

PROCEDIMENTOS EM SALA DE AULA: JOGOS E PEDAGOGIA TEATRAL

Procedures in the classroom: theatre games and pedagogy

Daves Otani

Raíra Rosenkjar

Escola Superior de Artes Célia Helena - ESCH

Resumo: O artigo reflete sobre o jogo teatral a partir de procedimentos na disciplina “Jogos e Pedagogia Teatral”, da “Escola Superior de Artes Célia Helena”, recorrendo a Kusnet, Huizinga e Bogart para pensar o intérprete e o olhar deste para o próprio percurso formativo e para a coordenação de processos pedagógicos em teatro.

Palavras-chave: Jogos teatrais; Pedagogia; Atuação.

Abstract: The article reflects on the theatre games takes as a starting point the procedures in the discipline “Theatre Games and Pedagogy” at the “Escola Superior de Artes Célia Helena”. It reflects upon Kusnet, Huizinga and Bogart identifying ways of conducting the formative process of the interpreter and the latter's look on formative route, as well as for the coordination of pedagogical processes in theatre.

Keywords: Theatre game; Pedagogy; Acting.

A atividade teatral é transformadora por natureza, coloca o participante em relação a si mesmo e em relação ao outro, essa premissa é, a nosso ver, o que constrói uma atitude de observação que irá detonar processos de descoberta de si e das relações em grupo. Tal atitude pode tornar-se formativa, desde que partindo da intenção de fazer da atividade um mecanismo de busca. Busca por conceitos fundamentais e por analogias, por “aberturas” e contradições. O atuante – do jogo teatral – se coloca na posição de agente e material, ele é o que faz e o que permite “ser feito”. A ideia de regra – premissa do jogo – é tensionada pela ideia de criatividade – igualmente central no jogo –, e essa tensão, que para Huizinga funciona como impulso do jogar, pode levar o atuante a perceber que a presença cênica está condicionada a esse conflito: estrutura e subjetividade, regra e criatividade. Como explica Huizinga (2007, p. 4): “ultrapassa os limites da atividade puramente física e biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. No jogo, existe alguma coisa “em jogo” que transcende as necessidades imediatas da vida e confere sentido à ação”.

Contudo, o jogo carrega sobretudo relações com o espaço e com o tempo, pilares da teatralidade. O espaço do indivíduo, o espaço do coletivo, o tempo do indivíduo, o tempo do coletivo, o espaço do imaginário, o espaço real e concreto, o tempo da ficção e o tempo do relógio. O real e o ficcional, duas camadas sobrepostas que se articulam pela energia motora da ludicidade. Mas essa ideia de ficção não é clara, ou seja, literal, emoldurada numa história/estória; ela deve nascer da conexão do indivíduo e do grupo com a possibilidade da imaginação, ela – a ficção – é um espaço aberto pela atitude de imaginar.

Nas aulas de “Jogos e Pedagogia Teatral”, na “Escola Superior de Artes Célia Helena”, começamos sempre explorando o ritmo e a ocupação do espaço em jogos simples. Exercícios estruturados, em um primeiro momento, para preparar as articulações e o corpo de forma geral, e, posteriormente, envolvendo também “músculos imaginativos”. Para Peter Brook, a função da arte é produzir a partir da matéria potências abstratas, que nos coloquem em contato com as nossas subjetividades, com o inexplicável e invisível (BROOK, 2015). Como exemplo: uma roda, os atuantes passam uma bolinha imaginária, uma palma passa a “bolinha”,

