológicos e estéticos, explícitos ou implícitos, que permitem ao espectador receber o jogo do ator e a representação. A convenção é um contrato firmado entre autor e público, segundo o qual o primeiro compõe e encena sua obra de acordo com normas conhecidas e aceitas pelo segundo. A convenção compreende tudo aquilo sobre o que plateia e palco devem estar de acordo para que a ficção teatral e o prazer do jogo dramático se produzam.

As convenções adotadas por uma obra, dessa maneira, constituem a própria regulamentação do espetáculo, ou seja, o conjunto de comportamentos que são admitidos como pertencentes à lógica da encenação. Nas peças que desejam construir uma *identificação entre o ator e a personagem*, uma das convenções adotadas se refere justamente à equivalência entre ambos. Ciente da necessidade de “fazer de conta” que o ator é a personagem, o público participa da obra e finge esquecer que a personagem é meramente uma construção ficcional. Esse exemplo reforça que até mesmo as linguagens que tentam construir uma ilusão de realidade operam de acordo com determinadas convenções. A diferença fundamental é que os processos de *não identificação* permitem explicitar o convencionalismo como característica que não apenas possibilita a ocorrência do jogo, mas deflagra seu aspecto simulatório. São propostas que desejam construir uma comunhão com o público sem a obrigatoriedade de se submeter a uma lógica ilusionista. Ao invés de tentar iludir os espectadores, a *não identificação* assume esteticamente que o teatro é baseado em convenções e convida o público a apreciar o jogo. Em alguns casos, acordos sobre a fruição da obra podem até ser definidos verbalmente com a plateia, a citar esse trecho de *Sonho de uma noite de Verão*:

Prólogo – Senhores e senhoras, porventura vos causa espanto a vista desta gente; Vedes aqui de Píramo a figura e da formosa Tisbe; é bem patente. Este homem com calça representa o muro que separa os namorados, por cuja fresta sempre pachorrenta eles desabafam seus cuidados. Este outro de lanterna, cão e espinhos, representa o luar, pois é sabido que os amantes trocavam seus carinhos no sepulcro de Nino falecido. Este é o leão de juba atrapalhada, que fez Tisbe fugir apavorada por ter vindo à entrevista antecipada. Mas, ao fugir, deixou cair o manto, que o leão, logo, sujou todo de sangue. Píramo, ao vir, sem ter corrido tanto, vendo ferido o manto, fica exangue. A espada, então, sangrenta, enfia inteira no peito em que fervia o sangue ardente; Tisbe, que estava sob uma amoreira, saca o punhal e morre. O subsequente vos será relatado pelo Luar, o Muro e o Leão, que ides ouvir falar (SHAKESPEARE, 2000, p. 94).

Na peça, o público é convocado a preencher com a imaginação as lacunas da própria encenação. Desta maneira, se estabelece como regra o pacto de construção conjunta do contexto ficcional. Mediante o acordo estabelecido, a plateia escuta os relatos do Luar, do Muro e do Leão como se tal fato fosse possível ou crível. E de fato é, considerando que a ficção estabelece uma lógica própria que não precisa corresponder à noção de coerência da vida real. Assim, as regras são estabelecidas como suporte para a apreciação do jogo sem passar pela necessidade de qualquer tipo de *identificação* com as personagens (nem por parte do ator, nem do espectador). A esse respeito, cabe aqui a apresentação de outro exemplo tirado da dramaturgia, desta vez da peça *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna (1975, p. 95):

PALHAÇO, entrando: Peço desculpas ao distinto público que teve de assistir a essa pequena carnificina, mas ela era necessária ao desenrolar da história. Agora a cena vai mudar um pouco. João, levante-se e ajude a mudar o cenário. Chicó! Chame os outros.

CHICÓ: Os defuntos também?

PALHAÇO: Também.

CHICÓ: Senhor Bispo, Senhor Padre, Senhor Padeiro! (Aparecem todos)

PALHAÇO: É preciso mudar o cenário, para a cena do julgamento de vocês. Tragam o trono de Nosso Senhor! Agora a igreja vai servir de entrada para o céu e para o purgatório. O distinto público não se espante ao ver, nas cenas seguintes, dois demônios vestidos de vaqueiro, pois isso decorre de uma crença comum no sertão do Nordeste.

No trecho, há uma quebra da própria continuidade da história para a execução de uma necessidade do espetáculo: a mudança do cenário. Na passagem, algumas das personagens que já tinham morrido retornam e à vista do público constroem a organização espacial da cena seguinte. Tudo ocorre sob a supervisão do palhaço, que funciona como uma espécie de mestre de cerimônias que apresenta e comenta as convenções que fazem parte do espetáculo. Também em *Auto da Compadecida* fica evidente como a *identificação* com a personagem não constitui um dos recursos da proposta, a citar o comentário a ser dito pela atriz que deve representar A

Compadecida: “A mulher que vai desempenhar o papel desta excelsa Senhora, declara-se indigna de tão alto mister” (SUASSUNA, 1975, p. 13). A personagem, portanto, é assumida como elemento dissociado do ator, ou seja, uma peça do jogo que se desenrola em cena. O ator declaradamente brinca com a personagem, assim como brinca com outros componentes da encenação. Essa é uma perspectiva que abre margem para discutir um segundo aspecto levantado anteriormente por Guénoun (2004): a intervenção sobre a personagem.

Para além das possibilidades de convenções propostas pelo dramaturgo, diversas outras formas de abordar a personagem podem reforçar a escolha pela *não identificação*, de maneira que o ator (junto com o diretor) pode subjugar a personagem à própria criatividade, intervindo sobre a estrutura do papel dramático. Ocorre, dessa forma, uma relação que Guénoun chama de relação de “maus-tratos” à personagem pela encenação. Maltratar a personagem, nesse contexto, refere-se ao ato de feri-la em sua integridade, relativizando seus traços, brincando com seus aspectos.

O ator adquire, portanto, uma outra função, ausente nos procedimentos ilusionistas: a de interventor. Apenas a *não identificação* permite que a personagem seja manipulada, distorcida, comentada aos olhos do público. Diversas encenações ao longo da história exploraram (e ainda exploram) muitas dessas possibilidades. Uma vez que a personagem é convertida em objeto e o público é convidado a apreciar as potencialidades criativas presentes no espetáculo, um universo de possibilidades se abre para a cena. O ator pode interromper a representação para fazer comentários à plateia; representar diversas personagens num mesmo espetáculo, trocar de personagem com outros atores, se aventurar em composições coletivas.

As proposições de intervenção e fragmentação da personagem tendem a reforçar o aspecto autoral da equipe criativa em relação ao texto. A abordagem pouco dogmática da dramaturgia faz das palavras do dramaturgo um ponto de partida para uma criação que pode, em muitos aspectos, se distanciar do texto original, de forma que é até possível falar que muitos grupos e companhias entram em relação de confronto com o texto e a partir dessa tensão criativa constroem uma dramaturgia específica para espetáculo. Os exemplos são diversos: A Cia Chapitô, de Portugal, elaborou a sua versão de *Édipo Rei* (denominada apenas *Édipo*), de Sófocles, transformada de tragédia em comédia. A Cia dos Atores (RJ) concebeu *Ensaio.Hamlet*, espetáculo no qual a personagem shakespereana é fraturada e reelaborada pela encenação, assumindo discursos alheios à dramaturgia original, diretamente relacionados a questões oriundas da própria companhia. *O Teatro Oficina*, de José Celso Martinez Corrêa, apresentou diversas de suas livres adaptações, a citar *As Bacantes*, definida como “Opera

Elektrocandomblaika de Carnaval” (TEATROOFICINA.ONLINE, 2002). Assim, a subversão das referências primárias pode ser tamanha que ocorre praticamente uma reinvenção das personagens em comparação à obra que lhe serve de referência. Este é, inclusive, um ponto discutido por Jean-Jacques Roubine em *Introdução às grandes teorias do teatro*, para o qual o teatro contemporâneo apresenta como tendência a atitude de violação do texto no processo de construção do espetáculo, fator que denuncia que

O “serviço do texto” não é mais o que era! À devoção ou à deferência, mesmo equivocadas, sucedeu-se algo como uma insolência reiterativa. O “servidor” (o diretor) não hesita em “brutalizar” o “patrão” (o texto, o autor). Às vezes faz com que sofra verdadeiros eletrochoques. Mas no melhor dos casos, essa violência é coisa da juventude. Se o doente não morre disso, encontra-se amparado por uma nova e exuberante juventude (ROUBINE, 2003, p. 192).

A insolência criativa em relação ao texto não se limita apenas aos processos de adaptação ou reescrita dramática. Sem intervir diretamente sobre as palavras do autor, o espetáculo pode propor intensas intervenções sobre a personagem a partir da escolha de convenções que não estavam previamente descritas no texto, mas que interferem de maneira direta na relação que o espetáculo estabelece com a plateia. É o caso dos jogos de trocas de personagem entre atores, que não precisam de uma mudança da estrutura do texto para se realizarem, mas obrigam a construção de uma nova perspectiva em relação à obra, mais interessada nas escolhas de condução do jogo do que na manutenção de uma coerência ou respeito à unidade. Tais procedimentos parecem interessar especialmente à prática da experimentação, uma vez que as trocas testam os limites de entendimento das personagens a partir das múltiplas abordagens e fazem de sua personalidade um aspecto cada vez mais aberto a considerações diversas.

Convertida em objeto de investigação coletiva, a personagem se distancia de vocábulos como “incorporar”, “viver”, “absorver” ou “assimilar”, para melhor se reconhecer em termos como “construir”, “subverter”, “inverter”, “apresentar”, “criticar”, “expor”. Nos procedimentos que optam pela *não identificação*, a personagem é elaborada e estudada pelo artista como um elemento nitidamente diferente de seu criador. Neste contexto, o ator se aproxima do ofício de um escultor, que concebe, esboça, molda e aprimora a sua criação sem, contudo, se confundir com ela. A esse respeito, cabe aqui uma breve reflexão sobre o paralelo entre as funções de ator e escultor, que será conduzida usando como mote a discussão sobre a construção da estátua de Moisés, obra de Michelangelo.

3.4.1 A estátua de Moisés

Existe uma lenda em torno do processo de criação da estátua de Moisés. A escultura, que é considerada uma das obras primas do Renascimento¹², seria também uma das preferidas de seu autor. Possui mais de dois metros e meio de altura e tem todos os seus detalhes entalhados em mármore branco. É resultado de um trabalho tão dedicado e minucioso que dizem que, ao terminar de esculpir toda a estátua, Michelangelo teria tido um momento de entorpecimento diante da beleza de sua criação. Inebriado, o artista teria batido na estátua e lhe pedido:

– *Parla, parla* (fala, fala...).



Figura 5: Moisés, de Michelangelo [PANORAMIO]

¹²A obra terminou de ser esculpida em 1545 e se encontra na basílica de San Pietro in Vincoli, na cidade de Roma, na Itália.

Esta breve fábula servirá de gatilho para uma reflexão sobre o trabalho do ator, tendo em vista a dinâmica de aproximação e afastamento com a obra construída. Primeiramente, é possível observar a conexão existente entre o devaneio de Michelangelo com o efeito de *identificação entre o público e a personagem*. Afinal de contas, o artista teria ficado tão extasiado, seduzido pela obra, que se esquecera da sua irrealidade. O efeito de realidade proposto pela figura o teria iludido, ainda que momentaneamente, da suposta autonomia da estátua, fazendo-o crer que ela poderia obedecer ao seu comando, sendo capaz de falar sozinha.

Na história, Michelangelo parece se esquecer que a obra de arte é resultado de sua criatividade e dialoga com ela como se fosse dotada de uma personalidade independente da sua. Ele deseja ouvir o que a estátua tem a dizer e ao fazer isso ignora que todos os traços que a compõem foram impressos no mármore a partir de sua própria intencionalidade e entendimento sobre quem era Moisés e como perpetuá-lo na forma de escultura. Ao final das contas, a estátua remete à criação da imagem mental que Michelangelo fez a partir da personagem mítica de Moisés e a estátua se reporta justamente a essa presença imaginada.

Por essa razão, ao ver a sua fantasia de Moisés materializada no mármore da escultura, Michelangelo teria se identificado com a própria obra. A estátua, animada pela fantasia do seu criador, parecia ser realmente capaz de falar ao seu comando, reivindicando sua autonomia em relação ao artista que a elaborou. No entanto, isso não ocorre: Moisés não o obedece, não *parla*, quebrando assim o devaneio de seu criador e denunciando a sua condição de imagem estática.

No momento em que não manifesta nenhuma reação própria diante do estímulo do seu autor, a estátua de Moisés rompe com o surto de *identificação*. Assim, se desfaz a ilusão, de modo a se perceber a obra enquanto objeto artístico, produto oriundo das diversas intervenções do escultor sobre o mármore. A partir dessa segunda perspectiva, mais consciente da estátua como resultado da criação, é possível compreender como a fábula também dialoga com as relações de *não identificação entre o ator e a personagem*.

Primeiramente é preciso considerar que o próprio exercício de esculpir solicita a separação entre o material e o artista que transforma o objeto. O escultor elabora a obra como um material nitidamente separado de si e, a partir dessa relação, consegue analisar suas escolhas criativas e usar do distanciamento para ver o produto artístico a partir de múltiplos pontos de vista.

Michelangelo aceitou o desafio de construir uma representação da figura lendária de Moisés, uma personalidade de grande relevância para judeus, cristãos e muçulmanos. De acordo com a história, ele teria sido adotado pela família de um faraó, sendo um jovem criado dentro dos preceitos egípcios. Contudo, após uma epifania, realizou uma revolução junto aos hebreus, libertando-os do Egito. Além de guiar seu povo pela Terra Prometida, Moisés teria recebido de Deus os dez mandamentos e seria o autor da Torá, livro máximo da religião judaica. Sua imagem, materializada pela estátua de Michelangelo, é considerada a personificação do homem Renascentista e de uma nova personalidade em ascensão: a do sujeito consciente de si mesmo.

A questão da consciência também aparece como um valor nos procedimentos de *não identificação*. Processos criativos dessa natureza destacam, através do distanciamento, a intencionalidade do ator no processo de composição. O ator, abertamente separado da personagem, “esculpe” a sua criação, consciente dos seus objetivos com a representação. O afastamento lhe permite elaborar, observar, modificar, experimentar e analisar a personagem em processo, tentando compreendê-la externamente. Em alguns casos, o resultado pode despertar no público o mesmo fascínio que a estátua de Moisés. Só que nesses casos, a plateia se impressiona menos com a personagem em si do que com o ator que a concebeu e a executa. Os procedimentos de *não identificação* destacam a presença do criador diante da criatura. É Michelangelo subjugando Moisés.

3.4.2 Não *identificação* e distanciamento brechtiano

Dentre os inúmeros teóricos e encenadores que defenderam o nítido afastamento entre ator e personagem, talvez seja o nome de Berthold Brecht o mais lembrado. O diretor e dramaturgo alemão organizou um conjunto de proposições teatrais visando aquilo que chamou de *Verfremdungseffekt*, ou apenas efeito “V”. A ideia do efeito “V”, reduzida para o português como “estranhamento” ou “distanciamento”, apela para a materialidade do evento teatral que assume seus elementos enquanto partes do artificialismo da representação. A proposta de seus espetáculos apelou para a consciência do espectador de que diante dele há uma simulação, uma operação ficcional. Assim, o teatro expôs a sua maquinaria, seus recursos e efeitos técnicos, simplificou os cenários e explorou possibilidades de comunicação com a plateia através das convenções.

O “efeito V” se desenvolve na contramão da ideia de *identificação* com a personagem, seja por parte do ator, seja por parte do público. É parte do estranhamento privar o público de um envolvimento emocional com o herói no intuito de estimular uma postura reflexiva diante das situações propostas. O projeto brechtiano pretende, dessa forma, dificultar qualquer tipo de transferência interior que faça a plateia entrar num estado de envolvimento ilusório em relação à obra. O teatro é entendido como arte que entretém, mas o prazer está deslocado. Não se trata mais da experimentação de uma espécie de fuga para o universo ficcional do espetáculo, mas o prazer desfrutado através da aprendizagem crítica. Brecht (1978) pretende motivar o espectador a lançar um olhar científico das relações apresentadas, de modo que estranhar significa não observar os fatos com naturalidade, mas com curiosidade aguçada. A esse respeito, comenta Fernando Peixoto (1994, p. 249)

A proposta, ao fundo, é fazer da representação de teatro – do momento em que se estabelece a relação em que alguma coisa é mostrada a público – não a relação habitual a que as pessoas se acostumaram e que vinha sendo desenvolvida historicamente, e contra a qual Brecht se levantou. A relação que ele propõe não é passiva, emocional ou de contemplação impotente. A plateia está alerta, tentando entender, se divertindo, ao mesmo tempo em que vê as coisas que não vê habitualmente. Ela pode se emocionar, mas provavelmente vai rir quando o personagem estiver chorando, e vai chorar quando o personagem estiver rindo, porque está acompanhado uma outra coisa.

A respeito da noção de distanciamento é possível fazer um paralelo com as operações de aproximação e afastamento que artistas e espectadores precisam desenvolver em relação às artes em geral. Nas artes visuais, por exemplo: muitas vezes, é preciso se afastar de uma obra de arte (pintura ou escultura) para observá-la em sua complexidade. Ou seja, é preciso se distanciar para ver melhor. O distanciamento se apresenta como procedimento necessário para a aprendizagem do espectador e do artista. O pintor muitas vezes precisa se afastar da obra em processo para compreender melhor os rumos da criação. O processo criativo se desenvolve através da alternância entre o olhar minucioso (de perto) e a percepção geral (de longe) do objeto artístico.

O mesmo acontece em relação às propostas teatrais de Brecht (1967; 1978; 2008). Nas peças, a ação apresenta e discute as dinâmicas de socialização das personagens e sua relação com a conjuntura social e política apresentada pelo espetáculo. Todas as personagens de uma peça brechtiana pertencem a uma determinada classe social. Este pertencimento é importantíssimo para a compreensão da trama e da relação entre as personagens.

Inspirado na teoria marxista, Brecht compreende a personagem como um ser social. Sua relação com os demais seres ficcionais é determinada por sua origem socioeconômica, pelo contexto social e político da obra e só depois por sua personalidade. Os próprios traços morais das personagens brechtianas seguem o princípio da dialética, uma vez que ninguém é inteiramente mau ou bom. O meio justifica muitas das ações realizadas: as boas e as más. A *alma boa de Setsuan* (1959), por exemplo, tem como protagonista a personagem Chen Tê, uma prostituta que, devido à sua bondade, recebe dos deuses uma alta quantia em dinheiro. No entanto, assim que Chen Tê melhora sua situação financeira, diversos moradores da cidade de *Setsuan* passam a explorar sua boa vontade, pedindo-lhe abrigo, comida, cigarro etc. A situação chega a tal ponto que a personagem decide se passar por um suposto primo, Chui Tá, uma pessoa dura, que impõe seus direitos, recusa-se a ajudar aos outros e assim impede que Chen Tê volte à situação de miséria na qual se encontrava. A personagem principal, dessa forma, se reveza entre ser Chen Tê (a alma boa) e Chui Tá (avarento e egoísta). No final, quando Chen Tê é desmascarada, ela afirma que, diante da situação de extrema pobreza da cidade de *Setsuan*, era preciso ter um lado sombrio para permanecer sendo uma pessoa boa.

Para causar o efeito de estranhamento, o ator deveria reforçar o aspecto simulatório da representação, conduzindo a personagem como elemento diferenciado de si mesmo:

O ator, em cena, jamais chega a metamorfosear-se integralmente na personagem representada. O ator não é nem Lear, nem Harpagon, nem Chvéik, antes o apresenta. Reproduz suas falas com a maior autenticidade possível, procura representar sua conduta com tanta perfeição quanto sua experiência humana o permite, mas não tenta persuadir-se (e dessa forma persuadir, também, os outros) de que neles se metamorfoseou completamente (BRECHT, 1978, p. 81).

Quando há uma relação de distanciamento, a composição se desenvolve a partir da articulação de técnicas para exteriorizar os traços que compõem a personagem. Como nos casos em que ocorre a *identificação*, a personagem também surge primeiramente como uma imagem mental, o que inexistente é o desejo de encarnação dessa imagem. Não se trata de viver as emoções da personagem, mas de teatralizar o seu comportamento: mostrar é mais importante do que ser. O desempenho do ator, portanto, depende:

[...] das técnicas que constroem esse ato de mostração, da elaboração do gesto que o ato de mostrar exige. Tudo vai se concentrar no cultivo das distâncias – distância entre o ator e o personagem, distância entre o espectador e o personagem. E tais distâncias estabelecem um modo de diálogo entre o ator e o espectador (BORNHEIM, 1992, 259).

No caso de Brecht, o mostrar é levado ao público com o mesmo valor que aquilo que é mostrado (LEHMAN, 2008). O ator faz do mostrar uma atitude consciente e tão importante quanto a própria personagem que representa. Assim, ele mostra a personagem, mas também mostra a si mesmo. Mostra o universo fictício, mas também mostra a operação da montagem do espetáculo.

Ao final das contas, mostrar a personagem implica em reconhecer que a composição levada à cena seria, na verdade, o resultado de uma leitura possível a partir do texto dramático. A personagem, dessa forma, se apresenta como ferramenta para a construção de um argumento, para o estudo de uma situação, para uma análise a ser compartilhada com os espectadores. É uma perspectiva que praticamente convoca os atores a desrespeitarem a literalidade do texto dramático, compondo a personagem de acordo com o seu desejo discursivo. O próprio Brecht reescreveu e imprimiu sua visão particular em clássicos como *Antígona*, *Coriolano* e *Don Juan*. Ele teria, inclusive, incentivado outros artistas a fazerem o mesmo com suas peças, transformando-as de acordo com o contexto em que fosse encenada (ROUBINE, 2003).

A autonomia do diretor e até mesmo do ator sobre o texto foi um aspecto defendido pelo teatro brechtiano, aspecto que continuou sendo tendência nas proposições teatrais que o sucederam, sendo intensificado no sentido do ator se tornar cada vez mais autônomo, até o ponto de a criação do texto-personagem ser toda dele. É um fenômeno que pode ser facilmente identificado nas proposições de espetáculos solos onde um único ator acumula as múltiplas funções de representação, direção e dramaturgia. Mas também aparece em iniciativas de grupo, que fazem da experimentação em sala de ensaio o direcionamento de uma escrita coletiva (como acontece em algumas experiências do *Théâtre du Soleil*).

A questão do coletivo é um aspecto importante para o entendimento das propostas brechtianas. Para Brecht (1978), as personagens deveriam ser elaboradas coletivamente, de maneira a permitir que diversos atores pudessem intervir sobre o papel. Para isto, o autor sugere a troca de personagens entre atores durante os ensaios como procedimento que incentiva a contaminação entre propostas, no qual diversos pontos de vistas e possibilidades de construção podem ser explorados a partir do papel. A esse respeito, é possível identificar um deslocamento em torno da noção de personagem, que deixa de ser o produto da interpretação de um ator, para ser o resultado de uma visão do coletivo. Esse é um ponto reforçado por Fernando Peixoto (1994, p. 250) em suas considerações sobre o teatro idealizado por Brecht:

Este é outro ponto importante. O personagem aparece não como o ator ou o diretor o vê, mas como o grupo de trabalho o vê. A ideia é: vamos lhes mostrar como nós – um coletivo que durante meses e meses trabalhou, pesquisou, investigou, brincou, estudou das mais diferentes formas – vemos Júlio César, como se comportou esse senhor na história. Então vamos mostrar pedaços da história para entender quem era Júlio César como nós o vemos e para também terem uma opinião sobre ele. Não podemos, portanto, apresentar um retrato acabado, temos que apresentar coisas contraditórias, complexas, diferentes situações e comportamentos; vamos mostrar como vemos isso, fornecendo elementos para que vocês pensem. Ou seja, vamos estabelecer um diálogo com a plateia, um diálogo feito de humor e brincadeira.

Para Brecht (1978), o grupo deveria assumir a função narrativa em cena, visto que o recurso deixa evidente para o espectador que diante deles existem atores conduzindo e lançando uma perspectiva sobre uma história. Os atores deveriam conduzir a ação não como se ela estivesse acontecendo realmente no palco, mas como se estivesse sendo contada. É por essa razão que Brecht recomenda a seus atores que representem na terceira pessoa. Representar na terceira pessoa refere-se a uma atitude em relação ao desempenho da personagem, que deveria ser representada de maneira que ficasse evidente a separação entre ela e o ator. O ator deveria conduzir o desempenho com o objetivo de mostrar ao público as duas presenças (do ator e da personagem), sendo esta a síntese da atitude distanciada:

O teatro épico utiliza, da forma mais simples que se possa imaginar, composições de grupo que expressem claramente o sentido dos acontecimentos. Renuncia a composições “acidentais” que “simulem a vida”, “arbitrárias”; o palco não reflete a desorganização “natural” das coisas. É precisamente oposto à organização natural. Os princípios à luz dos quais se estabelece tal organização são de índole histórico-social. A atitude que a encenação deverá assumir identifica-se com a de um cronista de costumes e a de um historiador: esta identificação, muito embora caracterizando deficientemente tal atitude, facilita-nos a sua compreensão (BRECHT, 1978, p. 32).

A atitude distanciada permite que o ator atribua a seu desempenho algumas atitudes incabíveis nas dinâmicas de *identificação*: ele pode comentar o texto dramático, fazer indicações referentes à própria encenação do espetáculo, criticar a personagem, dentre outros. O ator apresenta a personagem, mas é através dos olhos dos atores que o público compreende o desenrolar da trama. Os atores, por sua vez, compreendem que o ato de representar está relacionado ao compromisso de trazer à cena uma crônica social e política. Para Roubine (2003), o ator brechtiano resgataria elementos comuns ao corifeu no coro antigo, pois participa da ação, embora não seja absolutamente uma personagem. Em outra esfera, o ator também realizaria uma projeção do próprio espectador em cena, na medida em que desenvolve o juízo dos fatos que se espera ver refletido na plateia.

3.4.3 Não identificação em *O paradoxo do comediante*

Um dos primeiros teóricos a refletir sobre a questão do *não identificação* (ainda que não se utilizando do termo) foi o filósofo iluminista Denis Diderot (1713-1784). Quando escreve *O paradoxo do comediante*, o autor enfatiza:

Mas o ponto importante, sobre o qual temos opiniões inteiramente opostas vosso autor e eu, é a questão das qualidades principais de um grande comediante. Quanto a mim, quero que tenha muito discernimento; acho necessário que haja nesse homem um espectador frio e tranquilo; exijo dele, por consequência, penetração e nenhuma sensibilidade, a arte de tudo imitar, ou, o que dá no mesmo, uma igual aptidão para toda espécie de caracteres e papéis.

[...] Se o comediante fosse sensível, ser-lhe-ia permitido, de boa fé, desempenhar duas vezes seguidas um mesmo papel com o mesmo calor e o mesmo êxito? Muito ardente na primeira representação, estaria esgotado e frio como mármore na terceira. Ao passo que o imitador atento e discípulo atento da natureza, na primeira vez que se apresentar no palco sob o nome de Augusto, de Cíno, de Orosmano, de Agamenon, de Maomé, copista rigoroso de si próprio e de seus estudos, e observador contínuo de nossas sensações, sua interpretação, longe de enfraquecer-se, fortalecer-se-á com novas reflexões que terá recolhido; ele se exalará ou se moderará, e vós ficareis com isso cada vez mais satisfeito. Se ele é ele quando representa, como deixará de ser ele? Se ele quer cessar de ser ele, como perceberá o ponto justo em que deve colocar-se e deter-se? (DIDEROT, 1979, p. 356 - 357).

Para Diderot, a sensibilidade seria uma característica que fragiliza o desempenho do ator, pois não haveria estabilidade nas emoções. O exercício da atuação, portanto, deveria estar relacionado à aprendizagem do autocontrole diante das emoções da personagem. Seu desempenho deveria consistir na habilidade de compreender e exteriorizar com exatidão os traços característicos de uma personagem e seu estado emocional. O ofício de ator deveria ser analítico e preciso, não caberia a ele se confundir com a obra em processo; pelo contrário, seu dever seria o de observar a suposta vida da personagem para ser capaz de representá-la com precisão. Esta observação, por sua vez, só seria possível através do afastamento entre as partes, pelo qual o ator permaneceria consciente de si mesmo diante das emoções da personagem.

A atuação, para Diderot (1979), deveria ser pensada como representação, em seu sentido clássico. Por um princípio lógico, não é dado ao ator ser (ou tentar ser) o objeto que ele representa. Afinal, só é possível representar aquilo que não se é. No fim das contas, seria justamente no fato de “não ser a personagem” que residiria o trabalho do ator. Ele poderia se empenhar no intuito de convencer que é a personagem; todavia, só seria possível persuadir o público dessa falsa impressão. O próprio ator, ironicamente, não poderia convencer a si mesmo e permaneceria ciente de que está representando.

A consciência de “não ser” é um ponto importante na reflexão apresentada por Diderot e aspecto fundamental para a discussão dos procedimentos de *não identificação*. Quando o autor insiste em afirmar que o ator não é a personagem, está chamando a atenção para o fato de que um dos desdobramentos do ofício da atuação poderia ser a construção de uma ilusão de simbiose, mas, mesmo nesses casos, o efeito só deveria existir para o espectador. A impressão de uma autonomia da personagem seria, na verdade, uma miragem intencionalmente projetada pelo ator. Um bom ator, portanto, seria aquele profissional que conhece procedimentos tanto de elaboração da personagem quanto de convencimento da plateia; tudo que ele realiza em cena é consciente e planejado. Sobre isso comenta Dennis Guénoun (2004, p. 64, grifo do autor):

Esta alteridade produz uma inversão no dispositivo da *Poética*: porque o ator, exterior ao que mostra, está em posição de o *conhecer*. Diderot faz disto um ponto central: o ator sabe o que está fazendo, o que mostra, sabe com um saber observante, analítico e – de acordo com a epistemologia geral do *Paradoxo* – mimético diante de seu objeto. Seu trabalho tem valor cognitivo: ele é "imitador atento e discípulo ponderado da natureza", ele representa "com reflexão, com estudo da natureza humana, com imitação constante", ele está ocupado "em olhar, em reconhecer e em imitar", ele "observa, estuda". Ele tem "o olho do sábio". "O grande comediante observa os fenômenos, [...ele] medita e encontra, por reflexão".

Diderot (1979) chama atenção para a separação existente entre ator e personagem, defendendo uma abordagem distanciada, mesmo quando o objetivo final é o de construir no público uma ilusão de realidade. Esta é uma perspectiva que ainda não havia sido discutida neste trabalho: a possibilidade de um mesmo processo artístico impedir a *identificação entre o ator e a personagem* e ainda assim realizar a *identificação entre o público e a personagem*. Isto é possível, pois Diderot considera a atitude distanciada como uma técnica de atuação, ou seja, ela não precisa se fazer evidente no desempenho. Iludido pelo trabalho do ator, o público pode ignorar a relação distanciada e se identificar com a personagem:

Nós sentimos; eles observam, estudam e pintam. Posso dizê-lo? Por que não? A sensibilidade não é quase a qualidade de um grande gênio. Ela amará a justiça; mas exercerá essa virtude sem recolher sua doçura. Não é seu coração, mas sua cabeça que faz tudo. À menor circunstância imprevista, o homem sensível a perde; ele não será grande rei, nem grande ministro, nem grande capitão, nem grande advogado, nem grande médico. Enchei a sala de espetáculo desses chorões, mas não coloqueis nenhum deles no palco (DIDEROT, 1979, p. 360).

A sensibilidade, no entendimento de Diderot, seria mais bem-vinda na plateia do que no espetáculo. Ao ator, caberia refletir friamente sobre os elementos do espetáculo, mantendo a lucidez que lhe permite avaliar e aprimorar o próprio desempenho em cena. Desempenho este,

vale ressaltar, atrelado à necessidade de representar sua composição, elaborada de maneira minuciosa e planejada. Nesse sentido, a personagem se apresenta como um modelo que o ator elabora e tenta aprimorar a cada ensaio ou apresentação do espetáculo:

Essa elaboração requer do ator uma organização interna, um trabalho, imperceptível ao espectador, que pouco a pouco desenha os contornos de um modelo ideal de personagem, “o mais ambicioso, o maior, o mais perfeito que lhe seja possível”. A interpretação propriamente dita constituirá na atualização cênica desse modelo ao sabor das exigências da representação. Um trabalho, em suma, semelhante àquele de um pintor que esboçaria de memória o retrato de uma figura que teria sido previamente, cuidadosamente estudada (ROUBINE, 2003 p. 80).

Também aqui é possível considerar que a personagem existe como imagem, produção mental. O ator elabora uma imagem da personagem em sua mente, referencial que ele se esforça em aprimorar e reproduzir em cena. No entanto, Diderot (1979) coloca como ponto central da composição a questão da racionalidade na escolha e desenvolvimento dos procedimentos da criação. A frieza que Diderot valoriza pode ser entendida justamente como uma atitude analítica em relação à composição. O bom ator, neste caso, é aquele que conhece os próprios recursos e emprega conscientemente as estratégias das quais dispõe, numa constante dinâmica de fazer e avaliar o desenvolvimento do ato artístico.

O duplo engajamento entre “fazer” e “refletir” necessita da diferenciação entre ator e personagem e da postura distanciada tão defendida por Diderot (1979). Em outras palavras, ocorre uma recusa do ator que age por instinto, que se envolve emocionalmente com o contexto ficcional a ponto de abalar sua própria lucidez a respeito da ficcionalidade. Guénoun (2004) afirma que, a este modelo, Diderot prefere um ator que se dedica ao processo de criação sem se prender aos impulsos da inspiração e às tentações do engajamento emocional:

[...] os atores se tornam tanto melhores quanto mais se afastam da primeira descoberta do papel e do texto, e, portanto, das primeiras efusões do entusiasmo; tanto melhores quanto mais a rotina, o cansaço e a repetição das falas os livram de qualquer comunicação por fusão com seus personagens, de qualquer apropriação dos papéis apenas por meio da sensibilidade. A sensibilidade extenuada deixa aflorar o talento. A separação se amplia entre o ator e o que ele representa. É então que, na verdade, *a trupe começa a representar*, o que está de acordo com a tese: representa-se na distância em relação àquilo que se representa. Mas eis que acontece algo digno de nota: “A partir desse instante os progressos são surpreendentes, *cada qual se identifica com sua personagem*”. É, que eu saiba, uma das primeiríssimas aparições do termo, em sua aplicação às questões do trabalho do ator. Seja qual for sua aceção precisa neste contexto, a economia de seu aparecimento não deixa margem a dúvidas: é quando se assinala a maior distância entre o ator e o personagem que o primeiro pode se identificar com o segundo. Só é possível se identificar com aquilo que está distante – distinto e longe de si mesmo. Caso contrário, não há identificação possível (GUÉNOUN, 2004, p. 69-70, grifos do autor).

Aqui Guénoun apresenta uma visão interessantíssima sobre as proposições de Diderot. Afinal de contas, a *identificação entre o ator e a personagem* pretende criar meios de diminuir a distância entre as partes, de maneira a construir no espectador a ilusão de simbiose. Seguindo um pensamento lógico, parece coerente afirmar que a própria iniciativa de reduzir tal distância reconhece e reafirma a separação existente entre ator e personagem. Afinal, a “[...] *identificação* é este movimento: o de redução de uma distância que deve, portanto, ser, antes criada” (GUÉNOUN, 2004, p. 70, grifo do autor).

Se o ator age em cena como ele mesmo (como ocorre em alguns formatos performativos) perde-se o sentido de se falar em *identificação*, pois a *identificação* é um fenômeno que se estabelece entre um sujeito e *algo* que lhe serve de referência. Esse *algo*, no caso da personagem, precisa, para Diderot, ser inicialmente conhecido, analisado, estudado, elaborado com distanciamento para depois se desenvolver uma tentativa de aproximação com o modelo gerado.

Ou seja, uma consideração que se pode extrair das discussões apresentadas por Diderot é que a *não identificação* pode servir como importante procedimento técnico mesmo para processos cuja finalidade estética seja criar por fim um efeito de *identificação*. Nesse sentido, é válido se perguntar se o contrário também ocorre, ou seja, se a *identificação* com a personagem não poderia também servir de suporte para processos criativos que desejam promover a *não identificação entre o ator e a personagem*.

3.4.4 *Não identificação* como produto e *identificação* como processo?

Em *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislávski, segundo Kusnet*, Eraldo Pêra Rizzo (2004) apresenta considerações sobre possíveis cruzamentos entre as proposições levantadas por Brecht e Stanislávski ao longo de suas vidas. O autor se apoia em sua experiência e aprendizado junto a Eugênio Kusnet, para se perguntar se seria possível um ator representar uma peça brechtiana usando como apoio metodologias de criação propostas por Stanislávski.

Como já discutido, Brecht desejava que o espectador de uma obra sua não fosse seduzido pela ilusão de realidade que a ficcionalidade pode construir. O autor preferia, dessa forma, que o ator não se identificasse com a personagem para que também o público não entrasse em processo de *identificação*. Por esse motivo, diversas vezes Stanislávski foi tomado como

exemplo negativo por Brecht, que considerava a metodologia stanislavskiana inadequada para o ator da era científica (RIZZO, 2004).

Entretanto, com o passar dos anos, Brecht teria aceitado uma parte considerável das propostas elaboradas por Stanislávski. O interesse do diretor pelos ensinamentos do mestre russo, de acordo com Rizzo (2004), teria se intensificado conforme o amadurecimento de sua carreira, sobretudo após a fundação do *Berliner Ensemble*. Posteriormente, Brecht chegou até mesmo a suavizar sua crítica à empatia, considerando a possibilidade do ator se valer desse fenômeno como ferramenta no processo de composição da personagem:

Todos os dias, em inúmeras ocasiões, se veem pessoas a mostrar o comportamento de outras [...] sem que essas pessoas tentem induzir os espectadores a qualquer espécie de ilusão. Contudo, tanto as testemunhas de um acidente como o brincalhão, por exemplo, é por empatia para com suas personagens que se apropriam das particularidades destas.

O ator utilizará, portanto, como ficou dito, este ato psíquico. Deverá consumá-lo, porém – ao invés do que é hábito no teatro, em que tal ato é consumado durante a própria representação e com o objetivo de levar o espectador a um ato idêntico – apenas numa fase prévia, em qualquer momento da preparação do seu papel, nos ensaios (BRECHT, 1978, p 80).

Brecht admite a possibilidade do uso da empatia – que no seu esquema de pensamento se aproxima da ideia de *identificação entre o ator e a personagem* – como estratégia inicial do percurso de criação. A aproximação, nestes termos, se destinaria a conhecer melhor a personagem a ser representada, sua personalidade, suas crenças. Nesse momento, o ator abriria mão de construir um juízo de valor para compreender, de maneira sensível, suas motivações.

É possível notar, portanto, um esquema inverso àquele identificado na análise das propostas de Diderot: aqui, o autor se aproxima empaticamente numa fase inicial, justamente porque seu objetivo final é o distanciamento. De maneira esquemática, o caminho metodológico proposto por Brecht, segundo Rizzo, poderia ser descrito em três fases:

Em primeiro lugar, é necessário conhecer a personagem, e isso se faz por meio das leituras e dos ensaios iniciais. Nessa fase procuram-se as contradições e deve haver a dúvida e a admiração. Para Brecht, a admiração tem aqui o sentido que os gregos lhe davam, relacionada com a crítica.

