

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Mestrado

*Tiros de Movimento-Imagem*  
- estudo de um processo artístico e pedagógico de  
Cristiane Paoli Quito

Maria Carolina Macari

São Paulo  
2011

UNESP  
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“Júlio de Mesquita Filho”  
Instituto de Artes  
Programa de Pós-Graduação em Artes  
Mestrado

*Tiros de Movimento-Imagem*  
- estudo de um processo artístico e pedagógico de  
Cristiane Paoli Quito

Maria Carolina Macari

Dissertação submetida à UNESP  
como requisito parcial exigido pelo  
Programa de Pós-Graduação em  
Artes, área de concentração em  
Artes Cênicas, linha de pesquisa  
Estética e Poéticas Cênicas, sob a  
orientação do prof. Dr. Mário  
Fernando Bolognesi, para a  
obtenção do título de Mestre em  
Artes.

São Paulo  
2011

Ficha catalográfica preparada pelo Serviço de Biblioteca e Documentação do  
Instituto de Artes da UNESP  
(Fabiana Colares CRB 8/7779)

Macari, Maria Carolina, 1979-  
M115t      Tiros de movimento-imagem: estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli Quito / Maria Carolina Macari. - São Paulo : [s.n.], 2011.  
188 f. ; + 02 DVDs

Bibliografia  
Orientador: Prof. Dr. Mário Fernando Bolognesi  
Dissertação (Mestrado em Artes) – Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes, 2011.

1. Teatro – estudo e ensino. 2. Atores – Treinamento. 3. Processo artístico. I. Quito, Cristiane Paoli. II. Bolognesi, Mário Fernando. III. Universidade Estadual Paulista, Instituto de Artes. IV. Título

CDD – 792.028

*Aos meus pais,  
Marcos e Leda.*

## AGRADECIMENTOS

Ao meu pai, Marcos Macari, pois sem a sua presença, eu jamais poderia fazer o que eu mais gosto na vida: teatro e dança. É preciso lembrar que “atrás de um grande homem sempre há uma grande mulher”, no caso, minha mãe, Leda Macari. À minha vó Zirda que é um exemplo de força, dignidade e sabedoria. À minha segunda mãe, Tutu. À minha querida tia Gema, que quando eu era pequena diziam que eu “era sua filha”, portanto, minha terceira mãe. À minha amada filha Luara Brasileira. Ao Ed, pelo carinho, paciência e companheirismo. Ao meu irmão Danilo Macari e minha irmã/cunhada, Déia, por levar e trazer a Luara para a casa da vó Leda. À minha irmã Soraia, ao meu cunhado Rafael (pela “entrevista” gentilmente concedida à esta pesquisa). À minha prima internacional, Cláudia Biscegli, pela tradução.

À Cristiane Paoli Quito pela gentileza e por todo o conhecimento que pude vivenciar. Ao bailarino Diogo Granato, pois sem ele, eu jamais teria compreendido o trabalho de Quito. À Tarina Quelho, pelo exemplo de artista e ser humano, repleta de sabedoria. Ao Rogério Toscano pela compreensão do que é vivenciar um processo colaborativo.

À CAPES agradeço a bolsa de estudos oferecida durante a pesquisa.

Ao trapezista, palhaço, filósofo e orientador, Mário Fernando Bolognesi, que teve a maior paciência do mundo e me fez acreditar em meu próprio trabalho.

Ao Grupo 59 de Teatro meu especial agradecimento.

À Profa. Dra. Káthya Maria Ayres de Godoy, que me ensinou como é uma verdadeira dedicação à dança. Também à Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado. Ambas me auxiliaram muito na minha qualificação. Muito obrigada.

Ao João de Deus Pereira Júnior pela ajuda com o computador que “emperrou” diversas vezes.

À Marisa Alves pela força e inúmeros conselhos positivos.

Ao Julio Silveira, meu amigo bailarino de Curitiba que esteve “quase” no mesmo barco que eu e me deu muitos bons conselhos.

À amiga Carla Bernava pela ajuda nas horas muito difíceis.

Ao Carlinhos Croata, pela gentileza e ajuda.

## RESUMO

Esta pesquisa teve como principal objetivo estudar procedimentos pedagógicos de treinamento corporal de atores. Para isso, o processo artístico e pedagógico da diretora, atriz e professora da Escola de Arte Dramática EAD-USP, Cristiane Paoli Quito, serviu de guia e condutor desta pesquisa. Os sujeitos observados foram os alunos do terceiro ano da Escola de Arte Dramática, Turma 59/EAD-USP. O período estudado foi de agosto a dezembro de 2009. Foram observados e analisados os procedimentos pedagógicos de construção da dramaturgia corporal, utilizadas por essa diretora na montagem da peça teatral *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, adaptada ao teatro pelo dramaturgo e professor da Escola de Arte Dramática (USP), Rogério Toscano, com a colaboração de todo o elenco de atores/estudantes da turma 59/EAD-USP. A montagem da peça, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, fez parte da aula de *Estudos e Práticas de Montagem* e foi dirigida por Cristiane Paoli Quito. Mesmo tendo observado e analisado a montagem teatral como um todo, concentrei-me em um foco principal: descrever e analisar o processo pedagógico de construção da dramaturgia corporal na montagem da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* de modo a compreender como Cristiane Paoli Quito trabalha, pedagogicamente, a construção da dramaturgia corporal com alunos/atores na criação de um espetáculo. Sendo assim, o trabalho pedagógico de construção das ações físicas com os atores da turma 59 EAD/USP teve maior importância nesta pesquisa, se comparada a outros elementos que envolvem uma montagem teatral (texto, direção, luz, cenário, música, figurino etc.). O trabalho da coreógrafa e bailarina Tarina Quelho também foi analisado, uma vez em que essa fez a parte da preparação corporal dos alunos/atores, através da técnica do BMC (*Body Mind Centering*). Rogério Toscano (professor da EAD/USP) participou como dramaturgista, auxiliando a turma 59 no que se refere à reelaboração do texto original de Jorge Amado. Seu trabalho também é amplamente citado nesta dissertação.

Palavras-chave: teatro; pedagogia; treinamento; BMC (*Body-Mind Centering*); clown.

Grande área: letras, linguística e artes.

Área: artes.

## ABSTRACT

The main aim of this study is to understand pedagogical procedures of the bodily training of actors. For this, the artistic and pedagogical process of Cristiane Paoli Quito director, actress and teacher at the School of Dramatic Art EAD-USP served as a guide. The third year students of the School of Dramatic Art, Group 59 EAD-USP were the subjects observed. The study took place between August and December 2009. The procedures utilised by this director while putting together the play *The Swallow and the Tom Cat : A Love Story* were observed and analysed. This literary work by Jorge Amado was adapted to the stage by Rogerio Toscano, teacher and dramatist at the School of Dramatic Art EAD-USP, with the collaboration of the whole cast of actors / students of Group 59. The putting together of the play *The Swallow and the Tom Cat: A Love Story* was part of a class called *Estudos e Praticas de Montagem* (Studies and Practices of plays) and was directed by Cristiane Paoli Quito. Even having observed the putting together of the whole play, the study main focus is: describe and analyse the pedagogic construction of the physical dramatisation of the play. This study can be summed up with one main question: how is it that Cristiane Paoli Quito work, pedagogically with the construction of the physical drama with students/actors in the creation of the play? In this way the pedagogical work of the construction of the physical actions of the actors of Group 59 EAD/USP was the most important thing in the study, if compared to the other elements which are involved in putting together a play (text, lights, scenery, music and costumes). The work of the choreographer and ballerina Tarina Quelho was also analysed, as she prepared the students/actors using a technique called BMC (mind body centring). Rogerio Toscano took part as a dramatist, helping Group 59 in reinterpretation of Jorge Amado's original text. He is also extensively quoted in this dissertation.

Keywords: theater; pedagogy; training; BMC (Body-Mind Centering); clown.

Main Area: languages, linguistics and arts.

Area: arts.

## SUMÁRIO

Apresentação.....	01
Capítulo 1- Pedagogia, teatro e Encenação.....	08
1.1 - De Antoine a Quito: uma brevíssima história.....	08
1.2 - Pedagogia, Encenação. E o teatro brasileiro?.....	21
Capítulo 2 - Biografia de Cristiane Paoli Quito: o que há a dizer?.....	28
Capítulo 3 - Descrição do Processo Criativo – <i>O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá</i> .....	54
3.1 - Primeiro tiro: o que é BMC? Como e porque trabalhar essa técnica com alunos/atores?.....	55
3.2 - Segundo Tiro: as aulas de Quito.....	80
3.3 - Terceiro Tiro: - <i>Clown</i> : a máscara como instrumento pedagógico.....	100
3.4 - Quarto Tiro: finalização do processo criativo.....	116
Considerações finais – Sobre percepção, observação e disciplina.....	120
Bibliografia.....	129
Anexos.....	135

## APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa teve como principal objetivo estudar procedimentos pedagógicos de treinamento corporal de atores. Para isso, o processo artístico e pedagógico da diretora, atriz e professora da Escola de Arte Dramática EAD-USP, Cristiane Paoli Quito, serviu de guia e condutor desta pesquisa.

Os sujeitos observados foram os alunos do terceiro ano da Escola de Arte Dramática<sup>1</sup>, Turma 59/EAD-USP. O período estudado foi de agosto a dezembro de 2009.

Foram observados e analisados os procedimentos pedagógicos de construção da dramaturgia corporal, utilizadas por essa diretora na montagem da peça teatral *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Essa obra literária, de Jorge Amado, foi adaptada ao teatro pelo dramaturgo e professor da Escola de Arte Dramática (USP), Rogério Toscano, com a colaboração de todo o elenco de atores/estudantes da turma 59/EAD-USP.

A montagem da peça, *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, fez parte da aula

---

<sup>1</sup> A Escola de Arte Dramática (EAD) é uma escola técnica para atores. Foi fundada por Alfredo Mesquita (1907-1986), em São Paulo, no ano 1949. Desde 1969, a EAD incorporou-se à USP e funciona no *Campus* da Cidade Universitária. Logo no seu início, a EAD, exigia dos seus discípulos, disciplina e preparo especializado. Atualmente, de quatrocentos a quinhentos candidatos (em média) que se inscrevem, anualmente, no seu processo seletivo, apenas vinte são aprovados. Portanto, cada turma é composta por vinte alunos. O foco da escola é a formação técnica de atores, sendo que, no final do curso, os alunos podem obter o DRT (registro profissional de atores). A escola apresenta aulas de: Análise do Texto e da Cena, Dança, Estudos de Dramaturgia e História do Teatro, Estudos de Prática de Montagem, Expressão Corporal, Fundamentos do Teatro, Interpretação, Interpretação para Câmera, Temas do Teatro Moderno e Contemporâneo, Voz e Expressão Verbal. Alguns nomes da cena teatral paulistana compõem o quadro de professores dessa escola: Iacov Hilel, Mônica Montenegro, Celso Frateschi, Elisabete Dorgan, Rogério Toscano, Cristiane Paoli Vieira (Quito), dentre outros. As montagens teatrais são realizadas semestralmente a partir do terceiro ano, e constituem importante instrumento artístico e pedagógico. Cada montagem é dirigida por um professor/diretor específico. São realizadas, ao todo, quatro montagens durante o curso, sendo que a última é o estágio final. Segundo Décio de Almeida Prado “os dois de mais forte e duradoura presença foram, certamente, Alfredo Mesquita (1907-1986) em São Paulo, e Pascoal Carlos Magno (1906-1980), no Rio de Janeiro. Ambos impregnados da cultura europeia, ambos impregnados pela crítica e com boa bagagem literária, ambos dotados de enorme capacidade de realização, divergiam em tudo o mais, em temperamento, em métodos de trabalho, na trajetória que percorreram. O primeiro, fundador do Teatro Experimental e da Escola de Arte Dramática, hoje, incorporada à Universidade de São Paulo, caminhou do diletantismo para o rigor profissional, exigindo dos seus discípulos, cada vez mais, disciplina e preparo especializado”. Prado, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 39.

de *Estudos e Práticas de Montagem*<sup>2</sup> e foi dirigida por Cristiane Paoli Quito. Mesmo tendo observado e analisado a montagem teatral como um todo, concentrei-me em um foco principal: descrever e analisar o processo pedagógico de construção da dramaturgia corporal<sup>3</sup> na montagem da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Pode-se resumir esta pesquisa em apenas uma pergunta principal: como é que Cristiane Paoli Quito trabalha, pedagogicamente, a construção da dramaturgia corporal com alunos/atores na criação de um espetáculo?

Sendo assim, o trabalho pedagógico de construção das ações físicas<sup>4</sup> com os atores da turma 59 EAD/USP teve maior importância nesta pesquisa, se comparada a outros elementos que envolvem uma montagem teatral (texto, direção, luz, cenário, música, figurino etc.).

O trabalho da coreógrafa e bailarina Tarina Quelho também foi analisado, uma vez em que essa fez a parte da preparação corporal dos alunos/atores, através da técnica do BMC (*Body Mind Centering*).

Rogério Toscano (professor da EAD/USP) participou como dramaturgista, auxiliando a turma 59 no que se refere à reelaboração do texto original de Jorge Amado. Seu trabalho também é amplamente citado nesta dissertação.

Embora a montagem da peça tenha contado com a presença de mais profissionais, como os assistentes de direção, Carolina Mendonça Pintado e Vinícius

---

<sup>2</sup> A grade curricular da Escola de Arte Dramática encontra-se nos anexos.

<sup>3</sup> Segundo Patrice Pavis “a dramaturgia designa um conjunto de escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer. Esse trabalho abrange a elaboração e a representação da fábula, da escolha do espaço cênico, a montagem, a interpretação do ator, a representação ilusionista ou distanciada do espetáculo. Em resumo, a dramaturgia se pergunta como são dispostos os materiais da fábula no espaço textual e cênico e de acordo com qual temporalidade. A dramaturgia, no seu sentido mais recente, tende, portanto, a ultrapassar o âmbito de um estudo do texto dramático para englobar texto e realização cênica”. Pavis, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005, pp. 113-114.

<sup>4</sup> “(...) as ações físicas são fundamentais não só por se constituírem na base concreta sobre a qual ele (o ator) poderá edificar a sua arte, como por também serem o meio pelo qual ele entra em contato com suas energias potenciais. Um dos fatores mais importantes para a arte do ator é a capacidade de ele dinamizar energias interiores que normalmente se encontram em estado potencial no seu interior. As ações físicas ou são o resultado desse processo ou agentes dele. Ou seja, ou dinamizam energias interiores e potenciais que se transformarão em corpo, em ações físicas; ou as ações físicas acordam tais energias no ator. (...) as ações físicas podem, portanto, ser consideradas como o aspecto corpóreo e físico das energias interiores do ator e, nesse sentido, elas têm dois elementos muito próximos, porém distintos: a corporeidade e a fisicidade”. Burnier, Luís Otávio. *A arte de ator; da técnica à representação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, pp. 54-55.

Meloni, além da orientadora musical Andréa Kaiser, o foco está voltado ao trabalho de Quito, Tarina e Toscano, sendo que prevalecerá o foco no trabalho da primeira.

Meu interesse sobre o trabalho de Cristiane Poli Quito começou no ano 1999, quando entrei na Universidade de São Paulo (USP) para cursar Artes Cênicas (Licenciatura). Nesse mesmo ano, assisti a montagem da peça *Esperando Godot* (Samuel Becket), direção de Cristiane Paoli Quito. Era uma montagem dos alunos da Escola de Arte Dramática (EAD). A construção corporal dos atores predominava sobre o texto. Não havia muitos elementos em cena, somente um caminho feito de pedregulhos brancos e um galho seco ao centro do palco.

Quando assisti essa montagem, nem fazia ideia de quem era a diretora, que somente conheci, depois de dois anos, quando fui ao Estúdio Nova Dança, no bairro do Bixiga, para fazer aulas de dança contemporânea. O Estúdio Nova Dança ficava na Rua Treze de Maio, e foi importante centro de difusão da dança contemporânea na cidade de São Paulo. Era local destinado à pesquisa de linguagem, criação, estudos e aulas de dança e teatro. Uma das sócias proprietárias desse estúdio era Cristane Paoli Quito.

No Estúdio Nova Dança havia alguns alunos que faziam uma troca interessante: trabalhavam na parte da cenotécnica (nos dias em que havia espetáculos) em troca de aulas de dança ou teatro. Eu me tornei uma permutista (como eram chamadas as pessoas que faziam essas trocas). Fiz inúmeras aulas de dança com alguns professores como: Lu Favoretto, Marina Caron e Tica Lemos, e, em troca, trabalhava na iluminação ou cenografia nos dias de apresentação, ou nos dias em que havia espetáculos aos finais de semana, além da minha participação como improvisadora nas *Jam Sessions*<sup>5</sup>, que eram verdadeiras lições de dança.

Se eu já admirava o seu trabalho, comecei a respeitar ainda mais depois de assistir diversas montagens da Cia Nova Dança 4, dirigida por Quito. Foram vários os espetáculos, dentre os quais posso citar: *Vias Expressas*, no qual trabalhei fazendo a

---

<sup>5</sup> Jam Sessions eram improvisações coletivas que aconteciam uma vez por mês no estúdio Nova Dança. Podemos estabelecer uma comparação entre essas Jams e as Jams musicais, que nada mais são do que uma reunião de músicos, que se encontram para improvisar um tema musical. No caso das improvisações que aconteciam no Estúdio Nova Dança, eram improvisações em dança, música e por que não em teatro? Formava-se uma roda, músicos, atores, bailarinos e quem quisesse participar, formavam um círculo (em geral) e cada um improvisava um movimento, um estado, um texto que quisesse, como num grande sarau. Em geral essas “Jams” eram coordenadas pelo bailarino, ator e palhaço Cristiano Carnas.

parte cenotécnica.

No ano 2005, o Estúdio Nova Dança fechou e dois novos espaços foram abertos. Um deles é o Estúdio Espaço, que fica no bairro Sumaré, e é coordenado pelo bailarino Diogo Granato e pela mestre em Yoga, Carol Bonfanti. Vale lembrar que Diogo Granato é integrante da Cia Nova Dança 4, dirigida por Quito. O outro espaço também fica no bairro Sumaré e é coordenado pela bailarina Lu Favoretto.

Como não podia mais ficar sem dançar, fui pedir ao bailarino Diogo Granato se eu poderia ser permutista do novo espaço. Acordamos que eu deveria arrumar o Estúdio, fazer limpeza uma vez por semana e, em troca, poderia fazer as aulas de dança e teatro.

Com o bailarino Diogo Granato foi com quem mais aprendi a dançar. Ele ensinava que a dança tinha que ter uma vida, tinha que ser orgânica, sair de dentro para fora, sem ser muito “cabeção”, isto é, deixar a dança acontecer espontaneamente, sem pensar antes de dançar. Deixar que o corpo pense por si mesmo.

Também participei, como atriz, de dois espetáculos dirigidos por Diogo Granato, *O Retorno do Cavaleiro das Trevas* e *Aceleração e Amnésia*. Durante a preparação do espetáculo, muitas vezes Diogo citava alguns ensinamentos que a Quito havia lhe transmitido, como: “A Quito sempre fala: o melhor ator do mundo é aquele que está com você, em cena, ao seu lado. Confie nele!”.

Um outro aspecto importante, aprendido, foi sobre a importância de o ator/atriz não se julgar em cena, não se achar ruim demais, nem bom demais (não ser “oito nem oitenta”, como diz o ditado popular). É importante que haja autoconfiança, sem julgamentos. Os julgamentos atrapalham o trabalho do ator.

Tanto a questão de confiar no amigo de cena, quanto aquela questão da autoconfiança são elementos fundamentais no trabalho do ator.

O trabalho do Diogo Granato estava repleto dos ensinamentos de Quito. Infelizmente, não continuei no grupo chamado GT (uma das maiores lições da minha vida), mas, felizmente, pude acompanhar o processo de Quito e, assim, estudar um pouco mais sobre o seu trabalho.

E quais são esses elementos que permeiam o trabalho pedagógico de Quito? Como ela trabalha com esses elementos com alunos/atores na montagem de um espetáculo? Em outras palavras, quais os procedimentos técnicos eleitos por Quito durante a montagem da obra de Jorge Amado e qual a relação entre esses, e sua forma de ensinar?

A construção da *peça O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* seguiu, basicamente, duas fases: uma primeira, que consistiu na preparação corporal dos alunos/atores (através das técnicas do *Body Mind Centering* e *Clown*) e na apropriação do texto original de Jorge Amado e, uma segunda, de construção da dramaturgia corporal em conexão com a reescrita do texto de Jorge Amado (trabalho esse que constituiu o resultado “final” ). O texto original da fábula *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* foi reescrito pelo dramaturgo Rogério Toscano com a colaboração dos alunos/atores da turma 59/EAD.

Essa divisão em etapas teve caráter apenas de organização da dissertação, uma vez que essas etapas, na prática, acabaram por se entrecruzar.

No primeiro capítulo, será feita breve retrospectiva da história do teatro e sua relação com a pedagogia teatral. A partir do século XX, as artes cênicas vão, cada vez mais, abrindo espaço para o desenvolvimento de artistas/criadores, pesquisadores, em detrimento de artistas que seguem a figura de um diretor que comanda as regras. A pedagogia teatral começa a despontar e muitos métodos didáticos para a formação do ator têm, no corpo dos atores, a sua linha mestra.

Depois de uma breve explanação sobre a pedagogia teatral e sua história na Europa e Brasil, chega-se, finalmente, ao trabalho de Quito. Por que é que se pode afirmar que Quito é uma diretora-pedagoga? A resposta a essa questão é o que dará corpo à redação deste primeiro capítulo. Nessa parte da pesquisa, existe um enfoque para a tríade: encenação, pesquisa e pedagogia. O pensamento do pesquisador Marcos Bulhões<sup>6</sup> de que “a pedagogia, o teatro e encenação, quando caminham juntos, com o

---

<sup>6</sup> Marcos Bulhões Martins tem Mestrado (2001) e Doutorado (2006) em Artes Cênicas pela Universidade de São Paulo sob a orientação da Pro<sup>ª</sup>Dr<sup>ª</sup> Maria Lucia Pupo, discutindo aprendizagem e criação do teatro. Realizou estágios de Teatro do Movimento, na Alemanha, e em dramaturgia, na Espanha, no curso de formação de diretores do Institut del Teatre de Barcelona. Cf. Plataforma Lattes. “Marcos Aurélio Bulhões Martins”. Disponível via URL em: <http://lattes.cnpq.br/7650165535443727>; acessado em

enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro enquanto linguagem cultural e artística”<sup>7</sup> é uma ideia que permeia toda essa parte da pesquisa.

O segundo capítulo desta dissertação trata da biografia dessa diretora, Quito, o que já foi escrito sobre ela e quais pontos em comum entre os autores analisados, observando algumas questões fundamentais que permeiam o presente estudo.

No terceiro capítulo, serão analisados os procedimentos e técnicas corporais que Quito utilizou como forma de instrumentalizar os alunos/atores durante a primeira fase do processo criativo da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Sendo assim, serão abordados os estudos de BMC (ministrados pela bailarina Tarina Quelho) e os trabalhos com a técnica de *Clown* (desenvolvidos por Quito).