em direção ao outro, como uma flecha, olho no olho; se a bola “para”, qualquer um a “pega” e continua. Com esse exercício, começamos a construir relações, criar linhas de tensões imaginárias de ação com intuito de afetar o atuante/ jogador. A “bola” é passada tal como foi recebida, de forma direta, receber já é passar para outro. O jogo assume um lugar de metáfora sobre a ação teatral, a construção de relação e a mudança de estados através da ação. Na mesma roda, os atuentes trocam de lugar no espaço um a um, um vai até o outro, olho no olho, quem vai ser substituído – vai ceder o seu lugar na roda – antecipa a saída, e troca com outro, sucessivamente. Primeiramente andando, depois, correndo. Primeiramente um a um e depois acumulando, quatro, cinco trocas simultâneas. Depois, girando no meio do espaço enquanto faz o percurso de ida até o novo lugar, proporcionando certo risco. Depois, saltando e batendo as mãos ao saltar, antes da troca; posteriormente, colocando sonoridades vocais no deslocamento e junto das palmas. Cada elemento novo vai sendo incorporado e o que se instaura é uma atmosfera de prontidão que vai se reorganizando a partir de novos “desafios”. A partir do momento em que ocorre o acúmulo de elementos ao até então “apenas aquecimento”, a “temperatura” do processo é crescente, ou seja, passa-se a construir uma atmosfera coletiva de concentração e envolvimento psicofísico com a atividade. A concentração de energia é pulsante conforme a divisão de foco, de *linhas e tensões* (BOGART, 2009), provenientes das relações construídas em estado de jogo. O exercício pedagógico exige que o mediador esteja atento às etapas do processo, não é possível começar a sequência mencionada acima correndo e saltando. Andar, olhar o lugar para o qual se vai e firmar cumplicidades – momento onde os atuentes se olham e um cede lugar para o outro – são etapas fundamentais na construção da confiança necessária para alcançar a ludicidade, qualidade que possibilita aos atuentes se conectarem com aspectos instintivos, como a intuição e o impulso. Nessa sequência inicial de jogos espaço-rítmico-temporais, trabalhamos *atitude, atenção e linhas de tensão* imaginárias entre os atuentes:

Uma atitude é uma energia direcionada ao exterior. Se me sinto atraída por alguém, minha energia direcionada ao exterior é bastante específica e minhas respostas flutuam de acordo com a maneira que esta pessoa se relaciona comigo. Todas as minhas escolhas físicas, vocais e temporais são feitas em relação ao meu objeto de interesse. Quando o interesse acaba, a atitude muda. Em qualquer ocasião, minha atitude revela intenção e finalidade (...). No palco, o espaço entre os atores também deveria ser continuamente dotado de qualidade, potencial e até mesmo perigo. (BOGART, 2009, p. 30)

Os exercícios em questão não são criados especialmente para a disciplina, é uma rede apreendida, transformada, colhida ao longo de experiências diversas tanto por vivências como por observações, curados para potencializar fatores pedagógicos de encontro com o conceito de “espect-ator” proposto por Augusto Boal para nomear o Homem que em sua natureza observa e age: “(...) teatro é a capacidade dos seres humanos, ausente nos animais, de se observarem a si mesmos em ação. Os humanos são capazes de se ver no ato de ver, capazes de pensar suas emoções e de se emocionar com seus pensamentos” (BOAL, 2015, prefácio).

A observação e a ação assumem o caráter da experiência interligada, negando a segregação das mesmas, o atuante gere a ação e em paradoxo é gerido pela mesma, enquanto observa a ação gerada. Trabalhamos situações rudimentares e, progressivamente, estabelecemos relações com o fazer teatral. A construção da qualidade da ludicidade é alicerçada pela rotina e pelo hábito. Para Walter Benjamin, o “jogo” está ligado com “repetição”, diz ele: a essência do brincar não é um “fazer como se”, mas um “fazer sempre de novo”, transformação da experiência mais comovente em hábito (BENJAMIN, 2007). Na simplicidade das tarefas, nas regras fáceis de serem seguidas, o atuante pode encontrar espaços de subjetividade: cada giro é um giro, cada salto é um salto, cada sonoridade é um instante criativo potencial. Trabalha-se a atenção às relações: “atenção significa tensão – uma tensão entre um objeto e um observador ou tensão entre pessoas. É um modo de escutar. Atenção é uma tensão sobre o tempo” (BOGART, 2009, p. 31).

Paralelamente, um vínculo se constrói de modo límpido, o indivíduo percebe-se atuando em uma atmosfera coletiva, comum. Assim como o coletivo incorpora as características e decisões individuais.

Andamos depois simplesmente pelo espaço, formamos duplas, sem interromper o fluxo, sem parar para escolher, sem impor vontades e impulsos unicamente individuais, formam-se duplas, trios, quadras no andar. A escolha se faz ao acaso do espaço-tempo, fazem-se e desfazem-se grupos; desenvolve-se a ideia de fluxo, de ação contínua¹ – conceito do sistema de Stanislavski (KUSNET, 1987). Um campo de atuação, sob regras específicas, delimitado no espaço-tempo. Para Huizinga, a delimitação de um espaço de jogo define o caráter do próprio, por isso a atividade ou ação de “andar pelo espaço” é proposta: é o momento que o jogador reconhece os limites espaciais onde o jogo ocorrerá (HUIZINGA, 2007).