A segunda fase é a de identificação, a de busca interior da personagem, da sua verdade, sem que a crítica interfira, quando a personagem reage às outras e ao meio ambiente da maneira mais natural e simples. O ator caminha lentamente, passo a passo, nesse trabalho, até chegar à identificação com a personagem.

A terceira fase consiste em enxergar a personagem com a qual o ator se identificou, do exterior, a partir da sociedade, sendo necessário nesse processo recordar a dúvida e a admiração da primeira fase. Após essa fase, de responsabilidade diante da

sociedade, entrega-se a personagem a seu desenvolvimento consequente (RIZZO, 2004, p. 59).

Em Brecht, a *identificação* contribui para uma maior compreensão da personagem considerando o aspecto humano. Através do fenômeno, o ator estabelece outro viés de aprendizado, que desprivilegia o entendimento racional, lógico, de suas atitudes, para dar maior ênfase ao conhecimento sensível, aumentando assim os níveis de entendimento da personagem que se pretende representar. Num momento mais avançado, ele muda de estratégia e usa do distanciamento para explorar uma perspectiva moral e política por detrás do comportamento da personagem. Juntos, os dois recursos – intercaladamente – contribuiriam para uma abordagem mais complexa da representação.

Insistindo um pouco mais na questão, é possível considerar até mesmo a hipótese de uma relação de interdependência entre os recursos de *identificação entre o ator e a personagem* e aqueles de *não identificação*. Afinal de contas, para que o ator tenha consciência de que está atuando pela via da *não identificação* é preciso que, em algum momento de sua experiência, ele tenha experimentado estabelecer a relação oposta. Se não for assim, como avaliar o próprio desempenho? Em outras palavras, se a intencionalidade do produto artístico é trazer a personagem ao palco como construção nitidamente separada do ator que a representa, é preciso que este mesmo ator tenha em seu repertório ferramentas para reconhecer e administrar os diferentes graus de aproximação e distanciamento possíveis com a figura. O mesmo se pode falar do exemplo inverso.

A preparação do ator, tendo sempre em vista os processos que solicitam a construção de uma personagem, precisa considerar as variações de aproximação e distanciamento, de modo que o desenvolvimento das técnicas de atuação habilitem o ator a “dançar” com a personagem: ora chegando mais perto, ora se afastando.

Nesse sentido, as técnicas de troca de personagens entre atores promovem ambientes para a experimentação dessa dinâmica, uma vez que as mudanças colocam o ator numa relação instável em relação ao objeto de composição. Num momento, ele pode se engajar numa *identificação* com a personagem quando a representa ou a improvisa. Entretanto, a necessidade de assistir a outro ator desempenhar a mesma figura já o coloca numa relação de distanciamento e investigação através da *não identificação*. Em outras palavras, a própria vertigem proporcionada pelas trocas obriga, em teoria, os participantes do processo criativo a se colocarem em dinâmica de aproximação e afastamento.

É necessário lembrar que as trocas de personagem não constituem necessariamente uma opção poética, mas podem ser usadas como metodologia de criação apenas durante os ensaios. Esta estratégia poderia inclusive pertencer a processos criativos que desejam construir, como resultado final, a *identificação entre o ator e a personagem*.

A seguir, este trabalho se dedicará a analisar alguns exemplos de montagens que fizeram uso da partilha de personagens, seja através de sua realização em cena ou apenas como recurso no processo. Através desses casos, deseja-se refletir sobre caminhos metodológicos para a criação através do recurso, assim como seus efeitos na formação do ator do ponto de vista técnico e ético. Um dos assuntos de grande interesse é considerar valores morais que podem estar vinculados à escolha, uma vez que, até esse ponto da discussão, se avalia a grande tendência de o recurso entrar em afinidade com propostas que privilegiam a participação colaborativa entre os integrantes da equipe e a descentralização da função autoral em relação à direção e ao texto. A personagem, portanto, sofreria intenso processo de fragmentação, para assim poder ser experimentada democraticamente (ao menos em hipótese) pelos participantes da criação. Falar sobre a personagem partilhada, dessa maneira, envolve refletir sobre a construção de espaços de coletividade e a preparação de um ator treinado para lidar com os desafios e ruídos que a criação em conjunto impõe.

3.5 TROCAS DE PERSONAGEM: A COMPOSIÇÃO ELABORADA COLETIVAMENTE

3.5.1 A personagem no teatro moderno e contemporâneo

O objetivo deste tópico é discutir sobre a personagem como um elemento a ser compartilhado pelo coletivo que se engaja no projeto criativo. Dizer que a personagem foi partilhada refere-se justamente à iniciativa de permitir que diversos atores apresentem suas concepções a partir de um mesmo papel dramático (considerando, neste caso, a existência de uma dramaturgia como ponto de partida). Assim, parece simples, *a priori*, explicar ao leitor o que significa o desejo de “partilhar” quando se tem em mente a expressão “personagem partilhada”. A noção de personagem, entretanto, não é tão simples de ser definida, de modo que para este conceito será preciso um pouco mais de cuidado.

Considerando que o recurso aqui discutido propõe uma vivência coletiva da personagem, parece coerente partir da hipótese de que, ao menos nesse caso, a personagem configura um espaço de trabalho. Este talvez seja um bom ponto de partida, tendo em mente o progressivo enfraquecimento dos limites que demarcam o entendimento do termo. Para Jean-Pierre Ryngaert (2012, p. 136), a personagem estaria passando por um processo profundo de emagrecimento, tão intenso a ponto de sua silhueta perder os contornos, fato que seria, ao mesmo tempo, causa e consequência da crise do drama:

Vetor de ação, suporte da fábula, condutor de identificação e garante da mimese, o personagem acha-se incumbido de funções múltiplas nas dramaturgias tradicionais. É, além disso, uma articulação capital das relações entre o texto e a encenação, o que fomenta a ambiguidade e às vezes confusão entre o fantasma de papel que vagueia entre as entrelinhas e a carne do ator, que lhe proporciona, queira ele ou não, uma identidade. Entretanto, seu estado de crise [...] o expõe a consequências que envolvem a arte do ator e o trabalho cênico, de modo que a morte anunciada do personagem é frequentemente contrariada pelas tradições de interpretação, as exigências da cena e os hábitos de recepção.

Enfraquecido em vários níveis, o personagem perdeu tanto suas características físicas quanto suas referências sociais; raramente é dotado de um passado ou de uma história, e tampouco de projetos identificáveis.

Conforme perde força o entendimento da personagem como uma identidade fixa, evidenciam-se, em sua análise, suas lacunas, incoerências e contradições. Estes são aspectos com os quais o ator precisa dialogar, incorporando à arte da atuação a organização de elementos muitas vezes contraditórios e desarmônicos. Diante da ambiguidade inevitável, cabe ao artista privilegiar os aspectos que melhor fazem sentido à construção de sua visão particular. Ele, portanto, organiza da melhor maneira possível as múltiplas e variáveis qualidades observadas, elaborando um formato estético que, por sua vez, raramente chega a conciliar todos os elementos num caráter definido e bem delineado.

Diante desse panorama, fica evidenciada a função autoral por trás da composição, que praticamente reinventa a personagem descrita no texto dramático. A esse respeito comenta Josette Féral (2004) em suas considerações sobre a relação espetáculo e texto, que aqui usarei de partida para refletir também sobre a personagem. A autora parte da definição apresentada por Franco Ruffini para compreender uma noção mais ampla de texto que, na verdade, engloba dois componentes. O primeiro seria o “texto do texto”, ou seja, o elemento mais rígido do registro e orientado da obra, em suma: a fábula. A característica principal do “texto do texto” seria a previsibilidade. Ao segundo componente caberia o aspecto imprevisível, chamado de “cena do texto”. A “cena do texto” seria o elemento flexível, não programável do espetáculo

(FÉRAL, 2004). Tal separação chama atenção para o fato de que o texto não seria um sustentáculo de sentido à peça, uma vez que a leitura do espetáculo provém dos conteúdos apresentados tanto pelo “texto do texto” quanto pela “cena do texto”:

Dito de outro modo, a narração impõe à cena elementos de rigidez, de previsibilidade, de lógica narrativa, aí onde a personagem enquanto entidade múltipla que pode escapar à narração introduz um elemento de imprevisibilidade e, por consequência, de fuga.

Haveria, então, dualidade na personagem. Uma parte de seu funcionamento surgiria do “texto do texto” e a outra da “cena do texto” (os dois compondo o texto espetacular); uma parte seria, então, previsível, enquanto a outra não seria. É esta imprevisibilidade que permite precisamente, “a interpretação” que o ator faz da personagem (FÉRAL, 2004, p. 116, tradução nossa).¹³

Assim como o texto, também a personagem seria composta pela coexistência de dois fatores distintos: o primeiro lhe atribuiria o aspecto orientado e previsível. O outro conteria o elemento incerto, indefinido. De acordo com Féral, é sobre o território do imprevisível que trabalha a criatividade do ator e do diretor, é a partir desse espaço que o processo criativo consegue introduzir perspectivas que deslocam o conteúdo descrito no “texto do texto” e assim inserem no espetáculo o aspecto da originalidade.

Seguindo essa definição, fica claro que a montagem teatral interfere sobre a escrita dramaturgica, mesmo quando o espetáculo reproduz fielmente o texto original, pois a encenação agrega novos sentidos às cenas de acordo com o comportamento dos atores, o figurino, o ritmo das falas, a gestualidade empregada etc. A respeito do ator, também fica visível a sua participação autoral na construção da personagem, mesmo considerando as montagens mais fiéis ao texto dramaturgico.

Entretanto, aqui interessa o debate justamente da radicalização dessa intervenção sobre o texto. Tal atitude pode ser definida como a requisição de uma supremacia da “cena do texto” sobre o “texto do texto”, até mesmo ao ponto da dramaturgia original se converter num pretexto para a encenação, uma estrutura que surge como ponto de partida, mas sem nenhum

¹³ Dicho de otro modo, la narración impone a la escena elementos de rigidez, de previsibilidad, de lógica narrativa, ahí donde el personaje, en tanto entidad múltiple que puede escapar a la narración introduce un elemento de imprevisibilidad y, por consiguiente, de huida.

Habría entonces dualidad en el personaje. Una parte de su funcionamiento surgiría del "texto del texto" y la otra de la "escena del texto" (los dos componiendo el texto espectacular); una parte sería, entonces, previsible, en tanto la otra no lo sería. Es en esta imprevisibilidad propia del personaje por la que se desliza el actor. Es esta imprevisibilidad la que permite, precisamente, "la interpretación" que tal actor hace de tal personaje¹³ (FÉRAL, 2004, p. 116).

compromisso de fidelidade. Assim, ao longo da investigação criativa o texto sofre todo o tipo de intervenção, sendo cortado, fragmentado, adaptado, reescrito e até mesmo abandonado após servir de inspiração para a produção de um texto autônomo. A personagem não fica imune a este processo, como faz questão de destacar Anne Ubersfeld (2010, p.69):

A personagem de teatro está em crise. Isto não é novidade. Mas não é difícil ver que sua situação se agrava. Dividida, explodida, distribuída em vários intérpretes, questionada em seu discurso, reduplicada, dispersa, não há violência que a escritura teatral ou a encenação contemporânea não lhe imponham.

As discussões em torno da crise da personagem, portanto, ultrapassam a questão de seu esfarelamento em relação ao texto teatral. Se a dramaturgia não a fragmenta, não relativiza os seus traços primordiais, o espetáculo cumpre este papel e contraria qualquer desejo de encarar a personagem como um indivíduo autônomo em relação à trama, dono de seus próprios desejos e consciente de sua condição. Hoje, é mais fácil compreender a noção de personagem a partir daquilo que ela não é: não é um sujeito, nem uma essência, tampouco uma personalidade estanque. Quem sabe o mais prudente seja mesmo reconhecer que tal conceito se esfacelou num horizonte de possibilidades e que qualquer tentativa de definir implica num ato de juntar pedaços, alguns já irreconciliáveis? A solução talvez seja assumir o seu esfacelamento e procurar uma noção generosa e abrangente.

Anne Ubersfeld (2010, p. 73), por exemplo, define a personagem como “[...] um agregado complexo reunido sob a unidade de um nome.” Um ponto sobre o qual converge uma diversidade de signos. Ela não existe como estrutura definida de caráter ou elemento possuidor de um sentido estabelecido. O apego à preexistência é ilusório e está diretamente relacionado ao desejo de encontrar na obra um sentido predeterminado. Este sentido, como um centro que estrutura os acontecimentos, tampouco existe e a assimilação dessa nova realidade impõe novas dinâmicas ao processo criativo.

Ora, se não há um sentido prévio a ser identificado, difundido ou criticado, pode então a personagem ser justamente um espaço de produção de sentidos. Esses sentidos, segundo Ubersfeld (2010), se desenham a partir do cruzamento de funções e conteúdos que precisam ser considerados e avaliados ao longo da criação. A análise, portanto, é um aspecto fundamental da construção da personagem, uma vez que ela ainda funciona como um *sujeito da enunciação* (UBERSFELD, 2010). Ou seja, mesmo diante do esfacelamento de seu conceito, a personagem

ainda funciona como um “algo” que propaga um discurso em seu nome. O ator, ao representar a personagem, assume esse discurso, seja para reafirmá-lo, criticá-lo ou questioná-lo.

Em muitos casos, ele não apenas assume, como também escreve o próprio texto que leva à cena. É o que ocorre em processos cuja escrita é elaborada a partir da criação coletiva ou da pesquisa colaborativa. Analisando tais experiências, observa-se como um ponto de grande importância os deslocamentos de hierarquia na dinâmica de criação, dando ao ator cada vez mais um lugar de centralidade, permitindo ao elenco conceber formatos de cena e construir o texto da obra a ser montada. Trata-se de uma realidade na qual ocorre uma reaproximação da noção do ator com a do rapsodo, devido justamente ao caráter também descentralizador da rapsódia.

O conceito de rapsódia é retomado em *O futuro do drama*, de Jean-Pierre Sarrazac (2002). O autor afirma que o termo rapsódia teria como raiz a palavra *rhaptien*, que significaria costurar. Sarrazac insiste nesta correlação ao longo do livro, por diversas vezes afirmando que o rapsodo é aquele que cria um objeto artístico a partir da costura de pedaços. A matéria prima do rapsodo é o fragmento, sua escrita assimila diferentes conteúdos e pouco se preocupa com a homogeneidade do produto final:

As características da rapsódia, tais como Jean-Pierre Sarrazac as formula, são ao mesmo tempo “recusa do ‘belo animal’ aristotélico, caleidoscópio dos modos dramático, épico, lírico, inversão constante do alto e do baixo, do trágico e do cômico, colagem de formas teatrais e extrateatrais, formando o mosaico de uma escrita em montagem dinâmica, investida de uma voz narradora e questionadora, desdobramento de uma subjetividade alternadamente dramática e épica (ou visionária)”. Trata-se, portanto, acima de tudo, de operar um trabalho sobre a forma teatral: decompor-recompor – *componere* é ao mesmo tempo juntar e confrontar [...]. Logo, é precisamente o status híbrido [...] que caracteriza a rapsodização (HERSANT; NAUGRETTE in SARRAZAC, 2012, p. 152-153).

A multiplicidade do desempenho do ator na rapsódia organiza e desorganiza os elementos do “texto do texto” e da “cena do texto”. A personagem sofre esse movimento e também é despedaçada em fragmentos para ser reelaborada pela intervenção do ator. Juntar os pedaços implica em lançar diversos olhares sobre as diferentes possibilidades deixadas pela estrutura despedaçada. Articular os fragmentos, como já dito, não reconstitui a unidade da figura representada, estando o ator-rapsodo remando em direção à pluralidade, à heterogeneidade. Assim, de acordo como Céline Hersant e Catherine Naugrette (in SARRAZAC, 2012), a voz rapsódica se faz presente na voz do questionamento, da dúvida, da multiplicação dos possíveis, voz que ao mesmo tempo divaga, comenta e problematiza.

O teatro contemporâneo muitas vezes tende a processos que são concebidos a partir da recusa de um texto prévio, encarregando a experimentação em sala de ensaio da construção da própria narrativa a ser construída. Nessa estrutura, ocorre uma radicalização na construção da personagem, uma vez que o ator constrói não apenas a personagem da cena, mas também concebe e elabora sua estrutura dramática, suas falas, seus conflitos e a trajetória que ela percorre na trama. Em casos ainda mais extremos, há o abandono da personagem como entidade a ser representada. Nestes casos, o ator se apresenta como ele mesmo, autor e enunciador do próprio discurso, comunicando-se diretamente com a plateia sem para isso fazer uso da representação (no sentido aristotélico do termo). É o caso, por exemplo, de formatos como o teatro-documentário, autobiográfico, das narrativas em primeira pessoa e de espetáculos que não propõem uma situação ficcional.

Em todos os exemplos citados acima, é possível observar uma aproximação do teatro com a performance, estreitamento que impele Josette Féral (2009) a propor o conceito de teatro performativo. De acordo com a pesquisadora, o teatro contemporâneo incorporou diversos elementos fundadores da performance-arte, a citar:

[...] descrição dos acontecimentos da ação cênica em detrimento da representação ou de um jogo de ilusão, espetáculo centrado na imagem e na ação e não mais sobre o texto, apelo a uma receptividade do espectador de natureza essencialmente especular ou aos modos das percepções próprias da tecnologia (FÉRAL, 2009, p. 198).

Da convergência de linguagens, a autora trabalha a partir do conceito de ator-performer, artista que trabalha na realização de múltiplas ações a favor do espetáculo. Também no teatro performativo o ator pode, embora não seja obrigatório, representar uma personagem (como uma dessas variadas ações), no entanto, sua presença enquanto artista, seu corpo e sua técnica são colocados em evidência. Como fator determinante, está o fato de que ele não se oculta atrás da personagem. Pelo contrário, o ator a mostra e ao mesmo tempo se mostra no ato de mostrar. Também aqui a ação de representar não se esconde atrás do véu da ilusão; o espectador acompanha o jogo de entrar e sair da narrativa (que também pode ser entrar e sair da personagem), navegando entre os fragmentos construídos e costurados pelo ator-performer. Como os sentidos das ações não são de todo estruturados e definidos, o público é convidado também a performar, ou seja a “[...] deixar-se levar por esta *performatividade em ação*” (FÉRAL 2009, p. 202, grifo da autora).

A partir de tais propostas é possível retomar a ideia da personagem partilhada. Partilhar a personagem enquanto procedimento vai ao encontro dos princípios de um ator rapsodo, uma

vez que faz do fragmento um princípio de criação. Fragmentar a personagem através de múltiplos desempenhos também entra em consonância com as ideias de Ubersfeld (2010), quando esta considera a personagem como um lugar de produção de sentidos. Na medida em que multiplica as possibilidades de entendimento da personagem (entendimento este que é crítico e criativo), a técnica da partilha colabora para a dilatação do horizonte de perspectiva em torno da fábula. A personagem perde seus contornos, mas também ganha complexidade.

Do ponto de vista metodológico, o recurso propõe uma experiência dialógica de construção da personagem, uma vez que coloca diversas composições possíveis em confronto, e, portanto, em análise. A esse respeito basta lembrar a defesa de Brecht acerca do uso da troca de personagens como ferramenta de estudo da situação a ser representada. Estudo que se dá na prática da criação, na experimentação em cena, onde as diferentes visões podem ser avaliadas a partir dos resultados gerados.

São esses os aspectos que despertam o meu interesse em seguir com uma reflexão em torno da ideia do *Carrossel Holandês*. A experiência futebolística de troca de funções, acredito, faz do trabalho em equipe um princípio de produção de conhecimento na área. Por essa razão, o desempenho individual sofre fraturas para forçar a interdependência entre diversos fazeres. Da mesma maneira, transitar entre diversas personagens solicitaria do ator o exercício de desprendimento em relação à composição, que deixaria de ser resultado unicamente de sua criatividade, juntamente com o diretor, e passaria a ser de responsabilidade de um grupo. Dessa forma, a criação coletiva se mostraria como potência de criação, mas também um grande desafio de iniciativas desse porte, pois exigiria o desenvolvimento de competências socializantes no processo de criação.

A personagem é tida como ponto de trânsito por onde passam diversos atores. O ator passa pela personagem, mas não é a personagem. A personagem tampouco é um *algo* que lhe pertence. Representar, nesse caso, configura num estágio de um desempenho grupal, resultado da soma das ações individuais, mas que não convergem para a reconstrução de uma unidade. Cada proposta, desse modo, significa um elemento a ser posto em confronto com os demais, fazendo da elaboração uma experiência dialética.

Outra perspectiva interessante é a de pensar a personagem como uma elaboração que pode ser vestida e despida diversas vezes. É uma visão que remete à noção de máscara. Não a máscara concreta, objeto tão marcante no teatro grego ou da *Comédia dell'arte*, mas uma *máscara conceitual*: um conjunto de padrões que conferem identidade a uma determinada personagem. A definição de traços característicos a serem assimilados pelos diferentes desempenhos constrói

para a personagem um vestígio de personalidade, que contribui para o entendimento do espectador, mas que também ajuda a reforçar aspectos que o coletivo considera que são importantes de serem destacados. Muitas vezes são elementos que realçam a função social da personagem, seu posicionamento político ou sua visão moral.

Em suma, também nas experiências de partilha de personagem seu conceito permanece amplo, reinventado a cada proposta criativa. Antes de orientar um resultado estético, a técnica estaria mais relacionada à promoção de propostas artísticas nas quais a relativização de funções específicas fazem da cooperação um valor de criação, instigando o intercruzamento de diferentes modos de pensar e compor a partir da personagem.

Para reforçar esse argumento, serão apresentados e discutidos alguns exemplos onde se observa a partilha de personagem entre atores: como resultado estético e como estratégia de consolidação do processo criativo.

3.5.2 O Teatro de Arena em *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*

Em 1965 o grupo teatral paulista Teatro de Arena estreou o espetáculo *Arena conta Zumbi*, com direção de Augusto Boal. Em seu livro *O teatro do Oprimido e outras poéticas políticas* (1991), o diretor comenta sobre a criação do espetáculo, definida por ele mesmo como a produção mais importante entre os espetáculos musicais elaborados pelo grupo.¹⁴ A partir do modelo de encenação adotado em *Arena conta Zumbi*, o grupo elaborou, anos mais tarde, o espetáculo *Arena conta Tiradentes* (1967). A estreia deste segundo espetáculo significou a intensificação da pesquisa realizada pelo grupo em torno de determinados procedimentos que foram organizados teoricamente através da proposição de uma metodologia denominada *Sistema Coringa*.

O *Sistema Coringa* consiste basicamente na articulação de quatro técnicas principais: a desvinculação ator-personagem, a narrativa coletiva, o ecletismo de gênero e estilo e, por fim, o caráter musical. Juntas, as técnicas deveriam colaborar para levar ao palco a peça e sua análise,

¹⁴ Boal (1994) divide a trajetória do Arena em etapas, são elas: as produções realistas, a nacionalização dos clássicos e os musicais.

ou seja, a narrativa e o posicionamento do Teatro de Arena diante dos fatos por ele representados, num jogo que faz dos atores criadores e críticos do próprio espetáculo.

Dito de outra maneira, é possível afirmar que o *Sistema Coringa* propõe que a cena se desenvolva numa relação de entrar e sair da situação ficcional, contar a história e, ao mesmo tempo, assumir para o público os mecanismos de representação adotados. Uma das medidas de alcançar tal efeito (e aspecto mais característico do *Sistema Coringa*) seria o uso do recurso que Boal (1991, p. 199) chamou de “*desvinculação ator-personagem*”. A técnica refere-se justamente ao ato de trocar de personagens, atitude que entende a construção como criação transitória, que pode ser representada por qualquer ator, mesmo sem caracterização, desde que ele compreenda os traços principais da composição e seja capaz de assumir o conjunto de características que as individualiza.

A alternância de personagens contribui na consolidação do segundo requisito inerente ao *Sistema Coringa*, o caráter coletivo da narrativa. O próprio nome dos espetáculos (*Arena conta...*) destaca o interesse em fazer presente a força do grupo na apropriação da narrativa e abrir espaço para a construção de uma perspectiva comunitária dos fatos apresentados. Nesse viés, o jogo de trocas tende a reforçar uma dinâmica conjunta que foge do personalismo cênico, para assumir que é o Arena que está apresentando a história. A narrativa é compartilhada entre diversas vozes que, juntas, constroem um efeito de estranhamento que explicita a presença dos atores em cena como condutores da ação:

Fazendo-se com que todos os atores representassem todos os personagens, conseguia-se segundo objetivo técnico dessa primeira experiência: todos os atores agrupavam-se em uma única perspectiva de narradores. O espetáculo deixava de ser realizado segundo o ponto de vista de cada personagem e passava, narrativamente, a ser contado por toda uma equipe, segundo critérios coletivos: “Nós, somos o Teatro de Arena” e “nós, todos juntos, vamos contar uma história, naquilo que semelhantemente pensamos sobre ela”. Conseguiu-se assim um nível de “interpretação coletiva” (BOAL, 1991, p. 201).

O terceiro pilar do *Sistema Coringa* refere-se à diversidade de estilos presentes num mesmo espetáculo. A peça, dessa forma, se constrói a partir da justaposição de linguagens estéticas diferentes, apresentadas entre uma cena e outra, característica que faz da obra uma bricolagem de gêneros, como melodrama, realismo, musical, farsa etc.

Por fim, o último pilar diz respeito ao caráter musical do espetáculo. Para Boal (1991), a música serve de canal de comunicação com o espectador, veículo que permite aos atores preparar ludicamente a plateia para receber os comentários ou informações sobre a narrativa.

Além disso, pode ser requisitada na construção de atmosferas, para acentuar um efeito dramático ou para exaltar uma determinada personagem ou visão política.

Para Anatol Rosenfeld (1982, p. 15), o esquema sistematizado por Boal apela para uma forma antropofágica de fazer teatro, que não deseja cair “[...] na negação unilateral da tradição [...]”, mas que sobrepõe estilos e matrizes estéticas numa mesma obra. Neste processo, a abordagem da personagem seria mais um elemento na tentativa de assumir a teatralidade da cena e dar maior destaque ao desempenho coletivo.

Voltando ao conceito de *desvinculação ator-personagem*, Boal (1991, p. 199-200) comenta que o recurso seria tão antigo quanto o próprio teatro:

Na tragédia grega, dois e depois três atores alternavam entre si a interpretação de todos os personagens constantes do texto. Para isso, utilizavam máscaras, o que evitava a confusão da plateia. No nosso caso, tentamos também a utilização de uma máscara; não a máscara física, mas sim o conjunto de ações e reações mecanizadas dos personagens. Cada um de nós, na vida real, apresenta um comportamento mecanizado estabelecido. Criamos vícios de pensamento, de linguagem, de profissão. Todas nossas interações se padronizam na vida cotidiana. Estes padrões são nossas “máscaras”, como são também “as máscaras” dos personagens. Em *Zumbi*, independentemente dos atores que representavam cada papel, procurava-se manter, em todos, a interpretação da “máscara” permanente de cada personagem interpretado.

No comentário, Boal propõe uma reaproximação da noção de personagem com a de máscara. Através da comparação, o autor descreve a personagem como um objeto da representação que o ator pode vestir e despilar ao longo na encenação. Este objeto, como já dito, não precisa ser concreto, mas funciona como um agregado de características que formam um entendimento de personagem. Enfatize-se que estes caracteres não remetem ao ator que a representa – e nesse ponto se evidencia o afastamento entre o ator e o produto da representação. Em outras palavras, a perspectiva que Boal lança a partir dos espetáculos *Arena conta...* apresenta uma noção de personagem como *máscara conceitual*. Esta máscara (o próprio encenador reconhece) é formada de traços esquemáticos que permitem o reconhecimento de cada personagem pelo público tendo em vista sua função social (o político, o padreiro etc.). A representação esquemática pode ser vista como mais um elemento que reforça a *não identificação*, uma vez que a personagem não é apresentada como simulacro de uma identidade autônoma. Por ser elaborada como uma construção alheia ao ator, ou seja, nitidamente separada de si, as proposições de Boal em torno da ideia de *desvinculação* convidam os atores a embarçar num jogo de colocar e tirar a máscara que, no caso dos espetáculos *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, é intensificado, uma vez que não ocorria apenas de um mesmo

ator representar diversas personagens, mas também de uma única personagem ser representada por diversos atores. O conjunto das personagens que aparece na história transita, dessa maneira, pelo coletivo que se propõe a conduzir a narrativa. No caso, as personagens não pertencem a um ator em específico, mas ao Teatro de Arena. As escolhas de encenação, como já foi dito, se articulam justamente para fazer dos espetáculos experiências de representação coletiva.

Através da iniciativa do Teatro de Arena é possível observar como determinados valores, por exemplo o da coletividade, podem construir poéticas. No caso aqui estudado, o desejo de apropriação coletiva das personagens fomentou a experimentação de novas formas de fazer a distribuição das personagens, tendo como objetivo final explorar ao máximo a rotatividade de funções: “Em Zumbi todos os atores representavam todos os personagens: a distribuição de papéis era feita em cada cena e sem nenhuma constância; procurava-se mesmo evitar qualquer periodicidade na distribuição dos mesmos papéis aos mesmos atores” (BOAL, 1991, p. 2013).

Sobre a distribuição não ortodoxa das personagens, é possível observar também o apelo ideológico por trás da escolha do recurso, primeiramente em oposição aos modos de escolha de elenco comuns na época e também como uma defesa em prol de maneiras de organização social menos individualistas.

A esse respeito, vale destacar que, na sistematização teórica do *Sistema Coringa*, Boal apresenta uma separação esquemática do teatro que se fazia na época, que é por ele categorizado como teatro revolucionário ou clássico. Diante de tal dicotomia, as investigações artísticas do Arena trilhavam um caminho que buscava se firmar como um grupo de caráter revolucionário, somente obtido através da recusa e afastamento dos modos tidos como “clássicos” de representação:

Os elencos nacionais, independentemente da qualidade de seus espetáculos, dividem-se em clássicos e revolucionários. São clássicos não os que montam obras clássicas, mas os que procuram desenvolver e cristalizar um mesmo estilo através de seus vários espetáculos. [...] Clássico foi o TBC dos áureos tempos: muita gente ainda sofre de saudades da elegância de todos os seus espetáculos [...]. Clássico, portanto, é qualquer elenco que se desenvolva e se mantenha dentro dos limites de qualquer estilo, louvável ou pecaminoso [...].

Já o Teatro de Arena de São Paulo elabora a outra tendência, a do teatro revolucionário – e eu estou falando no bom sentido. O seu desenvolvimento é feito por etapas que não se cristalizam nunca e que se sucedem no tempo, coordenada e necessariamente. A coordenação é artística e a necessidade social (BOAL, 1991, p. 188).

Nesse contexto, as trocas de personagem terminam por propor uma nova configuração na escalação de elenco, diferente daquela realizada pelo chamado teatro clássico. Ao invés de

eleger aquele que seria o “primeiro ator” ou a “primeira atriz” da companhia (ou seja, os que fariam as personagens principais dos espetáculos), ocorre a implosão de tal status, contribuindo assim na tentativa de equiparar a participação dos atores e ferir a relação hierárquica que até então era comum.

A partilha de personagens redimensiona as funções de protagonista e antagonista no espetáculo. Afinal de contas, o recurso não almeja a existência de atores principais e atores secundários; tais definições recaem apenas sobre as personagens. A maneira de estruturar o processo criativo provoca um deslocamento que valoriza o desempenho do grupo e distribui entre os atores as diferentes funções necessárias para a construção do discurso. Dessa maneira, há um esforço no sentido de oferecer, na medida do possível, as mesmas oportunidades de participação no espetáculo. Esta é uma escolha que está ligada a valores que reconhecem na coletividade uma potência criativa e desestimula a competição pelo desempenho das personagens centrais. Assim, a partilha de personagens e a distribuição não periódica tenderiam a fortalecer o sentimento de equipe e desestimular o individualismo como atitude criativa deslocada do fazer integrado.

Nesse sentido, vale reforçar a questão do incentivo à cooperação no jogo da cena como um caminho para o desenvolvimento de uma poética artística e de crescimento pessoal, visto que grupos cooperativos tendem a buscar resultados que ultrapassam as capacidades individuais e se inclinam a questionar suas escolhas metodológicas com maior autoestima e menor estresse (GÓMEZ; SAMANIEGO, 2005). Essa pode ser uma das razões que faz da partilha de personagens um recurso adotado sobretudo em espetáculos concebidos por grupos e companhias de teatro, uma vez que tais organizações fazem da coletividade um modo de produção e por esse motivo tendem a valorizar o aspecto relacional no processo criativo, fortalecendo o sentimento de equipe e o bem-estar coletivo.

Num outro plano, pode-se observar que a iniciativa das trocas de personagens se identifica com valores relacionados à ideologia socialista de organização social, privilegiando procedimentos e sistemas que contribuam na tentativa de gerar oportunidades iguais de crescimento para todos os integrantes de um mesmo grupo. Dessa forma, o desenvolvimento artístico das propostas preocupa-se, ao menos em tese, com o bem-estar dos indivíduos no processo, no sentido de diluir hierarquias dentro do elenco e assim fazer com que todos se sintam reconhecidos e relevantes para o funcionamento da dinâmica coletiva. Considerando a personagem como um “bem” a ser distribuído entre os atores, é possível fazer uma alusão aos procedimentos tradicionais de definição dos papéis ao modelo “capitalista”, uma vez que ambos

produzem uma distribuição desigual, na qual alguns atores concentram as personagens maiores enquanto outros recebem menor destaque. Em contraponto a este modelo, diferentes modos de gestão dentro dos grupos de teatro se confrontam com a problemática de fazer do coletivismo não apenas uma expressão poética, mas um modo de gestão.

Mesmo no caso de *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, por exemplo, é possível perceber que a definição de funções específicas não deixou de conferir maior destaque a determinados atores. Uma delas, por exemplo, seria a função protagônica. Nos espetáculos, apenas um único ator desempenhava a personagem central; ele seria a exceção da regra, pois se identifica com a personagem, tendo que representá-la da maneira mais realista possível:

Várias são as características necessárias a esta função. Na qual deve o ator valer-se da interpretação stanislavskiana, na sua forma mais ortodoxa. O ator não pode desempenhar nenhuma tarefa que exceda os limites do personagem enquanto ser humano real: para comer necessita comida; para beber, bebida, para lutar, uma espada. [...] O ator protagônico deve ter a consciência do personagem e não dos atores. Sua vivência não se interrompe nunca, [...] ele continuará sua ação “verdadeiramente” como personagem de outra peça perdido no cenário teatralista (BOAL, 1991, p. 213-214).

Ao ator que exerce a função protagônica seria dada uma personagem específica. Para Boal, seria importante ter uma figura sólida com a qual o espectador pudesse estabelecer uma ligação emocional. Assim, poderia o público se identificar com a personagem sobre quem recai a função protagônica, ainda que entre os demais atores se estabelecesse uma dinâmica muito mais fragmentada.

Por outro lado, apesar de concentrar num único ator o desempenho da personagem protagonista, a função protagônica não deixaria de servir ao ideal comum de construção de uma poética da coletividade. No caso do *Sistema Coringa a identificação entre o ator principal e a personagem* seria uma estratégia adotada na tentativa de construir um espetáculo que possibilitasse, ao mesmo tempo, o distanciamento crítico e contato emocional com a obra.

Sobre a distribuição de funções entre os demais atores (com exceção do ator-coringa, que será apresentado em seguida), o *Sistema Coringa* previa a separação do elenco em dois coros: os deuteragonistas e os antagonistas, de acordo com o posicionamento a favor ou contra a personagem central. Assim, apesar de permitir a troca de personagens entre atores, a proposta pretendia manter o respeito a um determinado posicionamento em relação ao conflito central:

Os coros não possuem número fixo de atores, podendo variar entre um Episódio e outro. Existirão dois tipos de figurino: um básico, relativo à função e ao Coro a que pertence. Outro, referente não a cada personagem, mas sim aos diferentes papéis sociais desempenhados no texto e em conflito na trama. Poderá haver apenas um figurino para cada papel social: Exército, Igreja, Proletariado, Aristocracia, Poder Judiciário etc. Pode acontecer que coexistem no palco dois ou mais atores que desempenhem o mesmo papel: soldado, por exemplo. Neste caso, deve o figurino ser de tal forma a que possa ser usado por igual número de atores, simultaneamente, e que permita à plateia visualmente identificar todos os atores que desempenham o mesmo papel (BOAL, 1991, p. 216).

A respeito de tal estrutura, observa-se que a distribuição das funções reforça uma perspectiva dialética do conflito a ser estudado. A encenação apresenta o grupo que defende os argumentos *prós*, o grupo que defende os argumentos *contra*. Dessa maneira, de um lado a encenação se constrói como uma colcha de retalhos que alterna procedimentos de narração e representação, articula tempos históricos diferentes, localizações distintas e pontos de vista contrastantes. Mas também é esquemática considerando a construção do texto, pois se baseia na polaridade de estar a favor ou contra o objetivo do protagonista. Boal (1991, p. 196) comenta a esse respeito quando afirma:

Zumbi era peça de advertência contra todos os males presentes e alguns futuros. E, dado o caráter jornalístico do texto, requeria-se conotações que deveriam ser, e foram oferecidas pela plateia. Em peças que exigem conotação, o texto é armado de tal forma a estimular respostas prontas nos espectadores. Essa armação e esse caráter determinam a simplificação de toda a estrutura. Moralmente o texto torna-se maniqueísta, o que pertence à melhor tradição do teatro sacro medieval, por exemplo.

Mediando o jogo de polaridade entre os deuteragonistas e os antagonistas está o Coringa, figura que não se prende a nenhuma posição específica ou direcionamento ideológico. Esta é uma das funções mais importantes dentro da metodologia proposta, a citar que o próprio sistema recebe seu nome. O ator-coringa poderia brincar com as convenções do espetáculo, assumir a representação de qualquer personagem, lançar comentários à plateia e analisar as situações que a peça apresenta. Sua consciência é dilatada, visto que ele conhece os eventos da obra, as circunstâncias sociais que servem de plano de fundo à fábula e o contexto político no qual o espetáculo é encenado:

Sua realidade é mágica: ele a cria. Sendo necessário, inventa muros mágicos, combates, banquetes, soldados, exércitos. Todos os demais personagens aceitam a realidade mágica criada e descrita pelo Coringa. Para lutar usa arma inventada, para cavalgar inventa o cavalo, para matar-se crê no punhal que não existe. O Coringa é polivalente: é a única função que pode desempenhar qualquer papel da peça, podendo inclusive substituir o Protagonista nos impedimentos deste, determinado pela realidade naturalista (BOAL, 1991, p. 215).

O coringa seria a própria função da polivalência. Não há atividade que ele não possa realizar, nem personagem pela qual não possa transitar. O ator-coringa pode ser “[...] o mestre de cerimônias, dono do circo, conferencista, juiz, explicador, exegeta, contrarregra, diretor da cena...” (BOAL, 1991, p. 216). A função de coringa não está relacionada a nenhuma personagem ou função específica e, por esta razão, pode se transformar em qualquer coisa.

A escolha do termo “coringa” reforça seu desempenho eclético e sua função de articulador do jogo da cena. Afinal de contas, a palavra remete à figura presente nos jogos de baralho, normalmente representada por um palhaço estilizado ou um bobo da corte. Em alguns jogos, como o *Buraco*, o coringa pode substituir qualquer carta do jogo. Seu valor, portanto, é cambiante, o que faz dessa carta uma importante ferramenta no planejamento de jogadas. Por essa razão, a expressão “coringa” se popularizou, aparecendo em outros contextos, quase sempre relacionado à ideia da versatilidade. No futebol é considerado um jogador coringa aquele que consegue jogar em diversas posições (como Johan Cruyff, por exemplo).