O terceiro capítulo constitui-se na descrição do processo criativo e também trata de como Quito transformou, pedagogicamente, os movimentos expressivos apreendidos no BMC e no *Clown* em ações físicas que compõem a dramaturgia corporal da peça. Quais as estratégias e jogos utilizados? Sabe-se que o *Movimento-imagem* é um princípio que rege a metodologia de trabalho dessa diretora. Como é que se aplica esse princípio no aprendizado de alunos/atores? Essas são algumas questões que serão analisadas nessa parte da pesquisa.

O quarto e último capítulo compreende as considerações finais. Analisam-se os aspectos fundamentais do trabalho de Quito ao longo do processo criativo da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Afirma-se que Quito trabalha tanto a fisicidade quanto a corporeidade dos alunos/atores. Estabelece-se uma relação entre o trabalho de Quito e a disciplina, a auto-observação, a percepção; três palavras frequentemente encontradas em propostas de diversos encenadores como Yoshi Oida<sup>8</sup>, Jerzey Grotowski<sup>9</sup> e Berthold Brecht<sup>10</sup>, por exemplo. Quanto à auto-observação, essa traz para

---

19/04/2011.

<sup>7</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em jogo: Uma proposta de ensino e aprendizado do teatro*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2006, p. 3; (Tese de Doutorado).

<sup>8</sup> Yoshi Oida é ator, diretor e roteirista. Nascido no Japão, em 1933. É formado pela escola tradicional de artes do Japão (teatro Nô). Participou ativamente do teatro japonês de vanguarda. Em 1968, se juntou à equipe de teatro Peter Brook. Oida combina técnicas orientais e ocidentais de atuação. É reconhecido por procurar a verdade através de seus trabalhos. Cf. Yoshi Oida; disponível via URL em: <http://www.yoshioida.com>, acessado em 20/07/2011.

<sup>9</sup> Jerzy Grotowski (1933-1999). Diretor de teatro polonês, foi responsável por um teatro experimental, o “teatro laboratório”, desenvolvendo conceitos como “treinamento para atores” e o “teatro pobre”. Segundo Aslan, “para Grotowski, a arte do ator necessita de uma exploração metódica, calculada sobre o

os atores a percepção, palavra amplamente trabalhada na filosofia fenomenológica de Merleau-Ponty.

Nos anexos, por sua vez, pode-se encontrar, passo a passo, o que foi desenvolvido nas aulas da Quito, bem como a preparação corporal de Tarina Quelho. Os anexos compreendem as anotações pessoais da autora desta dissertação, seu olhar, particular, sobre todo o processo criativo. Além disso, os anexos também compreendem dois DVDs, um é uma edição sobre o processo criativo, e o outro DVD compreende uma edição do próprio espetáculo.

---

princípio fundamental da unidade psicofisiológica. Os exercícios (para os atores) não aspiram ser mera execução de proezas, servem para eliminar resistências e bloqueios emocionais. O virtuosismo corporal não é objetivo, mas apenas a maneira encontrada de levar transparência corporal.(...) É por meio de uma pesquisa constante que o intérprete tem possibilidade de tornar-se instrumento de sua arte; seu corpo, atento aos menores impulsos e permanente relação consigo mesmo e com o espaço de trabalho redor, consegue superar a si mesmo na criação”. Azevedo, Sonia Machado de. *O papel do corpo no corpo do ator*. São Paulo: Perspectiva, 2002, pp. 26-27.

<sup>10</sup> Encenador alemão (1898-1956). Adota a forma do teatro épico e é influenciado pelas ideias de Karl Marx. “O teatro épico é aquele em que se narra o que se passou, enquanto no dramático se assiste a uma ação presente”. Aslan, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994, p. 160. “Brecht não quer o ator mergulhado nas emoções dos personagens e muito menos em suas emoções particulares. Seu teatro pretende deixar à mostra o processo de feitura das ações e reações humanas, num contexto histórico claro. É necessário que se forme um novo ator, aquele que consiga lembrar ao seu público que está apenas representando”. In: Azevedo, Sonia Machado de, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, pp. 24-25.

## CAPÍTULO 1 - PEDAGOGIA, TEATRO E ENCENAÇÃO

### 1.1 - DE ANTOINE A QUITO: UMA BREVÍSSIMA HISTÓRIA

Antes de descrever o trabalho pedagógico da diretora Cristiane Paoli Quito, na montagem teatral da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, é preciso situar, historicamente, as relações entre pedagogia, encenação e teatro.

No final do século XIX e início do século XX, houve, na Europa, tendência a exaltar a liberação corporal. Isso ocorreu tanto nas artes como em meios educacionais. Odette Aslan afirma:

Foi em 1880 que a educação física apareceu na Inglaterra e nos Estados Unidos, em 1892 que Pierre de Coubertin ressuscitou os jogos Olímpicos, após dois mil anos de interrupção, em 1902 que Paris descobriu Isadora Duncan, que ousava dançar com os pés e braços nus, como na antiga Hélade<sup>11</sup>.

Essa tendência a exaltar o corpo pode ser observada antes mesmo do século XX, na transição entre os séculos XVIII e XIX, com o início do capitalismo. Descrevendo sobre as relações entre a educação e uma nova forma de abordar o corpo nesse período, Bravi afirma:

A ciência naturalista veio prover boa parte das concepções dos novos pedagogos que advogavam uma educação baseada nas filosofias da Natureza dos séculos 17 e 18, com uma referência especial de Jean Jacques Rousseau. Ele seria o líder de uma tendência naturalista no terreno pedagógico. Um outro filósofo pós-renascimento de grande repercussão na teoria educacional foi John Locke, que formulava um conceito disciplinar de educação. Ambos deram destaque à educação física como elemento da educação e dedicaram especial atenção aos

---

<sup>11</sup> Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 41.

exercícios físicos para crianças. Incitaram o interesse pelas atividades corporais, pelo movimento, que durante o século 19 transformou o esporte em fenômeno sociocultural. A emergência do “eu” no século 18 vai sendo transformada num sentimento de identidade individual no século 19, com ênfase na identidade corporal. Permite compreender diferentes expectativas de corpo a partir do momento em que este se separa da natureza e vai se constituindo num objeto da ciência. (...) As questões como e porquê do movimento incitaram cientistas de várias áreas; pedagogos, filósofos e estetas. (...) As medidas educacionais, tinham a atividade física como uma disciplina necessária para que a nova ordem e a nova racionalidade exigidas pela instauração da sociedade industrial fossem criadas<sup>12</sup>.

Seguindo essa tendência à valorização do corpo, na área do teatro, também houve apreciação do trabalho corporal dos atores. Sucederam-se, neste período, diversos movimentos artísticos de ruptura como o simbolismo, expressionismo, futurismo, dadaísmo, surrealismo, além do teatro político da Alemanha e União Soviética. Através desses movimentos, começa-se a se pensar em novas formas de renovar a arte teatral, novos métodos de trabalhar com os atores. O corpo do ator e seu treinamento passam a ter grande importância para muitos diretores teatrais. Tem-se o início de um pensamento pedagógico destinado à arte de representar. Para além de valorizar corpo dos artistas, o desejo de transformação na cena teatral europeia começa com a recusa aos padrões naturalistas de expressão.

Além da reação contra o naturalismo, a nova cena teatral do século XX se caracteriza por : O sentido da provocação, do espicaçar, a vontade de destruir a tradição, de matar o luar sentimental e o academicismo burguês. Espírito de escárnio, de zombaria do futurismo e do surrealismo. A desintegração da linguagem. A intriga desaparece, o texto explode, torna-se absurdo; busca-se uma escrita “inconsciente”. (...) A tendência é no sentido de uma linguagem falada, que não parece ser premeditada. A estrutura da peça bem feita é sacudida como um coqueiro. A explosão da noção de personagem. Esta se decompõe, torna-se imprecisa, ela pode ser um objeto. A fragmentação da noção de autor: o encenador reconstrói a peça e converte-se em coautor. Nada de reconstituição histórica, nada de fidelidade ao autor do “argumento”. A fragmentação do espaço: O local da cena se remodela<sup>13</sup>.

---

<sup>12</sup> Bravi, Valéria Cano. *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2001, pp. 13-14; (Dissertação de Mestrado).

<sup>13</sup> Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 124.

Roubine considera que foi na França, com Antoine<sup>14</sup>, na primeira metade do século XX, que se deu a oficialização do termo encenador.

Convencionou-se considerar Antoine como o primeiro encenador, no sentido moderno atribuído à palavra. Tal afirmação, justifica-se pelo fato de que o nome Antoine, constitui a primeira assinatura que a história do espetáculo teatral registrou (...). Mas também porque Antoine foi o primeiro a sistematizar suas concepções, a teorizar a arte da encenação<sup>15</sup>.

Para esta pesquisa, consideraram-se os termos diretor e encenador como equivalentes. Haderchpek, depois de analisar as palavras diretor e encenador, em diversos livros, de diversos teóricos do teatro, como Patrice Pavis e Jean Jaques Roubine, afirma em sua tese:

As palavras diretor e encenador podem significar funções que apresentam certa distinção. Alguns consideram que o primeiro cuida mais especificamente da parte prática da encenação, enquanto que o segundo se dedica, em princípio, à concepção estética do mesmo. No entanto, ambas designações dizem respeito a este profissional que conduz um ator ou grupo de atores a um resultado cênico. (...) Dentro da realidade teatral que vivemos hoje, há profissionais que se

---

<sup>14</sup> Em 1887, Antoine funda o Théâtre Libre, em Paris. Segundo Roubine, o encenador francês Antoine “inaugura a era da encenação moderna. (...) Realizando a ambição mimética de um teatro que sonha com uma coincidência fotográfica entre a realidade e sua representação, ele precipita o fim da era da representação figurativa.(...) A obra de Antoine talvez corresponda, no teatro, à concretização do sonho do capitalismo industrial: a conquista do mundo real. Conquista científica, conquista colonial, conquista estética ...(...) o aspecto moderno de Antoine reside, sobretudo, na sua denúncia de todas as convenções forjadas e depois usadas- como se usa uma roupa - por gerações de atores formados dentro de uma certa retórica de palco, quer dizer, dentro de uma prática estratificada pelo respeito a uma tradição, ao mesmo tempo em que as condições técnicas do espetáculo se vinham transformando. (...) O que Antoine e Stanislavski exigem de seus atores, essa difícil conquista de uma verdade singular contra uma verdade geral, essa luta pela autenticidade, ainda que desconcertante, e contra o estereótipo, ainda que expressivo, caracteriza bem o combate, sempre reiniciado, do encenador do século XX. (...) Diversos estudiosos (Denis Bablet, Bernard Dort etc.), frisaram que uma das maiores contribuições de Antoine para a encenação moderna consiste na sua rejeição do painel pintado e dos truques ilusionistas habituais do século XIX. Ele introduz no palco objetos reais, ou seja, que contêm o peso de uma materialidade, de um passado, de uma existência. Trata-se, sem dúvida, de produzir um efeito *mais verdadeiro*. Ou, melhor ainda, totalmente verdadeiro. Mas ao fazê-lo Antoine revela algo que o teatro do século XX não poderá mais esquecer: aquilo que poderíamos denominar a *teatralidade do real*”. Roubine, Jean Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998, pp. 24-29.

<sup>15</sup> Roubine, Jean Jacques, *A Linguagem da Encenação Teatral*, op. cit., 1998, pp. 23-24.

denominam diretores e cuidam com grande propriedade da concepção estética do espetáculo, e outros que se dizem encenadores e preferem descobrir na prática do trabalho coletivo a expressão da obra a ser montada. Por isso, fica um pouco difícil classificar quem é diretor e quem é encenador no teatro contemporâneo, que está em constante transformação. Em vista deste fato, escolhemos, nesta perspectiva, considerar os dois termos como complementares e não como designações singulares<sup>16</sup>.

Quando se analisa a história do teatro, percebe-se que foram as pesquisas e investigações de encenadores em escolas de teatro e grupos teatrais as responsáveis por grande parte da revolução teatral promovida no século XX<sup>17</sup>.

Muitos dos grandes mestres do teatro como, por exemplo, Konstantin Stanislavski, Vsevolod Meierhold, Berthol Brecht, Jerzey Grotowski, Eugênio Barba e diversos outros ficaram conhecidos por sua prática artístico/pedagógica. Todos esses diretores ou encenadores sistematizaram sua prática artística, desenvolveram métodos para o trabalho com atores e alunos/atores, instituíram técnicas e procedimentos pedagógicos. Foi, então, a partir do século XX, principalmente na segunda metade, que se passou a refletir sobre “como” fazer teatro, “como” conduzir e trabalhar pedagogicamente com atores. Santos, afirma:

Os movimentos teatrais do início do século XX introduziram o debate acerca da sistematização de procedimentos cênicos e da organização de métodos de criação aplicáveis a diferentes contextos daqueles que o originaram. Esta transformação na forma de investigar o fazer teatral nos permite reconhecer as diferentes metodologias desenvolvidas e as particularidades de cada encenador.(...) Se compreendermos a pedagogia como um conjunto de doutrinas, princípios e métodos de educação e instrução que tendem a um objetivo prático, podemos identificar a cena Meierholdiana como um meio de educar tanto aquele que fazia, como aquele que via, pois a pedagogia teatral, mais que todas as outras pedagogias, requer a troca, a pesquisa, a experiência comum, ao ensinante e ao ensinado, ao mestre e ao aluno<sup>18</sup>.

---

<sup>16</sup> Haderchpek, Robson Carlos. *A Poética da Direção Teatral: O Diretor Pedagogo e a Arte de Conduzir Processos*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2009, p.70; (Tese de Doutorado).

<sup>17</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, *Dramaturgia em jogo*, op. cit., 2006, p.3.

<sup>18</sup> Santos, Maria Thaís Lima. *O encenador como pedagogo*. São Paulo. Escola de Comunicação e Artes-USP, 2002, pp. 52-53; (Tese de Doutorado).

Cada diretor, dentro do tempo em que viveu, utilizou a pedagogia teatral de maneiras as mais diversas possíveis e com diferentes finalidades. O Russo Konstantin Stanislaviski (1863-1938), por exemplo, priorizou, em sua pedagogia (principalmente na sua segunda fase<sup>19</sup>), o trabalho físico dos atores. Mais do que trabalhar o interior, o aspecto psicológico, era preciso desenvolver a aparelhagem física dos atores. Para isso desenvolveu com seus artistas a ginástica sueca, dança clássica, acrobacia, dentre outras técnicas<sup>20</sup>.

Haderchpek, em sua tese *A poética da direção teatral: o diretor-pedagogo e a arte de conduzir processos*, relata que Stanislaviski inaugura um conhecimento empírico acerca da pedagogia teatral. Isso pode ser comprovado através dos diversos textos e livros que esse último escreveu com auxílio de seus colaboradores, como, por exemplo: *Minha vida na arte*<sup>21</sup>, *A preparação do ator*<sup>22</sup>, *A construção da personagem*<sup>23</sup> e *A criação de um papel*, ainda, *Manual do ator*<sup>24</sup>.

Outro mestre que demonstrou preocupação muito grande com a pesquisa e a questão pedagógica foi Vsevolod Meierhold (1849-1940). Representante da vanguarda russa, foi discípulo de Stanislaviski, coordenou o Teatro Estúdio (a pedido de Stanislaviski), uma espécie de sucursal do Teatro de Arte de Moscou (de 1913 a 1916). Contestava o teatro naturalista, buscando meios para subverter o excesso de realismo nos palcos russos. Viveu o início do movimento simbolista na Rússia e queria métodos mais modernos para a arte dramática. No Teatro Estúdio, realizou inúmeras pesquisas

---

<sup>19</sup> Matteo Bonffito em sua tese *O Ator Compositor*, fazendo um paralelo entre o trabalho de Meierhold e Stanislaviski, afirma: “(...) basta recordar a primeira fase do trabalho de Stanislaviski - relativa à *Linha de Forças Motivadas* – onde o sentimento e os aspectos ligados à memória emotiva eram considerados seus elementos centrais. Contudo, se pensarmos na fase do Teatro de Ópera e na última fase do trabalho de Stanislaviski, vemos que tais diferenças se reduzem a divergências entre poéticas. Ou seja, enquanto processos de concretização e formalização da obra, e não tanto enquanto ponto de vista sobre a utilidade da psicologia como referência útil e necessária para a construção do próprio trabalho com o ator, e da ação especificamente (...) A ação, se corretamente executada, se torna psicofísica. Neste sentido, ou seja, aquele relativo à ação psicofísica, que privilegia o percurso que parte da execução para o desencadeamento dos processos interiores, se não levamos em conta os princípios que podem ser utilizados na construção da ação, vemos uma concordância entre os dois artistas. Portanto, a partir do conhecimento sobre a última fase do trabalho de Stanislaviski, podemos concluir, então, que a categoria ‘Psicologia X Não-Psicologia’ ou ‘Psicologismo X Não-Psicologismo’ não é pertinente para definir a relação entre ele e Meierhold”. Bonffito, Matteo. *O ator Compositor: As ações físicas como eixo de Stanislaviski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2006, p. 57.

<sup>20</sup> Cf. Azevedo, Sônia Machado, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, p.12.

<sup>21</sup> Stanislaviski, Konstantin. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

<sup>22</sup> Stanislaviski, Konstantin. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

<sup>23</sup> Stanislaviski, Konstantin. *A Construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

<sup>24</sup> Stanislaviski, Konstantin. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

de linguagem e deu muita importância ao trabalho corporal dos atores. Um dos focos da tese de Santos, consistiu em estudar a questão pedagógica nos trabalhos de Meierhold.

Na sua prática cênica, V.E.Meierhold, como um dos protagonistas das mudanças processadas no teatro nos primeiros anos do início do século, na Rússia, tornou a função do diretor teatral uma fusão entre pedagogo e encenador, e marca, definitivamente, o teatro no século XX. (...) Meierhold tinha como base, para a construção de uma poética cênica que evidencia um claro projeto pedagógico e poético para o ator. (...) Aspirava ter um ator não como simples intérprete das ideias do diretor, mas um criador e tomou pra si a responsabilidade de prepará-lo. (...) As disciplinas que integravam o Estúdio de Meierhold não visavam apenas propiciar a formação técnica, mas, sobretudo, levar o propósito não só didático, como pedagógico, desse trabalho pelo qual, em cada ator, Meierhold educava um inventor<sup>25</sup>.

Segundo Santos, existem três questões fundamentais que constituem a base do ator e da cena meierholdiana, a saber: restaurar o procênio como espaço centro do jogo; a importância do ritmo como expressão para o ator, e, por último, Meierhold afirmava que o teatro origina-se da dança, prenunciando, dessa forma, uma série de “cenas dançantes” as quais ele desenvolverá ao longo de sua trajetória como diretor<sup>26</sup>. Aqui fica evidente a preocupação de Meierhold com o trabalho corporal dos atores.

Nas aulas de Meierhold, o primeiro aspecto que ele chamava atenção dos alunos era a percepção do corpo no espaço. Este estudo baseava-se no *Tratado da Arte do Baile*, um tratado escrito em 1400, mais ou menos. O ator-dançarino de Meierhold buscava a perfeição formal, o ajuste da relação entre corpo e voz, tendo em vista a noção da cena como uma composição coletiva e a formação musical como base para o movimento<sup>27</sup>.

Meierhold conhecia as transformações e experiências que vinham acontecendo no mundo da dança. Fora da Rússia ecoavam nomes que viriam a fazer história dentro

---

<sup>25</sup> Santos, Maria Thaís, *O encenador como pedagogo*, op. cit., 2002, pp. 8-9, 20-100.

<sup>26</sup> Cf. Santos, Maria Thaís, op. cit., 2002, p. 21.

<sup>27</sup> Santos, Maria Thaís, op. cit., 2002, p. 107.

do universo da dança e do movimento expressivo, como Isadora Duncan<sup>28</sup>, Delsarte<sup>29</sup> e Jacques Dalcroze<sup>30</sup>. Meierhold queria libertar o teatro russo de uma tradição antiga de teatro em que somente existia a relação teatro *versus* texto, sendo o corpo dos atores deixado em segundo plano. “A noção de corpo cênico decorreu, na obra meierholdiana, do desejo de descobrir a natureza própria do teatro para a libertação do “palavrório” que o dominava”<sup>31</sup>.

Meierhold desenvolveu uma pedagogia voltada para o trabalho corporal dos atores. O movimento cênico era o elemento mais importante da cena. Ele convida seus atores a aprenderem com acrobatas, palhaços, dançarinos. Seu trabalho como diretor/pedagogo, apoiou-se na busca de um ator que dominasse totalmente o próprio corpo, que tivesse uma movimentação racional e um agudo senso rítmico<sup>32</sup>. Descrevendo sobre Meierhold, Aslan afirma:

Para ele (Meierhold), os gestos são mais importantes que as palavras,

---

<sup>28</sup> “Isadora Duncan (1878-1927) foi uma bailarina norte-americana considerada a pioneira da dança moderna por ignorar os rígidos padrões e normas do balé clássico. Tendo a natureza como inspiração, Isadora dança sua relação com os elementos da natureza, escutando e respondendo com seu corpo às pulsações da terra, aos movimentos do vento, da água, numa fluência contínua com a própria vida (...). Para dançar era preciso ligar o “motor da alma”, é dele que se irradia a luz que faz vibrar e mover cada parte do corpo (...). Isadora procurava encontrar uma dança que fosse pelos movimentos do corpo, a expressão divina do espírito Humano”. Azevedo, Sônia Machado de, *O papel do corpo no corpo de ator*, op. cit., 2002, pp. 62-63.

<sup>29</sup> O Italiano Francois Delsarte (1811-1871) foi ator e cantor. Lecionou no Conservatório de Paris. “Para Delsarte, o gesto representa mais que a palavra. Exprime mais e vem do coração. Está ligado à respiração, desenvolve-se graças aos músculos, mas só pode existir sustentado por um sentimento ou uma ideia (...) Delsarte estudou o corpo, músculo por músculo, falange por falange, estabeleceu relações entre os movimentos do corpo e os do espírito. Observou com justeza que se o homem revela seu ser por meio da arte, cumpre-lhe conhecer-se perfeitamente e controlar-se. Praticava o relaxamento e a concentração(...). Recomendava vencer o medo de cair e o medo em geral, como J. Grotowski e Eugênio Barba o fazem igualmente em nossos dias”. Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, pp. 37-40.

<sup>30</sup> “Émile Jaques Dalcroze (1865-1950), suíço, realizou seus estudos em Paris e no Conservatório de Genebra. Desenvolveu um sistema que ficou conhecido com o nome de Dalcroze Eurythmics de treinamento musical que tinha como objetivo uma educação psicomotora, com base na repetição de ritmos. A música suscita uma imagem que por sua vez, impulsiona o movimento. O método consiste em educar o aluno fazendo-lhe praticar solfejo corporal com movimentos claros e econômicos. O gesto em si nada representa; seu principal objetivo é captar sentimentos e emoções humanas. Pretende, pela eurtmia, equilibrar a vida psíquica e obter harmonia do ser. Esse tipo de ginástica busca harmonizar músculos e sensibilidade num fluxo harmônico. Os ensinamentos dalcrozianos exerceram uma profunda influência na dança atual. Seu objetivo é fazer o ritmo ser percebido através do corpo (...) A presença dos princípios dalcrozianos era sensível nos balés Russos de Serge Diaghliev, Nijinsky, Balanchine e nos balés expressionistas de Kurt Jooss”. Azevedo, Sônia Machado de, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, pp. 57-58.