A ideia de simplicidade (rudimentaridade) atua sob a perspectiva do sentido de jogo enquanto elemento da cultura (Johan Huizinga), primordial na constituição do indivíduo. Acreditamos que, pela compreensão das noções básicas, fundantes, como coletividade, individualidade, e ação sobre o espaço e o tempo, é que podemos fundar uma experiência integrada com o jogo como propulsor da expressividade.

Numa tentativa de resumir as características formais do jogo, poderíamos considerá-lo uma atividade livre, tomada como não séria e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo uma certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência ao segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes. (HUIZINGA, 2007, p. 16)

Dois aspectos gostaríamos de ressaltar neste momento: a absorção “do jogador de maneira intensa e total” e a “formação de grupos sociais com tendência

¹ Eugênio Kusnet “Ator método” se refere ao conceito apontando que nunca deixamos de agir, toda a ação presente é justificada por ações passadas e tem objetivos futuros.

ao segredo”. Aspectos também relacionados com a potência cultural do jogar. O estado de jogo é uma fissura no cotidiano, por isso é experienciado de maneira intensa, carregando em si força ficcional e imaginativa responsável na criação de imagens, para isso, se organiza (normalmente) de maneira coletiva, buscando cúmplices que funcionem como aliados. Encontrar essas qualidades no princípio de um olhar mais cuidadoso para a formação do intérprete tem grande potencial para a compreensão das necessidades deste na cena. O jogo, na sua simplicidade, proporciona o encontro, de maneira evidente, na experiência prática e real, o atuante, conduzido ao pensamento sobre sua experiência, rapidamente registra o entendimento dos dois referidos aspectos (envolvimento intenso e *tendência ao segredo*). Por isso, falar sobre o exercício realizado é importante para a apreensão do conhecimento e investigação da experiência, falar, discutir, problematizar e compartilhar “segredos” de jogador. A leitura do artigo “Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores”, de Anne Bogart, já citado, auxilia na condução das discussões e torna muito palpáveis os conteúdos práticos da disciplina, colaborando na construção de uma terminologia comum.

Passamos, ainda no início do percurso, por um jogo de duplas, a partir do estímulo *ação e reação*. Um jogo essencialmente físico, sem parâmetros de situações, apenas agir e reagir aos estímulos próprios e do outro, resultantes do encontro no espaço-tempo da atualidade. Situações podem surgir ou não, e essa diferença da experiência também evidencia a qualidade de envolvimento (*absorção intensa e total*) ou não do atuante. Trocamos a dupla, a troca mostra que ação e reação estão diretamente ligados ao jogador que joga no tempo presente. Voltamos à primeira dupla e, agora, estimulamos a construção sequencial das estruturas que se repetem no jogo, construir um ciclo, dar forma aos materiais. Na sequência, pedimos que cada dupla mostre seu ciclo, seu formato. Sair do jogo livre, da improvisação livre e sem preocupação com sequência e repetição, e entrar no terreno da estrutura proporciona um “choque”. Tudo que naturalmente surgiu pode se perder na tentativa de cercear o material. Acrescente-se a dificuldade de ser visto, ser olhado, ter plateia. A presença de quem assiste aciona, mesmo que por intuição, a elaboração de discursos, linhas narrativas. A moldura cria a forma do

que é mostrado, nesse aspecto, a presença do outro que observa funciona como colaborador para a construção de sentidos. Há, no ato do sequenciamento, uma *violência necessária* ao ato criativo (BOGART, 2009, p. 32):

Somente quando algo foi decidido que o trabalho pode começar. A determinação e a crueldade, que extinguiram a espontaneidade do momento, exigem que o ator comece um trabalho extraordinário: ressuscitar os mortos. O ator deve agora encontrar uma espontaneidade nova e mais profunda dentro desta forma estabelecida. Para mim, é por isto que os atores são heróis. Eles aceitam esta violência e trabalham com ela, trazendo habilidade e imaginação à arte da repetição.