O mesmo acontece com o coringa no teatro. Sua função é dinâmica e escancara a própria artificialidade da construção do evento teatral. O coringa interage com a peça na consciência de que se trata de um produto artístico, ele se comunica diretamente com a plateia sem a necessidade de uma personagem como mediadora, interrompe a ação, substitui personagens, propõe modificações na história. Os demais atores também trocam de função, mas obedecem a certos limites que inexitem para o ator-coringa.

Se o teatro de Arena fosse um time de futebol, obedeceria ao seguinte sistema de jogo:

- No ataque, o coro dos antagonistas, obedecendo a uma tática de rodízio de funções entre os integrantes da zona ofensiva. Função: ataque.
- Na defesa, o coro dos deuteragonistas, protegendo a retaguarda do herói e interagindo dentro de uma dinâmica de rotação de funções dentro da zona defensiva. Função: defesa.
- No centro, o protagonista isolado, sobre quem recai as iniciativas de ambos os coros.
- Sem localização ou função definida, o Coringa, podendo ficar fora ou dentro de campo, acompanhando o jogo junto com a plateia, ou intervindo diretamente.

Curiosamente, o próprio Boal (1991, p. 213) chega a comparar a metodologia proposta pelo *Sistema Coringa* com as partidas de futebol amadoras, afirmando que

Em *Zumbi* todos os atores representavam todos os personagens: a distribuição de papéis era feita em cada cena e sem nenhuma constância; procurava-se mesmo evitar qualquer periodicidade na distribuição dos mesmos papéis aos mesmos atores. Mas comparando, parecia uma equipe de futebol de várzea: todos os jogadores, independentemente de suas posições, estão sempre onde está a bola. Em *Tiradentes*, e dentro do sistema do *Coringa*, cada ator tem a sua posição pré-determinada, e move-se dentro das regras estabelecidas para essa posição.

As encenações de *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes* antecedem o ano de 1974, quando a seleção holandesa apresentou ao futebol de elite sua Laranja Mecânica. Quando sistematizou teoricamente suas propostas, Boal ainda não tinha tido a chance de ver a ideia do revezamento de funções aplicada dentro do futebol de elite, e como o recurso tático foi marcante na história das Copas do Mundo, mesmo não levando o título. Do exemplo esportivo, é possível identificar a defesa de qualidades afins com aquelas requisitadas pelos atores do Teatro de Arena, a citar a coesão, interdependência e troca de experiência na realização do projeto da equipe.

Assim como o *Carrossel Holandês*, também *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes* levantaram debates sobre os procedimentos adotados, especialmente sobre a relação com o espectador e sua eficiência como espetáculo de conscientização política e agitação popular. Anatol Rosenfeld (1982), por exemplo, apresentou diversos problemas por ele identificados na realização das técnicas boalianas. Um dos pontos de crítica recai justamente sobre a desvinculação ator/personagem. Para o autor:

Cabem de início algumas dúvidas a respeito da desvinculação ator/personagem; dúvidas que naturalmente não atingem a vantagem financeira de com poucos atores se poderem representar muitos personagens. A eficácia econômica é indiscutível; não tanto, talvez, a estético-teatral – para não falar da possível insatisfação dos atores, seres humanos que dificilmente abdicam da veleidade de representar integralmente um “bom papel” (ROSENFELD, 1982, p.19-20).

No citado trecho, é possível identificar a preocupação de Rosenfeld com a aceitação das técnicas por parte dos atores, na medida em que a ideia de partilhar a personagem poderia ferir uma vaidade tida como natural para representar sozinho uma personagem de peso. Entretanto, aqui parece que é justamente tal vaidade um aspecto que o *Sistema Coringa* deseja combater. Acerca disto, basta lembrar que Boal (1991) anseia por um teatro que se oponha à maneira tradicional de fazer teatro, incluindo o estrelismo dos atores protagonistas.

Rosenfeld (1982, p.20) questiona também a real conveniência do emprego da desvinculação na representação de algumas personagens, a citar Gonzaga, Silvério e Alvarenga, de *Arena conta Tiradentes*:

[...] a necessidade *estética* de tal desvinculação não se evidencia. A crítica dos personagens, já em si produzida pelo cunho caricato imprimido a eles, poderia ser reforçada pelo jogo distanciador de cada ator vinculado. A frequente e rápida troca dos atores que representam o mesmo papel tende a confundir por vezes o público e dispensar-lhes a atenção. A técnica, econômica para o teatro (razão suprema, irrefutável), sê-lo-á também para as energias do público? Uma parcela da atenção do público é gasta para identificar as personagens.

A crítica levantada por Rosenfeld é severa, sobretudo considerando que os espetáculos *Arena conta...* eram produções engajadas com o ideal de uso da arte como estratégia de transformação social. Ou seja, o diálogo com as massas deveria ser um aspecto importante no desenvolvimento do projeto artístico. As peças apresentavam diversos fragmentos referentes ao golpe militar de 1964, fazendo da obra um espetáculo de resistência política e agitação social.

Outro ator a levantar problemáticas em torno do espetáculo foi Iná Camargo Costa (2012). Suas observações recaem, dentre outros aspectos, sobre as experimentações em torno da ideia de criar um distanciamento empático. No caso, mais do que a junção de recursos épicos e dramáticos, o ponto principal de desaprovação foi a forma que o espetáculo se utilizou da estratégia, o que teria dado um caráter simplista à apreciação dos conteúdos:

[...] do ponto de vista da forma como se contou a história, percebe-se de maneira ainda mais clara o modo como Boal e Guarnieri estão abandonando algumas conquistas do teatro épico. O princípio geral da peça é épico, mas ela distribui os recursos disponíveis segundo um critério político-formal muito problemático: os inimigos (portugueses, autoridades, etc.) recebem sempre tratamento épico e os “precursores dos revolucionários” (os quilombolas) ora tratamento épico e ora dramático. Aqui reside o estrago, justificado subjetivamente pelos dramaturgos pela necessidade de produzir empatia entre estes últimos e o público (CAMARGO, 2012, p.1).

Este ponto também é debatido por Rosenfeld (1982), desta vez sob a perspectiva do herói. Para o autor, “mitizar” o herói com naturalismo instauraria uma contradição em cena dentro da qual o espetáculo perderia tanto a força do mito quanto se enfraqueceria em relação ao efeito empático que a representação naturalista poderia provocar. Assim, as peças teriam levado à cena um Zumbi e um Tiradentes diminuídos pelas próprias escolhas da encenação.

O posicionamento de Camargo e Roselfeld a respeito de algumas escolhas estéticas apresentadas pelo *Arena* demonstram que os espetáculos *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes* foram recebidos com alguma estranheza e preocupação, especialmente no que

concerne à relação com o espectador e o entendimento da obra em sua complexidade. Apesar de ser uma proposta econômica (pois permitia que um elenco pequeno representasse diversos personagens), artisticamente a partilha de personagens por vezes foi entendida como uma estratégia desnecessária, que ora provocava uma superficialização das personagens levadas à cena e ora dificultava o entendimento da narrativa pelo público. Entretanto, nos anos que se sucederam, a proposta foi retomada por outros encenadores em diversos espetáculos nacionais. Em muitas dessas peças, o recurso foi adotado com o intuito de explorar criativamente as possibilidades de retratar a história. Se o público se confunde, ou não, se tal vertigem é proposital, ou não, depende do tratamento dado em cada um dos espetáculos. Nesse sentido, é válida uma reflexão acerca de outras experiências que fizeram uso do procedimento.

3.5.3 Arena conta Danton

Arena conta Danton foi um espetáculo montado pela Cia Livre em 2004, como parte do projeto de ocupação do Teatro de Arena em São Paulo. A ideia de Cibele Forjaz para a peça envolvia usar como ponto de partida o *Sistema Coringa* de Augusto Boal na construção de um espetáculo-jogo. A proposta, portanto, não era a de seguir fielmente os caminhos metodológicos propostos no sistema e fazer da montagem uma espécie de “à moda de” Augusto Boal. Partindo dos postulados que sustentam o *Sistema Coringa*, a equipe iniciou um percurso criativo atrelado e ao mesmo tempo autônomo aos espetáculos que lhe serviram de referência:

Criado coletivamente, o espetáculo é a nossa cara. Muitas vezes excessivo, prolixo e confuso, mas extremamente verdadeiro. Ao contrário da fé inabalável na transformação social, através da revolução socialista, que movia o Teatro de Arena, *Arena Conta Danton* tem a força e a fraqueza das nossas incertezas expostas, como um corte que não cicatriza nunca. Como um grito parado no ar, um grito sem voz, sem causa, sem casa, sem cara, mas que insiste (FORJAZ, 2005, p. 189).

Assim, a partir de um conjunto de procedimentos comuns, é possível identificar entre a iniciativa do Teatro de Arena na década de 1960 e a elaboração de *Arena conta Danton* pontos de convergência através do qual a produção do Arena é homenageada, mas também ocorre a introdução de novas metodologias e soluções da cena, resultados do processo de criação colaborativa e do direcionamento poético da própria diretora. Um dos pontos mais

característicos da encenação de Forjaz, por exemplo, foi o de dar para a peça um formato que a diretora escolheu chamar de espetáculo-jogo.

Apesar da ideia de construir a peça como um grande jogo ter sido definida antes do processo, a maneira de pôr em prática tal projeto ainda não estava definida no começo dos ensaios e foi se desenvolvendo como resultado do próprio processo de experimentação. O ponto central da proposta era o de fazer do espetáculo uma obra aberta, possível de ser modificada em sua estrutura a cada apresentação e de acordo com o público. Por trás da ideia de espetáculo-jogo estava o desejo de promover uma relação mais direta com a plateia, possibilitando espaços de intervenção sobre a peça e momentos de ludicidade a partir da teatralização das convenções que configuram o evento teatral. Ao cenário, por exemplo, foi incorporada uma espécie de roleta que dividia o elenco e determinava a distribuição das personagens ao acaso.

O uso da roleta deveria realizar uma função descrita nas propostas de Boal, a de fazer a distribuição das personagens da maneira menos rotineira possível. No entanto, a proposta parece ainda mais radical, na medida em que realiza a distribuição aos olhos do público e de acordo com a sorte. No começo do espetáculo são apresentadas aos espectadores as regras do jogo e a estrutura da narrativa, convidando-os a serem também participantes. A arena é dividida em preto e branco, representado dois lados de uma mesma realidade: a esquerda jacobina rachada em dois grupos. Na *Cena Um* do espetáculo, o coro de atores-revolucionários é separado em pretos e brancos de acordo com a aleatoriedade da roleta. O mesmo acontece na definição das personagens. Nas palavras de Forjaz (2005, p. 190):

Essa forma móvel reforça a ideia, implícita no espetáculo, de que a posição de cada personagem depende de uma série de fatores, inclusive o acaso ou o ponto de vista. O que parece muito bem separado ideologicamente no início do espetáculo vai se relativizando no decorrer da ação. O espetáculo-jogo, como estrutura aberta, evidencia que na essência o teatro é um jogo permanente entre ficção e realidade, em que a verdade está sempre em movimento.

Ao levar para a cena o processo de distribuição das personagens, a peça propõe uma alusão entre a aleatoriedade com a qual a personagem é definida e o obscurantismo por trás da escolha de certas orientações ideológicas. No jogo da cena, por exemplo, cabe ao ator defender objetivos que lhe foram determinados de maneira acidental, guiado por uma roleta que arbitrariamente dividiu um grupo que inicialmente possuía visões ideológicas afins (os atores revolucionários) em dois grupos antagônicos. Desta maneira, a encenação teatraliza o processo de polarização das personagens durante os momentos mais extremos da revolução francesa. A

peça também denuncia como tal rivalidade pode ser construída através da manipulação das massas, mostrando como a defesa de certos posicionamentos ou visões de mundo muitas vezes é adotada de maneira pouco pensada, reflexo da influência de agentes externos.

A esse respeito, é interessante considerar como tais procedimentos atribuem uma outra dimensão à proposta construída por Boal (1991), de sintetizar as relações políticas e sociais através da interação entre dois coros, os de deuteragonistas e os antagonistas. Na descrição do *Sistema Coringa*, o próprio Boal reconhece que o recurso propõe uma perspectiva esquemática, pois separa os participantes da ação a partir de um posicionamento generalizante: quem é a favor e quem é contra. No entanto, ao levar para o palco a dinâmica de separação dos grupos, o espetáculo *Arena conta Danton* abre espaços para a análise crítica do próprio processo. Acerca desse assunto, fica aqui a pergunta, ou provocação, sobre como iniciativas dessa natureza poderiam ser usadas em outros processos teatrais para comentar o próprio momento político no qual o Brasil e o mundo se encontram, onde ocorre uma crescente polarização dos grupos e a radicalização dos discursos constroem diversos empecilhos na articulação de um diálogo.

É digno também de nota o uso do recurso pela própria Cibele Forjaz e a Cia Livre no espetáculo *Maria que Virou Jonas ou A Força da Imaginação* (2015). A peça discute o tema das identidades de gênero móveis, a partir de uma proposta de meta-teatro na qual dois atores transexuais montam a peça *A força da imaginação*, inspirada no ensaio de mesmo nome do filósofo francês Michel de Montaigne (1987). O ensaio conta a história de Marie (Maria), uma mulher casada que, após um pequeno acidente, descobre que possuía um pênis escondido no seu corpo e muda de gênero, passando a se chamar Germain (Jonas). Entretanto, antes mesmo de começar “a peça dentro da peça”, o público é convocado a tomar parte na distribuição de personagens, que também é dada por sorteio. Neste caso, a plateia sorteia que personagem cada ator irá fazer, escolha esta que possibilita ou não a inversão de gênero (a atriz Lúcia Romano poderia, ou não, fazer a personagem do marido e o ator Edgar Castro poderia, ou não, fazer a esposa).

Dessa maneira, o recurso comenta como o acontecimento de nascer homem ou mulher pode ser visto como um evento aleatório que acaba por determinar (e muitas vezes impor) construções de identidades, que podem ser extremamente violentas para quem não se reconhece em um determinado padrão. O sorteio dos gêneros ajuda a questionar como a separação dos seres humanos em dois grandes modelos (homem e mulher) também pode ser identificada como

uma visão esquemática e até mesmo maniqueísta de um processo que é muito mais complexo e dinâmico.

Voltando à distribuição de personagens em *Arena conta Danton*, é importante destacar a presença de mudanças de personagens entre atores também durante a apresentação. O final do primeiro ato, por exemplo, é interrompido pelo ator que faz o Danton, pois ele se recusa a morrer. Ocorre, portanto, a quebra do espetáculo para uma cena improvisada na qual é definido um novo ator para assumir a função protagônica. A decisão fica, mais uma vez, em função da roleta, que faz um novo sorteio.

Outro momento de interferência sobre a personagem ocorre no final do espetáculo, quando a personagem Camille interrompe a cena e pede para que todos retirem suas máscaras. A suspensão da narrativa permite aos atores destruírem as barreiras da prisão na qual Danton se encontra. Ocorre, portanto, a subversão do espaço ficcional que temporariamente “liberta” o ator do destino ao qual está fadada a personagem. Assumindo-se perante o público como ator, o artista pronuncia algumas palavras do texto *A morte de Danton*, de Georg Büchner¹⁵.

O recurso de interromper a ação ficcional através do ato de tirar as máscaras remete aos procedimentos presente nos espetáculos gregos no período clássico, técnica que ficou conhecida como *parábasis*. Nas palavras de Margot Berthold (2010, p. 123):

Não apenas um ator individual, mas também o coro podia dirigir-se diretamente à plateia. Com essa finalidade, a comédia antiga desenvolvera a *parábasis*, um expediente formal específico de que Aristófanes fez uso magistral. No final do primeiro ato, o coro deveria tirar suas máscaras e caminhar até a frente, nas extremidades da *orchestra*, para dirigir-se à plateia. “Mas vós, fastidiosos juízes de todos os dons das Musas, emprestai vossos graciosos ouvidos à nossa festiva e anapéstica canção!” Seguia-se, então, uma polêmica versão das opiniões do autor a respeito de acontecimentos locais, controvérsias políticas e pessoais e, não menos importante, uma tentativa de captar a simpatia do público para sua obra. A *parábasis* podia ser igualmente usada para justificar, desmentir ou retratar algum acontecimento recentemente ocorrido.

Na medida em que desconstrói o desenvolvimento da ação, o recurso provoca o afastamento do olhar sobre a obra, podendo ser entendido como estratégia de distanciamento. O uso da *parábasis* opera anarquizando o processo de representação, instaurando um jogo de vestir e despir a *persona* diante da plateia. Essa prática reforça o entendimento da personagem como algo com o qual o ator se veste, mas não se confunde. Ela se transforma em objeto a

¹⁵A *morte de Danton* serviu de esteio criativo para a construção do espetáculo *Arena conta Danton*.

serviço da criação, o que dá ao representante a liberdade para subverter os limites da caracterização, entrando e saindo da personagem ou trocando de máscara com outros atores.

A *parábasis* é mais um dos procedimentos de *não identificação* e estranhamento dos quais *Arena conta Danton* faz uso. Um dos aspectos que ancoram as interferências sobre a personagem é a própria estrutura de jogo assumida para o público, com suas regras definidas ao começo da obra. A Cia. Livre, portanto, se propôs a contar a história de Danton sem a preocupação de disfarçar o aspecto simulatório da representação. Pelo contrário, através de diversas estratégias, a montagem reiterou o fato de que a trama é um “faz de conta”. O público acompanha a evolução da peça como jogo relacional conduzido pelos atores que não se escondem atrás da máscara. O foco está mais na interação entre os participantes do que na construção de uma realidade ilusória.

Isso ocorre inclusive porque a peça apresenta diversas variáveis abertas ao acaso, fazendo do risco e da imprevisibilidade um aspecto relevante do jogo que se estabelece em cena. Alternando cenas ensaiadas e cena improvisadas, a montagem reforça o seu caráter de produto inacabado, no qual cada apresentação se desdobra em novas possibilidades de interação entre os atores e a plateia. Nesse sentido, a improvisação possibilita uma maior experimentação da espontaneidade em cena e, ao mesmo tempo, permite ao ator desenvolver técnicas e habilidades para o próprio jogar. As habilidades são desenvolvidas durante o próprio jogo, na medida em que o artista se sente estimulado a dar diferentes respostas às situações propostas. Para Viola Spolin (1998, p. 04): “A espontaneidade é um momento de liberdade pessoal, quando estamos frente a frente com a realidade e a vemos, a exploramos e agimos em conformidade com ela. Nessa realidade, as nossas mínimas partes funcionam como um todo orgânico.”

No espetáculo *Arena conta Danton*, o jogo ocupa um lugar central na estrutura da encenação. É o jogo que sustenta a existência das personagens e não o contrário. É como se Danton só existe como personagem porque a roleta designou um ator a representá-lo. Apesar da existência de um texto ou pelo menos um roteiro para as cenas improvisadas, a ação não se sustenta nos aspectos morais e psicológicos do caráter da personagem. Ao invés disso, ela está a serviço das necessidades do jogo e do desejo discursivo da equipe de criação.

Denis Guénoun (2004) é um dos teóricos a destacar o peso e a importância do jogo dos atores para o teatro contemporâneo. De acordo com Guénoun, a personagem enquanto força imaginária ou elemento capaz de enfeitiçar o espectador estaria perdendo o seu espaço na representação. Em contrapartida, o jogo dos atores ocuparia esse espaço livre e, portanto, se

tornaria um sustentáculo do evento teatral. Um desses indícios seria justamente o fato de que os atores frequentemente assumem que estão representando. Assumir a artificialidade da atuação implicaria em expor a nudez do jogo, fazer dele um aspecto visível e até mesmo estrutural do espetáculo:

Nossa questão não é mais fazer viver, nem, portanto, viver papéis. Pode ser necessário fazê-los viver, mas para fazer viver o jogo. É o jogo que sustenta o papel, não mais o contrário. Se os personagens são dotados de uma necessidade, ela se desdobra diante da necessidade do jogo, que a institui.

O que é, então, este jogo? Como o caracterizar? A questão é complexa e pede uma reflexão que não se limite ao teatro [...]. Assinalemos, com prudência, algumas indicações:

O jogo que invade a cena é, em primeiro lugar, o jogo que *não se apaga* sob seus efeitos de figura. [...] Brechtianos ou não, os atores mostram, hoje, em primeiro lugar, que estão representando. [...] Claro, nenhum jogo de ator jamais conseguiu desaparecer totalmente por trás das imagens: mas o jogo *pretendeu* este apagar-se, e submeteu a isto suas marcas. O ator pôde acreditar, ou desejar, esquecer-se, eclipsar-se por atrás da personagem, extrair a materialidade de seu gesto. Esta aspiração condicionou comportamentos cênicos, bem como interpretações espectraloras [...].

O jogo dos atores *diante de nós* resulta, em segundo lugar, de um trabalho, de protocolos, de técnicas ou de inspirações que não obedecem mais ao imaginário do personagem. Suas questões essenciais não decorrem mais da exigência de ter que figurar um bom Tartufo ou uma Ysé convincente. As escritas contemporâneas, em suas investidas mais vigorosas, se empenharam na desconstrução do personagem e o estilizaram (GUÉNOUN, 2004, p. 131-132, grifo do autor).

Em *Arena conta Danton*, a deflagração do jogo torna nítida a separação da cena em duas realidades. A primeira seria a realidade ficcional, a história a ser narrada. Na outra, o próprio jogo, ou seja, a dinâmica da representação, com suas quebras, interações diretas com o público e com o sorteio da distribuição das personagens.

A personagem, no espetáculo, é também abordada de maneira descontraída. Sua identidade ficcional é enfraquecida na medida em que a figura do ator ganha destaque. Trata-se de um procedimento que impõe seus riscos para a representação. Afinal de contas, as estratégias que ferem com a unidade da personagem diante do público – mudanças de personagens, partilha de personagens, representações coletivas – tendem a desestabilizar a composição, dificultar o entendimento da história e exigir do espectador demasiado esforço intelectual na tentativa de juntar os fragmentos deixados pela encenação. A esse respeito, Anatol Rosenfeld (1982, p. 20), quando problematizou o rodízio de personagens nos espetáculos *Arena conta...*, se perguntou se não seria mais adequado usar o recurso apenas como ferramenta de criação:

Quanto ao argumento de que, graças à desvinculação, todos os atores, agrupados numa só perspectiva de narradores, apresentam uma “interpretação coletiva”, poder-se-ia perguntar se esse processo beneficia o público em grau tão alto como o elenco e se não seria mais sábio reservar a desvinculação para os ensaios.

Esse é um ponto que exige cuidado aos que se dispõem a embarcar em processos criativos que promovem a troca de personagens entre atores. Rosenfeld (1982) comenta o risco, presente em tais procedimentos, de tornar o produto final um jogo hermético, de difícil leitura, pouco convidativo para uma relação de simpatia entre espectador e espetáculo. Os próprios espetáculos aqui discutidos não parecem ter ficados alheios a essa questão, de maneira que é possível observar que as peças procuraram – cada uma à sua maneira – criar alternativas que facilitassem a comunicação com o público, mesmo com as fragmentações impostas pelas mudanças de personagem.

Augusto Boal (1991), por exemplo, optou por manter a função protagônica sob a responsabilidade de um único ator e assim facilitar a *identificação* com o personagem principal. Para facilitar a leitura das demais construções, o diretor propôs a elaboração de uma *máscara conceitual* clara com atitudes e um figurino que remetesse diretamente à personagem. Já *Arena conta Danton* teatralizou os momentos das trocas de personagem através do uso da roleta. Mas as possibilidades não se esgotam.

3.5.4 InSônia e Dorotéia

O espetáculo *InSônia* (realizado pela Cia A4, sob direção de Hebe Alves, em 1994) propunha uma adaptação do monólogo *Valsa Nº 6*, de Nelson Rodrigues, desempenhado por quatro atrizes. Neste caso, todas representavam a personagem Sônia, cabendo a cada atriz destacar um aspecto de sua personalidade. Na peça, Sônia era uma personagem tentando manter contato consigo mesma no esforço de reconstituição de sua história. Nesta jornada, cada atriz representava uma faceta de sua identidade esfacelada do ponto de vista psicológico e emocional devido a uma experiência de abuso sexual.

A multiplicação de uma mesma personagem em diversas representações simultâneas foi chamada por Hebe Alves de *desdobramento da personagem* (SILVA, 2008). Um dos objetivos do recurso seria o de aumentar o campo de leitura sobre a figura, apresentando diferentes

possibilidades de compreensão em torno de seu comportamento. A respeito da técnica, é possível traçar um paralelo com as teorias propostas por Stuart Hall em *A identidade cultural na pós-modernidade* (2002). Como já visto, o autor compreende a identidade como algo multifacetado e dinâmico, de maneira que um único indivíduo assume, a depender do momento, diferentes identidades que não precisam convergir na consolidação de um eu coerente. Nesta perspectiva, o *desdobramento* colabora para explicitar a complexidade existente em torno da personagem, propondo a coexistência de identidades simultâneas que não necessariamente se harmonizam durante a encenação.

Nesses casos, muitas vezes cabe ao público organizar sua leitura a partir das diferentes caracterizações, elaborando um entendimento próprio da personagem, tendo em vista a observação do contraste entre os diversos desempenhos. A fricção entre as representações solicita certo esforço de análise que faz da própria personagem uma obra aberta na medida em que expõe ao público suas lacunas e traços de ambiguidade.

O uso do *desdobramento* é uma prática recorrente em espetáculos dirigidos por Hebe Alves. Eu mesma tive a oportunidade de vivenciar o uso do recurso no espetáculo *Dorotéia* (produzido em 2010), do qual participei como atriz¹⁶. Conforme comentei na introdução, em *Dorotéia* todas as atrizes se revezavam na representação de todas as personagens. A única exceção era Dona Assunta da Abadia, que, devido à sua participação esporádica, foi representada exclusivamente por Jane Santa Cruz. Apesar de propor uma estrutura de trocas de personagem entre as atrizes, o *desdobramento* foi implementado em alguns momentos da peça, nos quais todas abandonavam as personagens que estava desempenhando para construir uma espécie de coro de Dorotéias, Das Dores ou Flávias.

Em *Dorotéia*, o *desdobramento da personagem* funcionou como uma espécie de acento dramático. A técnica propunha uma quebra na narrativa que multiplicava os desempenhos de uma mesma personagem em cena como forma de dar maior destaque à sua presença na trama. As razões para essa escolha eram diversas: poderia ser uma cena importante para a personagem (como o casamento de Das Dores), ou existir um conteúdo na fala que se desejava destacar (por exemplo, quando Dorotéia conta como seu filho morreu). Por permitir a coparticipação de diversas vozes numa mesma construção, o *desdobramento* em *Dorotéia* abriu espaços para a

¹⁶ O espetáculo Doroteia, assim como seu processo criativo, serviu de objeto de investigação para minha dissertação de mestrado, intitulada: *Dorotéias: uso de imagens e mudança de papéis em cena* (COUTO, 2013).

exploração de múltiplos recursos vocais na elaboração de sonoridades a partir do texto. Em tais momentos, o desempenho vocal ganhou uma perspectiva coral, pois permitiu a sobreposição de diversas texturas vocais, construindo diferentes possibilidades de sonorização do texto a ser falado.

Por essa razão, o recurso do *desdobramento da personagem* poderia ser utilizado, inclusive, como ferramenta no desenvolvimento de um maior senso de musicalidade na abordagem do texto dramático. Mais uma vez, a partilha de personagens convidaria para uma investigação desenvolvida coletivamente, a partir da qual o grupo poderia explorar possibilidades de construção vocal como fruto da cooperação das produções individuais. A articulação de múltiplos esforços ajudaria a desenhar uma dinâmica sonora que refletisse o entendimento do grupo a partir do texto a ser falado.

3.5.5 Rainha(s), duas atrizes em busca de um coração

Em comum, os espetáculos *Arena conta Zumbi*, *Arena conta Tiradentes*, *Arena conta Danton*, *Maria que Virou Jonas ou A Força da Imaginação*, *Dorotéia e InSônia* apresentam caminhos de encenação nos quais é assumido para o público o jogo sobre a personagem a partir de recursos que envolvem a troca de personagens entre atores ou a representação coletiva das mesmas figuras. O exemplo a ser comentado a seguir não desenvolve nenhum destes recursos em cena, mas incorporou técnicas dessa natureza ao seu processo de criação, fazendo da partilha de personagens uma ferramenta de construção tanto da caracterização como da dramaturgia.

Rainha(s), *duas atrizes em busca de um coração* (2008) é um espetáculo dirigido por Cibele Forjaz e representado por Isabel Teixeira e Georgette Fadel. A peça apresenta uma livre adaptação do drama romântico *Maria Stuart*, de Friederich Schiller, no qual a ação é centralizada na figura das duas rainhas, Maria Stuart e Elizabeth, e das duas atrizes em sua busca pelo coração:

Atriz apaixonada – Mas nada é por acaso. Porque o destino escolheu o meu braço para te salvar. De edital em edital, eu lutei por você. Foram horas e horas na frente do computador aprendendo a fazer planilhas. Eu consegui! Eu cheguei até essa arena! Eu trouxe um exército! Eu vou arrancar as últimas páginas do original e ninguém vai poder dizer que esse original existiu, entendeu? Nós vamos, juntas, reescrever o final dessa peça com o sangue do nosso coração ralado. É a subversão do texto clássico! E toda noite, toda a noite você vai ser coroada, nesse teatro, rainha da França, rainha da

Escócia, rainha da Inglaterra! É um triângulo de coroas sobre a tua cabeça! E sabe o que vai acontecer? The Queen! The Beatles!

Maria – Eu sou a Rainha Maria. Olha a minha coroa! (*Se coroa com um cabide sobre a cabeça.*)

(TEIXEIRA; FADEL; FORJAZ, 2008, p.161)

A busca pelo coração, anunciada até mesmo no título do espetáculo, reflete uma questão das próprias atrizes na relação com o processo criativo. A pergunta “Onde está o coração?” relaciona-se a outras considerações como “O que esta história tem a ver comigo? Com meu tempo? Com minha vida? O que eu quero dizer com essa peça? Como nos aproximar de duas rainhas com realidades tão diferentes das nossas e ao mesmo tempo apaixonantes?” (TEIXEIRA, 2008, p. 124). A busca do coração, nesse caso, significou a construção de um produto artístico calcado nas próprias atrizes, num espetáculo que caminha entre a adaptação da história de Schiller e a construção de cenas a partir do material pessoal das artistas em sua relação com a obra.

Ocorre, dessa maneira, uma fragmentação na construção do desempenho, na qual cada atriz leva ao palco a personagem que representa (Maria Stuart ou Elizabeth), mas também se coloca como “a atriz apaixonada” que irá defender a sua personagem até as últimas consequências. *A não identificação entre o ator e a personagem*, neste caso, vem a destacar a presença do ator por trás da figura, mas também reforça um vínculo passional existente entre ambos. Este aspecto é especialmente interessante para a peça, pois o espetáculo se estrutura em torno de um duelo de vida e morte, no qual o público deve escolher ao final quem prevalecerá. Em outras palavras, seria como se a “vida” das personagens dependesse do poder de persuasão das atrizes que as representam. Ao público é dado o poder de resolução do conflito, muito embora a montagem permita também que as atrizes contrariem a vontade da plateia, sobrepondo o desejo individual à vontade da maioria, impondo um final que, embora seja antipopular, não deixa de transparecer o desejo desesperado de salvar a própria personagem do fim trágico.

Em outras palavras, o espetáculo propõe uma alternância entre dois tipos de desempenho. Em certos momentos as atrizes representam suas personagens, interagindo com o contexto ficcional reconstruído a partir da dramaturgia de Schiller. Em outros, elas falam em seu próprio nome, colocando-se em cena como indivíduo despido da máscara. A este respeito, vale estabelecer algumas reflexões em torno da proposição desse “eu” teatralizado e seus desdobramentos em relação à obra.

Quando Huizinga (2001) descreve as características gerais do conceito de jogo, pontua como um de seus traços mais marcantes o aspecto simulatório. Dessa maneira, é possível concluir que a dinâmica do jogo convida seus participantes a incorporarem um comportamento igualmente simulatório, não cotidiano. Dentro da realidade ficcional do jogo os participantes não se comportam como na vida, suas ações assimilam diversas atitudes e posturas a depender da necessidade imposta pela atividade. O interessante de se pontuar aqui é que esse fenômeno ultrapassa os jogos de caráter representacional, de maneira que é possível pensar na ocorrência de um desdobramento do “eu” no jogo, numa espécie de “eu lúdico”. Ou seja, mesmo nos momentos em que o ator não pretende representar uma personagem, fica a pergunta se ele realmente consegue escapar do contexto simulatório presente no próprio jogo da cena. Dito de outra forma: seria o abandono da personagem suficiente para ultrapassar o estado representativo? Renato Cohen (2002, p. 58) acredita que não, justamente por identificar que a cena promove no ator/performer um deslocamento do “eu”, de maneira a configurar uma espécie de auto representação:

*O performer, enquanto atua, se polariza entre os papéis de ator e a "máscara" da personagem. A questão é que o papel do ator também é uma máscara. E é importante clarificar-se essa noção; quando um performer está em cena, ele está compondo algo, ele está trabalhando sobre sua "máscara ritual" que é diferente de sua pessoa do dia-a-dia. Nesse sentido, não é lícito falar que o performer é aquele que "faz a si mesmo" em detrimento do representar a personagem. De fato, existe uma ruptura com a representação, como demonstramos [...] mas este "fazer a si mesmo" poderia ser melhor conceituado por representar algo (a nível de simbolizar) em cima de si mesmo. Os americanos denominam esta auto representação de *self as context*.*

Para Cohen, estar em cena (ou seja, adentrar no universo simulatório do jogo), faz com que ator e o performer se transformem num signo. Por esta razão, o artista sempre representa algo (COHEN, 2002). O grande diferencial das poéticas contemporâneas é que este *algo* não precisa mais ser necessariamente uma personagem. Nos exemplos de auto representação, o desempenho não se desenha na tentativa de construir uma figura alheia à personalidade do ator, pelo contrário: o artista se esforça na tentativa de representar *algo* que se pareça com ele mesmo, que represente aspectos do seu jeito particular de estar no mundo. Quando Cohen afirma que o ator também é uma máscara, está, em outras palavras, pontuando que quando o artista fala em seu próprio nome em cena ele elabora uma espécie de “personagem de si mesmo”.

Um aspecto importante nos procedimentos de auto representação diz respeito à enunciação do discurso. Quando o ator opta por se apresentar para o público como ele mesmo,

requisita para si a autoridade sobre o conteúdo comunicado. O ator se assume como sujeito que pensa de determinada forma ou assume um certo ponto de vista. Por esse motivo, o uso do recurso seja comum em processos nos quais os atores elaboram ou pelo menos colaboram na construção do texto da cena. Nesses trabalhos, o elenco participa da criação dramaturgica, inserindo traços de sua vida pessoal ou aspectos íntimos de sua relação com a personagem. Como resultado de tal iniciativa, o processo termina por ter que lidar com a coexistência de materiais de natureza ficcional e outros referenciados nos próprios atores (de origem não ficcional).

É o que aconteceu no processo de criação de *Rainha[(s)]...*, porque a adaptação do texto *Maria Stuart* ocorreu através de experimentos realizados na sala de ensaio. Sem um dramaturgo acompanhando o processo, a criação e organização da dramaturgia final ficaram a cargo das atrizes e diretoras, que usaram da partilha de personagens como procedimento na tentativa de promover uma composição coletiva do texto e das personagens em questão. Sobre os demais procedimentos que nortearam a criação, Cibele Forjaz (2008, p. 113-119) pontua as seguintes estratégias:

1. Análise de cada cena
2. Livre improvisação da cena estudada
3. Discussão do improviso e da função da cena em função do todo
4. Apresentação de workshops – propostas de cena, ou roteiro de ações como uma espécie de amadurecimento do improviso livre
5. Filmagem das improvisações e workshops
6. Transcrição dos textos criados nas improvisações.
7. Apresentação de “por exemplo” – o “por exemplo” seria uma organização e apresentação de estrutura provisória na qual o restante da equipe poderia assistir e debater o que já havia sido construído¹⁷.

O livre improviso das cenas implicou na desobrigação de se vincular a uma técnica específica de representação e até mesmo a uma única personagem. Dessa maneira, as duas atrizes se alternaram tanto na representação de Maria Stuart como de Elizabeth. No começo do

¹⁷ “Esses ensaios eram a medida de nossas dificuldades. Através deles tínhamos a noção de como as partes se juntavam em um todo coerente, ou não. A nossa questão fundamental era, em meio aos cacôs de cenas que nós criávamos, entender que sentido dar ao todo” (FORJAZ, 2008, p.116).

processo, não havia ainda a definição sobre quem iria representar qual personagem. “Na realidade, vislumbrávamos uma possibilidade de trocar de personagens durante a peça” (TEIXEIRA, 2008, p. 123).

O processo, dessa forma, fez da alternância na representação das personagens e da criação cooperativa uma experiência de exploração das possibilidades de adaptação do texto e da construção das personagens, iniciativa que foi guiada pelo desejo discursivo que se desejava imprimir à obra. É necessário lembrar que a pergunta-guia do processo de construção da peça era “Onde está meu coração?”. Descobrir o coração, neste caso, estaria relacionado à descoberta do superobjetivo da obra em processo, da questão central que a equipe desejaria discutir com a obra. Era um ponto que, de acordo com Forjaz (2008), não estava claro a princípio e foi elaborado a partir do engajamento das atrizes em diversas frentes (e personagens) e da articulação do material gerado: dos depoimentos pessoais, das cenas dispersas, das improvisações etc.

Em *Rainha[s]*... ocorreu um retardamento na distribuição das personagens para acentuar a experimentação em torno do texto. Durante o processo, a flexibilidade da personagem em trânsito, ora desempenhada por uma atriz, ora por outra, permitiu o seu desdobramento em diversas possibilidades de estruturação. Afinal de contas, a partilha coloca possibilidades em confronto e permite a contaminação entre as proposições. Por fim, o desenho da personagem se constrói a partir do intercâmbio de propostas e pontos de vista, conforme destaca Isabel Teixeira (2008, p. 123):

Desse modo, as duas atrizes vivenciaram as duas personagens no período de criação da dramaturgia. Muitas vezes as falas de Elizabeth no espetáculo provêm de improvisos meus (que na peça represento Maria Stuart) e muitas falas de Maria Stuart são resultado de improvisos de Georgette. Essa inversão da autoria do texto pontua uma característica vital da poética do espetáculo, baseada em inversões e espelhamentos: a competitividade entre as duas rainhas, a luta pelo poder e toda a temática da história de Elizabeth e Maria, são representadas por duas atrizes que criaram em sala de ensaio uma dramaturgia calcada na despersonalização, na doação, no desapego. Quem escreve é um conjunto. Não há mais texto seu e texto meu. O que existe é o *texto*. E duas atrizes. Aprendemos a derramar na boca da outra as falas mais lindas dos nossos improvisos.