<sup>31</sup> Santos, Maria Thaís Lima, *O encenador como pedagogo*, op.cit., 2002, p. 108; *apud* Tcherbakov, V. *Os dois lados da Máscara*. S/d: p. 62.

<sup>32</sup> Cf . Azevedo, Sônia Machado de, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, p.16.

os movimentos mais reveladores que a fala.(...) Ele quer que o ator seja vivo, que salte, dance, faça malabarismos e cante. Depois de haver trabalhado um técnica de saltos, elaborou a “biomecânica”<sup>33</sup>.

O alemão Berthold Brecht (1898-1956), por sua vez, adota uma pedagogia em que há a valorização da crítica social e do teatro sendo encarado como um jogo que dialoga com a sociedade. Brecht almejava, acima de qualquer preparação corporal, um teatro crítico que gerasse reflexões, descobertas e transformações por parte do público e dos próprios atores.

A arte, para Brecht, deve transformar o homem, mas isso só é possível, segundo ele, quando o homem passa a reconhecer a si e a realidade que o envolve como passíveis de transformação, quando o homem passa a ver-se em uma existência historicizada (...) <sup>34</sup>.

Segundo Koudela, Berthold Brecht, através de suas peças didáticas (*Lehrstück*), exercitava seus atores. Além dessas, criou obras como *Pequeno Organon*<sup>35</sup>, *Estudos sobre teatro*<sup>36</sup>, *As Cenas de rua*<sup>37</sup> etc.<sup>38</sup>.

Quando Brecht traduziu o termo *Lehrstück* para o inglês, utilizou o equivalente a *learning play*, isto é, um jogo de aprendizagem (...) E utilizando este jogo de aprendizagem, onde os atores descobriam na prática, fazendo e refletindo sobre, ele pôde contribuir para o desenvolvimento artístico e humano de cada um deles. Com isso, todos poderiam executar com propriedade sua proposta estética<sup>39</sup>.

O encenador inglês Eduard Gordon Craig<sup>40</sup>, inspirado pelo teatro indiano,

---

<sup>33</sup> Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 147.

<sup>34</sup> Bonfitto, Matteo, *O ator compositor*, op. cit., 2006, p. 92.

<sup>35</sup> Brecht, Berthold. *Pequeno organon para o teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

<sup>36</sup> Brecht, Berthold. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2005.

<sup>37</sup> Brecht, Berthold. “As cenas de rua”. In: \_\_\_\_\_. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.

<sup>38</sup> Cf. Haderchpek, Robson Carlos, *A Poética da Direção Teatral*, op. cit., 2009, pp. 74-75.

<sup>39</sup> Haderchpek, Robson Carlos, op. cit., 2009, p. 75; *apud* Koudela, Ingrid Domien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

<sup>40</sup> Eduard Gordon Craig foi um encenador, ator, *designer*, produtor e teórico de teatro inglês (1872-1966).

pretendia criar um superator, com técnica corporal perfeitamente afiada, mas sem esquecer-se da espiritualidade e da ética. Para ele, o gesto era mais importante do que as palavras e a emoção. Craig demonstrou grande insatisfação com o desempenho dos atores de sua época, que consistia em serem grandes vedetes do teatro, desprovidos de técnicas de atuação, como também pelo próprio fazer teatral, que se apoiava, sobretudo, no texto teatral, tendo muitos resquícios do teatro naturalista“. A concepção de supermarionete era resposta à necessidade teatral de retirar da cena tudo o que fosse aleatório e não repercutisse de forma orgânica e dinâmica no espaço (...)”<sup>41</sup>. Segundo Roubine:

A supermarionete de Craig nunca existiu, e é o caso de indagar se mesmo o seu inventor chegou a acreditar que um ser humano fosse capaz de alcançar esse grau supremo de virtuosismo e de domínio técnico que o tornaria suscetível de ser manipulado tão cabalmente quanto o mais perfeito dos instrumentos; e que esse ator instrumental pudesse simultaneamente tornar-se o criador de uma nova representação. (...) Mas talvez não se tratasse, afinal, senão de um *mito pedagógico* proposto à meditação dos interessados.<sup>42</sup>.

Apesar de cada diretor/pedagogo desenvolver sua própria proposta pedagógica, como visto nesses exemplos acima, o que eles têm em comum é o fato de desenvolverem uma pedagogia em que há a aceitação da criatividade dos atores, uma prática pedagógica que busca a valorização da construção da cena, construção essa entendida como um processo de descobertas, em que acertos e erros são colocados em questão. A antiga prática teatral em que o diretor dá ordens e os atores obedecem foi substituída por uma visão de construção e colaboração. Os diretores, mais do que “chefes”, tornam-se propositores e o trabalho corporal dos atores torna-se importante ferramenta na construção da cena.

A valorização do corpo como veículo de expressão, foi um “fenômeno político-social e artístico, que atravessou todo o século

---

Suas ideias influenciaram as renovações teatrais no século XX.

<sup>41</sup> Costa, Felisberto Sabino da. *A outra face: a máscara e a [trans]formação do ator*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2006, p. 15; (Tese de Livre-docência).

<sup>42</sup> Roubine, Jean Jaques, *A Linguagem da Encenação Teatral*, op. cit., 1998, p. 187.

XX e que provocou uma renovação teatral sem precedentes, na aprendizagem, nas técnicas, nos estilos de interpretação e permitiu uma troca frutífera entre o domínio do dramático e do coreográfico. (...) Cada *metteur em scène* de acordo com o seu projeto cênico, desenvolvia a consciência e o controle do próprio corpo do ator de acordo com a técnica que melhor lhe conviesse. (...) cabia ao encenador a preparação técnica e esta pautava-se essencialmente no aprimoramento da linguagem corporal<sup>43</sup>.

Se antes, a autoria da cena era atribuída aos diretores, agora, passa a ser uma criação conjunta, entre diretores e atores e esses últimos transformam-se em criadores, capazes de abarcar a obra em sua totalidade.

Em Grotowski (1933-1999), também se pode encontrar elementos que o caracterizam como um encenador/pedagogo. Com a fundação do teatro-laboratório (Polônia), em 1950, ele cria uma pedagogia focada no trabalho do ator. Grotowski propunha a seus atores a busca por uma expressão genuína, autêntica, e, para isso, eles deveriam buscar crescimento artístico que estivesse em estreita conexão com o desenvolvimento pessoal<sup>44</sup>. Grotowski dava ênfase à disciplina e à espontaneidade dos atores, o foco era na pesquisa corporal dos artistas e na relação desses consigo mesmos, a auto-observação. A ideia era que os atores e atrizes conseguissem realizar movimentos e criar cenas que tivessem conexão tanto psíquica quanto física. Os exercícios, propostos por esse diretor, não aspiravam, somente, a execução de proezas e virtuosismos, mas sim a eliminação de bloqueios emocionais e resistências.

Não educamos um ator em nosso teatro ensinando-lhe alguma coisa: tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a eliminação do lapso de tempo entre o impulso interior e a reação exterior, de modo que o impulso se torna já uma reação exterior. Impulso e ação são concomitantes: O corpo se desvanece, queima e o espectador assiste a uma série de impulsos visíveis. Nosso caminho é o da Via Negativa, não uma coleção de técnicas, e sim erradicação de bloqueios<sup>45</sup>.

---

<sup>43</sup> Santos, Maria Thaís Lima, *O encenador como pedagogo*, op.cit., 2002, pp. 99-101; *apud* Aslan, Odette [et al]. *Le corps em Jeu*. Paris: CNR, 1993, p. 9.

<sup>44</sup> Cf Haderchpek, Robson Carlos, *A Poética da Direção Teatral*, op. cit., 2009, pp. 76-77.

<sup>45</sup> Haderchpek, Robson Carlos, op. cit., 2009, p. 77; *apud* Grotowski, Jersey. *Em busca de um teatro pobre*. S/d, 1971, p. 3.

## Sobre Jerzey Grotowski, Aslan escreve:

Depois de Jacques- Dalcroze e Artaud, Grotowski quer que o corpo do ator volte a ser o lugar de todas as possibilidades. Ele luta contra atrofias e bloqueios provenientes de séculos de divórcio entre o físico e o mental, e os exercícios criados, à medida das dificuldades encontradas nos alunos, destinam-se a eliminar tais bloqueios. Eles constituem a técnica negativa, a partir da qual a criação do ator pode começar a elaborar-se<sup>46</sup>.

O discípulo de Grotowski, Eugênio Barba<sup>47</sup>, também deu prioridade ao trabalho corporal dos atores. Seu treinamento compunha-se de acrobacias, improvisações e de noções da biomecânica de Meierhold. “Mas além da técnica corporal, os candidatos a alunos na ISTA (International School of Theatral Anthropology) tinham que prestar uma prova para a qual ficavam um ano em sua escola. A aprovação ou não dependeria, além do preparo físico, do caráter do aluno, sua ética e moral, do seu desejo de transformação social, do desejo de mudar a sociedade, de ter força na alma e perseverança”<sup>48</sup>. Para ele, a disciplina dos atores era mais importante do que o dom artístico e os atores deveriam ser pessoas com desejo de comunicar às pessoas e mudar o mundo em que viviam. “Ter talento não consiste em conhecer bem o ofício, mas questioná-lo, recusar soluções prontas, possuir espírito de pesquisa”<sup>49</sup>. Ao escrever sobre o trabalho do ator, Eugênio Barba diz:

---

<sup>46</sup> Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 285.

<sup>47</sup> Eugenio Barba (Brindisi, 29 de outubro de 1936) é um diretor de teatro italiano e figura central no teatro mundial, fundador e diretor do Odin Teatret, em 1964, uma companhia fundada em Oslo, na Noruega, que se muda para Holstebro, em 1966, Dinamarca. Amigo de Jerzy Grotowski, e trabalhando com ele diretamente durante cerca de três anos, é responsável pela divulgação de seu trabalho no Ocidente. Em 1979, Eugenio Barba funda a International School of Theatre Anthropology - (ISTA), parte das atividades do Odin, o que o torna figura principal na antropologia teatral, “o estudo do comportamento cênico pré-expressivo que se encontra na base dos diferentes gêneros, estilos e papéis e das tradições pessoais e coletivas”, Barba vai encontrar esse “novo corpo”, onde a presença física e mental do ator modela-se segundo princípios diferentes dos da vida cotidiana. O corpo todo pensa/age com uma outra qualidade de energia e ter energia significa saber modelá-la: “um corpo-mente em liberdade afrontando as necessidades e os obstáculos predispostos, submetendo-se a uma disciplina que se transforma em descobrimento”. Tolentino, Cristina. “Eugenio Barba e o Teatro Antropológico”. Disponível via URL em: <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/teatro/contemporaneo/eugenio-barba-teatro-antropologico.html>; acessado em 07/08/2011.

<sup>48</sup> Cf. Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 292.

<sup>49</sup> Aslan, Odette, op. cit., 1994, p. 291.

O seu trabalho é uma forma de meditação social sobre você mesmo, sobre sua condição de homem numa sociedade e sobre os fenômenos que o tocam no mais profundo de seu ser, através das experiências de nosso tempo. Cada representação nesse teatro precário que choca o pragmatismo cotidiano pode ser a última, e você deve considerá-la como tal, como sua possibilidade de atingir a você mesmo, legando aos outros a prestação de contas dos seus atos, o seu testamento. Se o fato de ser ator significa tudo isso para você, então, um novo teatro vai nascer. Isto é, uma nova maneira de apreender a tradição literária, uma nova técnica.<sup>50</sup>

Sabe-se que foram muitos os diretores teatrais que utilizaram da pedagogia como forma de renovar a cena teatral, e, nesse movimento de mudanças, o trabalho corporal dos atores e a procura pela formação de um novo ser humano dentro de um teatro revigorado, constituíram-se metas a serem alcançadas. Tanto em Aslan<sup>51</sup>, Azevedo<sup>52</sup>, Haderchpek<sup>53</sup> e Martins<sup>54</sup>, percebe-se que muitos dos diretores e pedagogos estudados, como Stanislaviski, Grotoviski, Eugênio Barba, Delsarte ou Dalcroze, tratam da importância da disciplina do ator e do bailarino. Essa disciplina é tanto física (cuidados com o corpo) quanto disciplina ética (do artista enquanto ser humano que comunica à sociedade). Percebeu-se que os encenadores do século XX, valorizaram tanto o trabalho físico dos artistas quanto o trabalho mental, espiritual, além do social (o que os artistas têm a dizer à sociedade). Identificou-se que muitos encenadores trabalharam a improvisação de movimentos como metodologia de trabalho e que diversos deles, como Brecht, Grotowski e Barba, buscaram nas tradições orientais as bases de seu labor. Kristin escreve:

Sejam eles dançarinos ou atores adeptos do T'ai Chi, professores como o ator australiano F. Mathias Alexander, criador de um método de descontração por ele divulgado em Londres e New York ou o físico israelense Moshe Feldenkrais, que procura obter o máximo de eficiência com o mínimo de esforço, no decurso de exercícios executados sem dor, cada um deles tenta conciliar o corpo e o espírito, restabelecer conexões perdidas entre os impulsos emocionais instintivos e os reflexos musculares, entre a circulação de uma energia

---

<sup>50</sup> Aslan, Odette, op. cit., 1994, p. 294; *apud* Barba, Eugenio. "Lettre a 'L' Acteur". In: \_\_\_\_\_. *Plaquette do Odin Teatre (Os Ornitófilos, Kaspariana, Ferai)*. S/d: pp. 77-79.

<sup>51</sup> Aslan, Odette, op. cit., 1994.

<sup>52</sup> Azevedo, Sônia Machado, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002.

<sup>53</sup> Haderchpek, Robson Carlos, *A Poética da Direção Teatra*, op. cit., 2009.

<sup>54</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, *Dramaturgia em jogo*, op. cit., 2006.

no corpo liberto de suas inibições e seus condicionamentos nefastos, enfim, o domínio harmonioso do pensamento<sup>55</sup>.

Esta pesquisa, intitulada *Tiros de Movimento-Imagem – estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli Quito*, não se aprofundará na história desses diretores, pois, dessa forma, poderia fugir ao objetivo principal. Aqui estão exemplos de outros grandes nomes da pedagogia teatral como Peter Brook, Viola Spolin, Ariane Mnouchkine, Yoshi Oida, dentre outros.

Para eles, a pedagogia não é uma atividade “paralela” à prática cênica, mas, sim, uma necessidade inerente à sua atuação. Cada espetáculo destes diretores impõe problemas diferentes, gerando um programa de trabalho particular, considerado como um elemento capaz de reformular a linguagem cênica. Por outro lado, a pedagogia para a cena é vista como uma pedagogia para a vida, devendo extrapolar o aprendizado da linguagem teatral<sup>56</sup>.

De acordo com Bulhões, a pedagogia do teatro e a encenação, quando caminham juntas com o enfoque da pesquisa, são responsáveis pelo avanço do teatro enquanto linguagem cultural e artística. Portanto, a pesquisa, a pedagogia e a encenação podem ser encaradas como três faces frequentemente integradas ao fenômeno teatral<sup>57</sup>.

No âmbito da abordagem desta pesquisa, intitulada *Tiros de Movimento-imagem - estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli Quito*, avaliou-se a integração entre teatro, encenação e pedagogia e considera-se pertinente o que Monique Borie afirmou sobre o trabalho de Grotowski.

(...) é impossível distinguir o encenador do pedagogo. O pedagogo que dirige a aprendizagem técnica e o encenador que elabora com o grupo um espetáculo são a mesma pessoa. A osmose é total entre os processos de treinamento e os processos de criação. (...) Não existe

---

<sup>55</sup> Cf. Linklater, Kristin. “The body training of Moshe Feldenkrais”, *Drama Review: TDR*, 1972, Vol. 16, No. 1, pp. 23-27. A este respeito ver também: Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 285; *apud* Feldenkrais, Moshé. “Image Movement and Actor, Restoring of Potentiality”, *Tulane Drama Review*, Vol. 10, No. 3, 1966, pp. 112-126. Sobre a Educação Somática, consultar o capítulo 2 desta dissertação.

<sup>56</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, *Dramaturgia em Jogo*, op. cit., 2006.

<sup>57</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, p.3.

um vai e vem ou tensão entre duas funções, de circulação entre dois papéis. A encenação na sua essência é fundada sobre a relação pedagógica. Mas, esta relação pedagógica define de algum modo o próprio ato de fazer teatro, tanto quanto a preparação para esse ato.<sup>58</sup>

A partir da segunda metade do século XX, os grupos teatrais passam a se interessar por um teatro que é muito mais do que entretenimento ou textos bem montados. O mérito encontra-se, agora, na pesquisa, seja essa uma pesquisa corporal, pesquisa de linguagens artísticas, de dramaturgia ou uma busca pessoal dos atores enquanto seres humanos.

A pedagogia como um ato criativo é uma realização da necessidade de criar uma cultura teatral, uma dimensão do teatro cujos espetáculos somente satisfazem parcialmente, e que a imaginação traduz em tensão vital. É por isso que no princípio do século vinte o teatro existiu primariamente por intermédio da pedagogia (antes que isso se tornasse enaltecido, organizado e didático) e porque a pedagogia pode ser vista como uma linha direta na continuidade da maioria das experiências teatrais significativas da época<sup>59</sup>.

## 1.2- PEDAGOGIA, ENCENAÇÃO. E O TEATRO BRASILEIRO?

Enquanto na Europa, no final do século XIX, estavam em ebulição os movimentos naturalistas e simbolistas que vieram deflagrar as inúmeras transformações ocorridas no teatro, tanto mudanças estéticas quanto pedagógicas, no Brasil, as coisas foram um pouco mais lentas. Até 1929, durante a crise econômica (crise do café), o que era comum nos palcos brasileiros eram as comédias de costumes. Os movimentos que fecham o século XIX - naturalismo, simbolismo - e os que abrem o século XX, a partir

---

<sup>58</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, p 5; *apud* Borie, Monique. “Enseignement et Crátion un Mème Chemein”. In: *Le metteur en Scène en pédagogie*. Paris: Actes Sud/Theatre Nacional de Chailot, 1988, p. 128.

<sup>59</sup> Cruciani, Fabrizio. “Aprendizagem: exemplos ocidentais”. In: Barba, Eugenio; Savarese, Nicola. *A arte secreta do ator, dicionário de antropologia teatral*. Campinas: São Paulo: Hucitec: Unicamp, 1995, pp. 26-29.

do expressionismo, permaneciam virgens no palco nacional.

Os atores cômicos não eram artistas pesquisadores, mas ,sim, pessoas que deveriam saber fazer marcações de cenas, a estrutura das companhias era hierarquizada, sendo o primeiro ator, muitas vezes, o próprio empresário. Esse era o esquema do teatro comercial.

Saber marcar, marcar não apenas com eficiência, mas com rapidez, já que as estreias se sucediam, dependia mais da tarimba do que da criatividade. Por isso, confiava-se o cargo seja ao primeiro ator, empresário da companhia, seja a algum artista veterano, aposentado ou em vias de se aposentar, depositário dos legendários “segredos do palco”- conjunto dos recursos empregados tradicionalmente para vencer esta ou aquela dificuldade, para obter este ou aquele efeito<sup>60</sup>.

O ensaiador tinha uma função que não era muito destacada ao público, nesse período, conforme Prado,

A orientação geral cabia ao ensaiador, figura quase invisível para o público e para a crítica, mas que exercia funções importantes dentro da economia interna da companhia. Competia-lhe, em particular, traçar a mecânica cênica, dispondo os móveis e acessórios necessários à ação e fazendo os atores circularem por entre eles de modo a extrair de tal movimentação o máximo de rendimento cômico ou dramático<sup>61</sup>.

As primeiras renovações ocorridas no teatro brasileiro, segundo Décio de Almeida Prado, vieram mais no campo da dramaturgia do que uma renovação na cena teatral. Joracy de Camargo e Renato Vianna são exemplos de dramaturgos que participaram dessas mudanças.

Todas estas manifestações de inconformidade, ainda que relativa, desenvolviam-se dentro do teatro comercial, sem questionar nem os

---

<sup>60</sup> Prado, Décio de Almeida, *O teatro brasileiro moderno*, op. cit., 2008, p. 17.

<sup>61</sup> Prado, Décio de Almeida, op. cit., 2008, p. 16.

seus métodos, nem os seus fins. (...) Mesmo Renato Vianna, talvez o mais inquieto de todo o grupo, na sua dupla função de autor dramático e ensaiador exigente, não tencionava, ao que tudo indica, reformar o teatro senão para dar ao drama uma possibilidade de florescer ao lado da comédia, querendo antes fazer melhor do que fazer diferente - o que não conseguiu, seja dito de passagem, em parte por falta de meios econômicos, em parte pela visão antiquada que tinha da dramaturgia. Foi um disciplinador, não o instaurador de uma estética, como pretendia<sup>62</sup>.

Embora Décio de Almeida Prado não considere Renato Vianna como um dos pioneiros da encenação brasileira, o que fica evidente nas suas palavras acima, essa opinião não é compartilhada pelo crítico e teórico Sebastião Milaré<sup>63</sup>, autor do livro *A Batalha de Quimera - Renato Vianna e o Modernismo Brasileiro*<sup>64</sup>.

Segundo este autor, a história do teatro brasileiro ainda não valorizou o suficiente a figura de Renato Vianna como sendo a primeira manifestação brasileira da arte do encenador. Sebastião Milaré defende que foi Vianna o pioneiro da encenação brasileira. (...) Milaré vai de encontro a críticos de relevo como Sábato Magaldi, Gustavo Dória, Bárbara Heliodora, que apenas mencionam de passagem, o significado histórico de *A última Encarnação de Fausto*, como tentativa de modernização dos nossos palcos, mas não cogitam consignar-lhe o título de “modernista cênico”.<sup>65</sup>

Bulhões na sua tese, *Encenação em Jogo*, vai ainda mais longe. Para ele, além de Renato Vianna ser o inaugurador da encenação nacional, foi o primeiro diretor a pensar sobre uma pedagogia para o teatro nacional. “Vianna reconheceu a importância da renovação pedagógica como agente propulsor na mudança da estética adotada nos palcos, tendo sido também pioneiro, ao inaugurar, em cinco de outubro de 1934, o Teatro Escola. Nessa escola os profissionais eram livres para experimentar novas técnicas, havia efetiva pesquisa e busca por diferentes códigos e linguagem cênica.”<sup>66</sup>

---

<sup>62</sup> Prado, Décio de Almeida, op.cit., 2008, p. 26.

<sup>63</sup> Sebastião Milaré (Guapiaçu, SP, 1945). Crítico e teórico desde os anos 1970. Presença assídua no panorama teatral. Estudioso da obra de Antunes Filho, sobre o qual publicou diversos textos.

<sup>64</sup> Milaré, Sebastião. *A batalha da Quimera: Renato Vianna e o Modernismo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.

<sup>65</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, *Dramaturgia em jogo*, op.cit., 2006, p. 5.

<sup>66</sup> Cf. Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, p. 6.