Por meio de exercícios que estimulam reflexões, levamos ao atuante, de forma simples, as questões que somam complexidade ao trabalho do intérprete. Entendemos que agir pedagogicamente passa por fundar dúvidas e nomear procedimentos e conceitos. O iniciante fascina-se com a *violência necessária*, o conceito é rapidamente apreensível no fazer. Torna-se bastante evidente a questão quando temos que, na hora, em jogo de improvisação, rapidamente transformar o jogo em estrutura e mostrá-lo aos colegas, a mudança de qualidade é brusca e perceptível. A sensação de “violentar-se”, e da necessidade de que seja assim, se revela. O uso do termo violência, obviamente negativo na sua acepção comum, causa estranheza e, assim, contraditoriamente, elucida um aspecto importante do fazer artístico. É preciso certo esforço para alterar as formas estratificadas de lidar com a criatividade, a liberdade criativa necessita ser direcionada num jogo de relações: consigo mesmo, como o parceiro de cena, com o diretor, com a plateia, com o espaço e com o tempo. Esse direcionamento tolhe a espontaneidade, violenta a posição de comodidade e coloca o atuante em relação ao jogo da cena, em direção a uma forma de agir coletiva e expressiva, que, ao fim de tudo, abre para profundas transformações. Mexer com o ritmo próprio e os hábitos cotidianos é algo violento, mas, sobretudo, transformador. “Paradoxalmente, são as restrições, a precisão e a exatidão que permitem a possibilidade de liberdade” (BOGART, 2009, p. 32).

Os jogos em sala de aula procuraram suscitar a percepção para o *interesse*, *ferramenta fundamental no processo criativo* (BOGART, 2009, p. 39). Como exemplo: é designado um número para cada aluno; seguindo a sequência numérica, um passa uma bolinha para o outro. Andando pelo espaço, o aluno deve estar atento ao número anterior e ao posterior ao seu, para que, no momento em que estiver chegando seu número, a linha de tensão imaginária entre ele e os outros jogadores esteja estabelecida. O atuante antecipa as suas ações e acumula atenções. Neste exercício, abordamos dois conceitos de Stanislavski trabalhados por Eugênio Kusnet: a *ação contínua* e o *círculo de atenção*. “Os atores devem se preocupar muito menos com a ação do momento que com a ação anterior e a ação posterior porque a ação do momento se *realiza automaticamente se o ator realmente exerce a ação contínua*” (KUSNET, 1987, p. 22). É um apontamento para proceder a antecipação das ações e reforçar o presente, dentro de uma regra de jogo simples. Essa atenção ao número anterior e ao número posterior, acumulada à atenção ao espaço do jogo (muitos atuantes se movendo ao mesmo tempo), cria camadas de atenção. Ainda que concentrado, ora no passar, ora no receber a bolinha, o atuante não deixa de se relacionar com os outros elementos, embora priorize sua atenção em determinadas tarefas – como na cena teatral, faz escolhas de acordo com a circunstância de cada momento.

“Essa redução do quadro geral em apenas alguns detalhes e, vice-versa, a ampliação do campo de visualização, são exercidas no nosso trabalho através do uso de mais um elemento do método, denominado CÍRCULOS DE ATENÇÃO” (KUSNET, 1987, p. 49).

Os *círculos de atenção* são, portanto, estratégias de concentração, o atuante se apega a detalhes, ou eventualmente a aspectos mais gerais, dependendo das necessidades que se apresentam, tanto nas circunstâncias da peça e das personagens, bem como nas circunstâncias da atualidade da cena. Ao exercitar o foco em “para quem passa a bolinha e de quem recebe”, de maneira rudimentar, o jogador trabalha com círculos de atenção. Para tal, o ator cria diferentes graus de *interesse*. No jogo da bolinha, propomos que os jogadores, em um segundo momento, escolham ou se aproximar ou se distanciar da bolinha; o jogador apenas

se movimenta quando a bolinha está no ar, passando de um jogador a outro. Mas é uma decisão antecipada, previamente tomada e que permanece contida antes de acontecer, trabalha-se tanto o *interesse* quanto o *controle físico* e a *expansão das emoções* (BOGART, 2009). Neste jogo, ao previamente escolher se distanciar-se ou se aproximar-se da bolinha – “segurando”, portanto, a ação decidida enquanto o outro não faz a passagem da bolinha –, o atuante está trabalhando tanto a ideia de antecipação quanto de *controle* e *expansão*. A decisão, já tomada, pulsa internamente até o momento de ser liberada e expandir.