Mais uma vez, fica visível a presença da cooperação como aspecto resultante da criação partilhada e de como o procedimento tende a reforçar valores como generosidade, solidariedade e apoio mútuo. Apesar do espetáculo ter se estruturado como um jogo de rivalidades, um duelo entre as personagens e suas atrizes, o processo seguiu no caminho oposto, na medida em que incentivou o intercruzamento de propostas e a valorização do conjunto criador. Nesse sentido,

é interessante notar algumas das estratégias adotadas por Cibele Forjaz (2008) que contribuíram para fazer do espaço da pesquisa um ambiente propício para o exercício da cooperação e para o cruzamento de diferentes modos de criação. Conforme pontuou Isabel Teixeira (2008), a construção da poética teve como sustentáculo a ocorrência de dinâmicas de inversões e espelhamentos.

A respeito das inversões, é possível identificar alguns traços da proposta desde o começo do processo, na medida em que as duas atrizes desempenhavam, em momentos alternados, as duas personagens. Como consequência, a investigação se dividiu numa iniciativa que oscilava entre “fazer” e “fazer o oposto”. Fazer o oposto, neste caso, tem um sentido amplo, uma vez que a relação de polaridade instituída entre as personagens de Elizabeth e Maria Stuart faz das trocas de personagens entre atrizes um exercício de inversão: ao mudar de personagem, cada atriz assume os traços de sua até então oponente. Como decorrência da prática, se reforça um sentido de interdependência entre as duas personagens, uma vez que o jogo de inversões faz com que as respectivas construções correspondam a um único projeto de composição, no qual cada personagem é elaborada em função da outra, destacando assim pontos de contraste ou de afinidades existentes entre ambas.

A prática da inversão pode ser notada também na oscilação entre as funções de improvisar uma personagem e observar como o outro representa a mesma figura. Neste caso, o ator transita entre “estar” e “não estar” vinculado ao objeto de representação, “ser” e “não ser” a personagem e, ao mesmo tempo – e isso é importante –, observar como ela aparece no desempenho de outro integrante da equipe. É uma dinâmica que possibilita diferentes graus de aproximação e afastamento com a personagem que está sendo elaborada, pois coloca o ator em constante movimento em relação ao objeto de composição: ora atuando para o outro assistir, ora assistindo o outro atuar.

Por fim, a inversão se fez especialmente presente na fase mais avançada do processo de construção da adaptação. Até o momento, Cibele Forjaz ainda não havia determinado quem faria cada personagem, mas já observava que cada uma das atrizes demonstrava certa predisposição a representar uma determinada personagem (Isabel queria fazer Elizabeth e Georgette estava inclinada a fazer Maria Stuart). Diante do fato, a direção optou pelo caminho oposto e determinou que Isabel iria fazer Maria Stuart e Georgette representaria Elizabeth. Assim, apesar de cada uma ter se afeiçoado a uma personagem, sua realização em cena ficaria por conta da outra, solicitando mais uma vez o exercício do desapego.

A inversão incentiva o ator a adotar uma atitude de despreendimento em relação à personagem e aos materiais gerados nos processos de criação (os textos, as imagens, proposição de cenas), que são passados para a responsabilidade do outro. Mais uma vez, parece razoável destacar como a inversão contribui para reforçar valores relacionados à coletividade, pois não entende a personagem como um patrimônio intelectual ou criativo de um único ator, mas do grupo. O produto da criação do ator ficaria, nesses termos, a serviço do uso comum, podendo ser deslocado para o desempenho dos seus parceiros.

Em outra esfera, a inversão também atua como estratégia que convida ao risco, pois coloca as atrizes nas composições onde se sentem menos confortáveis. Este desconforto ocorre justamente onde o outro parecia confortável e, por esta razão, pode contribuir para reforçar ainda mais o colocar-se em diálogo, a troca de experiências no desenvolvimento do ato coletivo. A esse respeito, Georgette Fadel comenta (2008, p. 129):

Então foi bem assim. A verdade bem clara. O encontro de repertórios. Aquele respeito máximo pelo território da outra, a curiosidade enorme pelo território da outra, uma permeabilidade grande para invasões e compartilhamentos de territórios. [...] Cibele, com muita paciência e delicadeza, norteou tudo que girava selvagem no ar. Quando eu e Bel mais achávamos que as decisões estavam conosco, e que éramos super independentes, éramos surpreendidas por diretrizes claríssimas dela que mudavam radicalmente o curso de uma cena em desenvolvimento [...].

Outro ponto ainda a ser discutido, diz respeito à presença do espelhamento no processo de criação, presença que se justifica principalmente no fato de que, durante os ensaios, as atrizes compartilhavam da mesma personagem, ambas participando do processo de composição tanto de Maria Stuart quanto de Elizabeth. A necessidade de elaborar coletivamente a máscara incentiva a consolidação de um processo que faz da criação do outro um referencial em sua própria composição. A personagem na visão de uma atriz serve de imagem para o amadurecimento da visão da outra, uma vez que possibilita uma perspectiva mais distanciada da figura nos momentos em que ela está sendo interpretada pela parceira de trabalho.

O trabalho do companheiro, portanto, serve de espelho para a análise e desenvolvimento da elaboração individual do outro ator. O recurso ajuda no desenvolvimento de uma perspectiva crítica acerca das escolhas na caracterização, colaborando para que o ator identifique problemas e virtudes no desempenho do outro e, por comparação, em seu próprio desempenho.

Entretanto, para além da observação distanciada dos rumos de criação, é válido observar ainda o campo que o espelhamento abre para o desenvolvimento de processos de contaminação

que aproximam os diferentes territórios de criação. Do intercâmbio de proposições em torno de um mesmo objeto de composição, desenrola-se a apropriação de qualidades gestuais e vocais que dão maior colorido aos processos individuais e também colaboram para a ampliação do repertório pessoal de cada ator. A dinâmica cooperativa em função da personagem, portanto, faz da investigação cênica uma oportunidade de trocas e acúmulo de experiências que destacam a importância do trabalho em equipe para a aprendizagem.

Nesse processo, é possível observar a importância do aspecto relacional para a expansão do conhecimento. Propostas dessa natureza exigem o exercício de práticas de sociabilização que proporcionem abertura para assimilar o que o outro tem a oferecer. Ao mesmo tempo, envolve ainda a generosidade de contribuir no desenvolvimento dos demais companheiros. Para tanto, é importante desenvolver a capacidade de concentração e observação analítica no acompanhamento do desempenho de seus colegas, assim como a habilidade de registro dos conteúdos mais interessantes e de seleção das proposições que melhor se adequam ao processo particular de criação. Em tais dinâmicas, o crescimento de um ator colabora para o desenvolvimento mútuo dos demais atores envolvidos, pois na medida em que ele avança, oferece referenciais com os quais o grupo pode trabalhar

Sobre a ideia de espelho, talvez seja interessante levantar ainda algumas considerações. Em seu sentido mais popular, o objeto é reconhecido por sua função de refletir a realidade. Entretanto, o espelho comum também adultera a imagem que representa, operando sobre ela uma inversão. O sujeito, quando se analisa no espelho, se depara com uma imagem invertida de si, na melhor das hipóteses. Para além disso, o espelho permite que o indivíduo lance um olhar sobre si mesmo que não conseguiria ter sem a ajuda de um objeto externo. Este objeto, por fim, lhe permite comparar a imagem que o sujeito faz de si próprio com aquela que confronta, reconsiderando as ideias que possui a seu próprio respeito. Por essa razão é possível supor que o espelhamento possibilita a aprendizagem.

Existem ainda outras categorias de espelhos, que acentuam a distorção do seu referencial, como por exemplo os espelhos côncavos e convexos. Nestes casos, o foco principal não estaria na reprodução do objeto de referência, mas na construção de novas imagens a partir dele. Mais do que refletir o que o objeto é, tais espelhos demonstram o que ele poderia ser. Desta maneira, se estabelece, a partir do espelhamento, uma dinâmica que explora os desdobramentos da imagem como resultado da interação entre o sujeito e seu espelho. Essa relação elabora outras possibilidades de entendimento do objeto refletido, dando margem para desdobramentos na consolidação de uma autoimagem.

No caso do teatro, mesmo quando a representação do outro não se assemelha à imagem que o ator-observador faz daquela mesma personagem, ele aprende na medida em que identifica as distorções existentes entre os diferentes modos de vista. Diante do deslocamento provocado pelo colega que lhe serve de espelho, o ator é convidado a questionar a imagem que elaborou da personagem, imagem esta que também servirá de espelho no processo de composição dos demais atores.

Por fim, é possível observar como em *Rainha[(s)]*... as estratégias de inversão e espelhamento convergiram na tentativa de colocar em confronto os materiais de criação entre ambas as atrizes e pressionar a intensificação da contaminação entre propostas, o que também pode ser compreendido como esforço na tentativa de conseguir maior sintonia de trabalho e coesão. Para atingir tal sintonia, entretanto, é preciso estabelecer um certo nível de entendimento e harmonia entre as integrantes da equipe, o que escapa ao desenvolvimento de habilidades meramente criativas. Por essa razão, processos que se dispõem a promover a coletividade como potência de criação precisam se deparar com os problemas que surgem a partir do choque de individualidades, temperamentos e diferentes ritmos de desenvolvimento num mesmo processo. A esse respeito, vale apresentar este trecho do depoimento de Georgette Fadel (2008, p. 129):

A brincadeira da competição correndo solta entre nós atrizes e desembocando na cena. Mas em algumas encruzilhadas do caminho, minha criança insegura chorou: “Ela é a forte, eu sou a fraca. Estou perdida, vou ser esmagada”. E tive que reagir com o bom humor sempre necessário na criação, e brincar com ela, sem afrontá-la, porque ela é forte mesmo. Eu, Elizabeth, apavorada com os encantos de Maria.

No fragmento, a atriz comenta a sua própria insegurança na medida em que comparava seu desempenho com o de Isabel Teixeira. As comparações podem ser compreendidas como um fenômeno que é estimulado pelo próprio processo de espelhamento e que, por diversas vezes, colaboram para despertar no ator a insegurança de julgar que está obtendo um rendimento inferior, ou que sua participação está sendo “esmagada” (citando a própria Fadel) diante da potência da representação do outro. E de certo modo, é preciso reconhecer que o ideal da coletividade não pode garantir a igualdade entre desenvolvimentos. Até mesmo no futebol, quando se analisa o desempenho da Seleção Holandesa de 1974 e seu *Carrossel Holandês*, é possível identificar que alguns rendimentos individuais ganharam destaque. A alternância de funções não conseguiu, por exemplo, impedir que Johan Cruyff se consolidasse como estrela do time.

No próximo capítulo e a partir de minha investigação pessoal, pretendo apresentar e discutir sobre os desafios existentes na criação a partir da partilha de personagens entre atores. Nesse tópico, serão compartilhados os procedimentos que integraram a pesquisa aplicada em sala de ensaio e sala de aula, tendo sempre em vista o uso do recurso no intuito de fomentar atitudes cooperativas, a criação colaborativa e a troca de experiências entre os participantes.

4. PROPOSIÇÕES METODOLÓGICAS

O capítulo apresenta considerações sobre os procedimentos aplicados ao longo da pesquisa aplicada e reflete sobre o uso da partilha de personagens como recurso para estimular a aprendizagem conjunta e a criação de ator através do cruzamento de saberes e conteúdos entre alunos/atores. Além dos exercícios, técnicas e princípios abordados, serve de objeto para a reflexão o alcance das estratégias no desenvolvimento de habilidades socializantes para a criação em coletivo, assim como os desafios encontrados ao longo do estudo na proposição de dinâmicas dessa natureza. Outro ponto relevante diz respeito à relação entre ator e personagem dentro de tais procedimentos. Em virtude disso, algumas questões chave para a pesquisa serão retomadas, como a *não identificação*, o conceito de *máscara conceitual*, a fragmentação da personagem e o incentivo à cooperação.

4.1 INTRODUÇÃO

A ideia do *Carrossel Holandês* convida a pensar a alternância de funções como um procedimento no reforço ao exercício da cooperação dentro do processo criativo e na formação do ator. Não se trata de uma técnica específica ou da estruturação de uma metodologia que encerre as considerações sobre o tema, mas da discussão em torno de um campo que envolve práticas de diversas naturezas, em sua maioria relacionadas à valorização do fazer coletivo como potência na criação e na formação humana e artística.

Tendo isso em vista, proponho neste capítulo discutir os principais procedimentos experimentados na pesquisa. Tratam-se de exercícios que foram reproduzidos, adaptados ou desenvolvidos ao longo da investigação e que foram aplicados durante a prática da docência em alunos do curso de Bacharelado em Interpretação Teatral da Universidade Federal da Bahia e do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha.¹⁸

¹⁸ Voz - Módulo quatro (equivalente ao quarto semestre) do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA, 2013.2;

Voz - Módulo três (equivalente ao terceiro semestre.) do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA, 2014.1;

As disciplinas citadas promoveram o desenvolvimento de produtos artísticos de forma que, ao longo da trajetória da pesquisa, participei do processo criativo das seguintes obras:

- *Podres Poderes* (Mostra do Módulo III do Bacharelado em Interpretação Teatral, dirigida por Sérgio Nunes, 2013.2);
- *Mate-me sorrindo* (Mostra do Módulo III do Bacharelado em Interpretação Teatral, dirigida por Jacyan Castilho, 2014.1);
- *A alma boa de Setsuan* (Mostra do Módulo IV do Bacharelado em Interpretação Teatral, dirigida por Meran Vargens, 2014.1);
- *Dorotéia* (Espetáculo de formatura do Bacharelado em Direção, dirigido por Wallas Moreira, 2014.2);
- *Re-veja* (Mostra de Módulo IV do Bacharelado em Interpretação Teatral, 2014.2);
- *A Farsa Veríssima* (Espetáculo de formatura do Bacharelado em Interpretação, dirigido por Paulo Cunha, 2014.2);
- *Tirania: Sobre Édipo Rei* (Mostra da disciplina Interpretação, do terceiro período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, 2015.1);
- *Experimento Medéia* (Mostra da disciplina Voz II, do terceiro período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, 2015.1);
- *A vida como ela é* (Mostra da disciplina Voz II, do segundo período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, 2015.2);

Voz - Módulo quatro do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA, 2014.2;

Interpretação Teatral - Módulo quatro do Bacharelado em Interpretação Teatral da UFBA, 2014.2;

Prática em Interpretação II - Terceiro período (Equivalente ao terceiro semestre.) do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2015.1;

Voz II - Terceiro período da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2015.1;

Voz II – Segundo período (equivalente ao segundo semestre) da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2015.1;

Corpo III - Terceiro período da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2016.1;

Voz III - Terceiro período da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2016.1;

Prática em Interpretação II - Terceiro período da Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Vila Velha, 2016.1.

- *Otelo* (Mostra das disciplinas Interpretação II, Corpo II e Voz III, do terceiro período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, 2016.1).

Além das experimentações em sala de aula, alguns dos procedimentos a serem relatados também foram desenvolvidos dentro do grupo de pesquisa *Poéticas da Cena Contemporânea*, da Universidade Vila Velha, dentro do qual desenvolvo a linha *Investigação em Processos de Criação Colaborativa* junto ao *Núcleo de Investigação em Processos Colaborativos*. O Núcleo constitui um coletivo flexível que, a cada semestre, reúne diferentes alunos/atores com o objetivo de desenvolver um processo criativo a partir de dinâmicas colaborativas. Desde sua fundação, em agosto de 2015, o Núcleo realizou:

- Processo de criação do espetáculo *Medéia: Manual da esposa má*, em 2015.2;
- Processo de criação do espetáculo *Otelo*, em 2016.2.

A pesquisa aplicada, portanto, dialogou com uma considerável diversidade de experiências, nas quais pude experimentar recursos envolvendo a partilha de personagens em diversos contextos. Aqui, servirão de objeto de análise as proposições metodológicas mais significativas para o estudo. São elas:

- Fotograma;
- História em quadrinhos;
- Teatro-Imagem;
- *Brainstorming* de imagens individuais e coletivas;
- Gesto Psicológico;
- GP em movimento;
- A personagem em dez segundos;
- Proposição de monólogos autorais;
- Proposição de monólogos coletivos;
- Jogo das três versões.

Este será um espaço de retomada de muitas das questões abordadas ao longo do trabalho, que aqui serão discutidas tendo em vista as iniciativas adotadas no intuito de fomentar o desenvolvimento de atores em torno da criação de poéticas vinculadas à coletividade. Aqui, pretendo discutir maneiras através das quais venho buscando proposições na tentativa de fazer da partilha de personagens um caminho para estimular uma maior interpenetração de conteúdos

entre os integrantes de um grupo de criação. Trata-se, portanto, de uma pesquisa interessada em acentuar o aprendizado através da experiência relacional e tornar o processo criativo menos hierarquizado.

Nesse contexto, as propostas que constituem o meu *Carrossel Holandês* se direcionam como forma de desenvolver habilidades artísticas e socializantes, compreendendo que o coletivo reúne diversas individualidades, cada uma delas possuindo suas dificuldades e potencialidades específicas. A criação, portanto, implica, em parte, na identificação e mediação das múltiplas necessidades dos sujeitos envolvidos.

Compreender a diversidade que constitui a equipe criadora requer o esforço constante de administrar as personalidades do conjunto, os conflitos entre integrantes, as limitações pessoais. Trata-se de uma dinâmica que necessita recorrentemente que o sujeito assuma atitudes de cooperação, cedendo espaço para o desenvolvimento do outro, intervindo e aceitando intervenções sobre o próprio desempenho. Em suma: compreende a dinâmica de criação como uma experiência dialógica. O diálogo se realiza dentro da dupla função de falar e ouvir, de dar e receber. Implica, portanto, numa disponibilidade para transformar e ser transformado pelo outro.

A proposta aqui relatada se insere em um conjunto de princípios educacionais baseados na afetividade, dentre os quais se insere a pedagogia de Paulo Freire (1987), pois também compreende o aprendizado como um processo relacional. Quando Paulo Freire defende uma educação dialógica, insiste na importância da relação intersubjetiva para a formação de um sujeito crítico. Aprender, portanto, se desdobra no desenvolvimento cognitivo, afetivo e social, de maneira que se faz fundamental para o desenvolvimento humano colocar-se criticamente em relação com o mundo e com o outro. Nesse processo, a qualidade amorosa no estabelecimento das relações constitui, na visão de Freire (1987), um fundamento para a existência do diálogo. Justamente por isso, o educador critica uma formação sustentada pela dominação, estrutura que impossibilita a realização de um diálogo real:

Nesta (a relação de dominação), o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico. [...]

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. [...]

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? [...]

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais* (FREIRE, P., 1987, p. 45-46).

Aprender, como experiência relacional e dialógica, implica no desenvolvimento do senso de interdependência entre os sujeitos que compartilham de uma mesma experiência criativa e/ou didática. A percepção da interdependência, em minhas proposições metodológicas, está relacionada ao aumento da transferência de saberes entre os participantes, assim como à valorização do estilo pessoal de cada ator e de suas necessidades específicas. O processo criativo, dessa maneira, media o desenvolvimento dos seus participantes, possibilita a articulação dos materiais pessoais e a interpenetração dos territórios de criação.

Para que isso ocorra, é necessário o desenvolvimento de qualidades importantes para o fortalecimento de um senso de comunidade. Trata-se de um sentimento que se alimenta de movimentos em prol de um objetivo comum, um princípio no qual o desenvolvimento individual favorece o amadurecimento do coletivo, de modo que seu avanço depende do engajamento de cada um dos seus integrantes. Refiro-me, mais uma vez, aos aspectos levantados por Paulo Freire (1987) como fundamentais para a experiência dialógica: amor, humildade e fé. Estes três pontos também aqui se fazem de suma importância, visto que são muitas as dificuldades em gerir iniciativas que se desejam ser pouco hierarquizadas como é o caso desse meu *Carrossel Holandês*.

Para explicitar alguns dos desafios enfrentados no desenvolvimento de meu *Carrossel*, irei passar por assuntos e questões sobre processos de interação social. Isso porque muitas das dificuldades encontradas referem-se a problemas recorrentes da própria relação social e da complexidade de conviver com as diferenças interpessoais. Algumas questões, como a coesão e o autoconceito, serão objetos de minhas reflexões acerca da interação na criação em grupo e seu debate ajudará a compreender melhor alguns dos problemas que venho enfrentando no desenvolvimento dos procedimentos pesquisados.

Os desdobramentos da experimentação coletiva são entendidos como aspectos chave para a reflexão que aqui se desenvolve. Esse desenvolvimento, que é humano e artístico, se desenrola a partir da articulação de múltiplos esforços em prol de uma mesma responsabilidade: a personagem. Compor a personagem constitui-se numa necessidade que coloca os diversos

desempenhos em diálogo, fazendo da criação uma resultante de várias interferências sobre um objeto de composição comum. A personagem funciona, dessa maneira, como ponto de trânsito, elemento que justifica o atravessamento de repertórios. Do jogo relacional, espera-se colocar as composições em confronto, de maneira que haja entre elas a contaminação de alguns elementos, mas também a descoberta de diferenças fundamentais entre as diversas visões.

O desempenho geral, portanto, é pensado como resultado da articulação de variadas composições que podem se complementar ou se contradizer, recusando a representação da personagem como ser unitário e dotado de um caráter bem determinado. A criação se estrutura através do cruzamento de possíveis leituras a partir do papel dramático (quando há um), sem a pretensão de construir uma perspectiva sólida. Destrinchando o funcionamento desse meu *Carrossel Holandês*, apresento algumas das peças que constituem sua estrutura e possibilitam o seu andamento. Tratam-se de elementos anteriormente analisados ao longo do trabalho, mas que aqui serão retomados tendo como foco a discussão das escolhas metodológicas presentes em:

- *A não identificação com a personagem;*¹⁹
- *A personagem como máscara conceitual;*²⁰
- *A fragmentação da personagem pelo jogo da cena (através das alternâncias, trocas e desdobramentos da personagem);*²¹
- *A construção das personagens através da cooperação entre os participantes do grupo criador.*²²

4.1.1 A não identificação entre o ator e a personagem

A não identificação entre o ator e a personagem aparece no desenvolvimento da pesquisa como principal traço do percurso metodológico. Isto significa que os procedimentos experimentados em sala de aula ou de ensaio tendem a privilegiar uma atitude de maior distanciamento entre o ator e a personagem, de maneira a colocar em evidência a própria

¹⁹ Conferir a sessão “2.1 Introdução: A (não) identificação com a personagem e seus desdobramentos perante o público”.

²⁰ Conferir a sessão “3.5 trocas de personagem: a composição elaborada coletivamente”.

²¹ Conferir a sessão “3.5 trocas de personagem: a composição elaborada coletivamente”.

²² Conferir a sessão “1.3 jogo: no campo, na cena, cooperação e competição”.

atividade criativa do artista por trás da composição. Nesse sentido, a personagem não é elaborada como reflexo da personalidade do ator ou entidade a ser encarnada, mas como uma construção elaborada a partir de uma visão sobre o texto dramático (quando há um) e de um desejo discursivo a ser implementado na obra.

Por esse motivo, cada aluno/ator é convidado a elaborar e defender seu entendimento particular sobre a personagem. Esta primeira elaboração serve de base para o desenvolvimento do processo criativo, no qual a proposta inicial será progressivamente aprofundada através de atividades e estratégias que visam colocar em confronto as diferentes visões e caracterizações, estimulando o intercâmbio de elementos e a reflexão em torno da própria figura. O objetivo do meu *Carrossel* é o de chamar a atenção para as diversas possibilidades de representação a partir de uma mesma personagem, reforçando a intencionalidade das escolhas postas em cena e aumentando o repertório de criação do artista.

Como os procedimentos usados em sala tendem a favorecer o distanciamento em relação à personagem (assim como favorece a reflexão por trás das escolhas de representação), do ponto de vista ideológico o *Carrossel Holandês* se aproxima, sob muitos aspectos, das proposições épicas de criação teatral. Nesse contexto, o distanciamento atende a uma dupla necessidade. Por um lado, ele reforça o raciocínio analítico a partir das relações presentes na peça, seus desdobramentos na construção de um discurso e a análise da obra do ponto de vista político e ideológico. Por outro lado, elucida os próprios mecanismos de criação, convidando o ator a analisar seus procedimentos pessoais, dando assim suporte para o desenvolvimento técnico do aluno/ator.

A esse respeito, vale lembrar mais uma vez que o próprio Brecht (1978) defendeu o rodízio de personagens como metodologia de preparação do ator no desempenho de uma personagem. Para o autor, além de inibir os processos de *identificação*, a metodologia também ajudaria a alargar o horizonte de entendimento a partir de cada uma das personagens. Do confronto de múltiplos pontos de vista, seria possível explorar novas possibilidades em torno da composição.

Em suma, a atitude distanciada em relação à personagem significa, em minha abordagem, uma preferência estética tanto quanto uma abordagem metodológica no processo de formação e reflexão sobre o próprio desempenho. Entretanto, na experiência dentro da sala de aula/ensaio, observei uma certa inclinação na condução de meus procedimentos para estimular o desenvolvimento do ator no sentido mais técnico. O principal problema em torno

dessa questão refere-se ao eminente risco de estagnação da composição em construções demasiadamente enrijecidas e exteriores.

O trabalho, dessa forma, precisou buscar procedimentos que estimulassem o preenchimento interior das ações estabelecidas durante a composição. Muitas dessas alternativas metodológicas foram encontradas em exercícios e práticas que fomentam a *identificação com a personagem*.

Essa mescla de procedimentos das duas vias (de *identificação* e *não identificação*) foi um assunto abordado no item “3.4 Aspectos dos procedimentos de não identificação com a personagem”. Nele, apresentei considerações tanto sobre os desempenhos que privilegiam a relação de *identificação com a personagem* quanto sobre aqueles que preferem uma *relação de não identificação*. As conclusões apresentadas, cabe reforçar aqui, referem-se ao entendimento de que esses polos estabelecem uma tensão dinâmica dentro da qual se desenvolve o processo de criação. Em outras palavras, o processo criativo dialoga com diferentes níveis de aproximação com a personagem, articulando elementos de ambas as vertentes. O aspecto determinante no resultado, portanto, estaria no espaço que cada uma das técnicas deve ocupar no conjunto da investigação.

No meu caso, a proposta inicial era a de privilegiar as metodologias de criação pela *não identificação com a personagem*. Como forma de dar maior espaço a experimentações de técnicas dessa natureza, a pesquisa inicialmente pouco se interessou em abrir espaços de investigação pela via oposta. No entanto, a partir das conversas com os atores, percebi que a condução apresentou um excesso de procedimentos sustentados apenas pela relação de *não identificação*. O apelo que o processo inicialmente fazia para a racionalização dos elementos da composição, refletia numa atitude virtuosista no desempenho dos atores, além de causar certa falta de envolvimento com a criação.

Das análises coletivas em torno do processo, pude coletar dois efeitos comuns na condução de minha metodologia. Como ponto positivo, os alunos afirmavam que estavam propondo caracterizações com notável senso estético e consciência dos aspectos técnicos da criação. Como ponto negativo, o grupo identificou uma carência de profundidade nas personagens desempenhadas.

Faltava, pois, na condução do processo, dar maior ênfase ao aspecto humano da caracterização. Foi quando percebi a necessidade de ajustar melhor a condução dos processos, criando também espaços de experimentação através da aproximação com a personagem como

forma de construir caminhos que fomentassem o engajamento de conteúdos sensíveis, afetivos e psicológicos.

Nesse sentido, é interessante pontuar como o próprio Brecht parece ter chegado a considerações parecidas com essas, uma vez que o diretor foi flexibilizando sua crítica à empatia ao longo do desenvolvimento de suas investigações. O autor, considerando as propostas formuladas por Stanislávski, reconheceu a possibilidade de fazer uso da *identificação com a personagem* como procedimento característico de uma parte do processo. Mesmo mantendo o desejo de distanciamento como objetivo final, Brecht ponderou sobre alguns pontos positivos que a identificação poderia agregar à criação, como destaca Eraldo Pêra Rizzo (2004, p. 58-61, grifo do autor):

À medida que os anos passaram, Brecht foi aceitando grande parte dos ensinamentos do Stanislávski, em especial depois da fundação do Berliner Ensemble. Entre 1951 e 1954 encontra-se a maior parte do que Brecht escreveu sobre o autor russo – portanto, já no fim da sua vida. Nessa época, causam surpresa e espanto as considerações tecidas por Brecht a esse respeito, pelo fato de demonstrarem grande admiração e respeito.

[...] Brecht insiste que é a favor da identificação, só que depois, em determinada fase dos ensaios, há necessidade de acrescentar alguma coisa, ou seja, de *tomar posição* em relação à personagem representada com a qual o ator se identifica. Isto é, é necessária a apreciação social. Brecht acrescenta que um ator do Berliner Ensemble, Geschoneck, havia recebido a recomendação de se identificar com a sua personagem, pois estava dando a crítica e não a personagem.

Tendo em vista a possibilidade de estabelecer trânsitos entre estratégias de *identificação e não identificação*, minha pesquisa atualmente estabelece uma relação mais flexível com ambos os polos. Ainda prioriza a construção dentro de processos de *não identificação com a personagem*, mas também abre espaços para procedimentos de *identificação*, que são eventualmente articulados ao processo, no intuito de estimular o engajamento de maior material interno, colaborando assim para o preenchimento das composições em curso.

Tendo isso em mente, sigo investigando e constantemente ajustando o peso dado às técnicas de *identificação* em meus processos, fator que muitas vezes depende e ao mesmo tempo determina a natureza da representação, assim como suas características estéticas. Afinal, cada processo tende a requisitar maior ou menor aproximação com a personagem, necessidade que muitas vezes determina o grau de intensidade e utilização dos procedimentos pela via da *identificação*.

4.1.2 A personagem como *máscara conceitual*

Nas escolhas metodológicas que se organizam em torno da ideia do *Carrossel Holandês no jogo da cena* está a intenção, durante o processo de composição, de abrir espaços para a experimentação de diferentes versões de uma mesma personagem. Tratam-se de variantes a serem elaboradas e partilhadas com um grupo, dentro de uma dinâmica que se deseja flexível e aberta para diversas possibilidades de construção.

Do contraste entre as múltiplas versões que são elaboradas e partilhadas no grupo, o processo tende a evidenciar visões específicas que enfatizam as variadas possibilidades de criação da personagem. Isso ocorre devido ao interesse de abrir espaços para que cada integrante apresente a sua leitura particular a respeito da figura, seja considerando as características apreendidas através da dramaturgia ou em decorrência do desejo pessoal de propor uma distorção em relação ao que está no texto.

Ao mesmo tempo, também é do interesse da investigação identificar e promover no processo de construção das personagens pontos de recorrência entre as propostas. As aparentes coincidências entre as diferentes composições tornam-se importantes, pois ajudam a compreender quais aspectos da personagem estão presentes em diversos desempenhos. Ou seja: quais são os pontos nos quais os atores parecem entrar em acordo a respeito da composição. Estes elementos, por sua vez, ajudam a construir um eixo comum de criação. Em outras palavras, eles auxiliam no entendimento da *máscara conceitual* da personagem.

Relembrando um pouco das proposições metodológicas de Augusto Boal (1991) na criação dos espetáculos *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*, o autor define a personagem como uma *máscara conceitual* formada pelas características fundamentais da personagem. Segundo ele, qualquer ator poderia representar uma determinada personagem uma vez que compreendesse e pudesse realizar os seus traços primordiais²³ (BOAL, 1991).

Dentro de minha metodologia, a noção de *máscara conceitual* aponta para os aspectos físicos ou comportamentais que constituem uma base comum do entendimento da personagem. Essas características são definidas ao longo das experimentações, a partir da observação de aspectos que aparecem com frequência em diversas proposições. Tais elementos muitas vezes

²³ Conferir a sessão “3.5.1 O Teatro de Arena em *Arena conta Zumbi* e *Arena conta Tiradentes*”.

são fruto do processo de contaminação entre as propostas, no qual os atores se apropriam, intencionalmente ou não, de recursos trazidos pelos seus colegas.

Auxilia em tal processo de contaminação de referências os exercícios que convidam os atores a espelharem as composições uns dos outros. A ideia de espelhamento, portanto, insere-se no processo como uma provocação no sentido de estimular os participantes do jogo a vivenciar o processo de composição que o parceiro está desenvolvendo, fomentando o alargamento dos repertórios pessoais através da aprendizagem compartilhada. Serve para isso alguns dos procedimentos que serão comentados adiante, como a técnica *A personagem em dez segundos*.

Outro caminho de aquisição de elementos oriundos da criação do parceiro diz respeito à própria observação atenta dos desempenhos apresentados em sala de aula/ensaio. A análise distanciada da composição dos colegas – dentro de uma dinâmica que legitima e incentiva a apropriação de elementos da caracterização – contribui para intensificar o processo de amadurecimento da *máscara conceitual* da personagem. Da observação do outro, o ator pode identificar aspectos e características que ele pode acrescentar à sua própria criação, fazendo da investigação do companheiro uma referência para o seu próprio processo.

Por último, a contaminação também pode ser estimulada através das improvisações em grupo. A experimentação coletiva das personagens, dentro da qual os atores colocam suas construções em relação, também possibilita a apropriação de traços uns dos outros. Neste caso, o trânsito de conteúdos ocorre até mesmo de maneira não racionalizada, uma vez que o objetivo principal dos atores é o de sustentar o exercício de improvisação.

Em suma, a investigação alterna entre duas iniciativas: a de estimular o amadurecimento de construções particulares da personagem e a de fomentar o intercruzamento de territórios de criação, a partir do que se deseja identificar aspectos que foram assimilados por diversos desempenhos. Estes elementos, por se fazerem presentes nas diversas representações, evidenciam pontos de concordância entre a personagem e ajudam na construção de uma base comum de características. Esta base, como o próprio nome já diz, serve como um esqueleto a partir da qual cada ator sustenta sua individualidade criadora.

4.1.3 A fragmentação da personagem pelo jogo da cena (através das alternâncias, trocas e desdobramentos da personagem)

Como visto anteriormente, os procedimentos que aqui serão analisados desejam estimular o processo de criação para que ele se desenvolva como uma experiência dialógica, que coloca em relação diversos modos de representação e busca estimular o cruzamento de conteúdos na tentativa de reforçar tanto elementos comuns, como aspectos específicos de cada atuação.

No que diz respeito ao entendimento da personagem, as múltiplas interferências sobre a composição também provocam a sua fragmentação, uma vez que as trocas ferem o senso de unidade da figura e abrem espaços para um fluxo de experimentações que explora pontos de vista distintos e até mesmo antagônicos. Assim, a personagem passa por um processo de constante relativização de suas características, ações e ambições a depender do aspecto destacado na atuação de cada ator.

A relativização, como princípio de criação, aumenta as possibilidades de entendimento da personagem, uma vez que a criatividade não se sustenta na busca de significados pré-estabelecidos ou na descoberta de uma essência da personagem. Antes disso, tais procedimentos parecem concordar com as ideias de Anne Ubersfeld (2010), quando esta afirma que a personagem pode ser entendida como um campo sobre o qual se articula uma diversidade de signos. O que está em jogo na perspectiva lançada por Ubersfeld é a mudança no direcionamento da investigação: ao invés de buscar um sentido supostamente dado e inerente à personagem, a criação se lança à construção de seus próprios significados. É por essa razão que a personagem se converge num espaço onde ocorre não a descoberta, mas a produção de sentidos.

Se por um lado tal perspectiva aumenta a importância do ator no sentido da autoria da criação, por um lado, por outro, exige maior esforço na articulação dos elementos dos quais ele deseja fazer uso, ou seja, agrega maior complexidade à atividade de compor uma personagem. É-lhe exigido maior esforço analítico na seleção dos conteúdos a serem inseridos no desempenho, assim como dos recursos técnicos a serem explorados. Nesse sentido, as trocas de personagem entre atores podem ajudar a dar maior clareza ao processo, uma vez que as possibilidades são exploradas coletivamente. Ao ator que observa o desempenho do colega, é dada a chance de examinar os efeitos gerados pelos recursos experimentados, possibilitando maior concretude na escolha e seleção dos seus próprios mecanismos.

No processo de investigação, os atores (alternadamente ou ao mesmo tempo) podem mostrar o andamento de sua pesquisa criativa. Mostrar, nesse caso, também significa compartilhar, expor a própria fragilidade do processo, que muitas vezes ainda está estabelecendo as conexões necessárias para sua estruturação. Nesse contexto, toda composição apresentada é entendida como uma leitura *possível*. Ela não *é*. Ela é *vista* (temporariamente) assim. O confronto de visões, dessa forma, ajuda a amadurecer a construção de um argumento sobre a personagem e sobre a obra.

Algumas vezes, a proposta do espetáculo opta em levar à cena perspectivas dissonantes, assumindo os aspectos controversos entre os desempenhos e deixando ao público o exercício final de articulação dos conteúdos. Ocorre, nesses termos, a escolha da multiplicidade como um aspecto relevante na condução dos procedimentos criativos. O jogo de desconstrução da figura aparece através da apresentação de fragmentos de sua personalidade pelos diversos desempenhos. Em decorrência do recurso, o próprio caráter é posto em cheque, visto que as diferentes composições tendem a deflagrar controvérsias, borrões e diferentes possibilidades de entendimento da personagem observada. Ela, por sua vez, aparece multifacetada, apresentando características que um único ator provavelmente não poderia apresentar sozinho.

Conforme a personagem se torna caleidoscópica, dilatam-se também suas características, seus detalhes. Desta maneira, seus contornos ficam cada vez mais indefinidos, abrindo margem para infinitas elucubrações. A obra expressa, assim sua ênfase na ambiguidade, como escolha de encenação. Mas não seria também o indivíduo múltiplo em suas atividades, pensamentos e estados pessoais? Esta é uma questão levantada por Ítalo Calvino (1990) em *Seis propostas para o próximo milênio*. Quando o autor discute a multiplicidade, comenta:

Alguém poderia objetar que quanto mais a obra tende para a multiplicidade dos possíveis mais se distancia daquele *unicum* que é o *self* de quem escreve, a sinceridade interior, a descoberta de sua própria verdade. Ao contrário, respondo, quem somos nós, quem é cada um de nós senão uma combinação de experiências, de informações, de leituras, de imaginações? Cada vida é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis.

Mas a resposta que mais me agradaria dar é outra: quem nos dera fosse possível uma obra concebida fora do *self*, uma obra que nos permitisse sair da perspectiva limitada de eu individual, não só para entrar em outros eus semelhantes ao nosso, mas para fazer falar o que não tem palavra [...] (CALVINO, 1990, p. 138).

Calvino (1990) defende ser a multiplicidade uma característica do indivíduo, que é diverso em sua própria natureza. O *self* que alguns poderiam querer preservar, não pode ser

entendido, sob o signo da multiplicidade, como uma essência única e sagrada. A preocupação em torno da preservação de um suposto *self*, na perspectiva de Calvino, talvez fizesse sentido se fosse possível a um indivíduo escapar de si mesmo. Nesse sentido, o pressuposto da existência de uma essência (elemento imutável) para a personagem deveria se estender ao ator: também ele seria um sujeito dotado de um centro estático que estrutura sua identidade. Encarnar a personagem, dentro dessa lógica, seria abandonar ao próprio *self* temporariamente para assumir a essência da personagem. Este completo afastamento seria o desejo de muitos atores, que se esforçam por se anular diante da composição, reinventando-se a cada apresentação do espetáculo. Encantaria também ao próprio Calvino, pois lhe permitiria desviar da especificidade do ser e ir além da perspectiva individual.