Mesmo tendo opiniões contrárias a Milaré e sobre o papel de Renato Vianna, no que se refere ao seu pioneirismo enquanto primeiro diretor/pedagogo nacional, para Décio de Almeida Prado o balanço final da década de 1930 não foi o dos melhores para o teatro nacional. Embora o teatro comercial estivesse capenga, clamando por mudanças, ele ainda era soberano, só perdendo espaço para a “sétima arte”, o cinema.

Para salvar o teatro, urgia mudar-lhe as bases, atribuir-lhe outros objetivos, propor ao público - um público que tinha de formar - um novo pacto: o do teatro enquanto arte, não enquanto divertimento popular. A única possibilidade de vencer o cinema consistia em não enfrentá-lo no campo em que ele a cada ano ia se tornando mais imbatível<sup>67</sup>.

Na década de 1940, despontam dois importantes nomes do teatro nacional, a saber, Alfredo Mesquita (1907-1986), em São Paulo, e Pascoal Carlos Magno (1906-1980), no Rio de Janeiro. Ambos articularam mudanças estéticas acompanhadas por um pensamento pedagógico.

Como já foi citado, na apresentação desta dissertação, Alfredo Mesquita fundou a Escola de Arte Dramática (EAD) e o Grupo de Teatro Experimental. Pascoal Carlos Magno, por sua vez, foi diretor do Teatro do Estudante do Brasil e realizou diversos Festivais Nacional de Teatro.

Outro exemplo de pioneirismo foi Pascoal Carlos Magno, amigo e companheiro de lutas de Vianna. Ele deu continuidade àquele ideal como criador do Teatro do Estudante do Brasil e os Festivais nacionais de Teatro do Estudante, que continham uma preocupação pedagógica intrínseca, voltadas para a renovação da linguagem cênica. Seu trabalho teve grande repercussão no país como estímulo à criação de uma cultura de teatro de grupo permanente. Foram estas noções de teatro de pesquisa, do ator como estudante e da necessidade de romper com a forma de teatro convencional - que começaram a ser difundidas por pioneiros como Vianna e Pascoal - influenciando diversos grupos no país<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Prado, Décio de Almeida, *O teatro brasileiro moderno*, op. cit., 2008, p. 38.

<sup>68</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, *Dramaturgia em jogo*, op.cit., 2006, pp. 6-7.

Com a fundação do Teatro Brasileiro de Comédia, o TBC, em 1948, o comando passa das mãos do primeiro ator para o encenador. Apesar de existir essa figura do encenador, ele tinha somente a tarefa de harmonizar os elementos do espetáculo. O texto literário deveria ser absolutamente respeitado. O TBC apoiava-se sobre dois pilares bastante sólidos: a montagem de textos consagrados e a direção de diretores estrangeiros. Muitos diretores de outros países vieram para o país na década de 1950. Ziembisky e Ruggero Jacobi são dois exemplos de diretores que renovaram a cena teatral e a pedagogia do teatro. Martins dá destaque especial à atuação de Ruggero Jacobbi como exemplo importante para o surgimento de uma nova pedagogia teatral, que tinha na crítica um de seus fundamentos.

Na década de 1940, com a intenção de valorizar o surgimento de uma dramaturgia moderna, este grupo (*Os Comediantes*), convidam Ziembiski para dirigir a montagem de *Vestido de Noiva*, espetáculo que se tornou um marco fundamental na renovação do palco brasileiro. (...) Na década de 1950, com a vinda dos diretores italianos, podemos destacar a atuação de Ruggero Jacobbi como exemplo importante para o surgimento de um modelo pedagógico de natureza crítica. Ruggero difunde a concepção de direção teatral como sendo uma “operação crítica”, cujo objetivo é “sintetizar” um fato de cultura com a realização artística. (...) Acreditando na estreita relação entre teoria e prática, desenvolveu projetos teatrais como o Curso de Estudos Teatrais em Porto Alegre. (...) Ruggero salienta a necessidade de um equilíbrio entre o aprendizado de uma tradição teatral e uma atitude investigativa voltada para novas possibilidades da linguagem cênica, equilíbrio este que continua em pauta quando pensamos na pedagogia do teatro hoje em dia<sup>69</sup>.

Em 1953, José Renato, ao sair da EAD, funda o Teatro de Arena. Somam-se a ele Gian Francesco Guarnieri, Oduvaldo Vianna Filho e Augusto Boal, esse último responsável por introduzir o teatro épico de Brecht e o método Stanislaviski, vindo do Actors Studio, em Nova York.

As ideias de Stanislaviski e Brecht, enquanto eram praticadas na Europa desde o início do século XIX, no Brasil, elas chegaram na década de cinquenta, numa época em que despontava o teatro de cunho político.

---

<sup>69</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, pp. 7-8.

Segundo Martins, “a partir de 1960, muitos foram os diretores que se sobressaíram devido a suas preocupações pedagógicas”<sup>70</sup>, sendo que Augusto Boal e José Celso Martinez Corrêa marcam decisivamente o cenário nacional dessa época.

Na década de 1960, o ator e professor Eugênio Kusnet, junto ao grupo de Oficina orientou o aprendizado de sua versão do sistema desenvolvido no Teatro de Arte de Moscou. Da mesma forma, a contribuição de Augusto Boal foi fundamental para divulgar no país tanto o entendimento americano, via Actors Studio, do Sistema Stanislavski, quanto o teatro épico de Brecht. De Boal destacamos ainda a participação na organização do Seminário Dramatúrgico do Teatro de Arena, exemplo bem-sucedido de iniciativas pedagógicas que promoveram mudanças artísticas. (...) De 1970 em diante, podemos destacar o movimento nacional de teatro amador, que alavancou a noção de teatro como ação cultural e política. A influência de César Vieira e o grupo de teatro *União e Olho Vivo*, Ilo Krugli e o *Vento Forte*, Amir Haddad e o *Tá na Rua*, os cursos e espetáculos no Teatro Ipanema de Rubens Correa e Ivan Albuquerque (RJ). Uma pedagogia para o ator/performático foi desenvolvida por Hamilton Vaz Pereira à frente do grupo *Asdrúbal Trouxe o Trombone* (RJ). Os cursos de Naum Alves de Souza deram origem ao grupo *Pó de Minoga* (SP), dentre outros. Na década de 1980, o Movimento Brasileiro de Teatro de Grupo se consolida, assim como os festivais e o intercâmbio nacional com o Projeto *Mambembão*. (...) Um curso de Antunes Filho gerou o espetáculo e o grupo *Macunaíma*. O centro de pesquisa teatral CPT, do SESC de São Paulo, é criado sob a coordenação de Antunes Filho e desde então vem realizando obras resultantes de longos processos de aprendizagem, tendo como meta a busca de um ator renovado. Na década de 1990, surgem novos grupos que se dedicaram a diferentes formas de participação dos atores na dramaturgia, tais como a *Cia do Latão*, os *Parlapatões*, a *Cia dos Atores* etc. (...) Dos grupos surgidos no final do século XX, ressaltamos a influência do *Teatro da Vertigem* coordenado por Antônio Araújo, como uma contribuição significativa. (...) O método “colaborativo” de construção dramatúrgica, centrado no diálogo com atores, escritor e diretor, abriu perspectivas inovadoras no panorama teatral brasileiro, conforme atestam diferentes obras e dissertações sobre o assunto<sup>71</sup>.

Depois de traçar um brevíssimo panorama da história do teatro, aliando pedagogia e encenação, percebe-se que o que caracteriza um trabalho de diretor/pedagogo é o fato de a pesquisa ser uma ferramenta de trabalho. Os atores são tratados como artistas criadores, ou artistas compositores, como assim denominou

---

<sup>70</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, p. 8.

<sup>71</sup> Martins, Marcos Aurélio Bulhões, op.cit., 2006, p. 9.

Bonfitto<sup>72</sup>.

Finalmente, chega-se ao trabalho de Quito. É no contexto da década de 1990 que desponta o seu trabalho, tanto de diretora, como de pedagoga. Como atestaram as quatro pesquisas acadêmicas sobre Quito, que serão descritas a seguir, seu trabalho é pautado em muita pesquisa (seja essa pesquisa corporal, dramatúrgica ou pesquisa de linguagem) e no desenvolvimento de artistas/criadores, artistas/pesquisadores. A utilização de procedimentos somáticos na preparação corporal dos atores, o emprego da técnica do *clown*, o uso de jogos (tanto jogos teatrais, jogos dramáticos, quanto jogos e brincadeiras infantis, jogos tradicionais), aliados ao princípio do *Movimento-imagem* (princípio esse que será estudado no terceiro capítulo desta dissertação), são métodos de trabalho que demandam experimentações, exploração e pesquisa. É por esse motivo que se pode afirmar que Quito é uma diretora/pedagoga. A seguir, será descrita a biografia de Cristiane Paoli Vieira (Quito) e quais pesquisas acadêmicas que já foram desenvolvidas sobre seu trabalho.

---

<sup>72</sup> Bonfitto, Matteo, *O ator Compositor*, op. cit., 2002.

## CAPÍTULO 2 – BIOGRAFIA DE CRISTIANE PAOLI QUITO:

### O QUE HÁ A DIZER?

O trabalho de Quito caminha pelas veias da dança e do teatro e tem como foco a capacidade criativa do corpo do intérprete/criador, seja esse ator ou bailarino.

Aos 17 anos (1977) começa a sua trajetória nos palcos. No colégio Logos (SP), onde cursava o ensino médio, conhece Janô (Antônio Januzelli, Professor Doutor da ECA-USP/Artes Cênicas) e não para mais de fazer teatro.

No colégio Logos, participou de montagens que, na época, eram proibidas pela censura (ditadura militar), como *A Revolução na América do Sul*, de Augusto Boal (encenada no Teatro João Caetano).

Depois de experiências com o Centro de Pesquisa Teatral, de Antunes Filho (CPT), onde ficou por quatro meses, foi estudar direito.

Apesar de estudar direito, como o teatro era muito presente em sua vida, foi trabalhar como produtora de espetáculos. Um dos espetáculos produzidos por Quito foi o infantil *Pinóquio*, dirigido por Francesco Zigrino (no ano 1983). Participaram desse espetáculo Cássio Scapin, Cida Almeida, Atílio Beline, dentre outros.

Durante esse período, além de observar a maneira com que diretores experientes trabalhavam, inclusive dando sugestões (era quase uma assistente de direção), Quito começa a perceber as relações entre o fazer teatral e os recursos financeiros disponíveis para tal. É daqui que parte a ideia de administrar os meios para que o espetáculo seja interessante, sem, necessariamente, gastar muito. “Ser simples e buscar o essencial”. E comenta que “esta característica é uma derivação do fazer produção”<sup>73</sup>.

---

<sup>73</sup> Dornellas, José Raimundo Ferreira. *Caminhos da Formação do Ator: Conexões Interdisciplinares de Quatro Experiências*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes -USP, 2008, p. 15; (Dissertação de

Mesmo fazendo a produção de espetáculos, ela ainda trabalhou, paralelamente, durante quatro anos, como advogada.

A partir de 1985, iniciou sua atuação como diretora. Segundo Dornellas, começou com o convite de Solange Faria para dirigir o espetáculo *Fantasia*. Os atores eram Rodrigo Matheus (trapezista) e André Pink. Na época, ganharam todos os prêmios do Festival SESC de Teatro. Em 1986, dirigiu a peça *Escorial*, de Michel de Ghelderode<sup>74</sup>.

Em 1989, viajou para a Europa para estudar técnicas teatrais na França e Inglaterra, onde foi aluna de Philippe Gaulier, mestre na arte do palhaço.

Além de estudos na Europa, sua formação percorre os conhecimentos da *Commedia dell'arte*, teatro de animação, máscara neutra e máscara dramática, o método de Viola Spolin de improvisação para o teatro e jogos teatrais. Além do curso de Philippe Gaulier, estudou com Beth Lopes (máscara neutra), Francesco Zigrino (*commedia dell'arte*), Maria Helena Lopes (*clown*), dentre outros.

A partir de 1996, associa-se a Tica Lemos<sup>75</sup>, bailarina e uma das introdutoras da técnica do contato/improvisação<sup>76</sup>, no Brasil, e, com ela, cria a Cia Nova Dança 4<sup>77</sup>,

---

Mestrado).

<sup>74</sup> Cf. Dornellas, José Raimundo Ferreira, op. cit., 2008, p. 16.

<sup>75</sup> Tica Lemos é bailarina e formada na School of New Dance Deveolpment (Holanda), em Contato-Improvisação com o “criador” da técnica Steve Paxton, praticou capoeira por mais de quinze anos e é faixa preta na técnica de Aikidô (arte marcial). Desde 1978 atua na área de dança como atriz, dançarina, produtora e diretora. É considerada a primeira a divulgar a técnica de contato improvisação no Brasil. É integrante e criadora da Cia Nova Dança 4, dirigida por Cristiane Paoli Quito. Cf. Ornellas, Raquel. *Caldeirão de bruxas: de como McBeth virou Irmãs do Tempo, em corpo e voz*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2001, p. 18; (Dissertação de Mestrado).

<sup>76</sup> “A denominação Contato improvisação (contact improvisation) foi, a princípio, dada a um conjunto de investigações nas áreas de dança e improvisação que tinha à frente o dançarino Steve Paxton- o qual não assume a autoria do movimento, embora a comunidade praticante, não só a dos EUA, o reconheça como tal. Os primeiros a experimentar o contato/improvisação nos Estados Unidos eram especialmente jovens universitários, brancos, de classe média, que viviam em trânsito e/ou em modos comunitários. E, embora o pressuposto fosse prescindir da técnica, muitos deles já haviam estudado tanto as modalidades mais tradicionais da dança moderna quanto trabalhos vanguardistas de Cunningham, Halprin e Hawkins. Também conheciam técnicas orientais como Tai-Chi-Chuan, Aikidô e técnicas de movimento baseadas na cinesiologia. (...) As características que marcam o contato/improvisação são: a prática em duplas, o silêncio durante a *performance*, o intenso e quase permanente contato físico entre os dançarinos, “trocando” seus pesos e interagindo em seus movimentos e, como insinua o nome, de forma eminentemente improvisada; seus movimentos mais característicos são deslizamentos, rolamentos, suspensões e quedas envolvendo ambos os participantes, dos quais sempre se espera que estejam prontos a ceder às intervenções sobre seu corpo vindas do parceiro. Importante componente dinâmico da dança é o desequilíbrio que deve predominar tão logo os dançarinos cheguem à possibilidade de um equilíbrio, levando em conta a percepção física do próprio corpo e do toque com o outro. No Contato Improvisação,

onde investigam a inter-relação teatro e dança, a partir da improvisação. “O improvisado é utilizado como linguagem de interpenetração entre os gêneros e como fonte inesgotável de jogos cênicos”<sup>78</sup>.

À frente da Cia Nova Dança 4 de São Paulo, ela colabora decisivamente para um repertório cuja solidez começou a se construir em 1999, quando o grupo estreou *Acordei Pensando em Bombas*. Nesta criação, além de dirigir, ela também participava como DJ que interagiu na movimentação dos bailarinos, por meio de uma sonoridade que incluía relatos de noticiário da política e do cotidiano brasileiros. Bem-sucedida, a obra ficou longo tempo em cartaz, com temporadas inclusive em Lisboa e Miami. Sobretudo, mostrou que os recursos dramaturgicos de Quito acrescentavam resultados cênicos especiais à base da companhia - ou seja, a técnica de improvisação<sup>79</sup>.

No primeiro semestre de 2009, estreou, em São Paulo, *O Beijo*, espetáculo da Cia Nova Dança 4. Nessa obra, o cinema, o teatro e a literatura são as fontes de inspiração. A nova criação surgiu a partir do estudo de obras do cineasta François Truffaut, dos escritores Edgar Allan Poe e Samuel Beckett e, principalmente, de duas peças do dramaturgo Nélson Rodrigues: *Vestido de Noiva* e *Beijo no Asfalto*.

O dramaturgo e professor da USP, Rubens Rewald, acompanha Quito em seus trabalhos, atuando como dramaturgista, desde a obra *Acordei Pensando em Bombas*.

---

não há preocupação com a produção de imagens estáticas nem a execução de uma coreografia, não há, portanto, intenção estética nem contemplativa embora se conceba que uma sessão da dança seja assistida pelo público”. Ornellas, Raquel, op. cit., 2001, pp. 19-23.

<sup>77</sup> A Cia Nova Dança 4, encenou, em 1998, *Miragens e Sincronica Cidade*; em 1999, *Águas de Março sobre Lina Bo Bardi, Poetas ao Pé do Ouvido e Acordei Pensando em Bombas...*; em 2000, *Passeios*; em 2001, com bolsa da Fundação Vitae, a Cia estreou *Palavra, a Poética do Movimento*, recebendo, em 2002, o Prêmio APCA - Concepção de Dança. Em 2004, estreou o Projeto Entremeios, financiado pela Lei de Fomento ao Teatro para a Cidade de São Paulo, no qual a Cia estreou *Vias Expressas*. Entre novembro de 2000 e março de 2001 realizou, no Centro Cultural São Paulo, a mostra *Perspectiva Cristiane Paoli Quito - Um Olhar em Movimento*, na qual remontou oito trabalhos ao longo dos últimos 10 anos de sua carreira como diretora. Em 1999, dirigiu o espetáculo *Moby Dick*, uma adaptação livre do romance de Herman Melville, com a Cia Circo Mínimo e Esperando Godot, de Samuel Beckett, com a Lírica Cia, premiada como melhor direção e melhor espetáculo no Festival de São José do Rio Preto em 2000. Em 2004, dirigiu o espetáculo *Aldeotas*, de Gero Camilo, que recebeu o Prêmio Shell 2004. Participou do FID - Festival Internacional de Dança/BH e *Encontros Acarte* - festival promovido pela Fundação Gulbenkian em Lisboa, Portugal. Cf. Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, *Uma nova mídia em cena: corpo, comunicação e clown*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2005, p. 24; (Tese de Doutorado).

<sup>78</sup> Bravi, Valéria Cano, *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*, op. cit., 2001, p. 13.

<sup>79</sup> Ponzio, Ana Francisca. “Entre o teatro e a dança, uma nova linguagem”. Disponível via URL em: <http://www.conectedance.com.br/materia.php?id=44>; acessado em 19/3/2010.

Essa obra foi processada entre 1999/2000.

Além da Cia Nova Dança 4, Quito também atua como diretora em outros projetos como, por exemplo, o espetáculo *Aldeotas*, de Gero Camilo, que recebeu o Prêmio Shell, 2004. Dirigiu o espetáculo *Moby Dick*, adaptação livre do romance de Herman Melville, com a *Cia Circo Mínimo* e *Esperando Godot*, de Samuel Beckett, com a *Lírica Cia*, premiada como melhor direção e melhor espetáculo no Festival de São José do Rio Preto-2000.

No ano 1996, Quito foi convidada pela Escola de Arte Dramática (EAD-USP) para dar aulas e dirigir a turma de alunos/atores que estavam se formando. Utilizando de técnicas de dança, teatro e jogos de improvisação, surgem os espetáculos *Prelúdio para Clowns e Guitarra* (1996) e *Trinta e Três* (1998). Desde então, Quito continua suas atividades como pedagoga e vem ensinando a seus alunos o treinamento do *clown*, os jogos teatrais e o *Movimento-imagem*, uma criação própria de preparação do ator através da improvisação.

Cristiane Paoli Quito trabalha com visão de corpo cênico que transita entre a dança e o teatro, lugar em que o corpo dos intérpretes é o elemento primordial.

Nos palcos, o público infantil também tem sido privilegiado por sua produção. No ano 2008, além do espetáculo *Lúdico*, feito em parceria com a coreógrafa Míriam Druwe, também estreou *Coppélia* e *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Essa última obra será tratada nesta dissertação.

Como se pode observar nesse currículo resumido, a atriz, diretora e professora de teatro Cristiane Paoli Quito tem longa trajetória nos palcos brasileiros, contribuindo tanto no que se refere à direção teatral, na fusão de linguagens artísticas e encenação, quanto aos aspectos pedagógicos.

A respeito do trabalho de Quito, foram pesquisados quatro importantes trabalhos acadêmicos, três dissertações e uma tese; três dessas pesquisas foram desenvolvidas na USP e uma delas na PUC.

A primeira dissertação a ser tratada é de autoria de Valéria Cano Bravi, antropóloga, bailarina e professora do curso de dança da Universidade Anhembi-

Morumbi. Sua pesquisa de mestrado, *Um olhar sobre a incorporação estética do movimento*<sup>80</sup>, procurou responder à seguinte questão: qual o processo de incorporação de movimentos estéticos na dança contemporânea?

Para responder a essa pergunta ela acompanhou vários processos criativos de obras dançantes na cidade de São Paulo, no período compreendido entre os anos 1991 e 1999. Nesse período de oito anos, Bravi, além de observar muitas companhias de dança, participou também como redatora de projetos para algumas dessas companhias e trabalhou como assistente de direção, fez também orientação cênica, organizando as propostas de pesquisa de linguagens coreográficas.

Bravi selecionou duas dessas companhias observadas: Cia Nova Dança 4 (dirigida por Cristiane Paoli Quito) e Cia 8 Nova Dança (que tem direção de Lu Favoretto). Ambas pertencentes ao Estúdio Nova Dança .

A pesquisadora registrou tanto a preparação corporal, o treinamento dos intérpretes criadores, isto é, os processos de incorporação de um aprender fazendo com o corpo, o modo pelo qual são desenvolvidas as habilidades específicas para o aprendizado, tanto quanto o processo de criação da obra artística (as escolhas estéticas, as tendências, a seleção e construção dramaturgica).

Através dessas duas perspectivas (a preparação corporal e o processo criativo), a pesquisadora comparou as duas Cias Nova Dança, analisando características tanto similares quanto singulares, mas que permitem enquadrá-las dentro de um pensamento de corpo contemporâneo.

Como a presente dissertação *Tiros de Movimento-imagem* trata do trabalho de Quito, o foco será dado ao que Bravi escreveu sobre a Cia Nova Dança 4.

Bravi acompanhou a montagem de dois espetáculos, respectivamente, *Acordei Pensando em Bombas e Palavra, a Poética do Movimento*. Ambos os espetáculos foram concebidos através de duas etapas: uma primeira de treinamento, preparação corporal dos artistas/criadores e a segunda fase, dedicada ao processo criativo, à montagem da obra artística. Além da direção de Cristiane Paoli Quito, o trabalho de preparação

---

<sup>80</sup> Bravi, Valéria Cano, *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*, op. cit., 2001.

corporal da Cia Nova Dança 4 foi realizado sob a orientação da bailarina Tica Lemos, criadora e também integrante da companhia.

Com relação ao treinamento dos atores, Bravi observou que, em ambas as obras, Quito utilizou-se de procedimentos somáticos na preparação, pesquisa de linguagem e exploração de movimentos. Aqui vale abrir um parêntese sobre o que consiste a educação somática.