O talento mais especial de um ator é a capacidade de resistir, de conter, de domar, de conservar a energia em si, de concentrar. Com esta compressão, o ator brinca com a sensibilidade sinestésica dos espectadores e evita que eles prevejam o que está para acontecer. A cada instante, o objetivo é esconder do espectador a estrutura predeterminada e o desfecho. (BOGART, 2009, p. 34)

É parte do treinamento a “chamada”, do coordenador do processo, para a atenção necessária a essas decisões que vão sendo tomadas no andamento do jogo, de não desistir, não se entregar a uma simples mecânica de repetição, a *atitude* de manter a *linha de tensão*, tecendo relações da ação pedagógica simples com práticas expressivas mais complexas. “Nesses jogos está implicado o processo de constantes decisões, seja para escolher os novos rumos do jogo, ou para avaliar os jogos anteriores, o que desenvolve nos participantes o interesse por cooperar e produzir em conjunto” (DESGRANGES, 2001, p. 89).

Trabalhamos os princípios nomeados por Anne Bogart no artigo e também princípios – como citado – de Stanislavski e Kusnet. São guias, termos e conceitos que organizam nosso vocabulário, e sobre os quais procuramos entender os exercícios e jogos e fundar bases para o pensamento sobre o trabalho do intérprete. Variamos as estratégias e “iluminamos” a prática com tais conceitos-guias. Prática usual, a corda, nos ajuda a revisitar algumas destas bases. Seguindo a lógica do acúmulo de dificuldades e de procedimentos que buscam desenvolver a reflexão por meio da prática. Primeiro passar livremente pela corda, depois em intervalos regulares (até sem intervalo), então saltando e regularizando o intervalo, até uma

seqüência de saltar duas vezes, ora com um, ora com outro, na seqüência da fila. Observa-se que, apesar dos procedimentos serem os mesmos de regularizar os intervalos, a seqüência de saltar com um e depois com outro, desequilibra e desorienta o atuante. Posteriormente, invertemos o lado em que a corda se movimenta – novo desequilíbrio, nova desorientação. E, de novo, acumulando dificuldades com entradas pelos dois lados na corda invertida: “quando se acolhe o desequilíbrio, você entrará imediatamente em um território novo e desconhecido, onde se sentirá pequeno e inadequado em relação à tarefa por fazer. Mas os frutos deste compromisso serão abundantes” (BOGART, 2009, p. 38).

O *desequilíbrio* e a *desorientação* aparecem ainda nos nossos exercícios de sonoridade e de toque (tato). Um exercício do comando pelos sons, em duplas (um de olhos fechados segue o som do parceiro), proporciona que o atuante se concentre no som de seu parceiro-comandante em meio a um “mar de sons” (toda a sala está simultaneamente neste exercício). Ao trabalhar o *círculo de atenção* ao som de seu parceiro, o atuante pode perceber que sua atenção, direcionada pelo seu interesse, separa o seu campo de escuta para o ponto necessário. Constrói-se gradativamente a *linha de tensão* entre a dupla, começamos bem próximos e com movimentos lentos e pausados em direções previsíveis, e ganhamos em distância e variações de ritmo, velocidade e volume. Experimenta-se uma desorientação inicial que se desconstrói em um processo de atenção e vínculo com o outro. Compreende-se que o comprometimento do coletivo desemboca no ritmo do jogo, e que a compreensão do ritmo coletivo determina o sucesso dos desafios individuais.

Prosseguimos com outros jogos que abordam de forma diversa os conceitos que participam de nosso vocabulário comum. Em uma roda relativamente pequena – de oito a dez pessoas –, mantemos uma pessoa ao centro de olhos fechados. Ao toque dos outros, a pessoa ao centro deve reagir – deve tentar pegar quem a toca. Cria-se uma avalanche de toques. Observamos uma atitude competitiva e de poder sobre “o mais fraco”. Quem está ao centro de olhos fechados é um campo frágil para a “crueldade” do grupo. Questiona-se: porque tendemos a explorar a fragilidade, a nos divertir com a situação de desequilíbrio em que se encontra o

outro? Estimula-se o princípio da oferta de uma experiência: ofereça ao outro um desafio, jogue com sua desorientação e proporcione uma experiência de descoberta. Ainda que suscetível a certa crueldade – perceba essa faceta em sua personalidade que joga –, o que está à frente é a intenção do aprendizado, por meio de uma vivência lúdica e prazerosa, ainda que desafiadora: 1. Atitude, 2. Atenção, 3. Violência Necessária, 4. Controle Físico e Expansão das Emoções, 5. Desequilíbrio e Desorientação, 6. Interesse (BOGART, 2009). “Um desafio de quem coordena o processo é manter a tensão entre divertimento e aprendizagem” (DESGRANGES, 2001).