No entanto, como reforça Stuart Hall (2002), o próprio sujeito é constituído por múltiplas identidades, que não necessariamente se harmonizam entre si. Tampouco cada uma delas funciona como versões estáticas de uma mesma individualidade, de maneira que se torna problemático defender a ideia de um centro. Estendendo agora essa lógica para a personagem, a multiplicação de desempenhos em torno de uma mesma figura contribui justamente para denunciar a ausência de uma verdade essencialista. Alienar a representação da personagem de um único corpo propositor pode contribuir para relativizar seus traços, turvar a sua leitura e multiplicar seus significados.

4.1.4 A construção das personagens através cooperação entre os participantes do grupo criador

O aspecto da cooperação, como já foi por diversas vezes exposto, é um ponto importante no direcionamento da pesquisa no seu sentido moral. Os procedimentos que serão a seguir apresentados se sustentam em valores que reconhecem a importância da coletividade e compreendem a socialização como uma potência no desenvolvimento das habilidades de ator.

Esse entendimento aparece na metodologia empregada através de exercícios individuais e coletivos de construção das personagens. Os momentos de criação solitária propõem o fortalecimento de uma visão individual, a partir da superação das próprias dificuldades na tentativa de organizar as necessidades específicas de criação. São espaços de introversão dentro

dos quais o ator concentra sua atenção apenas em seu desempenho e no amadurecimento de sua construção. Mais adiante, os resultados gerados individualmente costumam ser compartilhados com os demais integrantes do grupo. Portanto, o processo criativo é atravessado por momentos de criação isolada, alternados com outros de troca de dificuldades/descobertas.

Em algumas ocasiões, os materiais gerados na investigação individual se convertem em objeto de espelhamento. Desta maneira, os atores reproduzem a criação do outro a partir do que conseguem apreender, fazendo da partilha uma experiência prática. O interessante desses exercícios é que eles também possibilitam ao ator a experiência de observar de fora os desdobramentos de seu próprio processo criativo, analisando a maneira como seus parceiros compreendem e se apropriam de sua composição.

Numa outra vertente, minha pesquisa propõe também procedimentos centrados na investigação coletiva. Neles, todos os atores improvisam simultaneamente e em relação à mesma personagem. A partir de determinados estímulos, que podem ser uma música, ou uma mesma situação ou conflito, os atores são convocados a pôr suas construções para dialogar numa improvisação. Por colocar as personagens em interação com elas mesmas, esses exercícios quase sempre escapam da lógica da narrativa, o que é positivo na medida em que estimulam o desenvolvimento de ações para além das necessidades objetivas da peça. A multiplicidade de desempenhos simultâneos convida o ator a adentrar na vertigem da proposta, diminuindo a importância da racionalização da caracterização para dar vazão à expressão intuitiva e espontânea.

Do conjunto das ações, espera-se que a criação trilhe caminhos para a investigação coletiva em torno da personagem, que vai ganhando contornos pessoais (visto que cada ator imprime suas particularidades à composição), mas que também passa por processos de contaminação através do contato com o outro.

Uma das formas que uso para introduzir as dinâmicas de cooperação na criação parte da discussão em torno de imagens paradas. Neste caso, o processo promove debates acerca de fragmentos de cena apresentado pelos alunos, como uma espécie de fotografia que vai sendo elaborada conjuntamente. O próximo item irá debater o desenvolvimento de tal procedimento.

4.2 ETAPA DE TRABALHO UM: JOGOS DE CONSTRUÇÃO DE IMAGENS

Quando introduzo minha metodologia em torno do *Carrossel Holandês* em um grupo, escolho como ponto de partida a criação de imagens estáticas. O trabalho inicial consiste na construção de uma dinâmica de criação colaborativa para a construção de uma coleção de fotografias, elaborando uma espécie de “galeria de quadros vivos”.

A cena estática é construída a muitas mãos, articulando múltiplos esforços em torno da obra em processo. De acordo com Jean-Pierre Ryngaert (2009) em seu livro *Jogar, representar*, o trabalho a partir da imagem estática permite a fragmentação das dificuldades do jogo da cena, abrindo espaços para discutir o fazer teatral de maneira mais lenta, na medida em que o conflito é representado por quadros. Desta maneira, cada proposição parada pode servir para a análise de sutilezas que compõem o jogo da representação, aprofundando o próprio estudo da atuação.

Nessa perspectiva, as dinâmicas teatrais que aqui serão retratadas solicitam que o participante contribua com a criação ora estando dentro da cena e ora como observador. Quando está em cena, o ator participa da construção da imagem colocando seu corpo em relação com o espaço e com os demais companheiros. Quando está fora de cena, analisa criticamente a imagem observada, se prepara para interferir e aprimorar o que está sendo elaborado pelos seus companheiros.

Ocorre, por conseguinte, uma alternância entre construir e assistir à cena, de maneira a incentivar que os participantes apresentem sugestões para aperfeiçoar a imagem em criação. Nesse processo, o jogador/espectador pode até mesmo substituir algum participante em cena ou promover a entrada de novos participantes na construção da imagem. Em outras palavras, os observadores desempenham uma importante função dentro deste processo, que é a de apresentar novas diretrizes e possibilidades à criação. Por essa mesma razão, muitas vezes um dos participantes que está na construção de uma imagem é convidado a observar “de fora” o que está sendo elaborado, retornando em seguida para fazer modificações. Assim, uma imagem é construída articulando diversas opiniões e ideias em torno de uma situação dramática.

4.2.1 Fotograma

Esse é um aspecto que se destaca, por exemplo, na metodologia denominada *Fotograma*, procedimento desenvolvido pela professora doutora Hebe Alves (2008), da qual fui aluna durante o curso de graduação e orientanda no mestrado.

Numa das variações da dinâmica proposta pela técnica *Fotograma*, o conflito é construído gradativamente. O jogo começa com o palco vazio, a ser preenchido com um único ator que propõe uma imagem através de uma posição parada. O segundo ator, após uma breve observação, entra em cena para ajudar a construir um sentido para a imagem proposta pelo primeiro participante. Assim, um a um, todos os demais jogadores entram em cena na tentativa de apresentar um conflito dramático através de uma única imagem. Após terminada a construção da imagem, o primeiro jogador se ausenta da cena para observar a construção como um todo. A partir de sua análise, ele pode modificar sua própria composição corporal como forma de clarear o sentido da cena. O mesmo será feito com todos os participantes até o final do exercício.

Durante o desenvolvimento do jogo, possui grande importância a função do instrutor, que interfere na dinâmica chamando a atenção para questões técnicas como foco, tônus corporal, coerência dentro do conjunto, dentre outros fatores.

A instrução funciona, dessa forma, como uma ação catalizadora do processo. Viola Spolin, em *Jogos teatrais na sala de aula* (2007), frisa a importância da instrução, intervenção que ajuda os participantes na tomada de consciência sobre o desenvolvimento das atividades e sobre os aspectos que precisam ser aprimorados. Mais do que isso, Spolin destaca que a instrução propõe uma outra forma de relação entre professores e alunos (ou entre diretores e atores), pois coloca a relação em movimento. O professor/diretor, quando instrui, entra na excitação do jogo, partilhando dos mesmos interesses que os demais participantes. Ele se torna um parceiro da atividade, ou seja: desloca-se de um lugar diferenciado e adota uma atitude de cooperação e interesse na manutenção dos melhores resultados possíveis.

A instrução aos jogadores durante a atividade não apenas colabora para o desenvolvimento dos participantes, como também para o fortalecimento do próprio coletivo, uma vez que compreende o condutor como um colaborador, um membro do grupo. Ao mesmo tempo, a prática chama atenção para as múltiplas funções que podem ser exercidas durante o desenvolvimento do jogo. Funções estas que não se restringem ao ato de estar propriamente

dentro da atividade, mas envolve também a colaboração através de indicações e opiniões sobre os rumos da criação.

Voltando às proposições em torno do *Fotograma*, cabe pontuar que ele pode posteriormente evoluir na construção de outras imagens que, juntas, representam o desenvolvimento do conflito. Assim, a narrativa é levada à cena como se fosse uma *História em quadrinhos* (ALVES, 2008).

4.2.2 História em quadrinhos

O processo de criação da *História em quadrinhos* obedece aos mesmos princípios da criação do *Fotograma*, mas, nesse caso, a trama é representada através de uma sucessão de imagens. Na metodologia proposta por Hebe Alves (2008), o recurso *História em quadrinhos* permite a discussão de aspectos relacionados à construção da própria narrativa, abordando questões como conflito, clímax e desfecho. A instrução também possui grande influência no desenvolvimento da dinâmica, uma vez que o professor/diretor interfere na estruturação da situação dramática, determinando a quantidade de quadros ou o posicionamento do clímax. No decurso do jogo, o instrutor coopera com a atividade na medida em que colabora com a transição entre os quadros, chamando atenção para a evolução da narrativa na transição entre as construções.

Juntos, a técnica do *Fotograma* e das *Histórias em quadrinhos* contribuem para introduzir o grupo criador dentro de uma dinâmica de composição a partir da alternância entre o estado de estar dentro e fora de cena, duplo posicionamento que funciona de maneira determinante no desenvolvimento o processo. No procedimento, a cena é construída a partir da articulação de diversas perspectivas sobre o conflito e a sua representação.

A respeito de sua condução, normalmente é sugerido aos participantes (com exceção do instrutor) o mínimo de comunicação verbal possível, de maneira que os atores precisam responder corporalmente às necessidades das imagens. Os problemas mais expressivos devem ser abordados através das indicações do instrutor, cabendo ao restante do grupo o desafio de encontrar meios de resolução através da interação entre os corpos. É, portanto, um procedimento que incentiva o desenvolvimento da sintonia do grupo, onde a cada integrante é dada a responsabilidade de identificar as lacunas da representação e a oportunidade de intervir na imagem, facilitando a consolidação da proposta coletiva.

4.2.3 Teatro-Imagem

Uma outra possibilidade de abordar o processo criativo através da produção de imagens diz respeito ao procedimento de convidar os alunos a elaborar imagens individuais ou coletivas a partir de uma questão ou tema. A metodologia remete às proposições formulada por Augusto Boal (1991) em seu Teatro do Oprimido, especialmente a modalidade intitulada *Teatro-Imagem*.

O desenvolvimento do *Teatro-Imagem* consiste na produção de quadros estáticos a partir de um tema comum, seja ele abstrato ou específico. No exercício, o primeiro jogador manipula corporalmente seus colegas no desejo de obter uma representação concreta do tema a ser discutido. Esta imagem posteriormente irá ser modificada pelos demais participantes, na tentativa de encontrar uma imagem-síntese que corresponda ao entendimento do grupo sobre a questão:

Pede-se ao participante que expresse sua opinião, mas sem falar: deve apenas usar os corpos dos demais participantes para “esculpir” com eles um conjunto de *estátuas*, de tal maneira que suas opiniões e sensações resultem evidentes. O participante deverá usar os corpos dos demais como se ele fosse um escultor e como se os outros estivessem feitos de barro. Deverá determinar a posição de cada corpo até os detalhes mais sutis de suas expressões fisionômicas [...]. Depois de organizado este conjunto de estátuas, deve-se discutir com os demais participantes se todos estão de acordo ou se propõem modificações. Todos têm o direito de modificar o primeiro conjunto, no todo ou em parte. O importante é chegar a um conjunto *modelo* que, na opinião geral, seja a concreção escultural do tema dado, isto é: este modelo é a representação física do tema (BOAL, 1991, p. 156, grifo do autor).

Também nesse exemplo ocorre o estímulo à criação em coletivo através de repetidas operações sobre uma proposta inicial. Como diferença, a dinâmica do *Teatro-Imagem* propõe uma maior intervenção nas proposições individuais, podendo os participantes alterarem os modelos corporais uns dos outros como forma de dar clareza à sua visão sobre o tema. O jogo, portanto, solicita um certo desprendimento das ideias pessoais na tentativa de encontrar um denominador que satisfaça a todo o grupo. As imagens iniciais se desdobram num formato que corresponde à construção de um discurso coletivo. Este formato, para ser atingido, solicita a cooperação dos integrantes, assim como a disponibilidade de abrir mão de uma ideia pessoal sobre o tema.

Nas proposições de Boal (1991), o exercício evolui no desdobramento das imagens em novas construções. Assim, a partir da primeira imagem, que funciona como representação

“real” sobre o tema, o coletivo elabora uma “imagem ideal”, mostrando como a situação deveria ser. Após a produção dessas duas, o grupo deveria elaborar uma “imagem de trânsito”, mostrando assim como fazer a transformação do conflito. Ocorre, dessa forma, um debate não verbalizado sobre as possibilidades de superação de uma situação de opressão. No processo de construção das imagens, cada escultura tende a evocar um significado e cada modificação insere novos conteúdos à representação.

Essa segunda etapa do trabalho interessa menos em minha abordagem, uma vez que o meu objetivo principal é o estímulo à prática cooperativa na criação teatral e o desenvolvimento de uma sensibilidade em torno da proposição de signos. As imagens, dessa maneira, servem de gatilho no amadurecimento do pensamento simbólico dos atores/estudantes na representação de uma temática. Ao longo do desenvolvimento do exercício, minha principal função como instrutora é a de chamar atenção para a descoberta de maneiras não cotidianas de construir uma imagem. Ao invés de elaborar uma fotografia baseada na reprodução de uma situação real, o jogo interessa mais pela intervenção criativa em busca de novas poéticas de representação. A descoberta de novos formatos, portanto, é estimulada como caminho de construção do discurso cênico. O exercício desafia os participantes a compartilharem com seus colegas uma ideia ou argumento de maneira visível e a se colocarem abertos para receber as necessárias colaborações. Em outras palavras, o jogador age como um escultor que apresenta sua obra como um ato de doação ao grupo, uma vez que sua imagem irá sofrer diversas modificações até se desdobrar na composição final.

4.2.4 *Brainstorming* de imagens individuais e coletivas

Um terceiro caminho de criação a partir de imagens, usado como procedimento de criação e introdução à dinâmica de produção colaborativa, refere-se à livre produção de uma série de imagens estáticas e dinâmicas em torno de um tema pré-definido. O principal diferencial entre este procedimento e a técnica de *Teatro-Imagem* é que aqui os jogadores possuem maior espaço para a construção e adaptação das imagens, podendo, inclusive, fazer indicações com palavras.

A dinâmica se inicia com a definição de um tema ou questão. A partir disso, todos os atores contemplam primeiramente o palco vazio, que assim permanecerá até que alguém apresente uma imagem. Esta imagem pode ser parada ou dinâmica, individual ou coletiva,

silenciosa ou com falas. Se o participante precisar de mais integrantes para compor a sua imagem, ele os convoca para um espaço reservado onde explicará, de maneira objetiva, como cada um deve se portar no espaço. Durante o processo de concretização da imagem, recomenda-se que os espectadores fechem os olhos para assim apreciar a criação apenas quando ela estiver finalizada. Após montar e analisar sua imagem, o participante que teve a ideia pede ao público que abra os olhos. Após a apresentação da imagem, o palco torna a ficar vazio até que o próximo jogador tenha uma nova ideia a ser compartilhada.

O exercício se desenvolve, assim, como uma espécie de *brainstorming* de possibilidades de representação simbólica a partir de um assunto de comum interesse. O objetivo principal é o de estimular a apresentação livre de ideias sem a preocupação de estabelecer algum sentido ou conexão entre as imagens apresentadas. Por este motivo, o instrutor pouco intervém durante o processo, a não ser para chamar a atenção para alguma questão extremamente necessária. É essencial para o jogo construir um espaço de criação convidativo para a experimentação das proposições, sendo, portanto, necessário diminuir o julgamento e a competitividade. Todo o coletivo deve se engajar no desenvolvimento do maior número possível de ideias, seja trazendo uma imagem, ou colaborando na demonstração de uma proposta trazida pelo companheiro.

A esse respeito, destaco aqui a importância do desenvolvimento de habilidades socializantes durante o curso do processo criativo. O jogo de criação de imagens individuais e coletivas ajuda nesse sentido, pois solicita uma atitude propositiva e receptiva durante o processo de produção de imagens. Os jogadores se colocam à disposição para ajudar na produção de conteúdos formulados por outras pessoas, estimulando comportamentos de solidariedade e cooperação.

Num momento mais avançado da dinâmica, os participantes são convocados a pensar em variações e desdobramentos a partir das imagens elaboradas. Tendo como base o acervo já produzido, os integrantes devem construir quadros mais elaborados, articulando duas ou mais imagens numa única representação ou aprimorando alguma ideia anteriormente trazida. Nessa etapa, as imagens ganham contornos mais estruturados e começam a se parecer com uma cena curta. É também uma fase de intensificação do intercâmbio de conteúdos entre os participantes, com a apropriação de referências trazidas pelos colegas no desenvolvimento de novos produtos.

A esse respeito, destaco também a relativização das funções tradicionais de ator, diretor e dramaturgo, uma vez que o próprio procedimento solicita o desenvolvimento de atitudes referentes a todas essas funções. O participante do jogo, portanto, se coloca num lugar de polivalência na construção do resultado artístico, atitude que solicita também algum

desprendimento de suas ideias uma vez que a dinâmica se sustenta no exercício “antropofágico” de apropriação das imagens uns dos outros.

A condução do *Brainstorming de imagens* é inspirada principalmente na metodologia de criação cênica usada pelo grupo boliviano *Teatro de los Andes*, coletivo que durante muitos anos foi dirigido por César Brie²⁴. Nos procedimentos desenvolvidos pelo *Teatro de los Andes*, a escrita do texto dramático se desenvolve a partir do exercício de propor e interligar imagens tendo em vista um tema central. Ocorre, nesse sentido, uma concepção ideológica que se interessa pelo desenvolvimento de um ator-poeta, ou seja, um artista que não restringe seu aprendizado ao desenvolvimento de habilidades relativas à representação de personagens, mas também se engaja na construção da estética do espetáculo, do discurso cênico e do texto dramático.

Por privilegiar o aspecto poético das imagens produzidas, Brie frequentemente incita seus atores a construir imagens incompletas, ou seja, que os participantes se expressem de maneira suspensa, deixando espaços para que o espectador construa também os significados daquilo que assiste. Merece também destaque a valorização das imagens metafóricas, das construções plásticas e das possibilidades de comunicação a partir de recursos simples. Juliana Leal e Raquel Abnadur (2006, p. 135), que realizaram um estudo a respeito da metodologia empregada por Brie, comentam:

A exploração profunda e criativa que realiza de recursos cênicos simples e cotidianos, o que resulta na obtenção de signos visuais ambíguos e polifônicos por esse caráter da complexidade semiótica extraída da simplicidade dos objetos e coisas do dia-a-dia. Cabe esclarecer que essa simplicidade e cotidianidade dos elementos cênicos utilizados nos espetáculos se relacionam muito mais com a facilidade de sua obtenção, utilização e trabalho pelos artistas que por uma errônea ou suposta ingenuidade, pobreza ou simplismo de seu uso na montagem.

Em suma, o procedimento se interessa em incitar os atores a perceberem como imagem uma unidade de cena: a situação, a ação, os elementos a serem utilizados. Dessa proposta, valoriza-se a construção de metáforas, a proposição de construções ambíguas e a dilatação do

²⁴ O *Teatro de Los Andes* foi fundado em 1991, na Bolívia. Sua sede fica na cidade de Yotala, perto da cidade de Sucre, em uma pequena fazenda onde são realizadas as principais atividades do grupo: criação e apresentação de espetáculos, reuniões, oficinas de teatro e hospedagem de artistas que realizam projetos de residência e intercâmbio com o grupo. O trabalho é caracterizado principalmente pela criação coletiva, na qual diretores e atores contribuem na criação em diferentes elementos: encenação, sonoplastia, cenário e figurino.

sentido da cena, de maneira que os espectadores também possam tomar uma atitude criativa perante a obra.

A esse respeito, considero de grande importância para a condução chamar a atenção dos participantes para as possibilidades de criação para além da representação objetiva de um fato ou um tema. Isso porque observo que nas primeiras experimentações em torno da criação através do *Brainstorming de imagens* o grupo tende a propor representações baseadas em suas observações da vida real, havendo pouca articulação de recursos simbólicos e a inversão de sentidos. Por essa razão, nos intervalos entre a dinâmica, costumo incentivar o exercício de descoberta de novas formas de representação através da transformação dos elementos de cena, desconstrução da relação espacial, subversão da lógica, dentre outras ações. Na medida em que se torna mais potente a realização do jogo simbólico na proposição das imagens, mais os resultados se afastam de um lugar-comum de criação, cheio de clichês e proposições simplistas.

A técnica do *Brainstorming de imagens*, em suma, possibilita o desenvolvimento de uma atitude cooperativa dentro do jogo, a relativização de funções e a coletivização dos produtos gerados pela dinâmica. Todas as imagens levadas à cena são compreendidas como bens a serviço da criação coletiva, podendo ser transformadas, reduzidas, dilatadas, desdobradas ou usadas integralmente dentro de outro contexto. O exercício é importante também na experimentação da própria poética da cena, uma vez que diferentes imagens tendem a evocar diferentes estéticas.

4.3 ETAPA DE TRABALHO DOIS: EXPERIMENTAÇÕES DA SITUAÇÃO DRAMÁTICA

Até aqui apresentei considerações sobre o uso da imagem como caminho metodológico de introdução dos participantes às dinâmicas do *Carrossel Holandês no jogo da cena*. Nesse sentido, as atividades anteriormente analisadas deram maior enfoque ao fomento à cooperação na criação de fragmentos de cena, assim como ao desenvolvimento de uma atitude polivalente em relação ao processo criativo, instigando os atores a elaborarem concepções de cena num sentido mais amplo (imagens visuais, objetos de cena, sonoplastia, situação dramática etc.).

Resta, portanto, discutir de maneira mais recortada as potencialidades do trabalho a partir de imagens como ferramenta de treinamento na representação de personagens. Sobre o trabalho do ator, a importância do desenvolvimento de habilidades relativas à imaginação e produção de

imagens é destacada por diferentes teóricos. Michael Chekhov é um deles. No livro *Para o ator*, Chekhov (2010, p. 30) discute a importância da visibilidade como recurso que articula duplamente a mente e as emoções do ator:

Através da manifestação exterior de minha imagem – ou seja, da personagem que estou trabalhando por meio da minha imaginação – vejo, sua vida interior. Quanto mais amiúde e mais atentamente você olhar *dentro* de sua imagem, mais depressa ela despertará em você aqueles sentimentos, emoções e impulsos volitivos tão necessários a sua interpretação da personagem. Esse “olhar” e esse “ver” nada mais são do que ensaiar por meio de sua bem desenvolvida e flexível imaginação.

Chekhov (2010) incentiva o ator a exercitar a sua habilidade de visualização da imagem criativa, construindo projeções da personagem que pretende elaborar. A esse respeito, é interessante pontuar como o autor lança inicialmente uma perspectiva distanciada sobre a personagem a ser representada. O autor sugere que o artista, através da imaginação, enxergue a personagem como uma entidade autônoma. Ele assiste à composição como se assistisse a um ensaio para o qual foi convidado. Observa a personagem, que graças à imaginação, pode se mostrar interna e externamente.

O exercício da imaginação permite ao ator tecer considerações sobre a figura como se ela pudesse existir sem a sua participação. Esse processo de idealização se converte em estudo da composição conforme o ator torna a visualização cada vez mais nítida. Assim, Chekhov sugere que o ator amadureça o processo de imaginação, interferindo sobre a personagem através de perguntas mobilizadoras: “Quer mostrar-me como você se senta? Como se levanta? Como caminha? [...]’ E assim por diante. Se a vida independente da imagem adquirir força excessiva [...] converta a imagem em ordens” (CHECKHOV, 2010, p. 34).

Na perspectiva de Chekhov, o objetivo da abordagem pela imaginação é colocar o ator num estado ativo de criatividade. Da imagem, espera-se que ela atue como uma isca para a atividade interior do ator, de forma que ele consiga penetrar na composição, sendo afetado por suas emoções. É um processo que pode ser descrito nas seguintes etapas:

1. Capturar a primeira imagem da personagem;
2. Observar as ações que a imagem realiza na imaginação criadora;
3. Colaborar com a imagem, fazendo-lhe perguntas ou dando ordens;
4. Penetrar na vida interior da personagem;
5. Envolver-se emocionalmente com a personagem, a ponto de sentir e desejar o que a imagem deseja.

Das cinco etapas descritas, interessam-me sobretudo as três primeiras, que, em minha metodologia, são experimentadas através de dinâmicas coletivas. Dessa maneira, proponho uma adaptação dos procedimentos como forma de estimular múltiplas possibilidades de visualização da personagem pelo grupo a partir da construção de imagens estáticas e dinâmicas. Por exemplo, além de capturar uma imagem da personagem na memória, o ator a apresenta em cena, através de uma composição parada ou em movimento. Assim, o *Brainstorming de imagens* pode ser usado para explorar diferentes perspectivas em torno da personagem através de representações curtas. A necessidade de apresentar imagens sintéticas solicita que os participantes tornem as proposições mais densas e econômicas, uma vez que toda a concepção deve ser resumida a uma única imagem. A esse respeito, a metodologia se aproxima de outro procedimento discutido por Chekhov (2010), o *Gesto Psicológico*, que também é utilizado no desenvolvimento de meu *Carrossel Holandês*.

4.3.1 O Gesto Psicológico

Michael Chekhov, ator, diretor e teórico teatral, chama de *Gesto Psicológico* (ou apenas GP) uma de suas técnicas de composição da personagem, usada sobretudo para fortalecer, influenciar, moldar a atividade interior do ator com os fins e propósitos da personagem. O autor parte do pressuposto de que a repetição do movimento (ação, gesto) influencia os sentimentos e sensações do sujeito. Por essa razão, Chekhov (2010, p. 76) sugere que o ator investigue uma espécie de movimento que sintetize qual a vontade da personagem: “Assim, podemos dizer que o vigor do movimento instiga nossa força de vontade em geral, que a espécie do movimento desperta em nós um definido desejo correspondente e que a qualidade desse mesmo movimento evoca nossos sentimentos.”

Em outras palavras, a técnica do GP convida o ator a formular um gesto que represente o objetivo da personagem na peça (GP global) ou numa cena (GP particular) e trabalhe na repetição dessa ação, usando-a como isca no fortalecimento da própria vontade do artista. Assim, através da insistência na realização do GP o ator poderia entrar em sintonia com os desejos da personagem que deseja representar:

Ao usar o GP como um meio de exploração da personagem, você realmente faz mais que isso. Na verdade, prepara-se para interpretá-la. Elaborando, melhorando,

aperfeiçoando e exercitando o GP, ao mesmo tempo você está se tornando cada vez mais a própria personagem. Sua vontade, seus sentimentos são instigados e despertados em seu íntimo. Quanto mais progredir nesse trabalho, mais o GP lhe revela a personagem inteira em forma condensada [...].

Assumir o GP significa, portanto, preparar o papel inteiro em sua *essência*, após o que se tornará uma fácil tarefa elaborar todos os detalhes dos ensaios realizados no palco. Não terá de vacilar e tatear o caminho, como frequentemente acontece quando o ator começa vestindo um papel com carne, sangue e nervos, sem ter descoberto primeiro sua coluna vertebral. O GP fornece-lhe justamente essa coluna vertebral (CHEKHOV, 2010, p. 87, grifo do autor).

O GP foi, originalmente, desenvolvido a partir de pressupostos que não dialogam diretamente com as propostas desta pesquisa. Chekhov, por exemplo, trabalha ainda com uma noção de “essência” da personagem, como se a personagem fosse uma entidade unitária, íntegra, linear. Esta não é a perspectiva lançada por este estudo, que prefere compreender a personagem como um campo de produção de múltiplos sentidos (UBERSFELD, 2010). Outra diferença consiste no fato de que Chekhov elabora o GP como ferramenta para possibilitar a aproximação entre o ator e a personagem, consistindo num procedimento de *identificação com a personagem*.

Minha investigação, portanto, se dispôs a fazer uma livre apropriação do procedimento, que aqui é usado para estimular a construção de uma “espinha dorsal da personagem”. Esta estrutura primária é pessoal e corresponde à organização de uma visão específica do aluno/ator. Esse costuma ser o primeiro embrião da personagem que o aluno/ator compartilha com seus colegas.

Esse GP inicial deve obedecer a alguns dos princípios delineados por Michael Chekhov (2010, p. 89), que entende os GPs como gestos de natureza arquetípica, ou seja, “[...] aqueles que servem de modelo original para todos os gestos possíveis da mesma espécie.” Em outras palavras, o autor chama a atenção para o fato de que os GPs devem apresentar ações extra cotidianas, engajando todo o corpo e a psique na sua realização:

O GP deve ser forte, a fim de poder estimular e aumentar nossa força de vontade, mas nunca deve ser produzido por meio de desnecessária tensão muscular [...]. É claro que o GP é de natureza violenta, [...] então não se pode evitar o uso do vigor muscular, mas até mesmo nesse caso, a verdadeira força do gesto é mais psicológica do que física.

Ademais, o GP deve ser tão *simples* quanto possível, porque sua tarefa consiste em resumir a intrincada psicologia de uma personagem de uma forma facilmente verificável, em comprimi-la numa essência. Um GP complicado não tem possibilidade alguma de fazê-lo. Um verdadeiro GP assemelha-se aos largos traços a carvão na tela de um artista, antes de começar a elaborar os detalhes. É, repetimos, o esqueleto em torno do qual será edificada toda complicada construção arquitetônica da personagem.

O GP deve ainda ter uma forma clara e definida. Qualquer imprecisão nele existente deve provar ao ator que ainda não é na essência, no cerne da psicologia que ele está trabalhando (CHEKHOV, 2010, p. 89-90, grifo do autor).

A técnica do GP se sustenta em perspectivas que, em alguns aspectos, contrastam com as proposições em torno do *Carrossel Holandês*. Minha proposta, por exemplo, não se interessa pela descoberta de uma essência, ou cerne da personagem, como núcleo imutável de sua personalidade. Como já discutido anteriormente, o entendimento da personagem, aqui, estaria mais interessado na construção de sentidos em torno da caracterização do que na descoberta de um centro, elemento imutável e inerente à figura. Ainda assim, o uso do GP serve como ponto de partida para a caracterização, na medida em que convida os participantes a resumirem sua visão da personagem em torno de um único gesto: denso, simples e dilatado. Este gesto deve ser realizado junto com uma fala que expresse oralmente qual o desejo da personagem.

A utilização do recurso se justifica nesta investigação pelo seu caráter sintético, que permite que diversas construções sejam postas em confronto num espaço curto de tempo. Por esse motivo, proponho que durante as investigações os atores apresentem seus GPs uns para os outros, de forma a colocar em evidência as diferentes perspectivas em torno da personagem. Essa dinâmica pode ser realizada de maneira alternada (um ator por vez) ou de maneira simultânea (todos ao mesmo tempo). Normalmente escolho conciliar as duas opções, separando o grupo em subequipes de maneira a colocar em cooperação atores que irão representar as mesmas personagens.

Por vezes, alguns alunos/atores apresentam dificuldades em sustentar o esforço físico necessário para a realização dos GPs, apresentando ações com pouca dilatação e tônus muscular. Nestes casos, intervenho sobre a investigação pessoal solicitando que o participante apresente uma versão maior do gesto. O quão maior o GP deve ser realizado é quantificado através de uma indicação de porcentagem, por exemplo: “ – Faça vinte por cento a mais.... Faça quarenta por cento a mais...”. Assim, o ator adquire maior consciência, durante a própria prática, das qualidades requeridas no desempenho do GP.

Outro aspecto importante a ser relatado, é que no percurso criativo o GP é considerado uma construção em constante processo. Por esse motivo, os atores estão continuamente modificando o seu GP, amadurecendo os recursos corporais e vocais envolvidos em sua realização. Esse entendimento do GP como obra aberta possibilita, inclusive, a contaminação entre diferentes proposições, dentro das quais os atores se apropriam de elementos oriundos dos GPs de outros atores em sua própria elaboração. Este, como já dito, é um fenômeno inclusive

estimulado dentro do processo, que é intensificado por alguns desdobramentos da técnica de GP por mim desenvolvidos, como é o exemplo do *GP em movimento*.

4.3.2 GP em movimento

Nesse procedimento, é dada continuidade ao trabalho a partir do GP, abordagem que também pode ser relacionada à investigação de possibilidades.

No trabalho a partir de imagens, os alunos/atores são convocados a construir no espaço cênico uma imagem-síntese de uma situação ou conflito. No caso do GP, ocorre o mesmo, só que o objeto a ser representado é a personagem. Na construção de imagens, os quadros se desdobram em uma série de composições paradas (*História em quadrinhos*) ou dinâmicas (*Brainstorming de imagens*). Esse material, por sua vez, pode ser articulado na construção de pequenas cenas. O trabalho a partir do GP segue o mesmo princípio, gerando material para a improvisação do ator em torno da personagem.

O *GP em movimento*, portanto, consiste numa investigação dinâmica das qualidades corporais e vocais que constituem a realização do GP. Após um breve período de experimentação e repetição do Gesto Psicológico, os participantes do processo começam a empregar as mesmas características pertencentes ao GP em outras movimentações. É um momento de improvisação também de possíveis falas que fazem parte do universo de criação da personagem.

Inicialmente, sugiro aos atores que pesquisem o *GP em movimento* sem contracenar com os demais participantes do processo. Para isso, cada um delimita um espaço pessoal de investigação, dentro do qual experimenta livremente diferentes ações e falas. Durante esse momento, eu, na função de condutora, chamo a atenção para alguns aspectos da composição, como dilatação corporal, tónus, precisão dos movimentos, dentre outros. Em alguns casos, o ator/aluno precisa ser lembrado de que se trata de um desdobramento do trabalho em torno do GP e que, conforme afirma Chekhov (2010), o desempenho precisa preservar a sua natureza violenta e intensa.

Em outras palavras, a pesquisa em torno do *GP em movimento* trabalha sobre a composição a partir de uma corporeidade mais alargada e dinâmica. Por esse motivo, também na execução do procedimento a condução pode intervir sobre o estudo pessoal, sugerindo ao participante que desempenhe as ações com maior dilatação e vigor. É um momento frutífero também para a exploração de recursos vocais não cotidianos, visto que o objetivo da atividade não é se ater a um referencial naturalista de representação da personagem, mas justamente investigar suas possibilidades e amadurecer uma perspectiva pessoal da composição.

Após o desenvolvimento do *GP em movimento* em espaços individuais de criação, incentivo os participantes que passem a investigar os princípios trabalhados em relação uns com os outros. Assim, o *GP em movimento* passa a integrar o jogo de contracena, dando uma dimensão coletiva ao processo de investigação.

Em relação à personagem, essa dinâmica possibilita uma dupla experiência. De um lado, o exercício possibilita que o ator explore a relação de sua personagem com outras que também integram a trama. Por outro, há também o encontro entre diferentes versões de uma mesma personagem em cena, instalando um jogo de interação entre as variadas possibilidades de representação.

No primeiro caso, a improvisação tende a explorar os conflitos entre os objetivos de cada uma das personagens, assim como sentimentos que eventualmente a aproximam ou a afastam dentro da narrativa. Nesses casos há uma afinidade com as propostas teóricas de Michael Chekhov (2010, p. 168-169, grifo do autor), cuja opinião é de que:

Pensar que uma personagem permanece sempre a mesma enquanto contracena com outras personagens da peça é um erro crucial que até grande e experientes atores cometem com frequência. Isso não é verdade no palco nem na vida cotidiana. Como pode ter observado, somente pessoas muito rígidas, inflexíveis ou extremamente presumidas se mantêm sempre “elas mesmas” quando se encontram com outras. [...] Observe-se a si mesmo e verá de que modo diferente começa instintivamente a falar, movimentar-se a pensar e a sentir quando se encontra com pessoas diferentes, mesmo que a mudança que os outros produzam em você seja pequena ou quase imperceptível. É sempre você *mais* outrem.

No palco, isso é ainda mais pronunciado. Hamlet mais o Rei Cláudio, e Hamlet mais Ofélia, são dois Hamlets diferentes, ou melhor, dois aspectos diferentes de Hamlet, que nada perde [...] ao mostrar facetas distintas de sua rica natureza.

A experimentação em torno do *GP em movimento* ajuda a clarear quais sentimentos e sensações as outras personagens despertam naquela que o ator pretende desempenhar. O recurso coloca uma espécie de “lente de aumento” sobre as relações, ajudando o ator a compreender de

que maneiras determinadas personagens instigam certas atitudes, posturas ou comportamentos. A técnica possibilita ainda a improvisação de momentos da peça que serão posteriormente ensaiados, podendo gerar materiais que podem ser reaproveitados pela direção do espetáculo em processo. Outro aspecto interessante a ser destacado é a perspectiva que a técnica evoca, de que as personagens devem ser elaboradas em relação umas com as outras. Um ator que irá interpretar Otelo não parte (dentro desse campo de entendimento) do pressuposto de que a personagem existe de forma autônoma dentro da peça. As composições são elaboradas em relação de interdependência, na qual as escolhas de composição trazidas por um ator afetam os procedimentos dos demais integrantes do elenco e vice-versa. Esse é um aspecto que muito interessa à minha investigação, tendo em vista que minha pesquisa se desenvolve a partir de valores atrelados à coletividade.

Resta agora abordar uma segunda forma de desenvolvimento do recurso *GP em movimento*, dentro do qual são colocados em situação de contracena diferentes atores que desempenham uma mesma personagem. Nestes casos, a técnica se destina a investigar aspectos na representação de uma única figura e as suas possíveis versões. O direcionamento do exercício pode ser estruturado pela voz do condutor, que pode usar a técnica para acentuar diferenças ou semelhanças entre cada uma das composições.

No primeiro caso, a investigação se desenvolve na delimitação das particularidades a serem destacadas por cada um dos atores. Cada construção, nesse sentido, tende a estruturar um aspecto da personalidade da personagem, construindo múltiplas identidades em torno da representação de uma única personagem. Nesse panorama, não ocorre a preocupação de estabelecer uma coerência entre as diferentes propostas, visto que o que mais interessa é acentuar as diversas possibilidades de leitura a partir de uma mesma referência.

É uma perspectiva que compreende a própria personagem como figura multifacetada, a partir da qual é possível extrair construções controversas, heterogêneas, abrindo o seu campo de entendimento para diversas interpretações. Trata-se de um caminho que se interessa pela multiplicidade na construção de uma poética para a cena, aspecto que, como já exposto, também é relevante na condução de minha pesquisa. Lembrando de Calvino (1994), em *Seis propostas para o próximo milênio*, reforço o desejo em torno de pensar as totalidades como algo potencial, conjectural, múltiplice. Daí o seu interesse por obras abertas à subjetividade. O autor se interessa pela complexidade como enfoque a partir do qual o criador pode desenvolver seu trabalho, de maneira a multiplicar as possibilidades presentes na obra. Por essa razão, Calvino

(1990, p. 132) deseja que o século XXI apresente mais obras de caráter inconcluso, de maneira que a inconclusão constitua uma “vocação constitucional”.

A esse respeito, compreendo que o próprio concluir refere-se ao ato de chegar a um acordo, ou seja, escolher uma perspectiva ou ideia em detrimento de todas as demais, encerrando o processo de indagação. No caso aqui proposto, abrir a obra à multiplicidade reflete o desejo de renunciar à escolha de uma conclusão para priorizar a pluralidade, a ruptura, a multiplicação de pontos de vista.

O *GP em movimento*, quando reforça as diferentes compreensões em torno de uma personagem, contribui para destacar os aspectos subjetivos da situação dramática, chamando atenção dos atores para diferentes caminhos de compreensões a partir da obra. O esforço criativo de segmentar a personagem em diversas proposições contrastantes pode ser traduzido no entusiasmo de extrair da figura variados conteúdos e significados que colaboram na construção do discurso cênico.