Entre as décadas de 1920/1950, surgiram inúmeras técnicas de conhecimento e organização corporal, cujos princípios foram extraídos de diversas fontes de pensamento, tanto orientais quanto ocidentais, mas que tinham em comum o fato de utilizarem o corpo de maneira pedagógica, tanto para a manutenção de qualidade de vida, quanto para a prevenção de doenças ou estados patológicos. Essas técnicas despertam a consciência corporal, através de um trabalho que integra corpo e mente. Diversas disciplinas compõem o campo da educação somática: a Técnica Alexander, o Método Feldenkrais, a Ginástica Holística, o Bartenieff, a Somato-Psicopedagogia, o Pilates, a Antiginástica, o *Continuum*, o *Body-Mind Centering* (BMC), o G.D.S. e a Eutonia. Todas essas técnicas têm em comum o fato de trabalharem com a noção de corpo integrado, valorizando aspectos como a tipologia física de cada ser humano. O trabalho leva em consideração a anatomia, os aspectos psíquicos e emocionais. São técnicas holísticas que valorizam o ser humano de maneira global, buscando uma nova maneira de ensinar e treinar o corpo, fugindo dos padrões tradicionais de exercícios em que a forma física perfeita é o alvo a ser atingido.

O termo “Educação Somática” começou a se desenvolver nos anos 1970, com T.Hanna, que publica nos EUA o periódico *Somatics*. Ele reabilita a noção de “soma”, voltando-se para as origens da filosofia grega com Hesíodo, para quem o termo significava “corpo vivo”. (...) Através de uma Educação Somática orientada, a pessoa é levada a sair de seus hábitos perceptivos, motores e conceituais por intermédio de uma inteligência corporal orgânica, solicitada através do movimento, da postura e da expressividade corporal interiorizada e conscientizada. (...) A história de criação dos métodos somáticos está estreitamente ligada à história pessoal de seus criadores. Vários deles chegaram à formulação de técnicas em uma tentativa de solucionar problemas pessoais: a perda de voz de Matthias Alexander; o problema de joelhos de Moshe Feldenkrais; a doença renal de Mabel Todd; a insuficiência cardíaca de Gerda Alexander, as hérnias de disco de Seijas, as limitações de Conrad; as limitações físicas de

Pilates, etc. Cada método de Educação Somática tem conceitos e linguagens próprios, assim como estratégias pedagógicas específicas que o caracterizam. Porém, todos os métodos focalizam um ponto em comum: utilizar o movimento consciente do corpo na recuperação da saúde, bem como para manter uma boa qualidade de vida<sup>81</sup>.

Na América Latina, os princípios da educação somática são conhecidos com o nome de terapia corporal, trabalho corporal, ou, ainda, como técnicas de consciência corporal. No Brasil, mais especificamente, os trabalhos de Klauss e Angel Vianna podem ser citados como introdutores dessa forma de pesquisar o corpo humano<sup>82</sup>.

Dentre as técnicas de educação somática citadas, Bravi identificou que Quito privilegiou o BMC (*Body Mind Centering*), a Ideokineses<sup>83</sup>, como também o Contato-Improvisação.

Tanto em *Acordei Pensando em Bombas* quanto em *Palavra, a Poética do Movimento*, a improvisação foi utilizada como suporte tanto para a criação, exploração de movimentos, quanto como elemento cênico, ou seja, a improvisação como material do espetáculo de dança, a dramaturgia corporal.

Na obra *Acordei Pensando em Bombas*, Quito trabalhou com dois interesses presentes nas artes cênicas contemporâneas: o como e porquê do corpo em situação de movimento.

Com a participação do dramaturgo Rubens Rewald, Quito transformou notícias jornalísticas, depoimentos de políticos, registros sonoros sobre a rebelião da

---

<sup>81</sup> Bolsanello, Débora Pereira. *Em pleno Corpo. Educação Somática, Movimento e Saúde*. Curitiba: Juruá, 2010, pp. 10-20.

<sup>82</sup> Informações a respeito da educação somática podem ser encontradas em: Bravi, Valéria Cano, *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*, op. cit., 2001. O capítulo dois desta dissertação tratará especificamente da educação somática, no que se refere aos estudos da técnica *Body Mind Centering*.

<sup>83</sup> “Ideokineses foi sistematizada por Mabel Todd, no início dos anos 1920. Os conceitos básicos deste trabalho encontram-se nas publicações de Todd como *The thinking body*, de 1937, e *The Hidden you*, de 1953 e na continuidade dos trabalhos de seus seguidores. (...) A ideokineses consiste num método educacional de reestruturação do corpo a partir do sistema neuromuscular. O termo diz respeito ao processo psicofísico no qual a imagem e o senso cinestético estimulam uma mudança corporal. Dessa técnica vale ressaltar a utilização de um conceito de ação na forma de imagem visual ou cinestésica (sensação do movimento) para estimular e reorganizar o sistema neuromuscular”. Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, *Uma Nova Mídia em Cena*, op. cit., 2005, p. 59 e p. 73.

Febem<sup>84</sup>, distorções do cotidiano em uma trilha sonora intercalada por diversas canções.

Essa trilha sonora, os efeitos de luz mais as improvisações dos bailarinos criavam um jogo de composição coreográfica e dramática diferente a cada noite.

O espetáculo vai sendo constituído em tempo real a partir das relações de elementos constitutivos que se articulam: A dramaturgia do corpo dos intérpretes, da trilha sonora e dos efeitos de luz. Propondo, assim, um espetáculo diferente a cada noite, como uma obra aberta e mutante<sup>85</sup>.

No espetáculo *Palavra, Poética do Movimento*, Quito também trabalhou com a improvisação tanto nas explorações, na construção do espetáculo, quanto no próprio espetáculo, ou seja, a improvisação fazendo parte da dramaturgia corporal e como material do espetáculo de dança. As palavras foram incluídas como estímulo e suporte para o movimento. Houve um estudo de como as palavras interferem no movimento e como os movimentos podem interferir nas palavras.

Além dos estudos sobre movimento e palavras, a Cia Nova Dança 4 pesquisou a utilização de espaços de atuação cênica convencionais e não convencionais.

Resumidamente, som, voz, palavra, movimento, técnicas de improvisação e espaços não convencionais foram os elementos que nortearam a construção de *Palavra, Poética do Movimento*.

Bravi apontou dois tipos de procedimentos investigativos em ambas as obras artísticas. Num primeiro momento, Quito trabalhou com a instrumentalização dos bailarinos-improvisadores, através do conhecimento e estudo do corpo humano

---

<sup>84</sup> Atualmente, a Febem é chamada de Fundação Casa: “A Fundação Centro de Atendimento Socioeducativo ao Adolescente” (Casa), instituição vinculada à Secretaria de Estado da Justiça e da Defesa da Cidadania, tem a missão primordial de aplicar medidas socioeducativas de acordo com as diretrizes e normas previstas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e no Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase). A Fundação Casa presta assistência a jovens entre 12 e 21 anos incompletos, em todo o Estado de São Paulo. Eles estão inseridos nas medidas socioeducativas de privação de liberdade (internação e semiliberdade). As medidas - determinadas pelo Poder Judiciário – são aplicadas de acordo com o ato infracional e a idade dos adolescentes”. Fundação Casa. Disponível via URL em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>; acessado em 23/3/2011.

<sup>85</sup> Bravi, Valéria Cano, *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*, op. cit., 2001, p. 136.

(procedimentos somáticos) e num segundo momento trabalhou com a construção do espetáculo, o levantamento temático e poético. Nessa segunda etapa, Quito utilizou-se dos jogos teatrais, a técnica do *clown* e do Movimento-imagem (que criou em parceria com Tica Lemos). “Para Quito, a essência do espetáculo teatral está no corpo do intérprete, a matéria-prima da dramaturgia”<sup>86</sup>.

A pesquisa *Caminhos da formação do ator: conexão interdisciplinar de quatro experiências*, de José Raimundo Ferreira Dornellas<sup>87</sup>, também aborda o trabalho de Quito.

Essa pesquisa científica tem como estímulo inicial um trabalho desenvolvido pelo Professor Doutor Antônio Luíz Dias Januzelli e a doutoranda Juliana Jardim, entre os anos 1999 e 2000. Eles coletaram, em forma de entrevistas, experiências e vivências práticas de oito professores profissionais de teatro, objetivando tornar público os seus procedimentos e suas práticas, centradas na formação do ator contemporâneo, em São Paulo. Esse trabalho se propôs a investigar quatro depoimentos, a saber: Cristiane Paoli Quito, Luiz Damasceno, Márcio Aurélio e Myriam Muniz, cruzando suas práticas, avaliando conteúdos convergentes e divergentes nos diferentes processos, assim como desenvolver possível sistematização orgânica unificada desses conteúdos.

Segundo Dornellas, “a essência do trabalho de Cristiane Paoli Quito parte da premissa de “jogos”, os quais podem ser livres, direcionados ou improvisacionais e têm a finalidade de trabalhar a subjetividade inerente a cada aluno”<sup>88</sup>. Mas, anteriormente aos jogos, Quito explora um aspecto importante que é a relação dos atores consigo mesmos. Ela promove em seus alunos a autodescoberta. Antes de fazê-los perceber suas dificuldades e qualidades, Quito faz um trabalho de percepção física, corporal, anatômica e fisiológica. “É através do toque, de massagens, de laboratórios de conhecer o espaço e a relação com o outro e como este se relaciona com o espaço e reverbera quando em contato com uma outra pessoa”<sup>89</sup>.

Dornellas percebeu que os exercícios de autoconhecimento, proporcionados

---

<sup>86</sup> Bravi, Valéria Cano, op.cit., 2001, p. 27.

<sup>87</sup> Dornellas, José Raimundo Ferreira. Mestre em Artes Cênicas pelo Departamento de Artes Cênicas da ECA/USP-2008.

<sup>88</sup> Dornellas, José Raimundo Ferreira, *Caminhos da Formação do Ator*, op.cit., 2008, p. 71.

<sup>89</sup> Dornellas, José Raimundo Ferreira, op.cit., 2008, p. 79.

por Quito, são intensificados por meio de técnicas como o *clown* e a máscara neutra.

Através de exercícios específicos, o diretor que trabalha com a técnica do *clown* explora basicamente a personalidade de cada um em suas várias faces. Explora-se o ridículo da pessoa, a pureza, a alegria e a prontidão para o jogo. Apoiado na figura do *clown*, com ou sem nariz, o ator se solta, perde o medo de errar. O ator brinca e experimenta com o extremo de sua personalidade. Sobre a técnica do *clown*, será tratada posteriormente, no capítulo três desta dissertação.

A máscara neutra, por sua vez, permite trabalho fundamentado no corpo dos atores e em seu olhar. A máscara neutra é um instrumento pedagógico, que tem como finalidade o treinamento do ator, o seu trabalho corporal. Ela leva o corpo a um estado de bem-estar, de relaxamento da face e facilita o trabalho de expressão corporal.

Através da máscara neutra, o ator não experimenta um personagem, mas, sim, uma maneira coletiva de estar no mundo. A máscara neutra iguala a expressão dos rostos dos atores e dá ênfase às expressões corporais. Ela traz calma e silêncio ao corpo dos atores, fazendo-os provar a economia de movimentos. Sua utilização promove a consciência da energia necessária para cada gesto e para executar uma determinada ação.

A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito neutro, em equilíbrio, que propõe a sensação física da calma. Esse objeto colocado no rosto deve servir para que se sinta o estado de neutralidade que precede a ação, um estado de receptividade ao que nos cerca, sem conflito interior. Trata-se de uma máscara de referência, uma máscara de fundo, uma máscara de apoio para todas as outras máscaras. Sob todas as máscaras, sejam expressivas ou da *commedia dell'arte*, há uma máscara neutra que reúne todas as outras. Quando o aluno sentir este estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a “escrita” do drama<sup>90</sup>.

Segundo Dornellas, as técnicas acima citadas são utilizadas por Quito como ferramentas para trabalhar a presença do ator. São instrumentos que possibilitam a

---

<sup>90</sup> Lecoq, Jacques. *O corpo Poético: Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010, p. 69.

pesquisa focada no corpo e na melhor forma de aproveitar essa energia. Além da pesquisa anatomofisiológica, estudo dos ossos, do toque, do *clown* e da máscara neutra, também são relevantes no trabalho de Quito as questões da respiração e da escuta.

Dornellas identificou que Quito se utiliza de exercícios de respiração como forma de aproveitar melhor a energia dos atores em cena. Através do controle da respiração, o ator toma consciência do seu corpo, do seu entorno e controla melhor suas emoções.

Depois de fazer um curso com a canadense Poe Pelletier<sup>91</sup>, Quito reafirmou suas convicções sobre a relação da respiração com as práticas do ator.

A respiração é o eixo que sustenta a percepção dos movimentos, das imagens. É através da respiração que os atores relaxam, tomam consciência de si e do espaço circundante.

A respiração e a consciência dessa respiração trazem a escuta aos atores, seja a escuta de si mesmo e dos companheiros de cena, dos movimentos que realizam no espaço, das palavras que pronunciam e são pronunciadas, seja da resposta ao estímulo proposto no jogo cênico.

Segundo Quito, Poe Pelletier distinguia dois tipos de estados corporais: um estado chamado de “estado comum” e um outro estado chamado de “supraestado”. Ela explorava movimentos intensos até chegar à exaustão. Esta exaustão trazia uma nova respiração, um batimento cardíaco diferente, e isto é meditação ativa<sup>92</sup>.

Dornellas ainda aponta que, segundo Quito, a respiração é fundamental para que o ator desenvolva a escuta. Os atores têm que estar conscientes de que todo movimento é cênico e essa consciência vem através da respiração. Por fim, José

---

<sup>91</sup> P. Pelletier é uma renomada atriz, diretora, teórica e pedagoga canadense. Nasceu em Ottawa, em 1947. Atualmente, é professora de literatura dramática na Universidade de Ottawa (University of Ottawa). Entre os anos 1970 e 1974 ela atuou em peças clássicas e contemporâneas, em diversos teatros em Quebec e Ontário. Pelletier é cofundadora de duas companhias experimentais: Théâtre Expérimental de Montréal (TEM) e Théâtre Expérimental des Femmes (TEF). É fundadora da companhia Paul Pelletier, instrutora de artes marciais e fundadora do DOJO (1988), um centro de aperfeiçoamento corporal para atores.

<sup>92</sup> Dornellas, José Raimundo Ferreira, *Caminhos da Formação do Ator*, op.cit., 2008, p. 76.

Raimundo Dornellas diz que Quito desenvolveu um princípio chamado “*Movimento-imagem*”. Esse princípio consiste em explorar movimentos, improvisar. A ideia básica para essa exploração é a de que um movimento leva a outro movimento, que leva a imagens, que traz ideias, como fotograma do cinema.

Dornellas faz inúmeras associações do trabalho de Quito com os outros professores/diretores, acima mencionados (Luiz Damasceno, Márcio Aurélio e Myriam Muniz). Para esta pesquisa de mestrado, essas convergências não se inserem no propósito.

A terceira pesquisa acadêmica encontrada, sobre o trabalho de Quito, é de autoria de Rubens Arnaldo Rewald. Rubens Rewald tem longa experiência na área de artes, com ênfase em roteiro e direção cinematográfica. Atualmente, é professor da Universidade de São Paulo, ministra aulas de dramaturgia audiovisual na Escola de Comunicação e Artes (ECA). Há alguns anos, Rubens Rewald está ligado à companhia Nova Dança 4.

Em sua pesquisa sobre o *Autor-espectador* ele se refere a experiências da companhia Nova Dança 4, dirigida por Cristiane Paoli Quito, onde exerce a função de dramaturgista.

Rewald teve como foco o estudo e a aplicação de estratégia de criação de texto, a partir da ideia de autor/espectador. Isso significa que foram pesquisadas algumas possibilidades de criação literária através da ideia de autor/espectador.

O autor-espectador é o escritor forçado a sair de seu gabinete, de sua clausura, de sua solidão imaculada. Para criar ele necessita olhar o outro, entender a criação do outro, dialogar com o outro, aceitar as regras do outro e fazer com que o outro aceite as suas. O autor-espectador tem que olhar para si e para o mundo ao mesmo tempo e sua criação é a própria medida deste se colocar no mundo”<sup>93</sup>.

Esse termo autor/espectador foi desenvolvido por Rubens Rewald em sua

---

<sup>93</sup> Rewald, Rubens Arnaldo. *Caos Dramaturgia*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 1998, p. 50; (Dissertação de Mestrado).

Dissertação de Mestrado *Caos Dramaturgia* (1998), e se refere ao escritor que dialoga com o outro, realiza trocas e intercâmbios entre si e outras pessoas com quem trabalha. A criação do texto ficcional será construída a partir da relação entre esse autor e um grupo de pessoas, num processo semelhante ao chamado “processo colaborativo”<sup>94</sup>.

A principal característica do processo em questão é a natureza colaborativa entre os sujeitos envolvidos. E, ligada a essa noção central de colaboração, há a ideia de contaminação. O autor/espectador se deixa contaminar pela presença do outro, pelo modo do outro agir, pensar, assim como esse outro se contamina pela presença, ação e pensamento do autor/espectador. “É a partir de tal contaminação mútua que a criação irá surgir, como uma resultante desta colisão de imaginários, ou ,então, dessa tensão entre ações e pensamentos individuais”<sup>95</sup>.

Os processos colaborativos podem estar ligados a grupos de teatro, dança, artes plásticas, literatura e todas as formas artísticas que envolvem um grupo de pessoas pensando e realizando a criação de uma obra. O processo colaborativo está ligado, portanto, à ideia de *work in progress*, ou seja, um trabalho em que há intercâmbio de ideias e visões. É do choque entre as opiniões de todos que estão envolvidos na obra (artistas, diretor, iluminador, dramaturgo etc.) que irá nascer a criação. A obra também

---

<sup>94</sup> Sobre “processo colaborativo”, Adélia Nicoleti afirma: “O processo colaborativo é, fundamentalmente, uma experiência de grupo. Superou-se o reinado do autor do texto. O foco no trabalho do ator foi ampliado, e o encenador soberano cedeu lugar ao coordenador do processo. Busca-se agora, como na criação coletiva, um espaço de igualdade que garanta a todos os envolvidos ter suas ideias expostas, debatidas e dirigidas à produção da obra. O quanto cada um vai colaborar depende de sua experiência, seu conhecimento, seu desejo. O importante é que, embora preservadas e delimitadas as funções, nenhuma área tenha um destaque maior que as outras. Como sua antecessora, a criação coletiva, o processo colaborativo se desenvolve de maneira mais eficiente a partir do trabalho de grupo. Essas duas práticas se devem, em grande parte, à formação de grupos cooperativos, surgidos na década de 70 no Brasil. (...) Aqueles grupos propunham uma nova maneira de atuação que lhes dava liberdade de escolher o repertório, sem as amarras da produção convencional que visava apenas atender a demanda comercial, o chamado “teatrão”. A tríade criativa ator/diretor/dramaturgo só veio a se efetivar nos anos noventa, com o processo colaborativo. Aqui, o ator criador é parte atuante da construção do espetáculo e a relação dramaturgo/diretor não é mais de submissão, e sim de cooperação num mesmo patamar criativo. Ou seja, o terreno fertilizado por atores e encenadores nos anos setenta e oitenta rendeu um novo fruto nas décadas seguintes. (...) Reunida a equipe, define-se um tema sobre o qual o trabalho irá se desenvolver. Isso tende a assegurar uma linha para a pesquisa de informações, a construção de personagens, do enredo, da encenação, do texto, e tudo mais. Como na criação coletiva, o tema é o ponto de partida do processo, pois não havendo um texto escrito a ser montado, em geral o primeiro passo é responder à questão: sobre o que o grupo quer falar? Definido o tema, parte-se para a pesquisa - ou pode-se mesmo pesquisar para se chegar a um tema (...)”. Nicoleti, Adélia Maria. *Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2005, pp. 32-34; (Dissertação de Mestrado).

<sup>95</sup> Rewald, Rubens Arnaldo. *Autor-Espectador*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, 2004, p. 28; (Tese de Doutorado).

não precisa ter um fim, uma moldura, ela pode ser alterada e modificada de acordo com o desenrolar do processo criativo.

Rewald aplicou a ideia de autor/espectador em seis ambientes diferentes, criando, portanto, diferentes textos em cada um deles, a saber, um grupo de teatro, uma companhia de dança, um trabalho em audiovisual, uma pesquisa em artes plásticas, um projeto arquitetônico e numa sessão de psicanálise. O autor/espectador trabalhou com um tema único e pesquisou como esse tema seria processado nos diferentes ambientes. A cidade de São Paulo e sua percepção foi a base de inspiração à criação dos diferentes textos.

Quando tratou da dança e sua relação com o autor/espectador, Rewald levantou as seguintes questões: como o autor-/spectador poderia criar sem cair na armadilha da mera dramatização textual da imagem? Quais as estratégias de mediação que poderiam ser articuladas entre texto e imagem? Onde estaria a dança no texto e o texto na dança?

Dentro da Cia Nova Dança 4, o autor/espectador estimulou os participantes (dançarinos/improvisadores) através de seus próprios textos, através dos textos escritos pelos integrantes do grupo, da intersecção entre esses textos, além das gravações feitas em vídeo, conversas, debates e das propostas feitas pelo autor/espectador.

Uma das propostas feitas ao grupo foi a realização de uma *performance* em algum ponto da cidade de São Paulo. O local escolhido foi o SESC Consolação.

Essa *performance* foi um estímulo para que todos (dançarinos/improvisadores e autor/espectador) criassem um texto. Os textos foram criados após as improvisações em função do ritmo da dança, da música dos integrantes do grupo e das impressões que o espaço lhes causava. Os textos criados foram submetidos a um diálogo, ou seja, o autor/espectador recolheu todos os textos, houve uma conversa entre todos os artistas: diretor, intérpretes e autor/espectador, e esse último reelaborou um novo texto, o qual deveria ser estudado pelo grupo. Além das discussões, as fitas de vídeo gravadas durante a *performance* auxiliaram o autor-/spectador a desenvolver o texto ficcional.

Esse novo texto foi estudado e os dançarinos/improvisadores levaram ao grupo propostas cênicas de solos. Esses solos foram apresentados e depois foi aberta a

possibilidade de interações em cena, ou seja, de construção conjunta.

Surgiu, então, um novo texto, uma nova versão do texto anterior, que se manteve, dado a sua força e ressonância junto ao grupo. O enredo retrata um dia na cidade, do ponto de vista de um habitante, desde seu despertar, pela manhã, até a insônia na madrugada.

Com o texto pronto, os dançarinos puderam brincar: a maneira como proferiram as palavras, o movimento de seus corpos, suas interações, o ritmo (tanto do texto quanto da música e do corpo dos bailarinos). Surgiram inúmeras possibilidades de composição.

Rewald apontou que uma das características da Cia Nova Dança 4 é a improvisação, ou seja, os espetáculos não são produtos que contêm começo, meio e fim bem delimitados. Nas suas apresentações, o improvisado é mais um elemento que pertence à obra artística. Existe um roteiro mais ou menos definido, propostas de movimentação, existe um texto ou textos a serem seguidos, no entanto, as articulações entre texto, movimento, luz e som podem acontecer na hora do espetáculo. Sendo assim, cada noite foi um espetáculo diferente.

O texto do autor/espectador se mostrou como um rico elemento para a composição dos dançarinos, tanto no que se refere aos estudos durante o processo criativo quanto em relação ao espetáculo.

Enfim, a relação entre o autor-espectador da companhia Nova Dança 4 foi efetivamente colaborativa. Através de um espaço potencial, onde tanto autor-espectador como os intérpretes atuavam, foi construída uma criação compartilhada que estimulou tanto um quanto outro. Nesse sentido, a relação aproxima-se bastante do que já definimos como Processo Colaborativo. Com a pequena diferença de que não havia um objeto final em vista, como uma estreia ou uma performance, mas simplesmente um desejo de processo. (...) Portanto, pode-se afirmar que a relação entre autor-espectador e Nova Dança 4 se constituiu de fato em um Processo Colaborativo, no qual os membros de um grupo unem forças visando a construção conjunta de uma obra, mas mantendo suas funções específicas)<sup>96</sup>.