A temática do som e do toque-tato se estende a outros encontros. Em um próximo exercício, exemplar, um dos alunos começa um movimento com som, uma estrutura simples que se repete em um ciclo contínuo. E os outros vão se encaixando, criando uma “engrenagem” sonora. Exercício conhecido e muito utilizado, a “máquina sonora” que se forma, a partir da entrada de uns nos movimentos dos outros, por acúmulo gradual, cria uma cumplicidade que pode evoluir para uma harmonia sonora e física potente. A simples experiência de que a proposta individual cria a rede de interseções coletivas é esclarecedora acerca do papel da parte no todo, e vice-versa.

Os exercícios são realizados sem fala, busca-se a observação de um ritmo comum, da sonoridade proveniente de maneira orgânica e natural. Consideramos sonoridades a partir do conceito de José Batista Dal Farra Martins:

A concretização como som, ruído ou silêncio, nos movimentos de pulso e tom que imprimem e impulsionam imagens e conceitos, paixões e pensamentos, desejos e reflexões. A voz existe como potência mesmo quando se cala, pedir que ela não seja usada é pedir que o círculo de atenção seja expandido englobando o outro e as sonoridades provenientes desse encontro também. (DAL FARRA MARTINS, 2007, p. 9)

A escolha pedagógica pela ausência do verbo é uma opção que busca a criação de uma atmosfera extraordinária (não cotidiana) de concentração que serve como amplificadora das atenções.

Posteriormente, o percurso da disciplina avança para improvisações sobre temas simples. Primeiramente, apenas uma situação e a sua livre exploração em duplas. Duas cadeiras, dois intérpretes, imaginamos que um bateu atrás do carro do outro. O que acontece a partir daí, é cena, está nas mãos dos improvisadores. Na sequência, trabalhamos a improvisação pré-estruturada da mesma situação; ou seja, escolhe-se alguns alicerces que possam direcionar o acontecimento, ainda que guardando incertezas no percurso. Por exemplo: conhecemos-nos, namoramos e nunca mais nos vimos. Ao final, depois da conversa sobre o acidente, marcaremos um jantar para acertar a questão. O que acontece entre esses dois pontos? Nesse momento, já estamos abordando o jogo dentro de uma situação evidentemente teatral, cênica. A busca passa a ser a abordagem dos conceitos levantados ao longo dos jogos do primeiro período da disciplina dentro da relação do jogo na cena e no palco-plateia. Os conceitos ganham mais força – a cena traz mais clareza para conceitos que, de qualquer forma, estão voltados para o aprendizado específico da arte de apresentar conflitos no palco. Ao observar os conceitos relacionados à cena, o aluno pode estabelecer relações de seu aprendizado com a experiência do outro no âmbito da performance cênica.

Assim, a experiência pedagógica com a disciplina “Jogos e Pedagogia Teatral”, na ESCH, busca apontar alguns aspectos fundamentais da atuação que serão desenvolvidos ao longo da graduação. “Abre-se a porta” da relação com o outro e com o espaço-tempo, fundam-se territórios, nos quais a experiência da atuação e seus aspectos formativos podem potencializar-se. Os conceitos apresentados são elementos que despertam a observação, possibilitando ao atuante ser o material que apresenta e o curador desse material que ele mesmo emoldura. Prepara-se, desta forma, o atuante para se debruçar sobre os processos formativos da atuação a partir de alguns princípios norteadores, e proporciona a criação de olhares, escutas, sensações e memórias de quem faz aprendendo e aprende fazendo.

Recebido em 30/07/2019

Aceito em 26/05/2020

Referências

- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. 2007. 3. Ed. São Paulo, Editora 34.
- BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não atores**. 2015, São Paulo, Cosac Naify.
- BOGART, Anne. **Seis coisas que sei sobre o treinamento de atores**. Trad. Carolina Paganine. In: Urdimento. nº 12. Florianópolis. Programa de Pós-graduação em Teatro CEART/UDESC, 2009.
- BROOK, Peter. **O espaço vazio**. 2015, Rio de Janeiro, Apicuri.
- DAL FARRA MARTINS, José Batista. **Percursos poéticos da voz**. In: Sala Preta. nº 7. São Paulo. USP, 2007.
- DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do teatro: provocação e dialogismo**. Hucitec, 2001.
- HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. São Paulo, Perspectiva, 2007.
- KUSNET, Eugênio. **Ator e método**. 3. Ed. Rio de Janeiro, Mec – Serviço Nacional de Teatro, 1987.