O trabalho a partir do *GP em movimento* trouxe contribuições sobretudo ao processo de criação de *Otelo* – primeira versão, desenvolvida com o terceiro período do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, disciplinas Voz III, Corpo III e Práticas de Interpretação III. Algumas das atrizes que iriam interpretar Desdêmona apresentaram entendimentos distintos a respeito da personagem. Algumas tendiam a destacar a sua devoção à Otelo, outras a sua força e personalidade marcante e outras ainda tinham interesse em realçar a ambiguidade de seu comportamento, mostrando a personagem por vezes cínica e manipuladora. Dentro do processo, cada uma teve a liberdade de defender sua perspectiva, ressaltando os traços que desejava. Assim, as experimentações em torno do *GP em movimento* para a experimentação de Desdêmona proporcionavam o confronto entre as diferentes visões. Nesse caso, era solicitado a afirmação dos pontos de vista individuais em torno da personagem, que acabavam sendo dilatados diante do esforço em não se deixar influenciar pela composição das parceiras de criação.

Por outro lado, quando a condução se interessa em investigar convergências entre os variados pontos de vista, há um desejo de conciliação entre as perspectivas, que pode ser parcial e/ou total. Nessa dinâmica, o direcionamento tende a reforçar as recorrências entre as composições, consolidando aspectos comuns na representação da personagem. Estes pontos comuns, como já foi elucidado, colaboram na construção ou entendimento de quais elementos ajudam a desenhar a *máscara conceitual da personagem*, averiguação que pode ser sintetizada

pela pergunta: através de quais características a personagem pode se fazer aparente para o público?

O *GP em movimento*, com o objetivo de reforçar recorrências, foi um recurso vastamente utilizado durante o processo de criação do espetáculo *Medéia, manual da esposa má* – construído dentro das atividades do Núcleo de Investigação em Teatro Colaborativo em parceria com o grupo Vs Melindres. Em *Medéia...*, as atrizes compartilham a representação das personagens Medéia, Jasão e Ama, havendo diversos momentos de desempenho coletivo das mesmas figuras (desdobramento das personagens). Antes do começo de cada ensaio comigo, as atrizes eram convocadas a improvisar conjuntamente seus GPs em movimento, quase sempre nesta ordem: primeiro os GPs de Medéia, depois o de Jasão e por fim os das demais personagens. Nessa abordagem, a técnica do *GP em movimento* era usada no intuito de provocar o grupo criador a discernir os elementos do desempenho que caracterizavam cada uma das personagens da trama. Era uma questão a ser respondida coletivamente, já que todas partilhavam diferentes personagens. Em virtude disso, a técnica ajudou a produzir recorrências na atuação das atrizes, refletindo um entendimento grupal a respeito de cada uma das personagens. A repetição regular do exercício a partir desse direcionamento ajudou a provocar a contaminação entre as propostas, dinâmica na qual o desempenho de cada atriz influenciava na improvisação da outra, investigação que visava a elaboração de recursos a serem adotados pelas diversas atuações.

Justamente por se interessar pelas recorrências, essa forma de abordagem do *GP em movimento* tende a fomentar a contaminação entre as variadas propostas, incentivando os atores a se apropriarem de elementos da composição trazidos pelos outros parceiros de investigação. Nesse exemplo, há uma acentuação do processo de criação em grupo, uma vez que os materiais gerados individualmente são compartilhados e assimilados pelos demais integrantes, fazendo com que as caracterizações se tornem mais parecidas. Além de possibilitar a consolidação de aspectos comuns, essa abordagem ajuda a fomentar o cruzamento entre procedimentos e caminhos de criação, intensificando a troca de conhecimentos e recursos entre os atores.

No livro *Teatro y estética comunitária*, Lola Proaño Gomes (2013) comenta sobre o desenvolvimento de poéticas a partir do entendimento da autoria como algo a ser construído coletivamente. Dentro de correntes como essa, o grupo passa a constituir espaços de desenvolvimento em parceria, dentro dos quais a troca de conhecimentos e a cooperação entre os integrantes tendem a proteger e revitalizar o fazer artístico:

Hay varios aspectos que consideraremos en este apartado puesto que tienen estrecha conexión con la resistencia al individualismo: la relativa desaparición del concepto de propiedad, tanto intelectual como material, la contribución al producto por todos los integrantes de los grupos, la disolución de la escisión entre lo público y lo privado y entre el adentro y el afuera.

[...] En el origen mismo de las propuestas está la contribución de todos los integrantes con sus saberes, sus recuerdos y las metáforas e ideas que cada uno imagina pasan a ser parte del patrimonio del grupo; no hay reconocimientos de autorías individuales, ni derechos de autor. Todos los recuerdos y las contribuciones personales se colectivizan y se convierten en propiedad de todos²⁵ (GOMES, 2013, p. 134-135).

Em favor de um desenvolvimento coletivo, todos os materiais e esforços postos a serviço da encenação são apropriados pelo grupo criador. Com a fragmentação, a própria personagem deixa de ocupar um lugar de pertencimento a um único ator e passa a ser responsabilidade de um grupo que participa de seu processo de composição.

Por fim, uma outra questão a ser trazida a respeito da técnica *GP em movimento* refere-se à sua possibilidade de colaborar na construção da dramaturgia do espetáculo. Da minha experiência na aplicação do exercício, observo a ocorrência de momentos em que a improvisação – seja da personagem com outras ou dela com desdobramentos de si própria – gera produtos que poderiam ser usados na própria peça. Afinal de contas, o desenvolvimento do procedimento está relacionado à realização de ações corporais e vocais em torno dos desejos das personagens e dos conflitos presentes na trama. Muitas vezes, os atores organizam essas motivações em torno de pequenos monólogos e diálogos que são posteriormente retomados e aprimorados pelo processo criativo. É um aspecto que interessa sobretudo às iniciativas que se debruçam na construção de uma adaptação de um texto prévio ou na elaboração de uma dramaturgia inédita para a peça teatral.

É importante destacar que o procedimento, em minha condução, está constantemente estimulando a expressão verbal dos atores, que organizam suas investigações através de ações

²⁵ Há vários aspectos que consideraremos nesse recorte, visto que possuem estreita conexão com a resistência ao individualismo: o relativo desaparecimento do conceito de propriedade, tanto intelectual como material, a contribuição ao produto por todos os integrantes dos grupos, a dissolução da separação entre o público e o privado e entre o dentro e o fora.

[...] Na origem das propostas está a contribuição de todos os integrantes com seus saberes, suas lembranças, e metáforas e ideias que cada um imagina passam a ser parte do grupo; não há reconhecimentos de autorias individuais, nem direitos de autor. Todas as lembranças e as contribuições pessoais se coletivizam e se convertem em propriedade de todos (GOMES, 2013, p. 134-135, tradução minha).

com falas. Essa característica será de grande importância numa fase mais avançada do processo criativo, a que se destina à criação de *Monólogos autorais*.

4.3.3 A personagem em dez segundos

Este procedimento obedece ao mesmo princípio do colocar as diferentes composições em confronto. Seu objetivo principal é gerar curtos períodos de tempo para que os alunos possam compartilhar a criação da personagem em processo, oferecendo uma espécie de síntese do desempenho dentro do recorte temporal de dez segundos.

Sendo assim, a equipe de criação é dividida em subgrupos, que normalmente variam entre três e seis atores. Cada grupo, na sua vez, ocupa o espaço da cena. Após o começo do jogo, cada participante deve, alternadamente e de forma individual, representar a personagem durante dez segundos. Imediatamente após o término do tempo do primeiro jogador, inicia-se a contagem para o desempenho do segundo ator. Sucessivamente, todos os participantes apresentam suas composições durante o tempo determinado. Após a apresentação individual do último integrante, o grupo ganha mais dez segundos para que todos improvisem suas criações ao mesmo tempo.

Essa é uma técnica normalmente utilizada após um dia de trabalho, pois permite que os alunos/atores apresentem, num curto espaço de tempo, os resultados da investigação do dia. Essa improvisação serve de base para uma discussão sobre o desempenho das personagens e o direcionamento da criação. O breve recorte temporal facilita ainda um maior engajamento energético na realização das ações, estimulando a apresentação de desempenhos mais precisos e dilatados.

Originalmente, o exercício *A personagem em dez segundos* consiste num jogo de improvisação, mas eventualmente pode ser abordado como mecanismo de apresentação de partituras previamente ensaiadas. Em ambos os casos, os procedimentos são os mesmos. Explorando possibilidades de desdobramento do jogo, a depender do desempenho da turma e do avanço do processo criativo, costumo apresentar algumas novas indicações:

- Fazer a personagem em dez segundos e depois “desfazer” a personagem em outros dez segundos (realizando a ação de trás para a frente);

- Fazer a personagem em dez segundos e depois ralentar a ação, realizando os mesmos movimentos em vinte (ou trinta) segundos;
- Fazer a personagem em dez segundos e depois acelerar a ação, realizando os mesmos movimentos em cinco segundos.

Outra possibilidade de desdobramento do recurso, muito utilizada por mim na condução do processo criativo, consiste na proposição de espaços para o espelhamento das construções observadas. Neste caso, o exercício se desenvolve da seguinte maneira:

1. O ator apresenta seu desempenho durante dez segundos. Os demais integrantes do grupo observam;
2. Cada integrante do grupo apresenta, em dez segundos, o que conseguiu apreender do desempenho do colega. O ator que iniciou o exercício observa;
3. Após o último integrante apresentar, todos os integrantes do grupo apresentam, ao mesmo tempo, as suas respectivas versões do desempenho observado. O ator que iniciou o exercício observa;
4. O ator que iniciou o exercício pode pedir para observar mais uma vez algum desempenho em especial.

A respeito dessa variação, é interessante destacar a discussão por ela suscitada, uma vez em que o exercício apresenta ao ator vestígios de como a sua criação é vista pelos seus colegas. Para aprofundar essa reflexão, a condução pode solicitar, após a apresentação do conjunto, que alguns atores repitam a ação individualmente, oferecendo ao aluno/ator um maior tempo de observação. Cada tentativa de reprodução tende a, muitas vezes, incorporar outros elementos, qualidades específicas do participante que repete a ação observada. Se por um lado, essas ocorrências prejudicam uma repetição literal da criação examinada, por outro, chama a atenção para pequenas nuances que podem ser incorporadas ao processo de criação.

O jogo de espelhamento, dentro do exercício *A personagem em dez segundos*, estimula a apropriação de materiais entre os atores, uma vez que os integrantes experimentam as construções elaboradas uns pelos outros. Assumidamente, trata-se de uma experimentação em que prepondera a técnica, visto que consiste na reprodução das ações. O participante, ao repetir a ação de um colega num tempo tão curto, pouco elabora internamente a sua construção, mas reconhece no desempenho apresentado os seus traços corporais e vocais fundamentais. Este reconhecimento, assim como sua realização, pode contribuir para aumentar o repertório

individual, chamando a atenção para recursos que porventura podem não ser usados com frequência.

4.3.4 Monólogos autorais

A inclusão, no desenvolvimento do processo criativo, de uma etapa destinada à construção de cenas autorais constitui uma experimentação recente de minha pesquisa, mas que gerou resultados interessantes no amadurecimento da composição e da construção das poéticas da cena.

A proposta consiste em provocar o aluno/ator a elaborar um monólogo curto de apresentação de sua personagem dentro da trama. Este trabalho, uma cena de três a cinco minutos, deve conciliar diversos elementos a respeito da visão pessoal que o artista possui de sua personagem e da obra. Para tanto, ele pode usar fragmentos do texto dramático (quando houver um), poemas, letras de música, reportagens, manifestos, ou qualquer outra referência que lhe auxilie na organização de um ponto de vista. É um espaço de intensificação de uma atividade de autoria a partir da trama, que abrange ainda a introdução de escritos pessoais, sejam eles de origem autobiográfica ou referenciados na narrativa da obra.

Após a apresentação de cada monólogo, é iniciado um breve debate entre o artista e os demais integrantes do grupo, dentro do qual o ator responde a algumas perguntas e compartilha, durante a conversa, os detalhes de sua visão acerca da composição. Desta maneira, a apresentação de sucessivos trabalhos consiste num processo de arguição coletiva em torno das personagens que integram a trama. Esse estudo se desenvolve através do compartilhamento de diferentes perspectivas, entendimento que tem como ponto de partida a obra dramática, mas também articula conteúdos referentes ao desejo discursivo que cada integrante se propõe a expressar com a obra.

Em outras palavras, um dos pontos característicos do recurso está no fato de que ele convida os participantes a se lançarem numa relação de desprendimento em relação à dramaturgia, apresentando novos caminhos de escrita para a cena. A relativização da importância da obra textual configura uma abordagem da obra dramática que privilegia a experimentação do grupo em torno da situação dramática. Pode-se dizer que, conforme cede espaço para a autoria do elenco, o texto “[...] ocupa um lugar reduzido enquanto matéria literária

fornecedora do essencial sentido para as dramaturgias tradicionais” (RYNGAERT, 1998, p. 48).

É dentro desse panorama que sugiro a construção dos *Monólogos autorais*, entendendo que o exercício estimula uma prática que mescla funções tradicionalmente atribuídas ao exercício da atuação, direção e dramaturgia. Trata-se de uma ambivalência que alarga as fronteiras da criação, estimulando o desenvolvimento de diversas habilidades no desenvolvimento da composição.

Visto de outro modo, a liberdade poética de construir um fragmento cênico inspirado na obra por vezes contribui para mostrar o desenvolvimento de alguns fatos da narrativa pelo ponto de vista de diversas personagens. A dinâmica coloca, alternadamente, todas as personagens a serem representadas num lugar de protagonista, mudando a perspectiva lançada sobre as circunstâncias dadas e seus desdobramentos na trama. A esse respeito, é possível tecer aproximações entre os *Monólogos autorais* e um exercício descrito por Augusto Boal (1996), em seu livro *Arco-íris do desejo*, para o qual o autor usou o termo *Rashomoon*, numa referência ao filme de Akira Kurosawa.

No filme, a história de um estupro é contada por diversos ângulos: da vítima, do criminoso, das testemunhas, dentre outros. Inspirado na obra, Boal (1996) propõe a técnica *Rashomoon*, através da qual uma mesma cena é improvisada por diversas vezes, sempre privilegiando a perspectiva de uma das personagens. Para ele, o recurso permite um estudo aprofundado das circunstâncias, pois possibilita a exposição de diversas perspectivas, de maneira que o ator consegue perceber como sua personagem está sendo vista por terceiros. A técnica *Rashomoon* pode ser sintetizada nas seguintes etapas:

1. Improvisação em torno de um tema, com elenco escolhido e dirigido pelo protagonista que trouxe a história ao grupo;
2. O protagonista elabora e coloca em cena imagens dos personagens de acordo como elas são vistas por ele. Trata-se de imagens subjetivas, que exploram a função simbólica e tentam comunicar os sentimentos do protagonista em relação à situação e às personagens;
3. A cena é novamente improvisada, atrelando elementos da improvisação original e das imagens trabalhadas;
4. As demais personagens constroem imagens, organizando visualmente a forma como consideram ter compreendido a situação;
5. A cena é outra vez improvisada, abarcando um novo conjunto de imagens.

Ao descrever sobre uma experiência de uso do recurso *Rashomoon*, Boal (1996) comenta sobre uma jovem asiática que apresentou uma cena na qual ela visitava pela primeira vez a casa dos pais do seu namorado branco. Da investigação em torno da situação, foi possível apreender o constrangimento por traz do clima de polidez e elaborar uma série de imagens explicitando como cada personagem enxergava as demais.

Na perspectiva da namorada, o pai parecia um ogro agitado, olhando duramente para a moça; a mãe, ostensiva, tenta se defender da ameaça, enquanto o namorado se isola do conflito, dando as costas aos demais e tampando os ouvidos. Na perspectiva do pai, sua mulher se punha de joelhos, persignada; a jovem asiática envolvia o corpo do rapaz como uma predatória deusa hindu enquanto ele mesmo se colocava em guarda, na tentativa de defender a família.

De acordo com Boal (1996, p. 153), o procedimento “[...] pode ser usado como técnica de ensaio para qualquer tipo de peça teatral; assim como [...] pode ser aplicada à análise de qualquer grupo, particularmente se ele pareça ter dificuldade de atuar em determinadas circunstâncias.” Os *Monólogos autorais* funcionam dentro de uma perspectiva semelhante, colocando diferentes personagens no centro dos acontecimentos.

A esse respeito, é válido destacar que dentro do *Carrossel Holandês* uma mesma personagem é representada por outros atores, o que diversifica ainda mais os horizontes de entendimento da trama. A investigação não se resume às improvisações sobre a trama segundo a personagem Ofélia e a trama segundo a personagem Emília, mas também a trama segundo a personagem Ofélia, na versão da atriz “A”, a trama segundo a personagem Ofélia, na versão da atriz “B” e assim sucessivamente.

Como minha abordagem em sala de aula quase sempre implica na adaptação das obras dramáticas a serem montadas, por diversas vezes o exercício se converte numa estratégia de construção da dramaturgia final do espetáculo em processo, inserindo textos ou fragmentos trazidos pelos alunos. Esta é uma forma de valorizar a criação autoral dentro da investigação acadêmica, intensificando a participação dos alunos/atores no desenvolvimento da escrita da cena, assim como na produção dos discursos a serem defendidos pelo grupo em cena.

4.3.5 Monólogos coletivos

A elaboração dos *Monólogos autorais* pode ser entendida como uma proposta que gera momentos de elaboração solitária (construção das cenas) e momentos de partilha e discussão em grupo (apresentação e debate). Como forma de intensificar a criação em conjunto, tenho o hábito de estimular a equipe criadora a apresentar cenas coletivas em torno da representação de uma única personagem.

O procedimento *Monólogos coletivos*, portanto, consiste em escolher um fragmento do texto dramático ou uma adaptação deste, centrado na fala de uma única personagem. Este monólogo é levado ao grupo como material a ser representado coletivamente, através do *Desdobramento da personagem*. Dessa maneira, o fragmento é desempenhado por um conjunto de atores que apresenta simultaneamente a mesma personagem. A cena constitui, assim, um coro formado por Médias ou Otelos, uma vez que a presença da personagem é multiplicada pelas múltiplas representações.

Os *Monólogos coletivos* configuram mais uma estratégia de criação compartilhada da personagem, atividade que segue a mesma vertente da improvisação do *GP em movimento*. Entretanto, dessa vez os alunos/atores são convocados a elaborar e ensaiar uma cena com a participação das diversas composições. O procedimento, desse modo, articula a coexistência das diferentes criações numa única cena, fazendo com que elas dialoguem e se complementem entre si.

Esse é um desafio que por diversas vezes estimula a contaminação entre propostas. Da observação dos resultados trazidos pelos alunos/atores identifiquei como recorrente a realização coreografada de algumas ações, ou seja, momentos em que todos os atores executam os mesmos gestos com qualidades corporais semelhantes. Estes pontos de concordância, que nos *Monólogos coletivos* se apresentam como escolhas conscientes, ajudam a amadurecer o entendimento dos elementos recorrentes nas diversas criações. O recurso simboliza, dessa maneira, o amadurecimento dos materiais explorados durante as práticas de *GP em movimento*, que aqui são retomados na elaboração de partituras individuais e coletivas.

Ao mesmo tempo, o exercício estimula a reflexão em torno das particularidades de cada composição, característica que interfere inclusive na separação das falas dos monólogos entre os integrantes. O grupo, dentro do procedimento, é estimulado a distribuir as falas considerando o perfil de cada uma das versões. Por exemplo, se um ator apresenta um desempenho mais

agressivo, ele provavelmente ficará com as falas mais incisivas ou violentas. Já o ator que porventura leva à cena uma concepção mais fragilizada ou ambígua tende a receber as falas que demonstrem maior indecisão. A necessidade de distribuir as falas entre variados atores ajuda a madurecer o entendimento sobre as diferentes funções que uma personagem pode desempenhar numa única cena, assim como chama a atenção para a diversidade com a qual a sua personalidade pode retratada pela peça.

Dentro da proposta, toda a concepção dos *Monólogos coletivos* é gerada de maneira autônoma e sem a intervenção da direção. Somente após a finalização da estrutura da cena e sua apresentação para os demais integrantes do grupo é que eu, na condição de diretora, apresento minhas considerações e contribuições para o produto. Há, assim, um estímulo à criação coletiva e à geração de produtos cênicos a partir do diálogo e experimentação entre atores.

Da mesma forma como ocorre nos *Monólogos autorais*, é comum que as cenas fomentem debates em torno da personagem e que os atores sejam convocados a elucidar sobre suas escolhas artísticas. As conversas permitem ainda que outros atores possam comentar e sugerir modificações ao produto observado. A troca de opiniões representa o fortalecimento da atividade colaborativa, dentro da qual quem está vendo a cena de fora posteriormente contribui para o seu desenvolvimento através da análise da criação. Ou seja, além do estímulo à criação em coletivo, o procedimento incentiva também o posicionamento crítico dos participantes do grupo.

As diversas estratégias aqui apresentadas desejam, dentro de suas especificidades, fomentar o desenvolvimento de dinâmicas dentro das quais torna-se comum a intervenção dos atores no desempenho dos outros, a discussão das opções cênicas e a superação conjunta das dificuldades do processo. Como consequência, tende-se a função da direção, fazendo da criação cênica um processo de sobreposição de ideias, discursos e referências.

4.4 ETAPA DE TRABALHO TRÊS: ESTRATÉGIAS DE CONSTRUÇÃO DAS CENAS

Dando prosseguimento ao projeto de criação e aprendizagem através da prática cooperativa, o primeiro ponto a ser destacado sobre os caminhos de elaboração das cenas diz respeito à importância dada às proposições e concepções desenvolvidas pelos próprios

alunos/atores. Em virtude disso, meu trabalho de direção quase sempre consiste em partir de cenas pré-elaboradas pelo grupo, de maneira que o coletivo é convocado a levar para a sala de ensaio de antemão uma proposta da cena a ser desenvolvida. Dito de outra maneira, o próprio processo de construção das cenas do espetáculo obedece aos princípios que permeiam a criação dos *Monólogos coletivos* e dos *Monólogos autorais*, e consistem na geração de espaços de desenvolvimento autônomo dos atores/estudantes. Os participantes do conjunto criador são acostumados, dessa forma, a se reunirem separadamente, concebendo e discutindo as cenas sem a minha presença. Nestes encontros, os artistas se debruçam sobre o texto dramaturgico, tendo a liberdade de propor cortes e adaptações para as falas. Eles podem ainda sugerir a construção de novas cenas, representando situações que inexitem na obra de referência, mas que servem para o amadurecimento das questões a serem discutidas pelo espetáculo.

No processo de criação da peça *Medéia, manual da esposa má*, por exemplo, uma das atrizes (Anacarolina Bandeira) trouxe para o grupo o desejo de construir uma cena a partir de uma entrevista assistida por ela, na qual um repórter entrevistava uma mulher que havia matado o próprio filho. A reportagem foi compartilhada com as demais integrantes do grupo e Anacarolina se responsabilizou pela transcrição do depoimento. Com o texto da cena em mãos, a equipe fez uma série de leituras, que sustentaram as discussões em torno de imagens que poderiam compor a cena, assim como as possibilidades poéticas a partir da situação proposta. Num ensaio somente com o elenco, o grupo amadureceu uma estrutura de cena, construindo um formato que foi posteriormente compartilhado com a direção. Esta proposta trazida pelo grupo constitui uma das cenas mais potentes de toda a peça, em minha opinião. Mesmo as minhas contribuições foram muito pequenas em relação ao que foi originalmente apresentado.

Reconheço nesse exemplo uma demonstração consistente da potência da criação quando o coletivo está coeso e focado na realização das ideias trazidas uns pelos outros. A cena foi criada num momento mais avançado do desenvolvimento do processo do espetáculo, significando para mim uma experiência que validava o direcionamento até então dado à dinâmica do trabalho, assim como os valores que sustentam a minha condução.

4.4.1 Jogo das três versões

A respeito da consolidação da criação das personagens dentro do processo de montagem do espetáculo, um procedimento que é intensamente aplicado à rotina de ensaios é o *Jogo das três versões*.

A metodologia em si é uma livre inspiração a partir do recurso do “se mágico” de Stanislávski (2001). A técnica do “se mágico” é, originalmente, uma ferramenta usada com o intuito de operar uma aproximação entre o ator e a personagem. O procedimento visa ajudar o ator a se colocar nas circunstâncias da peça, relacionando-se empaticamente com os acontecimentos que permeiam a trajetória da personagem. Através deste dispositivo, o ator sobrepõe à personagem suas próprias motivações, na medida em que se formula a seguinte questão: o que eu faria se estivesse nessa situação?

Apliquemos a um papel o emprego do *se*. Suponhamos que tenham de representar numa dramatização de conto de Thekhov sobre o camponês inocente que disparafusou uma porca do trilho da ferrovia para usar como peso no anzol e foi por isso processado e severamente punido. Este acontecimento imaginário penetrará na consciência de alguns, mas para a maioria das pessoas não passará de “uma história engraçada”. Nem sequer vislumbrarão a tragédia das condições jurídicas e sociais que se escondem atrás do riso. Mas o artista que tiver de interpretar um papel nesta cena não poderá rir. Terá de imaginar por si mesmo e, o que é mais importante, terá de viver o que quer que tenha impellido o autor a escrever esse conto. [...]

Para obter esse parentesco entre o ator e essa pessoa que ele está retratando, acrescente algum detalhe concreto, que preencherá a peça, dando-lhe sentido e ação absorvente. As circunstâncias que servem de complemento ao *se* são tiradas de fontes próximas aos próprios sentimentos do ator e exercem forte influência na sua vida interior. Uma vez estabelecido este contato entre as suas vidas e o seu papel, vocês experimentarão aquele impulso ou estímulo interior. Acrescentem toda uma série de contingências baseadas em sua própria experiência de vida e verão como lhes será fácil crer na possibilidade do que terão de fazer em cena (STANISLAVSKI, 2001, p. 78-79).

Um aspecto interessante a ser considerado a respeito do “se mágico” é que a sua pergunta catalisadora (O que eu faria?) é uma questão que o ator levanta para si mesmo, ou seja, diz respeito à consciência do artista e não da personagem. O recurso se coloca dentro de um contexto complexo em relação ao seu objetivo final, que deveria ser a identificação. Por um lado, a estratégia serve de gatilho para uma aproximação entre a personagem e o ator, na medida em que o ator se pergunta como se sentiria em determinada situação ou como ela repercutiria em seu interior. Por outro, o “se mágico” – e isso é bem evidenciado pela palavra “se” – propõe uma suposição. O ator apenas supõe como se comportaria numa determinada situação e interage com a situação proposta a partir dessa hipótese. É um recurso que admite a separação entre o

representante e o objeto, embora proponha uma aproximação conforme o ator se coloca no lugar do outro.

Foi a partir dessa perspectiva que comecei a conjecturar a possibilidade de propor um desdobramento do “se mágico” como procedimento de experimentação coletiva da personagem, ou seja, propor uma ferramenta através da qual diferentes atores pudessem demonstrar o que fariam se estivesse naquela situação. Assim, as múltiplas possibilidades de comportamento podem ser postas em comparação, aproveitando as potencialidades umas das outras e trazendo à luz aspectos obscuros da ação da personagem ou do desempenho do ator.

O *jogo das três versões* é utilizado, portanto, como ferramenta de pesquisa em torno de uma fala ou cena, podendo ser realizado durante a leitura do texto ou do ensaio de um momento do espetáculo. A prática consiste em afastar da cena o ator que está com dificuldades na realização de um determinado fragmento e pedir para que outros três atores demonstrem como fariam aquele texto ou como fariam aquela cena. O ator acompanha o processo à distância, identificando nas possibilidades levantadas por seus companheiros conteúdos que podem nortear suas próprias escolhas na representação.

Inicialmente, o *jogo das três versões* não apresentava uma quantidade limitada de propostas. Todos os atores que tivessem uma alternativa para a resolução do problema poderiam substituir o ator e apresentar a sua versão. Entretanto, a partir do retorno dos alunos/atores, observei que uma grande quantidade de informações se tornava pouco produtiva para o ator que se colocava no lugar de observador, uma vez que muitos participantes alegaram que o excesso de versões confundia mais do que ajudava na superação da dificuldade. Após a apresentação de muitas *versões*, alguns atores afirmaram que já não lembravam das primeiras propostas – ou já não prestavam atenção às últimas. Assim, a limitação de três versões por rodada visa permitir maior fixação dos conteúdos apresentados pelo ator que irá, posteriormente, assumir de volta o seu lugar em cena. Em relação ao que foi observado, o artista se confronta com três possibilidades:

1. Escolher a versão de um ator em específico, apropriando-se de sua solução de cena;
2. Fazer uma síntese das propostas observadas, escolhendo os melhores aspectos de cada versão;
3. Reafirmar a sua própria visão da cena diante da análise de outros caminhos.

O objetivo do recurso, portanto, é fazer de um fragmento em que alguém tem dificuldades um espaço para uma experiência dialógica de busca conjunta por uma solução. A resposta para

o problema, por fim, pode ser a mesma que foi anteriormente trazida pelo ator. Mas mesmo nestes casos, vejo que quase sempre ocorre alguma contaminação a partir do que foi observado nos companheiros.

Identifico na técnica uma possibilidade de introduzir de maneira menos invasiva a dinâmica de coparticipação nos territórios de criação. Afinal, por mais que os demais atores interfiram no processo de um ator, ao final do exercício, ele é restituído à cena e ao personagem que está tentando compor. A substituição é vista como recurso temporário, que não põe em risco a participação do ator no processo, mas que visa o seu próprio benefício. Assim, há também o exercício de desprendimento das personagens em prol da investigação coletiva que, aqui, atua como exercício de cooperação no rendimento de um ator com dificuldades.

Observo que, posteriormente, quando é dado aos atores partilharem de uma mesma personagem e, muitas vezes, ceder uma cena para o outro, esta prática torna-se muito menos problemática dentro do funcionamento do grupo em virtude desse exercício prévio de desprendimento. Como já foi dito, é necessário preparar o grupo para lidar com as especificidades de um processo que deseja pensar a coletivização das personagens e a interferência do grupo nos processos individuais. Nesse sentido, a formação de ator está atrelada a um reforço das práticas ligada a atitudes de generosidade, abnegação, flexibilidade, dentre outras.

4.4.2 Escalonamento espontâneo

Uma vez que identifico no grupo o desenvolvimento de qualidades sociais necessárias para o avanço dos processos através da cooperação e partilha da personagem, é dado cada vez mais autonomia para que o coletivo realize até mesmo as decisões sobre quem irá fazer qual cena e o porquê.

Quando o grupo alcança um bom relacionamento, a estratégia de construção de uma cena passa a obedecer às seguintes etapas:

1. **Leitura da cena:** A cena é lida por diversas vezes pelo grupo, alternando o elenco a cada nova rodada. Após o final de cada leitura, a equipe discute suas opiniões sobre a cena, dando ideias sobre o ritmo das falas, a intensidade, a atmosfera a ser construída etc.;
2. **Brainstorming de imagens:** A proposta do *Brainstorming* é retomada, mas dessa vez as imagens são explicadas e debatidas verbalmente. O grupo apresenta o máximo de ideias que consegue elaborar a partir das leituras, propostas que são registradas por um redator voluntário;
3. **Delimitação da proposta de cena:** Após o *Brainstorming*, as ideias são selecionadas e articuladas na delimitação de um conceito para a cena. Este é o momento em que o grupo decide quantos atores e quais irão realizar a cena. Muitas vezes, a equipe opta em fazer uso do desdobramento da personagem ou realizar uma troca na metade da cena. Todos esses fatos são discutidos e acordados por todo o grupo, na tentativa de consolidar uma visão comum da cena que se pretende criar;
4. **Ensaio do grupo sem a direção:** Ensaio no qual o grupo amadurece a visão que possui do espetáculo, amarrando as ideias numa proposta de cena;
5. **Apresentação da cena para a direção e delimitação do formato final:** Somente após o amadurecimento da proposta inicial do grupo que a direção passa a interferir na proposta da cena, trabalhando a partir dos materiais gerados pela própria equipe.

A autonomia dada ao grupo na decisão do escalonamento (autonomia esta que é acompanhada pela supervisão e participação da direção) tem demonstrado ser um importante instrumento na resolução de conflitos e insatisfações dos integrantes em relação ao grupo. Ela permite que o próprio coletivo avalie a distribuição de cenas e se organize no sentido de gerar espaços mais igualitários de participação na peça. Esse é um ponto que nem sempre acontece quando o escalonamento é decidido apenas pela direção, visto que muitas vezes o diretor, sozinho, não consegue perceber e suprir todas as necessidades individuais em relação ao processo.

A seguir, pretendo discutir mais detalhadamente sobre as principais dificuldades com as quais venho lidando no desenvolvimento da pesquisa, assim como algumas das alternativas encontradas.

4.5 PROBLEMÁTICAS DA CRIAÇÃO A PARTIR DA PARTILHA DE PERSONAGENS

Os procedimentos aqui relatados se sustentam em valores ligados à coletividade, ou seja, entendem que o desenvolvimento individual se potencializa quando o sujeito está atrelado a um grupo que o ajuda e incentiva. Esse suporte, por outro lado, está atrelado ao sentimento de responsabilidade que o próprio indivíduo possui para o bom desempenho do grupo. Assim, se estabelece uma relação de interdependência que fortalece a coesão do coletivo, relação esta que a metodologia pretende alcançar ao longo do planejamento e execução de suas estratégias de criação.

Todavia, o ajuste de individualidades é mais complexo do que isso, fazendo de iniciativas como esta um constante esforço de fazer o aspecto relacional funcionar da melhor maneira possível. Dentre os problemas mais comuns por mim identificados está a questão da realização pessoal no processo. Este é um ponto que se refere, sobretudo, à logística de distribuição das personagens no desenvolvimento do processo. Afinal, a proposta aqui analisada compreende a equidade como um ideal a ser buscado durante a criação, de maneira que os atores esperam da direção um esforço no sentido de dar a todos os atores espaços homogêneos de participação no espetáculo. Este é um traço marcante sobretudo nas montagens acadêmicas. Entretanto, essa ação, que parece ser uma simples questão de planejamento prévio, se mostra mais complexa durante o desenvolvimento do processo. Isto por que o esquema de distribuição das cenas é atravessado por uma série de variáveis, por exemplo: a diferença de rendimento entre os atores, o tempo de desenvolvimento que cada um precisa para amadurecer a composição, o comportamento durante o processo de criação, a assiduidade e presença nos ensaios, dentre outros.

Em termos práticos, é comum observar em alguns participantes uma atitude proativa maior que a de outros. São atores que voluntariamente se engajam no desenvolvimento de diversas cenas, seja como figuração, como personagem central ou como um desdobramento da personagem que está em ação. Essa disponibilidade, que quase sempre é bem-vinda para o desenvolvimento do processo, provoca um desnivelamento nos espaços dados para o desempenho de cada ator.

Assim, ao longo do desenvolvimento do processo criativo, constantemente o coletivo é dividido em subgrupos informais, estruturas que de maneira subentendida separam os participantes mais engajados daqueles com uma atitude menos expressiva. No desenvolvimento

da dinâmica de grupo, os alunos mais proativos acabam por ocupar um espaço de maior centralidade dentro da criação, enquanto os participantes menos propositivos tendem a ocupar um espaço marginal dentro do processo, ou seja, de menor visibilidade.

Evidentemente, essa separação não constitui uma divisão estanque, de maneira que em alguns casos os procedimentos aqui relatados logram êxito na tentativa de trazer participantes que em diversos outros momentos ficavam à margem para um lugar de centralidade dentro da criação. Mas o ponto principal da discussão é o reconhecimento de que a questão da equidade permanece, na prática do processo, como uma idealização.

Por esse motivo, o processo criativo, apesar dos esforços empregados, ainda esbarra no problema de identificar alunos/atores frustrados com seu espaço de participação no espetáculo. Este ponto, questão tão comum dentro da experiência de criação em grupos, torna-se especialmente problemático dentro desta proposta, visto que ela alimenta nos participantes uma expectativa de igualdade que não se concretiza.

Um dos desafios, portanto, é descobrir como potencializar o rendimento dos alunos/atores que ocupam um lugar de menor visibilidade dentro da dinâmica do grupo. Para isso, faz-se necessário, primeiramente, identificar questões que potencialmente afetam a participação do indivíduo. Que aspectos da dinâmica de criação podem inibir alguns integrantes do grupo? Como o processo pode motivar os participantes menos proativos a se disporem mais dentro do coletivo? Como desenvolver nos integrantes um maior sentimento de responsabilidade com o andamento do processo?

São perguntas que insistentemente aparecem na avaliação dos procedimentos aplicados em sala de aula e sala de ensaio. Juntas, essas indagações sustentam um questionamento sobre a própria questão da coesão e a sua construção como efeito que abrange todo o coletivo.

4.5.1 Coesão

Tendo como base o modelo conceitual de Carron, Hausenblas e Eyes (2005), a coesão pode ser entendida como um processo dinâmico de aproximação entre os indivíduos de um coletivo, que favorece a união, potencializa o alcance dos objetivos comuns, assim como a satisfação afetiva de seus integrantes. Assim, a coesão refere-se tanto ao grupo como um todo

quanto aos seus indivíduos em específico, de maneira que o grupo se torna mais coeso quanto mais consegue identificar e atender às necessidades individuais.

Um ponto a ser destacado, nessa questão, é a importância do aspecto afetivo na consolidação de um ambiente coeso, fazendo da socialização uma questão substancial para o desenvolvimento do grupo. Este é um ponto problemático especialmente dentro de equipes grandes, sendo comum que o grupo se reorganize em unidades sociais menores, formadas levando em conta especialmente as afinidades entre os participantes que a constituem.

São vulgarmente chamados de *panelinhas* os subgrupos que reúnem apenas alguns integrantes de um coletivo, arranjos sociais muitas vezes motivados por questões como compatibilidade de ideias, amizade, empatia ou facilidade de trabalho. As *panelinhas*, dessa forma, constituem espaços reduzidos de socialização, estrutura que interfere de maneira significativa no desenvolvimento de seus integrantes, uma vez que são alimentados por relações de afeto e dinâmicas que ultrapassam as necessidades do trabalho. Muitas vezes, são justamente os sentimentos de afeição, amizade e amor dentro do grupo que consolidam uma relação de pertencimento a uma organização.

Entretanto, a subdivisão do coletivo em grupos menores frequentemente intimida os integrantes que não conseguem ser acolhidos por nenhuma dessas unidades sociais. A dificuldade de integração social, afeta, dessa maneira, a forma com que o indivíduo compreende o grupo e seus sentimentos em relação a ele.

A carência de uma atitude mais proativa por parte de um integrante muitas vezes está relacionada a problemas de socialização, ou seja, ao seu processo de inclusão dentro do grupo. Dessa maneira, o participante não reforça a sua atuação dentro do coletivo porque não se sente reconhecido e valorizado por ele. Em casos mais extremos, ocorre até mesmo o receio de ser ridicularizado ou ignorado pelos demais. Assim, afeta o rendimento do integrante tanto a forma como o ator se relaciona com o grupo, como a maneira com a qual ele acredita ser visto pelo coletivo. Essa elaboração em torno da própria imagem também está relacionada a como o indivíduo enxerga a si mesmo, ou seja, ao seu autoconceito.