---

<sup>96</sup> Rewald, Rubens Arnaldo, op. cit., 2004, p. 168.

Depois de descrever os procedimentos realizados no trabalho com a Cia Nova Dança 4, Rewald discorre na sua tese de doutorado sobre as diferenças entre arte colaborativa e processo colaborativo. Ele diz que existe uma diferença básica entre a arte colaborativa e o processo colaborativo, que é o caráter presencial, ou seja, no processo colaborativo o que realmente importa é a presença do outro na construção coletiva, não uma presença virtual, mas uma presença real, através de debates, conversas, construção conjunta. O encontro com o outro e a influência do outro são muito importantes para definir o processo colaborativo, enquanto que, na arte colaborativa, a presença pode ser virtual, sem a necessidade do encontro físico e sem a necessidade de uma pessoa ser influenciada diretamente pela outra, não há retroalimentação. Mais que um encontro artístico, o processo colaborativo é um encontro entre seres humanos. O encontro físico está à frente do projeto.

Outro trabalho que trata de Quito é de autoria de Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro Machado<sup>97</sup>, *Uma nova mídia em cena: corpo, comunicação e clown*, PUC, 2005. Atualmente, Maria Ângela é Professora Doutora na Escola de Música e Artes Cênicas da Universidade Federal de Goiás (UFG).

Nessa pesquisa, Machado procurou compreender a relação de interação entre o corpo do ator e o ambiente de experimentação e pesquisa da linguagem do *clown*.

Machado concentrou-se na descrição de um treinamento em *clown* (o treinamento de Cristiane Paoli Quito) e estabeleceu relações entre a improvisação (solicitada na construção do *clown*) e teorias filosóficas provenientes das Ciências Cognitivas.

Desde 1950, as Ciências Cognitivas estudam o corpo e têm como foco pesquisar “como” o corpo conhece e interage na relação com o ambiente.

Para essa tese, Machado se apoiou nos pesquisadores Antônio Damásio (2003, 2000 e 1999), Alain Berthoz (2003 e 2001), Andy Clark (2001 e 1997) e Ramachandran (2002 e 1999)<sup>98</sup>. Apesar de cada um deles desenvolver o seu próprio pensamento, todos

---

<sup>97</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, *Uma nova mídia em cena*, op. cit., 2005.

<sup>98</sup> Segundo Machado, “Antônio Damásio (1944-) é cientista, neurologista,. Chefe do departamento de

trabalham com a ideia de que o conhecimento humano provém de relação contínua entre o corpo e o ambiente. É através da vivência e da experiência, da relação do corpo com o meio, que o indivíduo pode adquirir conhecimento. “O corpo incorpora imagens, sensações e pensamentos de movimentos e os produz, na medida em que incorpora um jogo contínuo da relação corpo/ambiente”<sup>99</sup>. Está também presente em seu trabalho, o conceito de corpomídia que vem sendo desenvolvido no Programa de Pós-graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, pelas pesquisadoras Helena Katz e Christine Greiner.

Machado parte desse pensamento das Ciências Cognitivas e relaciona o treinamento do *clown* como um constante jogo de receber, trocar e devolver estímulos. Um jogo entre corpo e ambiente.

O treinamento com a técnica do *clown* implica em foco no trabalho do corpo do ator. Ele tem sido muito utilizado na preparação de atores e bailarinos, pois instrumentaliza esses artistas em suas potencialidades expressivas, em habilidades perceptivas, em habilidades de jogo, em capacidade de resposta, no desenvolvimento da presença cênica e, sobretudo, na capacidade de improvisar. (...) O treinamento do *clown* constitui poderoso instrumento de pesquisa em improvisação. O improvisador deve saber articular modos de estar, perceber e agir. Sentimentos e ações físicas agem unidos na construção e treinamento do *clown*. Sob os parâmetros das ciências cognitivas, mente e corpo trabalham juntos<sup>100</sup>.

Machado parte das seguintes questões para iniciar a sua tese: como corpo e ambiente estabelecem um estado contínuo de comunicação? E como esse estado de comunicabilidade conduz à construção da dramaturgia do *clown* na improvisação?

---

Neurologia da Universidade Iowa e professor adjunto do Instituto Salk de Estudos Biológicos, em La Jolla, na Califórnia; “Alain Berthoz(1939-) é engenheiro, psicólogo, neurofisiologista, professor do College de France, onde dirige o laboratório CNRS de fisiologia da percepção e ação; “Andy Clark (1957-) é filósofo e cientista cognitivista. É professor de filosofia e ciências cognitivas na Escola de Ciências Cognitivas e Computação, da Universidade de Sussex, UK. Foi diretor do programa de filosofia/neurociências/psicologia na Universidade de Washington, em St. Louis, USA.”;“Vilayanur S. Ramachandran (1955-), Phd. Pela Universidade de Cambridge, diretor do Center for brain and Cognition e professor do Departamento de Psicologia e do Programa de Neurociências da Universidade da Califórnia. Professor adjunto de Biologia no Instituto Salk”. Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, op. cit., 2005, p. 13.

<sup>99</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, op. cit., 2005, p. 13.

<sup>100</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, op. cit., 2005, pp. 10-22.

Para responder a essas questões, Machado concentra-se nos procedimentos de treinamento em *clown*, a partir da metodologia de trabalho de Cristiane Paoli Quito.

A metodologia de Quito é regida pelo '*Movimento-imagem*' e constitui-se de técnicas e exercícios que primam pela consciência do corpo no espaço. (...) Resguardadas as devidas diferenças entre as pesquisas de Paoli Quito e protocolos científicos encontrados nas Ciências Cognitivas, tenho por objetivo verificar que a qualidade desse treinamento não se deve somente aos resultados que podemos verificar no corpo dos atores e bailarinos que trabalham nessa metodologia, mas também ao fato de que, de uma forma ou de outra, os exercícios desse treinamento e o modo como eles estão articulados desenvolvem um processo de aprendizagem semelhante ao modo como o corpo aprende, tal como nas ciências cognitivas com seus protocolos científicos podem oferecer ao nosso parco conhecimento do corpo humano e de seu funcionamento no ambiente<sup>101</sup>.

Através de exercícios de consciência corporal (educação somática) e jogos (sejam esses jogos tradicionais, dramáticos ou teatrais), aliados ao treinamento da improvisação, Quito busca treinar a presença cênica, a disponibilidade e a espontaneidade dos atores, criando, dessa forma, uma dramaturgia que parte do corpo.

A base do *Movimento-imagem* é a ideia de que um movimento gera uma imagem, essa gera uma ideia, que gera um movimento, e assim por diante. Isso significa que o fluxo de movimentos, a percepção desse fluxo e a ideia que essa movimentação traz são fatores fundamentais no trabalho de Quito. (...) O treinamento possibilita ao ator perceber a continuidade e o fluxo do *Movimento-imagem* e, conseqüentemente, o fluxo de ideias produzido<sup>102</sup>.

Segundo Machado, o treinamento de Quito compõe-se, basicamente, de um contínuo de atividades e procedimentos que são entrelaçados e seguem, mais ou menos, o roteiro a seguir: aquecimento individual, aquecimento em grupo, o jogo, o toque, a pesquisa de movimento e o jogo de improvisação<sup>103</sup>.

---

<sup>101</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, pp. 66-67.

<sup>102</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, p. 70.

<sup>103</sup> Cf. Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, p. 76.

Em todas essas técnicas existe a preocupação com estudos de anatomia e fisiologia humanas. Conhecendo o corpo, sua estrutura e funcionamento, o participante poderá desenvolver maior escuta de si, como é a sua locomoção, a trajetória dentro de si e no espaço e como pode interagir com outros corpos.

Conforme a autora, treinar o reconhecimento do corpo (através dessas diversas técnicas) favorece aos atores/bailarinos a compreensão sobre o que é o estado de presença cênica. O ator deve observar o seu corpo, se concentrar e perceber com quais elementos ele está realizando sua pesquisa de movimento. São os pés que iniciam o movimento, a coluna, o crânio? Qual a trajetória do movimento no espaço? Qual o começo, o meio e o fim de cada movimento? Qual a imagem que se está criando no espaço? Qual é a ideia que essa imagem traz, tanto para quem executa quanto para quem é espectador?

Aliado a esse trabalho de consciência corporal, Machado identificou que Quito utiliza-se de técnicas de improvisação proveniente da dança e jogos teatrais. É preciso deixar claro que alguns desses jogos teatrais foram criados por ela durante os vinte anos de experiência com o teatro, e outros foram inspirados em jogos de improvisação, provenientes da dança contemporânea.

Ainda conforme Machado, através do estudo do corpo e suas funções, dos jogos e das improvisações, o participante vai criar o seu próprio repertório de movimentos e, conseqüentemente, a criação do *clown*. O estudo *do Movimento-imagem* leva à criação de um personagem, o palhaço que existe dentro e através da pesquisa de cada um.

De certa forma, o treinamento como um todo objetiva habilitar a percepção para a manutenção da fluidez das sensações movimento/imagens/ideias. No conjunto do trabalho, o treinamento permite um estado de atenção e percepção do corpo, o que prepara o ator para ter uma maior percepção e expressão cênica das sensações, imagens e ideias que ele é capaz de gerar por meio de seu movimento, das relações e dos jogos cênicos entre os atores e a plateia<sup>104</sup>.

---

<sup>104</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, p. 87.

Depois de vivenciar e descrever o trabalho de Quito, relacionando-o às teorias de cientistas das Ciências Cognitivas, Machado desenvolve seu próprio trabalho prático, um espetáculo de *clown Um dia, uma banana*. Esse espetáculo, além de ficar em cartaz em diversos lugares, foi a conclusão de sua tese.

Após estudar essas quatro diferentes pesquisas (Dornellas, Rewald, Machado e Bravi), percebe-se que existem alguns pontos convergentes entre elas no que diz respeito ao trabalho de Quito.

Em todas elas há a menção de que o trabalho de Quito fundamenta-se em improvisações e jogos<sup>105</sup> (sejam eles jogos tradicionais, jogos teatrais, jogos dramáticos ou jogos de improviso) .

Pesquisando alguns autores que escreveram sobre “jogos” e o teatro, como Jean Pierre Ryngaert<sup>106</sup>, Maria Lúcia de Souza Barros Pupo<sup>107</sup> e Flávio Desgranges<sup>108</sup>, verifica-se que os termos jogos tradicionais, jogos teatrais, jogo dramático e jogo de improvisação têm, cada um, sua característica. Pelo fato do trabalho de Quito partir de jogos, cabe, nesta parte da pesquisa, ressaltar cada tipo de jogo, descrevendo suas especificidades.

Sendo assim, os jogos tradicionais constituem-se de jogos e brincadeiras que, geralmente, são apreendidos na infância, são transmitidas de geração em geração e têm um caráter popular. Alguns exemplos destes jogos são: “pega-pega”, “esconde-esconde”, “mamãe-da-rua”, “corre-cotia”, “duro-ou-mole”, “pique-bandeira”, “seu mestre

---

<sup>105</sup> “(...) O teatro tem uma prática ligada ao jogo em seus princípios e regras, se não em suas formas. Huizinga dá a seguinte definição global de jogo :sob o ângulo da forma: “pode-se definir jogo como uma ação livre, sentida como fictícia e situada fora da vida comum, capaz, não obstante, de absorver totalmente o jogador; uma ação despida de qualquer interesse material e de qualquer utilidade; que se realiza num tempo e num espaço expressamente circunscritos, desenrola-se ordenadamente de acordo com determinadas regras, e provoca, na vida, relações de grupos que se cercam voluntariamente de mistério ou que acentuam pelo disfarce, sua estranheza diante do mundo habitual (1951)”. Pavis, Patrice, *Dicionário de Teatro*, op. cit., 2005, pp. 219-220. Esta descrição do princípio lúdico poderia ser a do jogo teatral: a ela não falta nem a ficção, nem a máscara, nem a cena delimitada, nem as convenções!

<sup>106</sup> Ryngaert, Jean-Pierre. *Jogar, Representar; Práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.

<sup>107</sup> Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: Uma aventura Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.

<sup>108</sup> Desgranges, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo*. São Paulo: Editora Hucitec, 2006.

mandou”, “coelho na toca”, dentre tantos outros.

Os jogos teatrais, por sua vez, constituem-se num sistema formulado pela norte-americana Viola Spolin, na década de 1940. É um sistema que tem como objetivo o aprendizado da linguagem teatral, e a liberação de comportamentos rígidos e mecânicos em cena (superação desses). Está calcado no conceito de jogos de regras. Partindo de três aspectos fundamentais, a saber, foco, avaliação e instrução, os participantes vivenciam o processo, analisam criticamente suas construções cênicas e, dessa forma, todo o grupo é responsável pelo aprendizado, não sendo, esse, objeto exclusivo do professor ou coordenador do processo. Sobre o sistema de jogos teatrais Desgranges afirma:

Este sistema de atuação, calcado em jogos de improvisação, tem o intuito de estimular o participante a construir conhecimento próprio acerca da linguagem teatral, através de um método em que o indivíduo, junto com o grupo, aprende a partir da experimentação cênica e da análise crítica do que foi realizado. Os participantes do processo, assim, elaboram coletivamente conceitos acerca das suas atuações e da sua compreensão da linguagem teatral. (...) Calcado no conceito de jogos de regras, o sistema descarta a presença de um professor autoritário, que detém o saber, e propõe uma dinâmica educacional em que o grupo faz do jogo um procedimento prazeroso de aprendizado. O foco de investigação está claramente definido em cada um dos exercícios, oferecendo bases tanto para a criação quanto a análise das cenas, tirando do coordenador a exclusividade de definir a pertinência ou não das realizações dos jogadores. O grupo trabalha em conjunto, o professor participa e coordena o processo. (...) Spolin opta por denominar os aspectos da linguagem teatral se valendo dos termos ONDE, QUEM e O QUE, em vez de utilizar os termos tradicionais- espaço, personagem e ação dramática - visando, assim, possibilitar que os participantes lancem um olhar novo para estes elementos próprios da arte teatral, deixando de lado os conceitos que trazem consigo um peso, uma carga, que pode inibir a ação espontânea. A autora propõe, também, dessa maneira, que o grupo construa um conhecimento pessoal dos elementos da cena, desprovido de convenções e verdades preestabelecidas<sup>109</sup>.

O próximo jogo analisado é o jogo dramático. Segundo Desgranges, o conceito de jogo dramático não é algo rígido e nem fechado, isso porque se trata de prática altamente difundida e exercitada em inúmeros países, sendo que cada professor,

---

<sup>109</sup> Desgranges, Flávio, op. cit., 2006, pp. 110-113.

diretor ou propositor aplica o jogo dramático de uma determinada maneira, de acordo com seus objetivos<sup>110</sup>.

O jogo dramático surge na França nas primeiras décadas do século XX, sendo utilizado em vários contextos, desde como atividade que animava encontro de grupos de escoteiros até, e principalmente, nas escolas, enquanto instrumento cada vez mais reconhecido por seu valor educacional. Desde então, muitos autores, franceses e de outras nacionalidades, já trataram do tema, abordando diferentes aspectos dessa prática, e gerando definições nem sempre coincidentes quanto ao conceito desses jogos improvisacionais. Dentre os autores franceses que escreveram acerca do assunto, podemos destacar Leon Chancere (1953), Pierre Leenhardt (1973), Richrad Monod (1983), Jean-Claude Lallias e Jean Louis Cabet (1985), Dominique Oberlé (1989) e ,especialmente, Jean Pierre Ryngaert (1991), que, em meados dos anos 1970, traça uma definição criteriosa para esta prática teatral. Fora da França, muitos autores têm-se dedicado ao assunto. (...) No Brasil, o Jogo Dramático tem sua principal referência centrada nos trabalhos de Olga Reverbel (1989) e na produção teórica de Maria Lúcia Souza Barros Pupo (1986)<sup>111</sup>.

Patrice Pavis assim descreve o jogo dramático:

(...) Jogo dramático é, por sua vez, uma prática coletiva que reúne um grupo de “jogadores” (e não necessariamente de atores) que improvisam coletivamente de acordo com um tema anteriormente escolhido e/ou precisado pela situação. Portanto, não há mais separação entre ator e espectador, mas a tentativa de fazer com que cada um participe da elaboração de uma atividade (mais que de uma ação) cênica, cuidando para que as improvisações individuais se integrem ao projeto comum em curso de elaboração. O fim visado não é uma criação coletiva passível de ser posteriormente apresentada ao público, nem um transbordamento catártico do tipo psicodramático, nem uma desordem e uma brincadeira como para um happening, nem teatralização do cotidiano. O jogo dramático visa

---

<sup>110</sup> Cf. Desgranges, Flávio, op. cit., 2006, p. 92.

<sup>111</sup> Desgranges, Flávio, op. cit., 2006, p. 92. As obras citadas são: Chancerel, Léon. *Le Théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelhier, 1953; Leenhardt, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampas, 1974; Monod, Richard. *Jeux dramatique et pedagogie*. Paris: Edilig, 1983; Lallias, Jean-Claude; Cabet, Jean Louis. *Les pratiques théâtrales à L'école*. S/d: Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, 1985; Oberlé, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989; Ryngaert, Jean-Pierre. *Le jeu dramatique em milieu scolaire*. Bruxelas: De Boeck, 1991; Reverbel, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989; Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. “Diferentes abordagens em teatro-educação”, *Boletim informativo do Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen)*, setembro, 1986.

tanto levar os participantes (de todas as idades) a tomarem consciência dos mecanismos fundamentais do teatro (personagem, convenção, dialética dos diálogos e situações, dinâmicas dos grupos) quanto a provocar uma certa liberação corporal e emotiva no jogo e, eventualmente, em seguida, na vida privada dos indivíduos<sup>112</sup>.

Como se pode perceber, nem sempre o jogo dramático tem um fim de se tornar um espetáculo, embora seja utilizado como meio de investigação e apreensão da linguagem teatral. Assim como o jogo teatral, o jogo dramático possibilita aos participantes que desenvolvam análise crítica e reflexiva a respeito das cenas criadas. Isto acontece, pois o professor, diretor ou propositor sempre abre uma roda de conversa no final de cada improvisação. Desgranges afirma que uma das características fundamentais do jogo dramático é a estrutura repetitiva do jogo:

O Jogo Dramático apresenta-se, também, como um instrumento de análise do mundo: as situações cotidianas são vistas e revistas, moldadas e modificadas no jogo, e o indivíduo pode sempre parar, voltar atrás e tentar de novo. Essa estrutura repetitiva do Jogo Dramático, ressalte-se, constitui-se em um de seus aspectos fundamentais, já que no decorrer de muitos exercícios, propõe-se que, após a análise da cena feita pelos jogadores-espectadores, os jogadores-atores possam retomá-la, redefini-la com base nos comentários feitos pelo grupo, e apresentá-la de novo<sup>113</sup>.

Maria Lúcia de Souza Barros Pupo identifica semelhanças entre os jogos teatrais e o jogo dramático.

No que diz respeito ao jogo teatral, a terminologia tem sua origem em theater game, elemento básico de um sistema de improvisação teatral criado e progressivamente difundido por Viola Spolin nos Estados Unidos, a partir dos anos sessenta.(...) “Jogo dramático e Jogo Teatral são modalidades de improvisação cercadas por regras precisas. O jogador é convidado a formular e a responder certos atos cênicos, mediante a construção física de uma ficção-gestualidade, dicção, espaço etc. - dentro de relações produzidas aqui e agora com seu parceiro, construção na qual intervêm elementos aleatórios.

---

<sup>112</sup> Pavis, Patrice, *Dicionário de Teatro*, op. cit., 2005, p. 222.

<sup>113</sup> Desgranges, Flávio, *Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo*, op. cit., 2006, p. 95.

Quatro princípios comuns sintetizam as características essenciais de ambas modalidades:

-Prescindem da noção de talento ou de qualquer pré-requisito anterior ao próprio ato de jogar;

-Na medida em que visam ao desenvolvimento da capacidade de jogo numa perspectiva de comunicação teatral, têm na plateia - interna ao próprio grupo de jogadores - um elemento essencial para a avaliação do crescimento dos participantes;

- A partir de propostas estruturais, derivadas da linguagem teatral, possibilitam que desejos, temas, situações de jogo emergjam do próprio grupo;

- Permitem que o grau de envolvimento do grupo no fazer teatral seja definido por ele próprio em função de sua motivação e de suas possibilidades.

A noção de jogo teatral engloba as regras do jogo dramático e inclui duas outras que consideramos altamente operacionais, o foco e a instrução. O foco diz respeito a um ponto particular - objetos, pessoa ou ação na área de jogo - sobre o qual o jogador fixa a sua atenção. Ele constitui um ponto preciso que torna possível o movimento graças a ele, a experiência teatral pode ser recortada em unidades facilmente apreensíveis. A instrução consiste em uma retomada do foco por parte do coordenador, a cada vez que se faz necessário. (...) Na medida em que foco e instrução estiveram, portanto, sempre presentes nos processos vividos, passamos a denominar genericamente de jogos teatrais os procedimentos lúdicos empregados (...) <sup>114</sup>.

O quarto e último tipo de jogo analisado é o jogo improvisacional. Sobre os Jogos de improvisação, Desgranges afirma:

Os jogos de improvisação teatral, ou jogos improvisacionais, constituem-se em exercícios teatrais em que um ou mais jogadores-atores executam uma cena de maneira improvisada, ou seja, sem ensaio. A cena pode ser improvisada a partir de breve combinação estabelecida pelos jogadores-atores, ou mesmo sem combinação prévia, partindo-se de uma proposta dada pelo coordenador do processo. Os demais integrantes do grupo se colocam, geralmente, como jogadores-espectadores da cena apresentada. O exercício continua até que todos os integrantes do grupo apresentem as suas cenas. Normalmente, depois da apresentação das cenas, o grupo conversa e analisa a experiência. Os jogos de improvisação, cada vez mais, vêm sendo utilizados por grupos de teatro profissional, tanto na criação de cenas quanto na transposição cênica de textos dramáticos ou literários (...). Nesses jogos, está implicado um processo coletivo de tomada de 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. As diversas possibilidades de construção de uma cena, em oficina, possibilitam que o grupo vá experimentando e negociando, nas

---

<sup>114</sup> Pupo, Maria Lúcia Souza Barros, *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico*, op. cit. 2005, pp. 9-11.

avaliações feitas acerca das criações dos participantes, as bases de um saber que se constrói coletivamente. Uma boa cena, normalmente, não é tida como tal a partir de um critério prévio, mas de critérios que o grupo estabelece com a colaboração de todos os integrantes. Não cabe ao coordenador, portanto, dizer o que é bom ou ruim, mas problematizar as cenas para provocar os participantes a refletirem acerca das próprias realizações artísticas<sup>115</sup>.

Depois dessa sucinta explicação sobre os diversos tipos de jogos que compõem a arte teatral, entende-se que o trabalho de Quito é lúdico e compõe-se dos diversos tipos de jogos abordados, além de jogos criados por ela durante mais de vinte anos de experiência teatral. Há uma mistura entre jogos e improvisações, muitas vezes resultando em jogos improvisacionais, isto é, jogos destinados à arte de improvisar.