4.5.2 Autoconceito

O autoconceito pode ser compreendido como a percepção que o indivíduo possui a respeito de si mesmo, a forma como ele se vê e o juízo de valor que faz de si próprio. Para Shrauger e Shoeneman (1979), no processo de construção do autoconceito ocorre um fenômeno de espelhamento, dentro do qual o indivíduo tende a se questionar sobre a maneira com que os outros o enxergam. O autoconceito, portanto, é uma construção hipotética, que leva em conta as impressões que o sujeito possui sobre como ele é percebido pelas pessoas que o rodeiam.

Os estudos de Tamayo (1985), por exemplo, apontam que o autoconceito de um indivíduo sofre mudanças significativas quando este recebe *feedbacks* positivos sobre o seu desempenho. O contrário também ocorre quando os comentários são negativos. O autoconceito, dessa forma, constitui num aspecto sempre em transição no sujeito, sendo diretamente afetado pela interação social. Em outras palavras, o indivíduo faz um julgamento a respeito de si mesmo levando em conta a forma com que ele supõe ser julgado pelos demais e a credibilidade que ele atribui a essas pessoas. Quanto maior for a credibilidade ou status que o sujeito atribuir a um grupo de pessoas, maior a sua influência em seu autoconceito, de maneira que a opinião de uma determinada pessoa pode ter importância maior ou menor que a de outra.

Assim, se um sujeito se sente identificado com um grupo de trabalho, porém compreende que seu desempenho é inferior, é mais provável que se sinta mais acanhado a propor soluções de cena ou a compartilhar suas ideias, de modo que o próprio participante do grupo desacredita no seu potencial, julgando ser menos capaz ou talentoso. A dificuldade de proposição se alimenta sobretudo de uma autoestima fragilizada, fator que influencia diretamente no seu desempenho em cena e na interação com o grupo. Nesse caso, muitas vezes o participante se julga merecedor de um espaço marginal dentro do coletivo, pois não possui as mesmas capacidades que os demais integrantes.

Em outros exemplos, o indivíduo não se identifica com o grupo, ou com o líder, gerando um desinteresse em se integrar. O afastamento do sujeito, neste exemplo, reflete um conceito negativo que ele elabora sobre a equipe, ou sobre o papel da liderança. Ele ocupa um espaço de marginalidade, mas desta vez como manifestação de sua oposição ao próprio grupo. Há, portanto, uma percepção negativa do coletivo, dentro da qual o indivíduo não apenas não se sente reconhecido pelos companheiros, como ele mesmo também não reconhece e valida os valores compartilhados pela equipe. Os comentários recebidos durante a realização das tarefas,

aqui, afetam com menor intensidade o autoconceito daquele que os recebe, uma vez que ele não confere legitimidade à fonte e não reconhece sua autoridade na construção de uma opinião.

Esse é um dos exemplos mais desafiadores na gestão dos grupos ou no ensino do teatro, uma vez que o aluno/ator não se sente motivado a desenvolver o seu potencial dentro do espaço de trabalho e apresenta grandes resistências à condução do diretor/professor e ao grupo. Ele desqualifica o processo de criação na medida em que confere ao grupo (ou ao líder) um status inferior àquele que atribui a si próprio. Trata-se de uma relação propensa ao surgimento de conflitos entre os integrantes, uma vez que o grupo tende a interpretar o sujeito que não se identifica como um antagonista no processo, ou seja, alguém que não trabalha pelo desenvolvimento e bem-estar geral. Como dissolver a tensão torna-se um ponto importante dentro da dinâmica de trabalho, uma vez que o agravamento da resistência e oposição podem tornar o ambiente de trabalho inóspito.

Quando identifico uma relação de resistência de um aluno/ator direcionada ao grupo ou à minha condução, procuro inicialmente criar espaços para que o participante possa ser ouvido, primeiramente por mim, em privado, e depois pelo grupo. Esses momentos de avaliação do próprio comportamento e dos demais muitas vezes ajudam a tornar a convivência menos hostil, pois permite que cada integrante manifeste seus sentimentos e expectativas em relação ao processo. Nesses espaços, é relevante reforçar os valores relacionados à coletividade e conduzir o debate de maneira colaborativa, procurando encontrar caminhos e soluções para ao menos amenizar o desconforto existente dentro do funcionamento do grupo.

Ainda a respeito da presença de uma relação opositiva dentro da dinâmica em equipe, vale comentar os casos nos quais a resistência não expressa uma objeção pessoal às pessoas do coletivo. Algumas vezes ela reflete uma reação mais ao direcionamento dado às atividades do que ao grupo propriamente dito. No exemplo teatral, pode ser justificada por uma falta de identificação com a proposta cênica, com o espetáculo em processo, ou com o discurso que está sendo vinculado à obra. A ausência de motivação refere-se, assim, ao desinteresse mais pela produção teatral do que pelas relações sociais estabelecidas no trabalho.

Nesses casos, não precisa haver uma disparidade no status que o indivíduo atribui a si mesmo e ao grupo. A dificuldade do desempenho tem uma relação menos direta com a construção do seu autoconceito, no que se refere à sua autoimagem de ator. Ele não se sente superior ou inferior ao grupo, nem resistente às indicações e comentários que pode vir a receber. A questão fundamental que justifica que ele se coloque à margem do processo é justamente a falta de motivação e ânimo em relação à proposta de criação.

Em alguns desses casos, a ausência de identificação pelo trabalho é amenizada pelo sentimento de pertencimento ao grupo, assim como pelo senso de responsabilidade com ele. A coesão social, nesses termos, ajuda a dar suporte para o indivíduo continuar engajado na realização das tarefas, ainda que elas em si não lhes sejam motivadoras. Considerando o ambiente acadêmico, é comum que nem todos os alunos/atores simpatizem com a proposta de encenação trazida por um professor. Nesse contexto, o fortalecimento da coesão do grupo pode ser um fator significativo para manter o estudante motivado, uma vez que o desenvolvimento das tarefas não se mostra suficiente para mantê-lo empenhado na sua realização.

Em suma, o autoconceito é um elemento que interfere de diferentes maneiras, não apenas na interação social entre indivíduo e grupo, como na própria qualidade do desempenho. Ele é um aspecto a ser considerado na elaboração de estratégias que visam fomentar a coesão e trazer determinados atores para um espaço de maior centralidade dentro do processo. A esse respeito, é importante considerar que a própria coesão pode ser fomentada de diversas formas, assunto que será discutido com mais cuidado a seguir, quando tratarei sobre a coesão na realização das tarefas e na interação social.

4.5.3 Coesão na realização das tarefas e na interação social

Um aspecto curioso a respeito da coesão, ponto reforçado especialmente pela Psicologia Social Esportiva, refere-se às diferentes formas de consolidação de um grupo coeso e seus desdobramentos no desempenho. Os estudos de Carron (2002, 2005), por exemplo, partem do pressuposto de que a coesão está relacionada à motivação dos participantes em aderir ao grupo, motivação que está relacionada a fatores ambientais (contrato de trabalho, status do grupo, bolsa de estudos), individuais (aspectos pessoais da relação do integrante com o grupo), de liderança (característica dos líderes dos grupos) e resultados obtidos (individuais e coletivos).

O bom rendimento da equipe, dessa maneira, é um fator que tende a fortalecer a coesão entre os seus participantes. Na medida em que o coletivo se articula visando a obtenção de metas comuns e essas metas são alcançadas, o processo tende a encontrar um reforço positivo que fortalece a integração entre seus participantes. Nesse caso, o foco principal se encontra nas tarefas a serem realizadas e não necessariamente na atração afetiva que os membros sentem pelo grupo.

É o que acontece, por exemplo, nos contextos profissionais, dentro dos quais as equipes são organizadas com o propósito de obtenção de sucesso para o time. Diante disso, a tarefa torna-se um importante fator de coesão dentro do grupo, uma vez que a união e a solidariedade dos seus integrantes têm como meta o alcance de objetivos comuns em detrimento do desenvolvimento social. Atletas profissionais tendem a apresentar maior percepção de coesão na realização de funções, característica que reflete uma atitude que privilegia a tomada de decisões, tendo em mente o melhor desempenho e sucesso dentro do time. Nesses casos, a construção de laços afetivos ganha menor importância, uma vez que o foco principal do trabalho está na obtenção de bons resultados.

Em pesquisa realizada entre atletas de futsal, Nascimento Junior, Souza e Vieira (2010) analisaram as razões da motivação na consolidação da coesão no esporte. O estudo verificou a relação entre a coesão das equipes e o seu desenvolvimento em jogo. A análise dos dados concluiu que equipes de alto rendimento apresentavam boas percepções de coesão, sejam elas motivadas pelas tarefas ou pela sociabilização. Não havia, nesses grupos, grandes discrepâncias entre o elemento motivador da coesão: se era a interação social ou a realização das tarefas.

O aspecto mais curioso do estudo, no entanto, foi a identificação de significativa disparidade entre as motivações nos grupos de pior rendimento. As equipes piores classificadas apresentaram tendência a estabelecer maior interação social em comparação à equipes com melhores resultados. Este fato sugere que equipes de menor rendimento tendem a reforçar o envolvimento pessoal na superação das adversidades, gerando maior contato social entre os jogadores e a construção de laços afetivos mais intensos. Dito de outra maneira, as dificuldades do processo muitas vezes reforçam a socialização entre os integrantes e a consolidação de sentimentos de amizade, cooperação, solidariedade e compaixão. Tal fenômeno não parece ser tão expressivo em equipes de melhor rendimento. Muitas vezes, os bons resultados de tais grupos são reforçados pela presença de grandes desempenhos individuais ou de uma união predominantemente profissional.

O aspecto afetivo, portanto, apesar de importante, não constitui o único fator determinante na obtenção da coesão. No item 2.2 *A história por trás do Carrossel Holandês*, o trabalho discorre sobre a trajetória da seleção holandesa na Copa do Mundo de 1974. Dentro dos fatos narrados, foi pontuado que o time ficou completo apenas faltando dez dias para o início da competição. Até mesmo o técnico, Rinus Michels, assumiu a equipe nas vésperas do início da Copa. Além de ter um time formado na última hora, a escalação também reunia jogadores dos

times Ajax e do Feyenoord, atletas oponentes no esporte e com rivalidades inclusive na vida pessoal.

Mesmo considerando a existência de laços afetivos entre jogadores de um mesmo time (do Ajax e do Feyenoord), parece razoável afirmar que não é a relação social a base para a consolidação da coesão atribuída ao grupo, que parece ter como sustentáculo principal o cumprimento das metas e objetivos comuns. A esse respeito, compreendo que até mesmo o sistema tático do *Carrossel Holandês* contribuiu como fator para o rápido desenvolvimento de um senso de coesão no grupo. Afinal de contas, trata-se de uma estratégia que apresenta grandes desafios ao participante do ponto de vista técnico, além de alimentar relações de interdependência.

Considerando o lado técnico, o *Carrossel Holandês* solicitou dos jogadores o desempenho de funções que tradicionalmente não são exigidas às posições que costumavam ocupar. O sistema tático se sustentava na necessidade de uma atuação polivalente, que desconsiderava a especialização do atleta em prol de um jogador multifuncional. A complexidade de uma proposta assim pode ter sido um fator que reforçou a coesão do grupo, uma vez que requisitou dos seus integrantes maior canalização dos recursos pessoais, maior concentração, uso de habilidades cognitivas, empenho, dentre outros aspectos. A dificuldade, nesse sentido, seria melhor superada a partir da cooperação entre os integrantes, dinâmica na qual os participantes poderiam melhor se desenvolver com a ajuda e suporte dos seus companheiros.

Em relação à interdependência, reforço que esse é um aspecto importante do funcionamento do *Carrossel* proposto por Michels. Ao explicar o funcionamento do sistema tático, o técnico fazia a alusão à água, justamente para destacar o vínculo existente entre os diferentes desempenhos. A mudança de posição de um jogador provocava um efeito em cadeia que repercutia na transição de diferentes outros atletas de seus lugares. O espaço deixado por um jogador tinha que ser preenchido por outro e assim sucessivamente, fazendo todo o time dançar no campo. Esta necessidade foi significativa na construção de uma coesão grupal, uma vez que o comportamento de um atleta influenciava no posicionamento dos demais.

Outro aspecto a ser destacado se refere ao papel da liderança, que também aparece como elemento agregador. No caso do *Carrossel Holandês*, é notável a importância de Rinus Michels na condução da equipe e mediação das relações sociais. Como comentado no item no item 2.2 *A história por trás do Carrossel Holandês*, o técnico era conhecido como O General, devido ao seu estilo de treinamento altamente disciplinador. Ciente das divergências pessoais entre alguns

de seus jogadores, Michels conduzia a preparação da equipe de maneira a deixar o menor espaço possível para a ocorrência de rixas durante o trabalho. Nesse sentido, trata-se de um caso onde se observa claramente a consolidação de uma coesão de grupo focada prioritariamente na realização das tarefas propostas, que eram basicamente: aprimoramento da força física, flexibilização das funções e desenvolvimento de um senso de coletivo para a realização do sistema tático.

Apesar de extremamente rígido nas rotinas de treinamento, Michels procurou compensar o rigor flexibilizando a concentração. Assim, a Seleção Holandesa alternava momentos de grande disciplina, com outros de maior extroversão, dentro dos quais podia fazer festas ou outras atividades de sociabilização. Nesses momentos, a integração social se realizava dentro de atividades despojadas, com o objetivo de descontrair e relaxar os jogadores. Esses eventos possivelmente contribuíram para potencializar, ainda que de maneira indireta, a construção de uma coesão, pois permitiam que os atletas se conhecessem melhor, fora da pressão dos treinos.

Da discussão em torno do *Carrossel Holandês* futebolístico, é possível discorrer sobre a importância da articulação desses dois fatores (a tarefa e a sociabilização) no processo de integração do indivíduo ao grupo. A construção de uma coesão pela tarefa pode ser alcançada reforçando a atratividade do trabalho, ou aumentando a sua complexidade. A qualidade do desafio, nesses termos, influencia na quantidade de energia, concentração e criatividade que o aluno/ator irá dispor para o cumprimento das tarefas.

Quando comenta sobre os elementos do jogo (neste caso, o jogo teatral), Viola Spolin destaca a importância do foco como aspecto determinante na superação dos problemas e desafios de uma atividade. Para Spolin (2007, p. 32), é o foco que coloca o jogo em movimento, é ele a qualidade que permite que todos os integrantes se articulem na superação do obstáculo, reunindo esforços na resolução das dificuldades enfrentadas:

Permanecer com o foco gera a energia (o poder) necessária para jogar que é então canalizada e escoada através de uma dada estrutura (forma) do jogo para configurar o evento teatral. O esforço em permanecer com o foco e a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico com o jogo.

Interessante notar a relação que Spolin (2007) estabelece entre a consolidação do foco, que no exemplo dado, é de dupla natureza. Tanto o jogador se condiciona para permanecer focado durante a realização da atividade, como o grupo enquanto organização. Uma equipe focada, em tal contexto, é aquela na qual todos os integrantes canalizam suas forças na obtenção

de uma meta comum. Além de reforçar a coesão, o foco permite a tomada de maior conhecimento sobre o jogo e sobre o próprio desempenho, aspecto que potencializa o amadurecimento do participante.

A esse respeito, observo, na dinâmica das aulas e ensaios, que o grau de dificuldade imposta ao grupo no cumprimento de um desafio constitui-se num elemento que tende a reforçar o foco e, por consequência, a coesão da equipe. Ao transmitir uma tarefa (como a construção de uma imagem ou cena), muitas vezes opto por dar um prazo de realização menor do que aqueles que os alunos julgam ser o adequado para o cumprimento do exercício. A restrição do tempo serve de estratégia para manter o grupo concentrado, pois se converge num obstáculo a ser superado com a canalização da atenção de todos os integrantes na criação. Para além desse exemplo, outras táticas podem ser utilizadas como forma de tornar a atividade mais desafiadora: limitar a comunicação oral, exigir maior esforço físico, aumentar a quantidade de regras de um jogo, restringir a movimentação espacial, aumentar as variáveis do jogo, dentre outros.

Ao mesmo tempo, o processo também se beneficia quando fomenta atividades socializantes. Esses momentos ajudam a fortalecer o vínculo afetivo entre os integrantes com o grupo, fazendo com que o coletivo se converta também num espaço de desenvolvimento de outros aspectos humanos, especialmente àqueles ligados às emoções e sentimentos. Nos momentos de extroversão, os participantes de um mesmo grupo podem se conhecer melhor, interagindo de maneira livre e espontânea, motivados especialmente pelo desejo de apreciar a companhia uns dos outros em atividades descontraídas.

Tais espaços, que à primeira vista parecem desconectados do processo criativo, ajudam a reforçar a sensação de pertencimento e, por consequência, de adesão ao grupo, pois intensifica a sua importância para o sujeito. Dentro da rotina de trabalho, os comentários e críticas ditas e recebidos entre os integrantes tendem a obter maior receptividade quando existe um vínculo afetivo entre as partes. Da mesma maneira, as dinâmicas de apoio e cooperação tendem a ser mais consistentes quando existem sentimentos de afeto e respeito que atravessam o relacionamento dos integrantes do grupo.

Observando as dinâmicas de interação, especialmente entre os meus alunos, observei que a investigação criativa tende a se beneficiar quando seus participantes interagem livremente nos momentos de lazer. Programas como ir à praia, ao cinema, fazer piqueniques ou praticar esportes, contribuem na consolidação dos grupos de trabalho, aumentando a intimidade entre os atores. A importância do fortalecimento da intimidade entre os integrantes do grupo se faz importante, sobretudo para a percepção entre os sujeitos. Conforme estreitam os vínculos

afetivos e se conhecem com maior profundidade, os participantes de um grupo tendem a se tornar mais sensíveis e empáticos às necessidades uns dos outros. Ou ainda, tornam-se mais perceptivos a respeito das dificuldades ou fragilidades que possuem seus companheiros. Esse é um aspecto significativo no processo de resolução de conflitos, pois torna mais fácil que o indivíduo se coloque e compreenda as necessidades do outro.

4.5.4 Caminhos e estratégias na construção da coesão e desenvolvimento interpessoal

Analisando minhas experiências mais recentes na mediação de grupos em processos criativos, considero relevante comentar algumas diferenças observadas entre experiências de criação de espetáculos dentro das disciplinas formais e dentro dos projetos de extensão do Curso de Artes Cênicas da Universidade Vila Velha (UVV), onde leciono.

Na UVV, coordeno atualmente o Núcleo de Investigação em Teatro Colaborativo, dentro do qual aprofundo minhas pesquisas em torno de dinâmicas e procedimentos de criação colaborativa. A respeito do trabalho desenvolvido, gostaria de comentar especificamente a questão da aderência dos indivíduos ao Núcleo, tomando como exemplo o processo de montagem dos espetáculos *Medéia*, *manual da esposa má* e *Otelo*.

Ambos os espetáculos começaram a ser desenvolvidos dentro de disciplinas formais do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UVV. No primeiro semestre de 2015, o terceiro período apresentou uma cena de *Medéia*, como resultado da disciplina Voz II. Já *Otelo* foi encenado pelo terceiro período de 2016 (primeiro semestre do ano), como resultado conclusão das aulas de Interpretação II.

Após o término das atividades de ambas as disciplinas, me reuni com as duas turmas, a fim de perguntar quais alunos estariam interessados em seguir com as investigações, que seriam a partir daquele momento integradas às atividades do Núcleo. No caso de *Medéia*, a proposta era de abandonar a cena anteriormente criada e montar uma livre adaptação do texto de Eurípedes. Já em *Otelo*, sugeri uma profunda reestruturação do espetáculo, mas mantendo as personagens que cada um havia representado anteriormente. Em ambos os exemplos, a adesão ao projeto era livre e as características do Núcleo eram previamente explicadas aos participantes:

- A gestão do grupo, assim como a produção do espetáculo é de responsabilidade dos próprios integrantes;
- O processo criativo oscila entre momentos de ensaios com a presença da direção e momentos nos quais o grupo se reunia sozinho;
- O Núcleo possui um cronograma acerca das cenas a serem criadas a cada semana. Em casos de atrasos no cumprimento das tarefas, os participantes precisam se reunir em ensaios extras sem a presença da direção;
- A direção trabalha a partir de propostas de cenas construídas previamente pelos atores, ou seja, sobre a visão que os próprios participantes elaboram a respeito de um momento do espetáculo;
- A dinâmica do trabalho é cooperativa, o que significa maior interferência dos participantes no desempenho uns dos outros.

Em ambos os casos, a adesão dos alunos ao projeto foi considerável. Em *Medéia*, dos onze alunos que participaram da cena inicial, oito optaram por fazer parte do Núcleo. Já a respeito de *Otelo*, dos vinte e cinco estudantes que integraram a primeira montagem, quatorze escolheram integrar o novo processo criativo.

Em ambos os casos. Nas duas montagens, a reorganização do elenco envolveu a saída de alguns alunos, mas sem a entrada de novos participantes. Os integrantes de ambas as peças tinham o mesmo perfil: eram estudantes do curso de Artes Cênicas, alunos que haviam feito a disciplina que provocaria a nova montagem.

Dito isso, gostaria de comentar a mudança de comportamento observada entre a experiência em sala (na montagem dos produtos em disciplinas formais) e dentro do Núcleo. Os alunos que optaram em seguir desenvolvendo o processo criativo manifestaram maior engajamento na proposição de soluções de cena, assim como exerceram maior influência no desempenho uns dos outros, reforçando a prática cooperativa no desenvolvimento da criação. Demonstraram maior responsabilidade com as tarefas dadas, mesmo não mais existindo a influência da recompensa (ou temor) das notas no final do semestre.

Considerando as possíveis razões para a evolução de atitudes de responsabilidade e interdependência entre os participantes no Núcleo, pontuo primeiramente, como aspecto importante, a liberdade de adesão ao projeto. Facilitou o amadurecimento das dinâmicas do grupo o fato de que o coletivo reunia apenas integrantes que ingressavam na proposta por livre e espontânea vontade. Assim, os sujeitos já se mostravam previamente motivados a participar

da criação, fator que facilita o relacionamento do coletivo no cumprimento das atividades. Vendo de outro ponto de vista, o processo também se beneficiou da saída dos alunos que não se identificavam com a proposta, ou que não possuíam tempo ou condições de se dedicarem à montagem. A reorganização do grupo após uma experiência anterior repercutiu como elemento positivo para o processo, que se beneficiou também da possibilidade de gerir as novas estratégias a partir da análise crítica da montagem anterior.

Antes do começo dos ensaios, a equipe de trabalho se reuniu para fazer um balanço dos aspectos que funcionaram e daqueles que precisam ser melhorados. Foi um espaço para que o próprio grupo manifestasse seus desejos pessoais e expectativas em relação à obra, fator que contribuiu na consolidação de um coletivo mais coeso e focado no alcance de metas e objetivos particulares e comuns.

Além da participação, ficou também a critério individual a forma de colaboração com o processo, de modo que o desempenho de ator não constituía uma obrigatoriedade. A respeito disso, tanto em *Medéia...* como em *Otelo*, houve o caso de um aluno que escolheu integrar o grupo, mas desvinculado da função de ator. Em ambos os exemplos, eles se voluntariaram para exercer as funções de assistente de direção e criação da iluminação dos espetáculos.

Outro aspecto a ser comentado é sobre a descentralização da função da direção, que apesar de ser assumida prioritariamente por mim, também era compartilhada entre os atores e o assistente de direção. Todos tinham liberdade de propor sugestões na construção da cena, colaborando tanto com a concepção quanto com o desempenho dos atores. Da mesma maneira, nos momentos nos quais a direção se fazia ausente (nos ensaios privados), a sua função precisava ser desempenhada e compartilhada entre os integrantes do grupo. Considero esses importantes momentos de exercício da cooperação, da troca de ideias e de habilidades relacionadas ao ato de propor e aceitar as considerações do outro, elementos que amadurecem a dinâmica de criação entre os atores dentro do processo de criação.

Analisando os procedimentos do *Carrossel Holandês* no futebol, comentei como possível fator para a construção da coesão a presença de um líder forte, neste caso centrado duplamente na presença de Rinus Michels (técnico) e de Johan Cruyff (capitão do time). No meu *Carrossel Holandês*, considero ser justamente a ausência (ou ausência esporádica) da liderança um ponto provocador de maior coesão dentro do grupo. Neste caso, a falta do líder gera uma lacuna, ou seja, um problema a ser resolvido pelos participantes. Na ausência de uma visão que orienta o direcionamento da criação, cabe ao grupo organizar uma perspectiva coletiva a respeito da cena.

O mesmo pode ser observado em relação à carência de um produtor, ou responsável pelo grupo. Sem essa figura que centraliza tais funções, o grupo é motivado a investigar caminhos

de gestão e produção coletivas. A esse respeito, é interessante pontuar que o Núcleo não apresenta qualquer sugestão ou direcionamento das formas de gestão da equipe de trabalho. Ainda assim, em nenhum dos casos os alunos se organizaram no sentido de eleger um chefe de produção ou um líder do grupo. Ao invés disso, o coletivo optou por manter o mesmo sistema de descentralização das responsabilidades, dentro do qual eventualmente um ou outro aluno se voluntaria para ser o responsável na execução de uma tarefa²⁶.

Ainda a respeito da questão da liderança, considero ser também um ponto importante o fato de que a flexibilidade no exercício da direção estava vinculada à rigidez do cumprimento do cronograma de criação das cenas, elemento que por diversas vezes foi decisivo no direcionamento dos esforços criativos para o cumprimento das tarefas previstas. Na dinâmica do processo, o *Como* criar ficava a cargo do grupo (em termos de proposta inicial), enquanto *O quê* e o *Quando* eram previamente definidos pela direção como meta a ser cumprida pelo coletivo. Considero esse um mecanismo que permite dar maior autonomia ao grupo de criação, porém com algum controle, no sentido de manter o foco e o ritmo do trabalho.

Por fim, a respeito da partilha de personagem, gostaria de abordar novamente a questão do escalonamento espontâneo, por entender que este possibilita o desenvolvimento de um dos aspectos mais bonitos do trabalho. Apesar de já ter sido discutido anteriormente, cabem aqui algumas considerações a respeito do seu uso e do desenvolvimento do senso de coesão no desempenho grupal.

No início das investigações dentro do Núcleo, ou seja, durante a pesquisa cênica para a construção de *Medéia...*, eu arbitrariamente definia, após realizar diferentes leituras dramatizadas, que atriz faria cada cena. Isto porque no espetáculo todas representam (em momentos simultâneos ou alternados) as personagens principais. As demais personagens (Creonte e Egeu) ficavam a cargo de apenas uma atriz, também escolhida por mim.

Quando o processo já estava avançado, no entanto, observei as primeiras discrepâncias na distribuição das cenas. Apesar de ter me esforçado para gerar espaços iguais de participação, havia uma disparidade a respeito da qualidade de cena dada a cada integrante e sua importância. Tal fato me levou a problematizar sobre a inclinação que a direção pode possuir mais por alguns atores que em relação a outros, predileção que pode não ser intencional, mas que se reflete nas escolhas do espetáculo. Essa preferência muitas vezes se justifica na própria qualidade do desempenho apresentado, mas não por isso deixa de gerar insatisfações dentro do funcionamento do grupo. A percepção da existência dos “prediletos” contraria o projeto de

²⁶ Que pode ser a inscrição do espetáculo em algum edital, a produção de uma apresentação, a reforma de um figurino, a construção da identidade visual, para citar exemplos.

igualdade, pois reconhece que, mesmo da criação colaborativa, alguns participantes ocupam espaços de maior destaque que outros.

Posteriormente, quando iniciei a condução do processo criativo de *Otelo*, aproveitei que cada ator já sabia que personagem ia representar e permiti maior interferência do grupo no escalonamento do elenco de cada cena. Assim, o grupo teve maior autonomia para propor quantos Otelos haveriam em determinada cena e quem seriam os atores que iriam desempenhá-los. Compartilhar com o coletivo a distribuição das cenas mostrou ser a maneira mais eficiente na tentativa de equilibrar as participações, pois permite também que cada ator manifeste o seu desejo de integrar uma ou outra cena.

A esse respeito, a partilha de personagens possibilita a satisfação de diversos atores. Em ambos os processos criativos, observei uma tendência maior de reforçar o emprego do procedimento de *Desdobramento da Personagem* nas cenas mais importantes ou desafiantes do espetáculo. Nesse sentido, o recurso não apenas reforçou a presença da personagem em ação, que neste caso aparece multiplicada por diversos desempenhos, como também possibilitou que diversos atores pudessem fazer parte desses momentos.

Assim, observei que os grupos se sentem mais motivados a compartilhar o protagonismo das cenas mais relevantes do que escolher arbitrariamente um único ator para exercer o desempenho em tais cenas. Compreendo que é uma escolha que visa, dentre outras coisas, satisfazer aos desejos pessoais e expectativas em relação ao processo. É uma dinâmica que reforça o senso de cooperação entre os indivíduos e contribui para reforçar sentimentos positivos em relação ao grupo e às experiências que a criação colaborativa podem possibilitar ao desenvolvimento do sujeito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, seguiu-se a proposta de discutir as estratégias adotadas pela Seleção Holandesa na Copa do Mundo de 1974, time que ficou conhecido como *Carrossel Holandês* ou *Laranja Mecânica*. A seleção apresentou um sistema tático diferenciado, ancorado em jogadas coletivas e procedimentos que solicitavam de seus jogadores coesão, interdependência e grande conhecimento tático.

O direcionamento da discussão levantada vislumbrava a possibilidade de discutir aspectos da criação e da aprendizagem em teatro a partir da experiência esportiva, elucidando acerca de procedimentos criativos afins àqueles que foram adotados por Rinus Michels na conceituação do sistema tático *Futebol Total*.

Em suma, o *Futebol Total* pode ser entendido como um conjunto de estratégias destinada ao desenvolvimento das funções ofensivas e defensivas do time. Uma de suas principais características estava no fato de realizar o compartilhamento das funções do jogo com a equipe, fazendo com que os jogadores trocassem de posições ao longo da partida. O apelido recebido pela seleção de *Carrossel Holandês* reforçava justamente essa característica: o “giro” dos jogadores em campo, passando por diversas posições e desempenhando diferentes responsabilidades.

Pensar a apropriação de elementos do *Futebol Total* na prática teatral e construção de um *Carrossel Holandês* para o jogo da cena – inquietação que motivou o desenvolvimento desta pesquisa –, carecia de procedimentos que também fizessem os atores “girar” ao longo da representação, compartilhando com seus parceiros o desempenho de variadas funções ao longo da trama. Uma forma de incentivar esse movimento seria a partilha de personagens entre atores e o uso de práticas como representações alternadas ou simultâneas das personagens da trama.

O estudo partiu, portanto, da hipótese de que seria possível instituir procedimentos análogos às ideias que fomentaram a proposição do *Carrossel Holandês* através da partilha de personagens, considerando, inclusive, que a partilha fomentava pressupostos morais e ideológicos semelhantes aos que permearam o sistema tático *Futebol Total*, de Rinus Michels.

Mas que pressupostos seriam esses?

O primeiro aspecto que o estudo identificou e discutiu ao longo do trabalho refere-se à valoração da coletividade como potência para o desenvolvimento do conjunto. A partilha das funções em campo propostas pelo *Futebol Total* possibilitou a coletivização das funções do

jogo, reforçando a interdependência entre os jogadores da equipe. Vale lembrar que, para o sistema tático dar certo, o time precisava fluir como água (BETING, 2010). Quando um jogador saía de sua posição original, iniciava-se uma reação em cadeia na qual outro jogador precisava ocupar o seu lugar, deixando seu próprio posicionamento vago para que outro o ocupasse e assim sucessivamente. Ou seja, a migração de um único jogador provocava uma necessidade para que seus companheiros também migrassem, fazendo o *Carrossel* “girar”. A eficiência da estratégia, portanto, dependia de uma relação de cooperação entre os jogadores, dentro da qual um precisava dar cobertura ao outro, ficar atento aos deslocamentos do outro e em estado de prontidão para a possibilidade de ocupar o seu lugar.

Para além disso, o *Futebol Total* também tinha como característica o intenso toque de bola entre seus jogadores, fazendo com que as principais jogadas envolvessem um considerável número de participantes. Dentro do funcionamento do *Carrossel Holandês*, o desempenho individual recebia menor destaque em virtude do funcionamento do conjunto.

Mesmo considerando a atuação em campo de Johan Cruyff, o principal craque do time, é possível perceber uma tendência a fomentar jogadas coletivas, que envolviam a participação de diversos outros jogadores com o objetivo de marcar o gol. Cruyff se tornou notável mais pela sua admirável versatilidade no desempenho de variadas funções e por sua inteligência tática, do que pelo seu desempenho em jogadas individuais. No trabalho, mostrou-se que Cruyff era um dos jogadores mais bem treinados dentro do *Futebol Total* e servia como principal ponto de diálogo entre Michels e o time. Era um jogador com grande influência sobre a equipe, articulando estratégias que envolviam diversos jogadores e ajudando a direcionar o ritmo de jogo. Na realização das jogadas, a bola quase sempre passava por ele, de maneira que se fazia expressiva a sua importância como capitão (IMORTAIS DO FUTEBOL, 2012a).

Assim, mesmo reconhecendo que alguns jogadores se destacaram individualmente na percepção dos torcedores, críticos e jornalistas, é possível concluir que a proposta em torno do *Futebol Total* se identificava com valores que incentivavam o relacionamento interpessoal, insuflando o sentimento do grupo, assim como a valorização de atitudes cooperativas entre os jogadores.

São esses valores que os procedimentos teatrais aqui apresentados também procuraram fomentar, aumentando a interdependência entre os atores durante o processo e a troca de experiências através da aprendizagem compartilhada.

A respeito da partilha de funções no esporte, a pesquisa encontrou referências que reafirmavam o entendimento aqui exposto de que experiências como a de trocar, compartilhar ou se revezar no desenvolvimento das funções ajudava a desenvolver “*habilidades de relacionamento cooperativo*” (BROTTO, 1999, p. 143). Ou seja: qualidades que facilitam a atuação em conjunto e promovem melhor sensibilidade para compreender as necessidades do outro, maior flexibilidade na tomada de decisões e diminuição da tensão dentro do relacionamento do grupo.

Abrir mão de espaços individuais para o desenvolvimento do colega de equipe obriga o jogador a praticar o seu desprendimento, estimulando uma atitude mais solidária. No caso do *Carrossel Holandês*, por exemplo, os jogadores constantemente precisavam renunciar à sua posição em apoio a um companheiro que havia migrado de lugar no campo. Para Brotto (1999), práticas como essas enriquecem a qualidade do relacionamento entre os participantes de uma equipe, pois reforçam sentimentos de solidariedade e de confiança em relação aos companheiros.

O uso da partilha de personagens pretendeu alcançar um efeito semelhante, potencializando a prática cooperativa dentro da criação teatral e promovendo o compartilhamento das responsabilidades no processo de criação. Assim como o *Carrossel Holandês* vislumbrou a possibilidade de coletivização das funções em campo, a pesquisa ponderou sobre a coletivização do processo de criação das personagens, que seriam construídas através da interferência de diversos membros do conjunto criador. Para tanto, analisei estratégias adotadas em espetáculos teatrais que fizeram uso da partilha de personagens, assim como diferentes procedimentos que foram experimentados em sala de aula/ensaio.

De modo geral, os resultados obtidos são considerados positivos, havendo maior exercício da cooperação na elaboração dos desempenhos, assim como troca de conteúdos entre os participantes dos grupos. Ainda assim, foram identificados alguns fatores que reforçam a eficiência das práticas abordadas.

Primeiramente, obtiveram melhor resultado as experiências realizadas com grupos menores. As estratégias foram adotadas em diferentes grupos/turmas que variaram de oito a vinte e quatro participantes. Fomentar a coesão e a aprendizagem pela cooperação tornou-se cada vez mais laborioso conforme crescia a quantidade de participantes de uma mesma experiência. Aproximar pessoas com diferentes características, interesses artísticos e personalidades específicas mostrou-se um desafio maior conforme crescia o tamanho do grupo. Por entender a aprendizagem como experiência relacional, os procedimentos adotados

solicitaram maior tempo de convívio e interação dos participantes uns com os outros, fator que era comprometido quando havia muitas pessoas com quem se precisava interagir e dialogar criativamente. A esse respeito, o processo se beneficiou ao trabalhar com turmas mais avançadas dentro da trajetória acadêmica. Além do acúmulo de experiências dentro da graduação, o maior tempo de curso implicou também num maior período de convívio e amadurecimento das relações entre os alunos, o que facilitava a proposição de exercícios baseados na partilha de personagens e na criação compartilhada. Durante a pesquisa, pude observar maior predisposição a cooperar e partilhar personagens entre atores e atrizes que nutriam entre si simpatia e/ou afeto. O elo afetivo, como discutido no item *4.5 Problemáticas da criação a partir da partilha de personagens*, constitui um dos fatores que ajudam a reforçar a coesão grupal, pois contribuem para que os participantes se sintam mais seguros e confortáveis com a interação.

Uma estratégia para reforçar a coesão em grupos grandes foi a divisão do coletivo em subgrupos menores na realização de tarefas específicas. Conforme o item *4.5 Problemáticas da criação a partir da partilha de personagens*, o aumento da dificuldade ou do desafio lançado ao grupo também poderia funcionar como um elemento que reforça a coesão, uma vez que a necessidade comum de superar um obstáculo solicita a articulação de múltiplos esforços no desenvolvimento da atividade. Um procedimento que apresentou bons resultados nesse sentido foi a criação de *Monólogos coletivos*, nos quais a turma é separada em grupos menores, cabendo a cada subgrupo construir uma cena na qual todos os participantes representam uma mesma personagem.

Confirmando a hipótese levantada, o uso da partilha da personagem ajudou a reforçar um senso de coletividade e de cooperação dentro do grupo, na medida em que promovia o compartilhamento das responsabilidades individuais, reforçando a necessidade de diálogo entre os atores. Para isso, no entanto, o processo precisou incentivar uma nova perspectiva a respeito da relação entre ator e personagem, dentro da qual a criação não constitui uma propriedade específica do ator. Já não seria mais possível falar sobre “minha personagem” como uma posse, como uma propriedade do artista, visto que o papel dramático é compartilhado e sua composição é desenvolvida com a interferência de seus companheiros.

Esse deslocamento frequentemente gera desconfortos em alguns participantes das equipes, que apresentam uma preferência para representar individualmente uma personagem. Tal preferência pode ser justificada por uma maior identificação com espetáculos com essa

característica, ou pelo desejo de se engajar na construção de uma personagem mais concisa, inteira, delimitada.

Em virtude disso, o processo por vezes solicita uma abertura de diálogos sobre o próprio conceito de personagem e o esclarecimento de que a investigação se interessa por procedimentos que realizam experimentações a partir do papel dramático, fragmentando e relativizando a personagem de acordo com os interesses estéticos e discursivos do grupo. A maioria dos exercícios trabalhados opta por trabalhar a partir de uma teatralidade deflagrada, na qual a personagem é retratada como uma construção. Nessa perspectiva, o artista não mais se esconde atrás da máscara, mas faz presente sua intencionalidade criadora ao levar a personagem à cena.

Trata-se de um caminho de criação que repercute na produção de obras nas quais o jogo de representação se faz evidente, assim como o uso de convenções. Este traço aparece, por exemplo, nos principais espetáculos construídos ao longo da pesquisa: *Re-veja* (2014), *Tirania: Sobre Édipo Rei* (2015), *Medéia, manual da esposa má* (2015) e *Otelo* (2016). A postura flexível em relação ao texto dramaturgico e ao papel dramático reforça também a participação autoral do coletivo, na medida em que o ator chama a atenção de que a personagem constitui uma visão lançada por ele e pelo grupo a respeito da obra. Conforme relativiza seus traços, muitas vezes o ator insere novas características à personagem, elementos que deslocam e constroem o discurso sobre a obra.

Os exemplos mais significativos desse processo talvez sejam os espetáculos *Arena conta Zumbi* (1965) e *Arena conta Tiradentes* (1967), obras que foram discutidas no item 3.5.2 *O Teatro de Arena em Arena conta Zumbi e Arena conta Tiradentes*. Como já mostrado, nestas peças toda a narrativa era apresentada ao público assumindo a perspectiva autoral, a perspectiva do Arena. A personagem se aproximava à noção de *máscara conceitual* que os atores vestiam, despiam e compartilhavam com outros atores, fazendo da representação um jogo deflagrado a partir da necessidade de contar a história.

A personagem seria, portanto, desenvolvida como um elemento separado do ator. Elaborar a personagem, dentro das propostas apresentadas, consiste em produzir conteúdos a serem justapostos à criação, produzir sentidos e ajustar o processo de composição aos desejos de comunicação do artista ou do grupo.

A personagem, como também já visto, funciona como um *sujeito da enunciação* (UBERSFELD, 2010), uma vez que, nesse processo, ainda é ela quem dá voz à maior parte do

discurso dramático. No entanto, nada impede que o ator se afaste da representação da personagem e lance comentários e opiniões como ele mesmo. Apesar de trabalhar com procedimentos ainda centrados na construção de uma personagem, o tratamento dado à composição é flexível, aspecto reforçado inclusive pela partilha de personagens, recurso que por si já estabelece fraturas e fragmenta a representação.

Partilhar a personagem reforça a experiência relacional, pois tem a ver com ganhar e ceder espaços para a experimentação do outro. Em determinada cena estar dentro e em outras estar fora do desempenho da personagem. Esta alternância entre estar dentro e estar fora pode possibilitar uma perspectiva distanciada do processo de composição, uma vez que o companheiro também elabora múltiplas possibilidades de caracterização que podem, inclusive, ser adaptadas pelo ator que o observa.

Assim, estar fora de cena se converte numa etapa do processo criativo, caracterizada pela descoberta de possibilidades a partir da observação do outro. A função de observador nem sempre é valorizada como deveria, sobretudo entre os alunos/atores mais jovens. Muitas vezes os alunos se dispersam, ficam entediados, se distraem com conversas ou interagem com *smartphones* ou outros acessórios. Na tentativa de superar esse problema recorrente, os procedimentos adotados solicitam a participação dos alunos ouvintes, seja para apresentar sugestões, para fazer críticas ou para substituir temporariamente algum ator em cena (como ocorre, por exemplo, no *Jogo das três versões*²⁷).

Estabelecer diálogos com quem está assistindo é de grande importância para o desenvolvimento do projeto, pois estreita os laços de cooperação entre quem faz e quem assiste. Além disso, colabora para a percepção crítica e identificação de nuances na criação dos que se colocam no lugar de observador. O desenvolvimento de habilidades relativas à observação contribui inclusive para aumentar a qualidade das proposições trazidas ao longo do processo, pois possibilita o alargamento de repertório assim como o amadurecimento das escolhas cênicas.

A esse respeito, é importante lembrar que, conforme a criação se desenvolve, o coletivo recebe cada vez mais autonomia no direcionamento da criação, até chegar ao ponto de decidir os integrantes de uma cena (*escalamento espontâneo*) ou elaborar uma proposta de cena sem a presença do professor/diretor. Ocorre, portanto, uma flexibilização das típicas funções de ator

²⁷ Conferir seção 4.4.1 Jogo das três versões.

e diretor em processos colaborativos. Dentro dessa relativização, os atores são constantemente convocados a propor soluções de cena e a participar da concepção poética do espetáculo. Tratam-se de funções que solicitam habilidades que podem ser trabalhadas a partir da alternância entre estar fora e dentro da cena, assim como da representação de uma personagem.

Flexibilização é um termo bastante caro aos procedimentos adotados durante a pesquisa, uma vez que o estudo se interessou por dinâmicas que aprofundassem a aprendizagem compartilhada e estimulassem o cruzamento entre territórios de criação. Assim, se reforça e valoriza a aprendizagem através da troca de experiências, dinâmica que é aprofundada conforme se diminui a hierarquização do processo. Este talvez seja um ponto no qual se estabelece um distanciamento entre a experiência do *Carrossel Holandês* do futebol e as experimentações da pesquisa. A *Laranja Mecânica* da Copa do Mundo de 1974 trabalhou com a baixa hierarquização entre os jogadores, uma vez que as funções de maior e menor destaque em campo eram compartilhadas. Tal flexibilização, entretanto, não se estendia às demais funções realizadas dentro do esporte. Rinus Michels, por exemplo, era um técnico rígido, tão disciplinador que recebeu o apelido de “O General”. Durante sua condução da Seleção Holandesa de 1974, o técnico centralizava a função de liderança do time, compartilhando-a talvez com Johan Cruyff, capitão do time e jogador de sua confiança. Mas até mesmo a parceria Michels/Cruyff se justifica pelo íntimo conhecimento que Cruyff possuía das propostas de Michels, do tipo de jogo que o técnico gostaria de propor. Assim, apesar de funcionar como uma forte liderança dentro do campo, Cruyff atuava reafirmando a visão de Michels, ajudando a consolidar suas proposições.

Já na experimentação do *Carrossel Holandês* no jogo da cena, a liderança como professora/diretora é intencionalmente enfraquecida com o objetivo de dar espaço para o desenvolvimento de poéticas e soluções estéticas trazidas pelos alunos/atores. O mesmo ocorre em relação às outras funções do processo criativo, uma vez que todo o grupo é convidado a participar da conceituação do figurino, maquiagem, cenário, dentre outros.

Trata-se de uma aprendizagem para além das habilidades solicitadas para a construção de personagens ou de atuação, mas que enriquecem o desempenho na medida em que amplificam o entendimento sobre a cena e o desenvolvimento criativo. Nesse processo, muitas vezes o aluno precisa lidar com a sua própria insegurança de propor ideias ou com as dificuldades de se fazer entender pelos colegas. Tais adversidades tentam ser supridas com a colaboração do coletivo, que também apresenta propostas e sugestões e assim contribuem para o amadurecimento de uma visão conjunta.

Mais uma vez, o processo se beneficia conforme interfere no desenvolvimento do ambiente de trabalho, fazendo com que a dinâmica se torne a mais amigável possível. Ao longo da escrita, defendeu-se um desenvolvimento abrangente do indivíduo, envolvendo também o seu amadurecimento artístico, intelectual e criativo. Por esse motivo, promover um ambiente favorável colaboraria para o intercâmbio de afetos entre os participantes, aspecto que reforçaria a qualidade de interação.

O item 4.5.3 *Coesão na realização das tarefas e na interação social*, discutiu as diferentes maneiras de reforçar a coesão dentro de um grupo. No espaço, foi possível perceber como a interação social não constitui a única forma de fortalecimento do grupo, objetivo que também pode ser alcançado pela necessidade de cumprir tarefas e atingir metas, em virtude de uma liderança forte, ou motivado por fatores relacionados ao ambiente de trabalho (contrato, pagamento, status do grupo na comunidade).

Ainda assim, dentro das experiências que integraram a pesquisa, o fator social constituiu-se num aspecto importante na determinação da qualidade da interação. O bom relacionamento afetivo entre os integrantes do grupo contribuiu no desenvolvimento dos procedimentos, facilitando a aprendizagem compartilhada e a troca de opiniões. Um bom ambiente de interação, por exemplo, estimula os participantes a dialogarem com maior franqueza, apontando erros e defeitos dos colegas sem comprometer a qualidade de relacionamento do grupo. A aproximação afetiva abre campos para o aprofundamento da relação e para a diminuição de inibições no momento de tecer considerações sobre o desempenho do outro, seja para elogiar, criticar ou apresentar sugestões.

Em virtude disso, a pesquisa se beneficiou de iniciativas envolvendo a interação social fora da rotina de aulas e/ou ensaios. Tais proposições constituíram, em sua maioria, propostas trazidas pelos próprios alunos/atores, que apresentavam ideias de atividades a serem realizadas durante o tempo livre do grupo. Essas atividades nem sempre envolviam todos os integrantes do coletivo, havendo também reuniões apenas entre integrantes com maior afinidade entre si.

O que foi possível observar, acompanhando a interação dos subgrupos ou *panelinhas*, era que o bom desenvolvimento da dinâmica interpessoal aparecia dentro do rendimento no processo de construção da cena, facilitando o desenvolvimento dos integrantes na articulação dos conteúdos e formulação das propostas cênicas. Este foi um ponto, inclusive, que provocou a escrita da seção 4.5 *Problemáticas da criação a partir da partilha de personagens*, que discorreu sobre dificuldades na gestão pessoal do grupo e possíveis caminhos na tentativa de aumentar a coesão e reforçar a aproximação entre os integrantes.

A esse respeito, foi engrandecedor para o estudo o contato com procedimentos adotados por outras experiências de criação em teatro. As estratégias adotadas por Cibele Forjaz (2008) no direcionamento do processo criativo para a montagem do espetáculo *Rainha[(s)], duas atrizes em busca de um coração*, por exemplo, chamou a atenção para a adoção de determinados princípios que fortaleceram a pesquisa aplicada através de desafios lançados ao processo.

O primeiro a ser reforçado, nesse sentido, seria o estímulo ao espelhamento dentro da prática de criação. A ideia de espelhamento está relacionada à observação do outro e à contaminação de conteúdos, o que possibilita que o integrante amplie o seu repertório gestual ou vocal conforme entra em contato com o desempenho de seus companheiros de processo. A partilha de personagens contribui no amadurecimento desse processo, pois estimula que diferentes artistas articulem seus conteúdos em virtude de uma caracterização comum. Compor a personagem, como já dito, envolve também a observação atenta do desempenho do outro, assim como a apropriação de elementos desenvolvidos durante a investigação compartilhada.

O trabalho do outro se converte em material de trabalho próprio e vice-versa. O desempenho que o companheiro leva à cena contribui na análise do desenvolvimento individual daquele que observa, que ajusta a própria caracterização em virtude das proposições do outro. Esse ajuste pode ser com o intuito de aproximar as duas composições, tornando-as mais similares, ou de reforçar as diferenças, ressaltando as múltiplas possibilidades de representação da personagem.

Dentro dos procedimentos apresentados ao longo do trabalho, alguns propõem especialmente o princípio do espelhamento, são eles: *GP em movimento*²⁸, *A personagem em dez segundos*²⁹ e *Monólogos coletivos*³⁰.

O *GP em movimento*, quando reúne diversos atores que representam uma mesma personagem, pode ser usado no intuito de reforçar as semelhanças entre as composições, aumentando a contaminação entre as propostas. Para alcançar tal objetivo, a pesquisa por vezes deixou que os atores improvisassem livremente durante espaços de tempo mais alargados, como ocorreu, por exemplo no processo de criação para *Medéia, manual da esposa má*. O tempo de realização dos exercícios, assim como a sua repetição no início de cada ensaio acentuou o cruzamento de características presentes em cada uma das composições.

²⁸ Conferir 4.3.2 GP em movimento.

²⁹ Conferir 4.3.3 A personagem em dez segundos.

³⁰ Conferir 4.3.5 Monólogos coletivos.

Já na realização do exercício *A personagem em dez segundos*, o espelhamento pode ser estimulado através da repetição do desempenho do parceiro. Após observar o colega improvisar a personagem por dez segundos, os demais atores apresentam o que conseguiram apreender do que assistiram. Esse é um processo que possibilita um duplo espelhamento. O primeiro ocorre através da observação e repetição do desempenho, a partir do qual cada participante fisicaliza as principais características identificadas em seu próprio corpo. Trazer para o corpo os elementos observados contribui na apropriação de materiais e experimentação de novas qualidades corporais e vocais, que podem ser integradas ao repertório de cada um dos participantes. O segundo espelhamento aparece mediante a observação que o ator faz do próprio desempenho através da repetição de seus colegas. Este espelhamento, como já discutido, apresenta vestígios e elementos característicos de cada ator que reproduz o desempenho observado. Trata-se, portanto, de um espelho distorcido, que reelabora a imagem assistida, incorporando a ela novos elementos. Assim, a provocação trazida por essa versão do exercício (de reproduzir a ação do parceiro) não implica numa repetição exata dos elementos, o que colabora, inclusive, para o desenvolvimento da caracterização que serviu de espelho.

Por último, o recurso dos *Monólogos coletivos* incentiva o exercício do espelhamento de uma maneira similar à que acontece no *GP em movimento*, ou seja, não decorre da necessidade de repetir o desempenho do outro, mas sim da contaminação através do contato com outras escolhas de composição. No processo de elaboração dos *Monólogos coletivos*, os participantes precisam elaborar uma cena articulando recursos e ideias oriundas de todos os companheiros. A representação do monólogo, portanto, constitui um ponto de convergência entre os variados desempenhos, que elegem coletivamente os elementos da composição. A necessidade de construção da cena provoca, portanto, o cruzamento dos múltiplos procedimentos de criação em torno de um resultado homogêneo.

Além dos exercícios aqui citados, diversos outros poderiam integrar metodologias de criação a partir da partilha de personagens e de estímulo ao espelhamento. Serve de exemplo o exercício *Campo de visão* (LAZZARATTO, 2011), procedimento que articula improvisação e espelhamento dentro de dinâmicas coletivas de movimentação pelo espaço. O exercício consiste numa atividade na qual os participantes seguem uma pessoa, que lhes serve de referencial. Nesse sentido, a dinâmica parece uma variação do jogo “Siga o mestre”, pois envolve também a repetição dos gestos observados. O grande diferencial, contudo, é que o participante espelha as ações apenas enquanto elas são realizadas dentro de seu campo de visão. Se o referencial se movimentar bruscamente, saindo do campo de visão, o participante deve

permanecer em posição “de estátua” de acordo com a última configuração observada. Ele somente poderá se movimentar quando o referencial voltar a aparecer dentro de seu campo de visão, “resgatando-o” de seu estado de imobilidade.

Por ser um exercício a ser realizado coletivamente, o *Campo de visão* brinca com as noções de individual e grupal, uma vez que propõe a expressão coletiva a partir de um único ator. Esse ator, por sua vez, é responsável pelo grupo que conduz, pois é a partir de si que todos entram em sintonia, assim como podem entrar em estado de imobilidade. A esse respeito, é interessante comentar que a função de condutor transita entre os diversos participantes ao longo do jogo, fazendo assim aflorar múltiplas possibilidades de expressão corporal e vocal.

Apesar de identificar diversos pontos de afinidade entre o exercício e os procedimentos aqui retratados, o contato estabelecido com a técnica não foi ainda o suficiente para que ela fizesse parte das proposições abordadas dentro da pesquisa. Este, portanto, seria um possível ponto para o desenvolvimento de estudos futuros e apropriação de novos procedimentos a serem articulados a processos de partilha de personagens.

Sobre o princípio da inversão, ele pode ser identificado em procedimentos que provocam um deslocamento no sentido da criação. Inverter assume variados sentidos, podendo ser: fazer o oposto, alterar a ordem ou converter algo em outra coisa. O princípio da inversão, por exemplo, pode também ser explorando dentro *do GP em movimento*. Nesse caso, o exercício seria adotado com o intuito de ressaltar as diferenças e contrastes entre as composições. É uma perspectiva que pode ser adotada na construção de duas personagens distintas, ressaltando assim as oposições que as distinguem, ou também na elaboração de múltiplas representações de uma única personagem. Nesse caso, o direcionamento dado ao exercício deseja, sobretudo, destacar o que difere cada uma das propostas, relativizando o entendimento que o grupo faz de uma mesma personagem.

Essas singularidades também podem ser ressaltadas durante o processo de criação dos *Monólogos Autorais*, na medida em que cada participante é estimulado a destacar um aspecto da personalidade da personagem, ou a reforçar as diferenças existentes entre cada um dos desempenhos. O desejo de inversão, muitas vezes, implica na escolha de polarizar a relação entre cada um dos desempenhos, distanciando-os.

Um aspecto a ser ressaltado refere-se à possibilidade de colocar configurações em confronto, convidando a refletir sobre os procedimentos de criação a partir da comparação entre desempenhos, operação que coloca diferentes processos de composição em diálogo, de maneira

a incentivar a conscientização acerca dos elementos da caracterização. Além do mais, reforça-se muitos dos valores atrelados à criação em coletivo e aprendizagem compartilhada, uma vez que o recurso requisita o intercâmbio de referências, assim como cruzamento entre territórios de criação.

Uma possível forma de trabalhar essa polarização também pode ser realizada através do *Jogo das três versões*. Nesse caso, não se trata de reproduzir a composição do companheiro, mas fazer o oposto, ou seja, inverter as características observadas na apresentação, levando à cena o contrário do que foi visto.

Outro tipo de inversão pode ser realizado durante o escalonamento dos atores. Esse recurso, por exemplo, foi retratado no item 3.5.5 *Rainha[(s)], duas atrizes em busca de um coração*. No processo de criação do espetáculo, o princípio da inversão foi usado de diversas maneiras, influenciando inclusive a designação de qual personagem cada atriz iria apresentar. Como já visto, Isabel Teixeira (2008) demonstrava predisposição para representar a personagem Elizabeth, enquanto Georgette Fadel (2008) estava inclinada a Maria Stuart. Ao inverter as preferências, dando Maria Stuart para Isabel e Elizabeth para Georgette, a diretora Cibele Forjaz (2008) provocou um deslocamento no direcionamento da criação, requisitando das atrizes o desapego das personagens que pretendiam representar e dos materiais gerados ao longo do processo, que agora seriam aproveitados pelo outro.

Esse tipo de inversão ajuda a reforçar a coletividade, pois não apresenta a personagem como um bem criativo pertencente a um único ator. Ao inverter o escalonamento das personagens, o processo tende a chamar a atenção de que os materiais gerados dentro do processo pertencem ao coletivo e podem transitar pelo desempenho de variados integrantes. Trata-se também de um recurso que estimula a troca de experiências, uma vez que envolve o aproveitamento de materiais gerados por outros atores e que são apropriados em virtude das necessidades da criação.

Dentro da pesquisa aplicada, o uso da inversão na distribuição das personagens, apesar de ser considerado um recurso produtivo, foi uma estratégia pouco explorada. A principal razão foi a limitação de tempo dentro do cronograma do processo de criação. Como os espetáculos gerados ao longo do estudo foram produzidos dentro do contexto da universidade, cada período de experimentação durou, em média, um semestre acadêmico, ou seja, de quatro a cinco meses. Essa limitação impossibilitou que houvesse tempo suficiente para o amadurecimento em torno de uma personagem e a respectiva troca com algum parceiro de composição. Essa pode ser entendida, portanto, como mais uma lacuna presente na pesquisa e que poderia ser melhor

explorada dentro de iniciativas futuras. Para tanto, seria necessário o desenvolvimento de um processo mais longo de criação, de forma que houvesse tempo hábil para a realização das diversas etapas:

1. Criação e amadurecimento da personagem “A”;
2. Troca da personagem entre atores;
3. Criação e amadurecimento da personagem “B”;
4. Finalização e estreia do espetáculo.

Alguns dos processos desenvolvidos na pesquisa, como o de *Medéia, manual da esposa má*, explorou princípios de inversão, só que através do acúmulo de personagens a serem representados. Algumas atrizes vivenciaram alternadamente as contradições existentes entre as personagens Jasão e Medéia, dentro das quais outras modalidades de inversão foram investigadas, como por exemplo, a polarização das relações e o destaque das diferenças.

Ainda sobre possibilidades de aprofundamento das iniciativas aqui relatadas, outro ponto que pode ser melhor trabalhado seria aquele referente à gestão pessoal e ao amadurecimento da qualidade de relação interpessoal. É um aspecto relevante sobretudo considerando grupos numerosos, uma vez que a quantidade de participantes muitas vezes implica na dispersão da atenção dada a cada um dos integrantes. Ocorre, dessa maneira, a necessidade de desenvolvimento de habilidades relativas à condução dos trabalhos, que exige o cultivo de qualidades como percepção e sensibilidade no acompanhamento da interação grupal.

Nesse sentido, a baixa hierarquização auxiliou na aproximação com os alunos/atores e também entre eles mesmos, seja no recebimento de feedbacks positivos, para ouvir queixas sobre o direcionamento do trabalho ou conversar sobre questões pessoais que podem interferir no desempenho. Menos comum, entretanto é a ocorrência de conversas em particular para debater sobre o relacionamento com um ou vários integrantes do grupo. São ranhuras no cotidiano do trabalho que precisam ser percebidas durante o desenvolvimento das atividades ou em momentos de extroversão do grupo.

Frequentemente se faz necessário abrir espaços dentro da rotina de ensaios ou aulas para discutir o relacionamento do grupo. Estas discussões, entretanto, costumam solicitar grandes espaços de tempo, provocando também a sensibilização dos participantes na discussão de problemáticas de relacionamento. Ao mesmo tempo, a otimização do trabalho através da privação de tais espaços frequentemente abafa dificuldades de comunicação o que, nesse caso, reflete diretamente na qualidade da interação e na predisposição para partilhar.

Por esse motivo, a pesquisa segue e seguirá na busca de estratégias para melhorar o ambiente de criação, assim como a qualidade de interação. O desenvolvimento de sentimentos positivos em relação ao grupo, através do amadurecimento afetivo, se mostra eficiente para diminuir a tensão e motivar uma melhor aderência ao grupo. No entanto, nem todos os alunos/participantes logram na tentativa de interagir com todos os companheiros do grupo, necessitando uma atenção especial na condução dos exercícios. São justamente os alunos/atores com menor aderência ao grupo que precisam, quase sempre, desenvolver mais *habilidades de relacionamento cooperativo* (BROTTO, 1999). A dificuldade de se colocar em diálogo interfere no desenvolvimento relacional, pois prejudica a dinâmica de contribuir e aceitar as contribuições do outro.

O item 4.5.2 *Autoconceito* apontou essa questão, refletindo sobre dificuldades no relacionamento com o grupo, em virtude da perspectiva que o sujeito lança a respeito de si mesmo. É fina a fronteira que separa as noções de individual e grupal, uma vez que o coletivo consiste numa reunião de individualidades e que cada integrante elabora uma percepção específica sobre o conjunto com base em sua própria personalidade e experiências anteriores.

Lidar com essas sutilezas constitui um desafio e uma aprendizagem diária, que solicita seus ajustes a cada novo grupo de trabalho, cada novo projeto, cada nova fase pessoal que atravessa os integrantes de um coletivo. Partilhar a personagem, portanto, não consiste numa única metodologia ou abordagem de trabalho, mas num campo complexo de possibilidades. O que aproxima tais iniciativas, sobretudo, são os valores que sustentam a própria ideia de compartilhar: a resistência ao individualismo como valor de coexistência, o desejo por uma aprendizagem integrada com os demais sujeitos da experiência, o estímulo a um relacionamento mais afetivo no desenvolvimento do trabalho e a sensibilização dos participantes do grupo para o exercício da cooperação, solidariedade e apoio mútuo.

Partilhar, como experiência afetiva e relacional, favorece não apenas o fortalecimento de equipes de trabalho, mas repercute sobre o trabalho de ator, pois exercita habilidades ligadas ao relacionamento com seus companheiros de cena, promove a escuta e a solidariedade dentro do jogo. Mesmo que o ator não siga trabalhando dentro de companhias e grupos de teatro, as habilidades desenvolvidas por práticas dessa natureza contribuem no alargamento dos territórios de criação, na flexibilização do trabalho de ator e na sua capacidade de adaptação às mais diferentes circunstâncias teatrais.

O recurso deseja contribuir não apenas para a formação de profissionais mais abertos, com também para o amadurecimento de sujeitos mais solícitos e receptivos, pois compreende a aprendizagem como uma experiência integral de desenvolvimento artístico, humano e afetivo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

A HISTÓRIA das Copas de 66 a 74, *ISTO É*, 40 mn, son. Color. VHS NTSC, n.1, 1998.

ALVES, Hebe. *Processos de Encenação e Formação do Ator: o Desdobramento de Personagens, o Continuum de Reflexo de Susto e o Gesto Psicológico na Composição Cênica de Textos de Nelson Rodrigues*. 2008. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008.

AMORIM, Adriana Silva; SILVA. *A experiência trágica do torcedor brasileiro: análise da Copa do Mundo de futebol de 1950 enquanto unidade democrática*. 2015. 178f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2015.

_____. *Teatro x futebol: por uma dramaturgia do espetáculo futebolístico*. 2009. 1 CD-ROM
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2009

ASLAN, Odette. *O ator no Século XX: evolução da técnica / problemas da ética*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

AVALLONE, Roberto. *As Incríveis Histórias do Futebol*. Santo André: Tipo, 2001.

BALZANO, Otávio Nogueira; MORAIS, Pedro Henrique Nascimento. Agradecimento ao futebol: obrigado Carrossel Holandês. *Efdeportes.com*, Buenos Aires, n.195, ago. 2014. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd195/futebol-obrigado-carrossel-holandes.htm>>. Acesso em 11 de set. 2016.

BERTHOLD, Margot. *História mundial do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

BETING, Mauro. *As melhores seleções estrangeiras de todos os tempos*. São Paulo: Contexto, 2010.

BOAL, Augusto. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.

_____. *O arco-íris do desejo: método Boal de teatro e terapia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

BONFITTO, Matteo. *O ator-compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislávski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BORNHEIM, Gerd Alberto. *Brecht: a estética do teatro*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertold. *A alma boa de Setsuan*. Rio de Janeiro: Antunes, 1959.

_____. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

_____. *Terror e miséria no Terceiro Reich*. Lisboa: Cotovia, 2008.

BRECHT, Bertold; MACIEL, Luiz Carlos. *Teatro dialético: ensaios*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

BROLEZZI, Antônio Carlos. Empatia em Vygotsky. *Dialogia*, São Paulo, n. 20, p.153-166, jul/dez 2014.

BROTTO, Fábio Utozi. *Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação Física, Campinas, 1999

BROUGÈRE, Gilles. A criança e a cultura lúdica. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.19-32.

BURGESS, Anthony. *Laranja Mecânica*. São Paulo: Aleph, 2004.

CAILLOIS, R. *Os jogos e os homens. A máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia, 1990.

CALVINO, Ítalo. *Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

CAMPOS, F.C.A.; SANTORO, F.M.; BORGES, M.R.S., SANTOS, N. *Cooperação e aprendizagem on-line*. Rio de Janeiro: Editorial DP&A, 2003.

CARNEIRO, Flávio. Não há paixões sem rivalidades. *Futebol e Cultura*, São Paulo, abr. 2013. Disponível em: < <http://www.goethe.de/ins/br/sap/prj/fus/kun/pt12606650.htm>>. Acesso em: 11 de set. 2016.

CARRON A. V.; BRAY, S. R.; EYS, M. A. Team cohesion and team success in sport. *Journal of Sports Science*, v.20, p.119-126, 2002.

CARRON A. V.; HAUSENBLAS, H. A.; EYS, M. A. *Group Dynamics in Sport*. Morgantown, WV: *Fitness Information Technology*, 2005.

CARVALHO, Ênio Jose Coimbra. *História e formação do ator*. São Paulo: Ática, 1989.

CHEKHOV, Michael. *Para o ator*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

COHEN, Renato. *Performance como linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

CORRÊA, José Celso Martinez; STAAL, Ana Helena Camargo de. *Primeiro ato: cadernos, depoimentos, entrevistas (1958-1974)*. São Paulo: Ed. 34, 1998.

COSTA, I. C. *Arena conta Zumbi de Boal e Guarnieri (e Edu Lobo)*. 2012. Disponível em: <https://institutoaugustoboal.files.wordpress.com/2012/07/arenacontazumbi_iccosta1.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2016.

COUTO, Lara Barbosa. *DorotéiaS: uso de imagens e mudança de papéis em cena*. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2013.

CUNHA, Odir. Festival Laranja Mecânica. Veja como surgiu o Carrossel Holandês com seu “futebol total”. *Blog do Odir*, 08 jul. 2010. Disponível em: <<http://blogdoodir.com.br/2010/07/festival-laranja-mecanica-veja-como-surgiu-o-carrossel-holandes-com-seu-%E2%80%9Cfutebol-total%E2%80%9D/>>. Acesso em: 11 set. 2016.

DANTAS, Heloysa. Brincar e trabalhar. In: KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998, p.111-122.

DEUTSCH, M. An experimental study of the effects of co-operation and competition upon group process. In: *Human Relations*, 1949, 2, 199-232.

DIDEROT, Denis. *Textos escolhidos*. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DIMATTIA, Walter. Conceptos sobre el fútbol de pressing. *Efdeportes.com*, Buenos Aires, n.57, fev. 2013. Disponível em: < <http://www.efdeportes.com/efd57/pressing.htm>>. Acesso em: 11 set. 2016.

DORNELLES, B; MARTINS, M. O folkjornalismo como prática profissional: um modo de ação na imprensa popular e na imprensa de vanguarda. *Estudos em jornalismo e mídia*, Santa Catarina, v.12, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/jornalismo/article/view/1984-6924.2015v12n1p162>>. Acesso em: 11 set. 2016.

ELKONIN, D. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

EYS, M. A.; LOUGHEAD, T. M.; BRAY, S. R.; CARRON, A. V. Perceptions of cohesion by youth sport participants. *The Sport Psychologist*, v.23, 2009, p.330-345.
EYS, M. A.; HARDY, J.; CARRON, A. V.; BEAUCHAMP, M. R. The relationship between task cohesion and competitive state anxiety. *Journal Sport & Exercise Psychology*, v.25, 2003, p.66-76.

FADEL, Georgette. Sala Branca. *Sala Preta*, Revista de Artes Cênicas, Brasil, v. 8, nov. 2008. Disponível em:< <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57360/60342>> Acesso em: 06 sep. 2016.

FÉRAL, Josette. Entrevista concedida a Júlia Guimarães e Leandro Silva Acácio, in *Urdimento*, Revista de Estudos em Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas do CEART – UDESC, Florianópolis, nº 16, 2011, p. 179-188.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade, in *Sala Preta*, Revista de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - ECA/USP, São Paulo, nº 8, 2009, p. 197-210.

_____. *Teatro, teoría y práctica: más allá de las fronteras*. Buenos Aires: Editorial Galerna, 2004.

FOER, Franklin. *Como o Futebol Explica o Mundo: Um Olhar Inesperado Sobre a Globalização*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

FORJAZ, Cibele. Arena conta Danton. *Sala Preta*, Revista de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - ECA/USP, São Paulo, v. 5, nov. 2005. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57277> Acesso em: 06 sep. 2016.

_____. Cego guiando cegos. *Sala Preta*, Revista de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - ECA/USP, São Paulo, v. 8, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57358>>. Acesso em: 06 sep. 2016.

FREIRE, João Batista. *Pedagogia do futebol*. Campinas: Autores Associados, 2003.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREUD, Sigmund. *Obras completas*. São Paulo: Scharcz, 2010.

GALLESE, V. *The roots of empathy: the shared manifold hypothesis and the neural basis*. *Psychopathology*, Basel, Switzerland, v. 36, n. 4, 2003, p. 171-180.

GAUDÉ, L.; KUNTZ, H.; LESCOT, D. Conflito. In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.) *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012, p.54-57.

GLOBO ESPORTE. *Carrossel Holandês: Cruyff e Rep explicam o fenômeno de 1974*. Brasil, mai. 2014. Disponível em: <<http://globoesporte.globo.com/programas/esporte-espetacular/noticia/2014/05/carrossel-holandes-cruyff-e-rep-explicam-o-fenomeno-de-1974.html>>. Acesso em 11 de set. 2016.

GOMEZ, Lola Proaño. *Teatro y estética comunitaria: miradas desde la filosofía y la política*. Buenos Aires: Biblios, 2013.

GÒMEZ, Roberto Sánchez; SAMANIEGO, Víctor Pérez. A Aprendizagem através de Jogos Cooperativos. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.) *Aprendizagem Através do Jogo*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

GUÉNOUN, Denis. *O teatro é necessário*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

GUIMARÃES, M. G. V.; RIBEIRO, E. R.; VOSER, R. C. *Futebol: história, técnica e treino de goleiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

HERSANT, C.; NAUGRETTE, C. Rapsódia. In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.) *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012, p.152-155.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 2001.

IMORTAIS DO FUTEBOL. *Craque imortal* – Johan Cruyff. Brasil, abr. 2012a. Disponível em: <<https://imortaisdofutebol.com/2012/04/27/craque-imortal-johan-cruyff/>>. Acesso em 11 de set. 2016a.

_____. *Seleções Imortais* – Holanda 1974. Brasil, ago. 2012b. Disponível em: <<https://imortaisdofutebol.com/2012/08/03/selecoes-imortais-holanda-1974/>>. Acesso em 11 de set. 2016.

_____. *Técnico imortal* – Rinus Michels. Brasil, mar. 2013. Disponível em: <<https://imortaisdofutebol.com/2013/03/21/tecnico-imortal-rinus-michels/>>. Acesso em 11 de set. 2016.

KISHIMOTO, T. M. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Pioneira, 1998.

KUBRIC, Stanley. *Laranja Mecânica*. Estados Unidos: Warner, 1971. DVD (138mn), son. color.

KUSNET, Eugenio. *Ator e método*. Rio de Janeiro: Instituto Nacional de Artes Cênicas, 1985.

LAZZARATTO, M. *Campo de visão* – exercício e linguagem cênica. São Paulo: Escola Superior de Artes Célia Helena, 2011.

LEAL, Juliana H. G.; ABDANUR, Raquel F. Entre o menino e a pipa: a construção de imagens cênicas do Teatro de Los Andes do diretor César Brie, *Caligrama*, Revista de Estudos Romântico, v. 11, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/caligrama/article/viewFile/199/152>>. Acesso em: 09 nov. 2016.

LEAL, Júlio C. *Futebol: arte e ofício*. Rio de Janeiro: Sprint, 2000.

LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro Pós-Dramático*. São Paulo: Cosac & Naify, 2007.

SARRAZAC, Jean P (org.). *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012.

MARCOS, Mário. *Os “peladeiros” de Zagallo estão na origem do Barcelona*. 13 dez. 2011. Disponível em:< <https://mariomarcos.wordpress.com/2011/12/13/11375/>>. Acesso em: 11 set. 2016.

MEIERHOLD, V. *O Teatro de Meyerhold*. Tradução, apresentação e organização de Aldomar Conrado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1969.

MICHELANGELO. Moisés. 1 fotografia, color. Disponível em:< <https://www.panoramio.com/photo/3890336>>. Acesso em: 08 mar. 2017

MONTAIGNE, M. E. de. *Ensaaios*. Brasília: Ed. da UnB, Hucitec, 1987.

MORAES, V.; TOQUINHO. *Regra três. 10 Anos de Toquinho e Vinícius*. Philips/Universal Records, 1979, LP.

MURCIA, Juan Antônio Moreno. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

NASCIMENTO JUNIOR, J. R. A.; SOUZA, E. A.; VIEIRA, L. F. Avaliação da percepção de coesão de grupo de equipes profissionais de futsal do Estado do Paraná. *EFDeportes.com Revista Digital*, Buenos Aires, n. 151, dez. 2010. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd151/coesao-de-grupo-de-equipes-profissionais-de-futsal.htm>. Acesso em: 09 nov. 2016.

NIETZSCHE, Friedrich W. *O nascimento da tragédia, ou, Helenismo e pessimismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

NUÑEZ, Carlinda Fragale Pate et al. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil / Entourage Produções Artísticas, 1994.

ORTEGA Y GASSET, José. *A ideia do teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ORTIZ, Jesús Paredes. Aproximação teórica à realidade do jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno et al. *Aprendizagem através do jogo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2008.

PEIXOTO, Fernando. O teatro de Brecht; In: BRANDÃO, Tânia. *O teatro através da história*. Rio de Janeiro: Centro Cultural Banco do Brasil, 1994.

RIZZO, Eraldo Pêra. *Ator e estranhamento: Brecht e Stanislavski, segundo Kusnet*. São Paulo: SENAC, 2004

ROCHA, Rafael Campos. O drible absoluto. *Novos Estudos*, Ed. 95, março de 2013. Disponível em: < <http://novosestudos.uol.com.br/v1/contents/view/1505>>. Acesso em 03 de out. 2015.

RODRIGUES, Aroldo. *Psicologia social*. Petrópolis: Vozes, 1972.

RODRIGUES, Nelson. *A pátria de chuteiras: novas crônicas de futebol*. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

ROSENFELD, Anatol. *O mito e o herói no moderno teatro brasileiro*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

ROUBINE, Jean-Jacques. *Introdução às grandes teorias do teatro*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

RYNGAERT, Jean-Pierre. *Ler o teatro contemporâneo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. *Jogar, representar: práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac & Naify, 2009.

_____. Personagem (crise do). In: SARRAZAC, Jean-Pierre (org.) *Léxico do drama moderno e contemporâneo*. São Paulo: Cosac & Naify, 2012, p.136-140.

SANMARTÍN, Melchor G. Aprendizagens de Valores Sociais Através do Jogo. In: MURCIA, Juan Antonio Moreno (org.) *Aprendizagem Através do Jogo*. Porto Alegre: ARTMED, 2005.

SANTOS FILHO, José Laudier A. dos. *Manual de futebol*. São Paulo: Phorte, 2002.

SARRAZAC, Jean-Pierre. *O futuro do drama: escritas dramáticas contemporâneas*. Porto: Campo das Letras, 2002.

SERRA, Adriano Vaz, O auto-conceito. *Análise Psicológica*, v. 2, nº 6, 1988, p.101-110.

SHAKESPEARE, William. *Sonho de uma noite de verão*: eBooksBrasil.com, 2000. Disponível em: <<http://www.ebooksbrasil.org/adobeebook/sonhoverao.pdf>>. Acesso em 03 mai. 2015.

SHLIEN, J.M. Empatia em Psicoterapia. *A Pessoa Como Centro*, n.1, 1998, p.40-53.

SHRAUGER, J. S., e SCHOENEMAN, T. J. Symbolic Interaccionist view of seif- -concept: through thie looking glass darkly, *Pschological Bulletin*, 86 (3), 1979, p. 549-573.

SPOLIN, Viola. *Improvisação para o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

_____. *Jogos teatrais na sala de aula: um manual para o professor*. São Paulo: Perspectiva, 2007.

STANISLAVSKI, Konstantin. *A Criação de um papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984.

_____. *A construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

SUASSUNA, Ariano. *Auto da compadecida*. Rio de Janeiro: Agir, 1975.

TAMAYO, A. Relação entre o autoconceito e a avaliação percebida de um parceiro significativo, *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 37(1), 1985, p. 88-96.

TEATROOFICINA.ONLINE. Peças. Disponível em: <http://www.teatroficina.com.br/plays>>. Acesso em: 06 sep. 2016.

TEIXEIRA, Isabel; FADEL, G.; FORJAZ, C. Rainhas[(S)], Duas atrizes em busca de um coração. *Sala Preta, Revista de Artes Cênicas Brasil*, v. 8, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57365/60347>>. Acesso em: 06 sep. 2016.

TEIXEIRA, Isabel. A escrita na cena: anatomia de uma dramaturgia do coração, *Sala Preta, Revista de Artes Cênicas, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas - ECA/USP*, São Paulo, v. 8, nov. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57359/60341>>. Acesso em: 06 sep. 2016.

UBERSFELD, Anne. *Para ler o teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2010.