*Movimento-Imagem* é um princípio que norteia o trabalho de Quito, e isso encontra-se presente nas pesquisas de Bravi, Dornellas e Machado. Todos afirmam que esse princípio parte da ideia de que um movimento gera uma imagem, essa imagem gera uma ideia, que gera um movimento e assim sucessivamente, como num fluxo de movimentos. Perceber o *Movimento-imagem* é tomar consciência das partes do corpo que se movimentam, portanto, do fluxo de movimentos, das imagens que esses movimentos geram, bem como da ideia que está inserida em cada imagem, o que o ator quer passar para a plateia, o que ele quer dizer ou o que o movimento, por si só, comunica.

Outro elemento convergente é sobre a educação somática. Em todos os trabalhos há a menção de que Quito instrumentaliza os bailarinos ou atores através de técnicas de educação somática. A preparação corporal dos atores (a consciência corporal) é realizada através de algumas técnicas de educação somática (e posteriores a ela) como a Ideokinesis, o *Body-Mind Centering* e Contato-Improvisação. Em todas as pesquisas há referências sobre a educação somática aplicada em diferentes trabalhos e de diversas maneiras. Na pesquisa de Bravi, por exemplo, a educação somática, além de ter a finalidade de preparação corporal dos atores (no sentido do autoconhecimento), ela também é solicitada no ato da improvisação, durante o espetáculo (na hora da cena). É, também, um recurso de improvisação, elemento da dramaturgia corporal.

---

<sup>115</sup> Desgranges, Flávio, *Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo*, op. cit., 2006, p. 87 e p. 90.

Aqui surge uma questão para esta pesquisa *Tiros em Movimento-imagem: estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Paoli Quito*. Se Quito trabalha com várias técnicas de educação somática como a Ideokinesis, BMC, por exemplo, com bailarinos profissionais, e dentro de um grupo de alunos/atores, qual seria uma técnica interessante a ser explorada?

Um terceiro aspecto convergente é uma afirmação: “Todo movimento é cênico”. Todas as pesquisas analisadas retomam essa questão de Quito. O seu trabalho faz com que os atores tomem consciência do corpo, da movimentação no espaço, das sensações de cada gesto, de cada ação. A cada instante, a cada momento, os seres estão criando imagens. A respiração é, por sua vez, o eixo que sustenta a percepção desses movimentos. Portanto, uma pesquisa corporal com atores é também uma pesquisa de conexão desses atores com a sua própria respiração. A respiração traz a escuta, a percepção do indivíduo consigo mesmo e com o espaço circundante.

Nas pesquisas de Bravi e Rewald, os sujeitos eram os integrantes da Cia Nova Dança 4, portanto, bailarinos profissionais. Na pesquisa de Machado, a própria autora da tese foi o sujeito da pesquisa, portanto, uma atriz profissional. Na dissertação de Dornellas, apesar do autor ter estudado métodos e técnicas de trabalho utilizados por Quito para a preparação de atores, não houve um estudo como Quito trabalha, pedagogicamente, o movimento expressivo dentro de uma montagem teatral com pessoas que não são dançarinos e, sim, alunos/atores.

A fusão entre diferentes linguagens artísticas (dança e teatro), o estudo dos princípios somáticos (os quais trouxeram e ainda trazem nova pedagogia do corpo humano), a utilização da improvisação como elemento cênico e não somente como preparação corporal, a busca por espaços físicos que vão além dos palcos e a valorização de corpos heterogêneos fazem parte da obra de Quito.

Por fim, a questão principal desta pesquisa: como é que Cristiane Paoli Quito trabalha, pedagogicamente, a construção da dramaturgia corporal com alunos/atores na criação de um espetáculo? Quais os procedimentos técnicos eleitos por Quito durante a montagem da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e qual a relação entre esses e a sua forma de ensinar?

## CAPÍTULO 3 – DESCRIÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO

### – O GATO MALHADO E A ANDORINHA SINHÁ

Grotowski diz que uma improvisação só pode existir no interior de uma estrutura definida, como no jazz<sup>116</sup>.

Como já foi descrito na apresentação deste trabalho, a construção da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* seguiu, basicamente, duas fases: uma primeira etapa, que consistiu na preparação corporal dos alunos/atores (através das técnicas de BMC e *Clown*) e na apropriação do texto original de Jorge Amado, e uma segunda fase de levantamento da dramaturgia corporal em conexão com a reescrita do texto de Jorge Amado (trabalho esse que constituiu o resultado “final”). Essa divisão teve caráter apenas de organização da dissertação, uma vez que essas etapas, na prática, se entrecruzaram.

Como na maioria das escolas brasileiras, a EAD tira férias no mês de julho. Antes das férias, a Quito sugeriu aos alunos/atores da turma 59, que lessem, durante o recesso, duas obras literárias de Jorge Amado, a saber, *Mar Morto* e *O gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Ambas são do gênero narrativo, sendo que a primeira, é um romance e a segunda, uma fábula.

Em geral, no começo do processo criativo, as aulas se estruturaram da seguinte maneira: duas horas de preparação corporal com Tarina Quelho e mais duas horas de aula com Quito. Ao todo eram quatro horas/aula.

Por questão de organização da presente pesquisa, será descrito, primeiramente a preparação corporal que Tarina Quelho desenvolveu com os alunos-/tores, para, em

---

<sup>116</sup> Burnier, Luis Otávio. *A arte de Ator: da técnica à representação – elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para ator*. São Paulo, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994, p. 91, (Tese de Doutorado); *apud* Richards. S/d, 1993, pp. 30-34.

seguida, descrever o trabalho de Quito. Na maioria das vezes, Tarina ministrou as duas primeiras horas/aula.

### 3.1 – PRIMEIRO TIRO: O QUE É BMC? COMO E POR QUE TRABALHAR ESSA PRÁTICA COM ALUNOS/ATORES?

Tarina Quelho é graduada em Artes Cênicas pela Unicamp, educadora somática e praticante certificada pelo BMC, na School of Body Mind Centering, Califórnia, EUA. Há cinco anos vem trabalhando junto a Quito como a preparadora corporal dos alunos/atores de diversas turmas da EAD. Ela utiliza-se do BMC para realizar esse trabalho de corpo com os alunos/atores.

O BMC é um método que pertence à área da Educação Somática e Terapia Somática. Foi criado por Bonnie Brainbridge Cohen<sup>117</sup>, na década de 1970, nos Estados

---

<sup>117</sup> Segundo Hartley, “Bonnie Brainbridge Cohen começou sua carreira como terapeuta ocupacional e professora de dança. Entre os anos de 1962 e 1972, trabalhou como terapeuta em hospitais e centros de reabilitação. Também estudou e lecionou em Nova York, no Hunter College University (EUA, Nova York) e foi aluna de Erick Hawkins. Estudou reeducação neuromuscular com Barbarah Clarck e André Bernard. No Japão, estudou Katsungen Undo (a arte de treinar o sistema nervoso) com Haruchi Noguchi. Estudou a análise do movimento de Laban e Bartenieff, terapia crânio-sacral, artes marciais, além de dança-terapia com Marian Chase. Para que as bases sólidas do BMC fossem formadas, Cohen também estudou terapia neurodesenvolvimental com a fisioterapeuta Bertha Bobath e com o médico neurologista Karel Bobath”. Hartley, Linda. *Wisdom of the Body Moving: An Introduction to Body-Mind Centering*. Berkley: North Atlantic Books, 1995, p. 24. “Os Bobath estudaram crianças com paralisia cerebral e criaram o Centro Bobath, na Inglaterra, uma organização destinada a ajudar crianças com paralisia cerebral. O enfoque Bobath é uma terapia especializada aplicada para tratar as desordens do movimento e a postura, derivados de lesões neurológicas centrais. Foi iniciado em Londres na década de 1940 pela fisioterapeuta Bertha Bobath e o Dr. Karel Bobath. Eles estudaram o desenvolvimento do sistema nervoso central, que efeitos produziam as lesões desse, e como ajudar pacientes nessa situação. A hipótese se baseou em trabalhos de diversos neurofisiologistas, dentre eles Sherrington e Magnus. Esses cientistas produziam lesões no sistema nervoso central de animais e, depois, analisavam os efeitos resultantes. Eles estudaram a unidade motora, base da função motora (um neurônio motor e o conjunto de fibras musculares que inerva). O Conceito Bobath é um conceito importante na reabilitação de pessoas com lesões cerebrais ou medulares .( ...) O objetivo do tratamento era e ainda é incentivar e aumentar a capacidade da criança com paralisia, a se movimentar de uma maneira mais natural possível. Movimentos normais não podem ser obtidos se a criança permanecer em algumas posições que limitam seus movimentos. Assim, o objetivo é ajudar a criança a mudar suas posturas e movimentos para que ela seja capaz de se adaptar, confortavelmente, ao meio ambiente e desenvolver uma melhor qualidade de habilidades funcionais”. Urbanski, Luíz. “Bobath: um conceito evolutivo”; disponível via URL em: <http://www.universoautista.com.br/autismo /modules/works/item .php?id=13>; acessado em 24/5/2010.

Unidos.

Nos hospitais onde Cohen trabalhou, muitas pessoas que vinham lhe pedir ajuda, tinham tantos problemas físicos como psicológicos. Após o tratamento, muitas apresentavam significativas melhoras, mesmo aquelas pessoas que apresentavam altos graus de comprometimento.

O BMC é, portanto, fruto das pesquisas de Bonnie Brainbridge Cohen. Baseia-se em princípios de anatomia, fisiologia, neurologia, psicologia, biomecânica, dança e algumas técnicas corporais e a transformação ou cura através da relação corpo/mente. Além disso, Cohen também estudou o desenvolvimento e os estágios evolutivos do movimento humano, sendo essa a sua grande contribuição para a área da saúde. Primeiramente, nesta pesquisa, serão abordados os estudos da relação corpo/mente, em seguida, será tratado sobre o desenvolvimento ou os estágios pelos quais passam os movimentos humanos (ontogênese).

Esse método pertence à área da Educação Somática, investiga, fundamentalmente, a comunicação entre o corpo e a mente através da articulação dos diferentes sistemas corporais - ósseo, orgânico, celular, fluido, muscular, nervoso e embrionário, dentre outros - e como essa integração afeta a organização, a articulação e a integração das vivências na relação existente entre a parte e o todo do ser humano<sup>118</sup>.

O BMC é um trabalho terapêutico e educacional. Destina-se tanto a crianças portadoras de paralisia cerebral quanto a bailarinos e atores. A abrangência do BMC é grande, pois dá ênfase a aspectos muito importantes como o autoconhecimento e a cura. É preciso frisar que, antes de se constituir em uma técnica destinada à improvisação de movimentos expressivos de atores e bailarinos, o BMC surgiu como uma forma de terapia, de cura para pacientes com paralisia cerebral.

Ao longo da evolução, pode-se perceber que o homem ocidental, principalmente, com o racionalismo moderno passou à valorização do mental em

---

<sup>118</sup> Paes, Adriana Almeida. “Uma Introdução ao Método Body-Mind Centering e os Sistemas Corporais”. In: Bolsanello, Débora Pereira. *Educação Somática, Movimento e Saúde*. Curitiba: Editora Juruá, 2010, p. 158.

detrimento do corporal. O racionalismo cartesiano, com a sua máxima “Penso, logo existo”, separou a mente do cérebro e do corpo. De acordo com Antônio Damásio:

O erro de Descartes foi a separação abissal entre o corpo e a mente, entre a substância corporal, infinitamente divisível, com volume, com dimensões e com funcionamento mecânico, de um lado, e a substância mental, indivisível, sem volume, sem dimensões e intangível de outro. Especificamente: a separação das operações mais refinadas da mente, para um lado, e da estrutura e funcionamento do organismo biológico, para outro<sup>119</sup>.

Os homens primitivos, cuja forma de vida era mais física e harmoniosa com a natureza do que as sociedades modernas, expressavam seu potencial de movimento em suas tarefas rotineiras: caçando, subindo em árvores, remando para pescar, cultivando o campo, carregando jarros na cabeça, realizando lutas e danças ritualísticas.

Com a modernidade, algumas atividades corporais foram substituídas por máquinas e robôs. Muito da energia humana e força de vida foram, então, inibidas, e o homem, de certa maneira, perdeu um pouco a sabedoria e o conhecimento do corpo. A capacidade natural e diária de movimentação foi substituída, em muitos casos, por algumas horas dentro de uma academia de ginástica (por exemplo), duas ou três vezes por semana, se o indivíduo tiver tempo, dinheiro e disposição para isso.

A variedade de ações às quais o homem primitivo era exposto trazia-lhe uma riqueza para o corpo em termos de suprir as necessidades tanto físicas quanto psíquicas, proporcionando-lhe força física e mental.

A saúde psíquica e física é essencial para o bem-estar e saúde do todo. Se há desarmonia mental, ou doença em nível celular, isso afetará as funções dos órgãos e suas reações com outros órgãos, e, fatalmente, ocorrerá desequilíbrio.

De acordo com o BMC, as energias se expressam no ser humano de maneira dupla: através do corpo físico (sensações, posturas, movimentos e sintomas corporais) e psicologicamente, através de atitudes e comportamentos. Se o fluxo de energia, numa

---

<sup>119</sup> Damásio, Antônio. *O erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Cia das Letras, 1996, p. 280.

determinada área é restringido, as células perdem sua vitalidade e sua função é diminuída. A energia é, então, bloqueada em certos tecidos ou órgãos (há excesso de energia em determinadas partes e faltará em outras partes do corpo). Isso cria problemas e desarmonia.

O reequilíbrio de energia vital, através da relação corpo/mente não é só preocupação do BMC. Pode-se encontrar essa conexão em muitos sistemas holísticos de cura. A acupuntura, por exemplo, é baseada na teoria de que há uma força vital chamada *chi* e que a força de vida flui conosco de maneira harmônica e balanceada. Essa harmonia é a saúde. Se a força vital não está fluindo corretamente, então há desarmonia e desequilíbrio. Isso é o adoecer.

Na acupuntura existe um princípio fundamental que cada órgão corresponde a um dos cinco elementos da natureza e estão intimamente relacionados com uma emoção particular, som da voz, cheiro, cor, estação do ano, hora do dia, símbolos de um sonho e assim por diante. Existe também a conexão entre o corpo e a mente na saúde e na doença (...)<sup>120</sup>.

Além da acupuntura, outras práticas como a Hatha Yoga, T'ai Chi Chuan, Artes Marciais, Do-In, Butô e alguns tipos de dança (como a dança indiana) dizem respeito ao desenvolvimento da consciência do movimento e da energia, através de conexões que existem entre corpo e mente, esclarecendo e aprofundando essas conexões e usando-as de maneira terapêutica, criativamente (artisticamente), ou através do desenvolvimento espiritual.

O Do-In parte da premissa que cuidar do corpo é também cuidar da alma, pois todo potencial da vida realiza-se através da estrutura somática. Seu principal objetivo é atuar sobre o sistema de energia que se localiza no corpo humano<sup>121</sup>.

De acordo com Damásio, as escolas de medicina ocidentais ignoram, em sua

---

<sup>120</sup> Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 197.

<sup>121</sup> Azevedo, Sonia Machado de, *O papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, p. 88.

grande parte, as dimensões humanas do homem e concentram-se na fisiologia e patologias do corpo: não consideram o ser humano como um todo. A mente, o produto mais precioso do ser humano, não foi alvo de preocupação por parte da medicina, e esse foi um dos motivos que levou a neurologia americana a se tornar uma ciência autônoma apenas no século XX. A mente foi excluída, sendo, em grande parte, relegada para o campo da religião, filosofia ou psicologia.

As formas de medicina alternativa vêm colocar em destaque o ponto fraco da tradição ocidental, que deveria ser cientificamente corrigido dentro da própria medicina. Se, como julgo, o êxito atual dos tratamentos alternativos é um indício da insatisfação do público em relação à incapacidade da medicina tradicional de considerar o ser humano como um todo, é a crise espiritual da sociedade ocidental!<sup>122</sup>.

O BMC oferece a capacidade de cura através do autoconhecimento. Autoconhecimento é, por sua vez, realizado através dos estudos de consciência corporal. O toque também é fundamental na prática do BMC.

Através de um trabalho em que o foco é o autoconhecimento, a autopercepção, é possível que o paciente, ou o praticante dessa técnica, comece a observar mais claramente quem ele realmente é, quais são seus padrões de movimentação, de pensamentos e condicionamentos diversos. Como se libertar desses modelos preestabelecidos e transformá-los ou curá-los?

O processo do BMC propõe que o indivíduo se apodere dos efeitos do seu crescimento e cura e se harmonize. Conforme Hartley, para isso é fundamental o cultivo da autoconsciência. Assim que se ganha mais consciência de si mesmo, pode-se agir com mais escolhas e liberdade. Começa-se a ter mais responsabilidade pela própria existência. Toda cura genuína vem de dentro do indivíduo. Através de trabalhos que acordam a consciência do ser, pode-se adquirir hábitos construtivos e permitir a cura inata<sup>123</sup>.

---

<sup>122</sup> Damásio, Antônio, *O erro de Descartes*, op. cit., 1996, p. 289.

<sup>123</sup> Cf. Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 301.

A filosofia do BMC é fundamentada à ideia de que o corpo e a mente estão integralmente conectados e são interações mútuas do ser. Cura e mudanças podem ser trabalhadas, exercitando o corpo e explorando os padrões de movimento para influenciar a mente ou trabalhar a mente para afetar positivamente as condições físicas. “A mente é como o vento e o corpo como a areia, se você quiser saber como o vento sopra, você pode olhar na areia”<sup>124</sup>.

Para não se debruçar apenas em teorias provenientes de diversos métodos holísticos de cura (acupuntura, yoga etc.) ou terapias corporais, Cohen investigou nas neurociências e encontrou comprovações científicas da relação corpo/mente. Analisando o material pesquisado sobre BMC, percebeu-se que Cohen buscou nas pesquisas da farmacóloga Candance Perts<sup>125</sup> as bases para a formulação do seu próprio método.

O cérebro é composto de bilhões de células e está relacionado com todas as partes do corpo, numa complexa rede de fibras nervosas, hormônios e outras substâncias que afetam as funções celulares.

Os neuropeptídeos e seus receptores são a chave para entender como a mente e o corpo estão interconectados e como as emoções podem ser manifestadas através do corpo. Quanto mais soubermos sobre os neuropeptídeos, mais difícil fica pensarmos nos termos tradicionais de uma mente separada do corpo. Tem mais sentido falarmos em uma entidade integrada, um corpo-mente<sup>126</sup>.

Nesta parte da pesquisa, é importante realizar breve explicação sobre os neuropeptídeos e suas conexões. No cérebro humano, existem mais de 100 bilhões de

---

<sup>124</sup> Cohen, Bonnie Brainbridge. *Sensing, Feeling and Action: The Experimental Anatomy of Body-Mind Centering*. Northampton: Contact Editions, 2008, p. 1.

<sup>125</sup> Segundo Hartley, Candance Perts é líder do Instituto de Bioquímica Cerebral no Instituto Nacional de Saúde Mental NIMH-USA. Suas pesquisas comprovaram que os mensageiros químicos chamados neuropeptídeos e seus receptores locais formam uma rede de comunicação, conectando o cérebro e os sistemas endócrino e imunológico. Esse tipo de pesquisa foi importante para entender, cientificamente, a relação entre os pensamentos, emoções e o corpo, assim como a natureza dos processos de cura corpo/mente. Cf. Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 28.

<sup>126</sup> Hartley, Linda, op. cit., 1995, p. 28; *apud* Perts, Candance. “The Wisdom of the Receptors: neuropeptides, the Emotions, and the Body-Mind”, *Advances: The Journal of Mind- Body Health*, Vol. 3, No. 3, 1986, p. 9.

neurônios que estão conectados através das chamadas sinapses.

Os nervos se comunicam entre si e com outras células do organismo. Essa comunicação ocorre entre as células em junções especializadas, denominadas sinapses, um termo derivado da palavra grega para junção, ou ligar fortemente. A transmissão sináptica entre as células pode ser elétrica ou química. Nas sinapses elétricas, flui corrente iônica entre as células pré- e pós-sinápticas como o mediador para transmissão. Mais comumente, a transmissão sináptica é mediada por um mensageiro químico<sup>127</sup>.

Essa conexão entre neurônios (sinapses) se dá através da liberação de um neurotransmissor (o mensageiro químico), podendo ser peptídeo ou não. Os peptídeos nada mais são do que um conjunto pequeno de aminoácidos. As proteínas, ao contrário, são cadeias grandes de aminoácidos, todos interligados. Esses peptídeos e demais neurotransmissores são sintetizados pelos próprios neurônios.

Toda alteração fisiológica é mediada por proteínas. A função proteica depende da forma e das alterações na forma da proteína. (...) As membranas biológicas são um mosaico de proteínas mergulhadas numa camada fosfolipídica dupla (...). Toda alteração fisiológica é mediada por uma única classe de macromoléculas poliméricas (grandes moléculas), as proteínas. A função proteica pode ser subdividida em inúmeras categorias: catálise, reação de acoplamento, transporte e estrutura (...). A forma de uma proteína determina a função da proteína. A forma da proteína se deve à ligação de hidrogênio entre os aminoácidos que compõem a proteína e as propriedades hidrofóbicas e hidrofílicas dos aminoácidos constituintes<sup>128</sup>.

Em entrevista com o fisiologista da Universidade Federal de Odontologia de Minas Gerais, Prof. Dr. Raphael Swaska<sup>129</sup>, ele explicou que as pesquisas da Dr<sup>a</sup> Perts mostraram que existem vários circuitos no cérebro. A hipótese da pesquisadora consistiu em afirmar que esses circuitos são formados a partir da experiência que as

---

<sup>127</sup> Cunningham, James. *Textbook of Veterinary Physiology*. East Lansing,: College of Veterinary Medicine, 1999, pp. 3-4.

<sup>128</sup> Cunningham, James, op. cit., pp. 3-4.

<sup>129</sup> Entrevista realizada na Universidade do Estado de São Paulo, USP, Ribeirão Preto, 28/09/2010.

peessoas vão tendo ao longo da vida. Esses circuitos passam a controlar vários aspectos da vida das pessoas quando são ativados. Obviamente que a ativação desses circuitos depende de vários fatores muito desconhecidos, pois quando se fala em respostas emocionais, fica difícil saber qual, ou quais, estímulos induz à mesma. Pode ser uma grande perda, uma grande decepção, enfim, algo que afeta a pessoa de forma muito marcante. Quando isso ocorre, o circuito responsável pela resposta emocional, por exemplo, a ansiedade, é ativado, a pessoa fica com todos os sintomas da mesma. Por que os sintomas aparecem? Porque os circuitos cerebrais passam a comandar respostas no organismo, fazendo com que haja alterações das atividades funcionais no mesmo. Por exemplo: altera a liberação de hormônios, podendo provocar sudorese, depressão etc. Essas são respostas do organismo, comandadas pelos circuitos cerebrais que foram ativados e que passam a afetar o organismo, pois existem conexões nervosas entre o cérebro e o organismo.

Num processo inverso, quando a pessoa faz algo físico, que lhe dá prazer ou desprazer, conexões nervosas entre o organismo e o cérebro ativam circuitos, onde são liberados peptídeos (pois as conexões neurais ocorrem pela liberação de peptídeos e outros neurotransmissores, que dão sensação de dor ou prazer).

Os exercícios físicos, por exemplo, liberam endorfina (que é um peptídeo) que causa a sensação de prazer. Ou seja, a endorfina está sendo liberada nas sinapses que fazem o circuito da sensação de prazer funcionar. Por isso, a conexão corpo/mente ocorre podendo dar prazer ou desconforto. Outro exemplo: quando comemos, ocorre a liberação no estômago de peptídeos que caem no sangue e vão ao cérebro regular a sensação de fome e saciedade. Assim, através dos músculos e do exercício, irão ser liberadas substâncias que atuarão no cérebro e, com isso, estabelecerão a relação corpo/mente <sup>130</sup>.

Sendo assim, as pesquisas da Dr<sup>a</sup> Perts levaram-na à conclusão de que a consciência não está somente localizada no cérebro, ideia bastante comum no Ocidente. Ela afirma que a consciência está localizada em diferentes áreas do corpo humano, e propõe que,

---

<sup>130</sup> Entrevista realizada com o Prof. Dr. Raphael Scorsin Szawka, Ribeirão Preto, USP, 28/09/2010.

(...) a mente é composta de informações. Ela tem um substrato físico, que é o corpo e a mente, e também tem um outro substrato que é um substrato imaterial que tem a ver com as informações que fluem. Talvez mente seja o que segura toda a rede unida<sup>131</sup>.

O BMC explora continuamente essa ideia de que em todas as partes do corpo humano (e não somente no cérebro) existe uma consciência. Essa técnica envolve profundo estudo dos sistemas anatômicos.

O sistema músculoesquelético, os órgãos, glândulas, nervos e sistemas fluidos expressam suas próprias qualidades de movimentação, sensação, toque, percepção e atenção. Esses sistemas refletem aspectos do ser humano e assim que há uma apropriação desses aspectos, através da atenção ou visualização, movimentação e do toque, eles passam a se relacionar melhor uns com os outros.

O BMC propõe um diálogo entre consciência e ação. O praticante estuda anatomia e a fisiologia dos sistemas corporais. Esse estudo teórico é acompanhado de exercícios de toque, manipulação e experimentação de cada um dos sistemas corporais.

Nosso corpo se move como nosso pensamento. A qualidade de qualquer movimento é uma manifestação da forma de expressão do pensamento. Quando mudamos a qualidade do movimento, pedimos para nosso pensamento se rearranjar e mudar de foco no corpo. Inversamente, quando direcionamos nosso pensamento ou atenção para diferentes áreas do corpo e iniciamos movimentos a partir delas, mudamos a qualidade de nosso movimento. (...) No BMC, “centramento”<sup>132</sup> é um processo de equilíbrio, não um lugar para se atingir. Esse equilíbrio é baseado no diálogo, e o diálogo, na experiência. Um aspecto importante na jornada do BMC é descobrir a relação entre o menor nível de atividade no interior do corpo e o maior movimento do mesmo, alinhando o íntimo movimento da célula e a expressão externa do movimento no espaço. Isto envolve identificação, articulação, diferenciação e integração de vários tecidos internos do corpo, descobrindo suas qualidades, contribuições e envolvimento para o desenvolvimento do movimento externo; e os papéis que desempenham na expressão do pensamento. (...) Entretanto, o alinhamento não é um objetivo. É um diálogo contínuo

---

<sup>131</sup> Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 28.

<sup>132</sup> Em tradução livre.

entre conhecimento e ação, tornar-se consciente das relações existentes entre corpo-mente e agir a partir dessa consciência. Esse alinhamento cria um estado de sabedoria. (...) Nós somos os estudantes, o estudo e o professor<sup>133</sup>.

Na prática do BMC, as pessoas aprendem a fazer contato direto com os diferentes sistemas de corpo e, então, a movimentação se inicia a partir e através deles. A qualidade de cada sistema torna-se, então, disponível como uma forma de expressão. Existe a busca pela organização e integração dos vários sistemas existentes no organismo, assim como a contribuição dos mesmos para cada qualidade de movimento do indivíduo e sua expressão sobre o pensamento.

O trabalho é feito através de toques, visualização e movimentação. É um processo contínuo de estímulos dados por um participante, terapeuta ou professor até uma eventual *performance* sobre um novo padrão de movimento, baseado numa nova percepção.

Os praticantes recebem, percebem e respondem aos estímulos dados e, então, através dos movimentos, essas novas sensações podem ser organizadas conscientemente, através dos padrões saudáveis de utilização, e, dessa forma, mais claramente estabilizados e integrados ao corpo.

O BMC oferece meios para praticar métodos passivos de trabalho corporal e manipulação de tecidos, combinados com a arte da reeducação do movimento (uma arte bastante ativa). Dessa maneira, as pessoas aprendem a fazer contato direto com os diferentes sistemas do corpo humano e a movimentação é iniciada através deles.

A iniciação do movimento é um princípio fundamental e amplamente explorado no BMC. Em uma experiência, selecionamos os impulsos que a iniciam, por exemplo: iniciamos, ora através dos sentidos, ora dos ossos, ora dos músculos, dos órgãos, das glândulas etc. Para o BMC, a iniciação do movimento é um princípio que não se restringe às articulações do sistema ósseo. (...) Cada sistema possui um pensamento, uma manifestação diferente. No BMC, esse pensamento é chamado “Mind”. Podemos compreendê-la como a presença ou energia das células do tecido. Daí a importância do entendimento

---

<sup>133</sup> Cohen, Bonnie Bainbridge, *Sense, Feeling and Action*, op. cit., 2008, p. 1.

desse princípio, pois podemos iniciar o movimento por qualquer sistema, reconhecendo seu pensamento e deixando-o influenciar e equilibrar outros sistemas. Através da ação consciente, podemos recuperar a interação dinâmica e o equilíbrio entre os sistemas corporais e suas qualidades<sup>134</sup>.

Através dos estudos teóricos (anatomia e fisiologia), além das experimentações práticas, busca-se o diálogo entre a atenção, a intenção e a ação durante a exploração dos movimentos. É fundamental, na técnica do BMC, que se tenha consciência do início do movimento, como também o seu desenvolvimento. O entendimento da iniciação do movimento tem um significado essencial:

A chave para um padrão de movimento é de onde ele é iniciado e como ele segue através do corpo. Outra chave é a atenção e outra, a intenção. Por exemplo, é muito importante quando você faz um movimento que sua atenção (que é o que está estimulando você) e sua intenção (o que você quer fazer em relação a esse estímulo) se alinhem com o movimento que você está fazendo. É uma chave<sup>135</sup>.

Quando se experienciam os sistemas do corpo e suas estruturas, essas deverão ser sentidas a fim de que haja a percepção de energia que flui em cada uma das diferentes partes. Essa energia (*mind*) determina um padrão de movimentação único e individual.

Esses modelos ou padrões de energia poderão permanecer fixos ou poderão reorganizar-se através de novas conexões, uma nova forma de movimentação ou pensamento. O BMC explora uma série de padrões de movimentos que ajudam a identificar áreas de força pessoal e limitação. Os movimentos são remodelados à medida que é permitido à mente que novos modelos de movimento os transformem.

Liberando padrões rígidos habituais, pode-se acessar melhor a criatividade que existe em cada um.

---

<sup>134</sup> Zamariolli, Débora. *Cartografia de um Corpo em Cena: Extração e Codificação de Matrizes Corporais através do Método Body-Mind Centering*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2009, p. 12; (Dissertação de Mestrado).

<sup>135</sup> Cohen, Bonnie Bainbridge, *Sense, Feeling and Action*, op. cit., 2008, p. 105.

A grande contribuição de Cohen para a área da saúde foi nos seus estudos sobre o desenvolvimento dos movimentos humanos e seus estágios evolutivos (ontogênese), comparando-os ao desenvolvimento dos animais (filogênese).

Segundo Cohen, o movimento se desenvolve através de uma série de fases pré-determinadas. Cada movimento pertence a um certo padrão de movimentação, um estilo, de acordo com uma época e maturidade do desenvolvimento individual. Os reflexos, reações e respostas ao equilíbrio são como o “alfabeto” do movimento humano e constituem os *Padrões Neurológicos Básicos*. Existem dezesseis *Padrões Neurológicos Básicos* que acompanham um ser humano desde seu nascimento até o seu completo desenvolvimento, e esses dezesseis padrões correspondem ao desenvolvimento dos padrões do reino animal (filogênese).

Uma das contribuições de Cohen para o estudo do corpo foi o aprofundamento na pesquisa sobre os Padrões Neurológicos Básicos que se estruturam organizacionalmente na Filogênese e Ontogênese. (...) Cohen considera os reflexos, reações e respostas de equilíbrio como o “alfabeto” do movimento humano que constituem os Padrões Neurológicos Básicos provenientes dos movimentos dos pré-vertebrados e dos vertebrados. Os dezesseis padrões neurológicos do desenvolvimento da criança (ontogênese) dizem respeito ao desenvolvimento dos padrões do reino animal (filogênese). Dos pré-vertebrados, são quatro padrões:

*Respiração Celular*- Movimento de expandir e condensar da respiração- animais unicelulares

*Radiação Umbilical*- relação de todas as partes do corpo com o centro, umbigo- Equinodermos: estrela do mar;

*Mouthig*- movimento do corpo iniciado pela boca- Tunicados: cordados marinhos;

*Pré-espinhal*- movimentos sequenciados pela coluna, iniciados pela interface entre medula espinhal e o aparelho digestivo- *Lancelot Amphioxus*.

Os vertebrados apresentam doze padrões:

*Espinal* (04 padrões)-conexão cabeça/cóccix-peixe;

*Homólogo* (04 padrões)-movimento simétrico dos dois membros superiores e/ou inferiores-anfíbios;

*Homolateral* (02 padrões)-movimento assimétrico de um membro superior e do membro inferior do mesmo lado-répteis;

*Contralateral* (02 padrões)-movimento diagonal de um dos membros superiores com o membro inferior oposto-mamíferos.<sup>136</sup>

---

<sup>136</sup> Velloso, Marília. *Body-Mind Centering e os Sistemas corporais: uma possibilidade de integração no ensino da dança*. Curitiba: Juruá Editora, 2010, pp. 158-159.

Além dessa relação, Cohen, através de seus estudos, também esclarece que o padrão de ceder o corpo, deixando a gravidade tomar conta, precede o padrão de empurrar, que precede o alcançar e, por consequência, o puxar<sup>137</sup>. Aqui se pode fazer uma analogia ao crescimento de uma criança. Quando é bebê, ela só cede o seu corpo, depois ela começa a empurrar, finalmente engatinha, e assim por diante.

O trabalho que Tarina Quelho desenvolveu com os alunos/atores da turma 59 – EAD, caminhou nas vias de liberação dos padrões corporais rígidos e habituais dos atores, dando-lhes maior autonomia para explorar o corpo em suas inúmeras possibilidades. A preparação corporal dos atores não teve, obviamente, fim terapêutico, como muitas vezes o BMC é utilizado, mas foi fundamental para aperfeiçoar a capacidade criativa dos atores no que se refere à criação de novos padrões estéticos/corporais.

Na primeira aula, Tarina explicou para os alunos o que é o BMC e a contribuição de Cohen para a área da saúde. No começo de todas as aulas, sempre houve preocupação em passar para os alunos/atores uma bagagem teórica sobre o BMC, além de noções de anatomia e fisiologia. Em todas as aulas houve descrição minuciosa sobre o sistema que estava sendo estudado.

“O alinhamento corporal, a força e a técnica são fundamentais para o trabalho do ator, mas o mais importante é se estar bem com esse corpo”<sup>138</sup>. Essas foram as primeiras palavras da preparadora corporal no primeiro dia de aula.

Os alunos, então, deitaram-se no chão (em decúbito dorsal) e ela deu uma instrução para que todos sentissem o “ímã” que é a Terra. A Terra em conexão com o corpo. Observar que o ser humano é atraído pela Terra e a Terra também atrai o ser humano, está é a *lei da Gravitação Universal*<sup>139</sup>.

---

<sup>137</sup> Cf. Velloso, Marília, op. cit., 2010, p. 168.

<sup>138</sup> Informação fornecida por Tarina Quelho no primeiro dia de aula, 02/08/2009.

<sup>139</sup> “A lei da Gravitação de Newton afirma que entre quaisquer dois corpos há uma força de atração que é proporcional ao produto das massas dos dois corpos e inversamente proporcional ao quadrado da distância que os separa. A Gravitação Universal é uma força fundamental de atração que age entre todos os objetos por causa de suas massas, isto é, a quantidade de matéria de que são constituídos. A Gravitação mantém o universo unido. Por exemplo, ela mantém junto os gases quentes no sol e faz os planetas permanecerem em suas órbitas. A atração física que um planeta exerce sobre os objetos próximos é denominada força de gravidade. A Lei da Gravitação Universal foi formulada pelo físico inglês Sir

Aqui vale frisar que inúmeros bailarinos modernos utilizaram como base para o desenvolvimento de um novo pensamento em dança: a exploração de movimentos que partem do chão. Essa era uma forma de negar o balé clássico onde predominavam os movimentos leves e aéreos. Isadora Duncan, nesse sentido, é um ícone e merece destaque:

Quaisquer que tenham sido suas realizações pessoais, Isadora Duncan abriu, contra o academicismo, a brecha pela qual a dança moderna iria se introduzir. Com seu empenho em devolver à dança uma significação humana, de fazê-la expressar a fé e a paixão, a cólera e a esperança, ela libertou o movimento, estabeleceu um novo laço entre a dança e a música. Libertou o corpo, materialmente, das barbatanas, dos corpetes, dos *tutus*, das sapatilhas de ponta de gesso, dos diademas e dos falbalás. Para que o corpo seja um meio de expressão, ele deve ser despojado de tudo o que constrange. O nu é o que há de mais nobre na arte, pensava Isadora Duncan. Por concessão, ela se apresentava vestida com uma musselina, o que causava grande escândalo em Viena ou Beirute. Aquele corpo revitalizado, animado, expressivo, não era um objeto, mas um foco de energia. Provocando outro escândalo, o de dançar pela primeira vez com os pés nus, Isadora introduziu uma inovação cuja fecundidade a dança moderna iria mostrar: os pés, em vez de serem, como no balé clássico, o ponto pelo qual se foge do chão, da gravidade, da realidade, tornam-se, ao contrário, o ponto de contato essencial com a terra carregada de vida. É a partir daí, dessa comunicação com a terra, com a vida e seus ritmos primordiais, que a música se apodera do corpo do bailarino<sup>140</sup>.

Nas aulas da Tarina, era importante que os alunos sentissem os pontos do corpo que estavam em contato com o chão. Os alunos/atores deveriam se entregar à gravidade, e, então, irem mudando de nível no espaço. Depois de algum tempo em repouso, lentamente, os alunos foram convidados a trocar de lado para perceber quais outros pontos do corpo tocavam o chão. As mudanças de ponto iam aumentando de velocidade até que se iniciava uma dança na qual eram explorados os níveis baixo, médio e alto, sem esquecer a força da gravidade.

Mas por que começar falando da Terra e da atração dos corpos numa prática

---

Universal com as três leis dos corpos em movimento que se assentaram como fundamento da mecânica clássica”. Tipler, Paul. *Introdução à física – Vol. 1*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990, p. 303.

<sup>140</sup> Garaudy, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980, pp. 68-69.

de BMC?

Segundo Hartley, a gravidade é uma das leis da natureza que age sobre elementos orgânicos e inorgânicos, atraindo todos ao centro da Terra. O mundo inorgânico limita-se a obedecer à lei da gravidade; o mesmo não acontece com os seres vivos que possuem a capacidade de agir com uma contraforça, a força antigravidade e, assim, se manter em pé, movimentar-se e atingir alturas (como acontece com as plantas e árvores). As árvores expandem suas raízes para baixo e, ao mesmo tempo, crescem seus galhos em direção ao céu. Assim também acontece com os homens. Sua movimentação é, constantemente, submetida à lei da gravidade. Desde criança, o homem luta contra a lei da gravidade, basta que se observem, novamente, os bebês tentando ficar em pé<sup>141</sup>.

O desenvolvimento da motricidade humana também é tópico de estudos do BMC. A evolução dos movimentos humanos é a base para sua estrutura.

O desenvolvimento do ser humano recapitula a evolução das espécies: de um único organismo celular até os peixes, anfíbios, répteis e outras formas de vida e níveis de consciência. As células do corpo humano têm, segundo o BMC, em sua memória, os estágios de consciência os quais as células foram passando até a evolução do indivíduo e, também, pelo processo de evolução das espécies. Nesse percurso, por milhares de anos, os seres vivos se entregam à força da gravidade e, através dela, aprendem a se locomover.

As células humanas, como um todo, são detentoras da consciência de evolução, uma memória ontológica, ou seja, considera-se que todas as células são memória: memória de pele, do toque, do movimento. Acordar a consciência da célula é trazer à tona tudo aquilo que já se sabia profundamente, mas estava inconsciente. É o aprendizado que existe na consciência celular. Cohen denomina esse processo de corporalização<sup>142</sup>.

---

<sup>141</sup> Cf. Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 35

<sup>142</sup> Embodiment. Esta palavra foi livremente traduzida por corporalização. “Experiências vividas no útero ou nascimento podem ser observadas no desenvolvimento de uma criança pequena, e isso estabelece as estruturas e os estágios futuros de percepção, emoção e crescimento intelectual etc. A cada fase do crescimento os homens passam, conscientes ou inconscientes, através das primeiras fases de suas vidas. No processo de corporalização, pensamentos conscientes e inconscientes dialogam. Segundo Cohen, o

Nas aulas da Tarina, além dela constantemente lembrar aos alunos sobre essa conexão com a Terra (a gravidade atuando sobre os corpos), ela também propôs, durante praticamente todos os encontros, começar a aula com os alunos deitados no chão, se espreguiçando, entrando em contato com a própria respiração. A respiração das células.

É através da respiração celular que oxigênio e nutrientes entram numa única célula, como o embrião, e, assim, ela se desenvolve formando os órgãos e sistemas do corpo.

Levar a atenção ao sutil movimento da respiração interna, a respiração celular, pode levar as pessoas a entrarem em contato com as origens do movimento humano.

Segundo o Cohen<sup>143</sup>, o ser humano desenvolve, ao longo do seu crescimento, padrões de movimentos. Esses padrões de movimentos devem ser pensados desde o nível celular, quando o futuro bebê ainda é uma célula em formação.

As células respiram. Portanto, o primeiro padrão de movimento é, como já foi dito, *a respiração celular*. O segundo padrão de movimento, de acordo com o BMC, é chamado *radiação umbilical*. Esse padrão de movimento segue um fluxo que começa no centro e segue em direção às extremidades, como uma estrela-do-mar que se alimenta pelo centro e distribui o alimento pelo resto do corpo. Isso acontece com as células que estão se especializando para formar o feto.

O bebê é alimentado pelo cordão umbilical (centro) e depois a energia é irradiada para todo o corpo.

---

processo de corporalização pode ser guiado pelos estágios a seguir: *Visualização* – processo em que o cérebro imagina aspectos do corpo, informando ao corpo que ele próprio existe. Nesse processo existe um guia. Depois de observar e mentalizar a imagem de uma determinada estrutura corporal, investiga-se essa imagem até que ela se localize e se transforme em corpo. (...) *Somatização*– processo em que o movimento, a apropriação e o toque informam que o corpo existe. Nesse processo existe uma testemunha, uma sabedoria interna. Percebe-se a sensação que emana de determinada parte do corpo através do toque ou do movimento.; ou inicia-se o movimento por esse lugar e se percebe as sensações e sentimentos que sugerem. O que se nota? Quais as sensações, sentimentos e percepções? Como isso afeta o movimento e a consciência? (...) *Corporalização* é o reconhecimento próprio das células. Deixa-se fluir. É uma experiência direta, não há passos intermediários ou transições. Existe apenas a consciência total da experiência iniciada pelas próprias células. Nesse momento o cérebro é o último a saber (...) Dessa corporalização brotam sentimentos, pensamentos, entendimentos. A fonte desse processo é o amor” . Cohen, Bonnie Bainbridge, *Sense, Feeling and Action*, op. cit., 2008, p. 157.

<sup>143</sup> Cohen, Bonnie Bainbridge, op. cit., 2008.

Um terceiro padrão de movimento é chamado *mouthing*. Aqui a boca e seus primeiros movimentos como sugar, chupar, rejeitar têm importância fundamental no desenvolvimento motor da futura criança.

No útero materno, o bebê é capaz de sugar o seu próprio dedo da mão. Isso estimula o desenvolvimento da musculatura do pescoço. Além disso, os movimentos de abrir e fechar a boca vão desenvolver a extensão e a flexão da coluna cervical. Os movimentos que se iniciam na boca, ao longo do crescimento do feto, vão se ramificando pela coluna até atingir o ânus.

Este agarrar com a boca o objeto de estímulo, ou rejeitando-o, ativa o reflexo de sugar. A ação de alcançar com a boca é seguida por uma atividade nos músculos do pescoço. As contrações irão, eventualmente, navegar, sequencialmente, através do comprimento da espinha<sup>144</sup>.

Esse padrão de movimento, denominado *mouthing*, também pode ser encontrado em alguns animais invertebrados como a hidra do mar, por exemplo.

O quarto padrão de movimento é o *pré-espinhal*. É o movimento integrado que vai da cabeça até o ânus. Alguns peixes do filo cordata apresentam também essa característica (os cordados possuem muitas características de animais invertebrados).

No quarto padrão de movimento, o bebê ainda está num estágio de invertebrado. Quando cresce, desenvolve a coluna e sai do útero materno, ele ainda vai passar por alguns outros padrões de movimentação até que consiga ficar sentado, depois em pé e finalmente andar.

O que Bonnie Brainbridge Cohen fez, então, foi, justamente, pesquisar e tentar encontrar a chave que ligava os padrões de movimentação pós-nascimento, que já eram conhecidos pelas ciências que estudam a motricidade, as movimentações pré-nascimento, as movimentações ainda no útero materno. Como foi descrito, ela fez uma analogia entre o desenvolvimento dos animais e do homem. Os quatro padrões de

---

<sup>144</sup> Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 53.

movimentação encontrados foram: *respiração celular, radiação umbilical, mouthing e pré-espinhal*.

Nas aulas da Tarina, foram explorados os padrões de movimentação, sendo a respiração celular o primeiro a ser discutido. Os alunos eram constantemente lembrados como aproveitar a inspiração e caprichar na expiração, soltar o ar.

Através da respiração é possível escolher, conscientemente, revisar e recriar sobre aquilo que o inconsciente cria obstáculos. Muitas vezes o inconsciente limita os homens a fazer escolhas e se expressarem livremente. “Prestar atenção ao processo de respiração leva-nos ao limiar entre a consciência e a inconsciência, permitindo, a nós, percebermos o que estava anteriormente escondido”<sup>145</sup>.

Para os iogues, por exemplo, a palavra *prana* é geralmente traduzida como “respiração”, embora essa seja apenas uma de suas manifestações. Na China, o *prana* é denominado *chi* e no Japão *ki*. Em linhas gerais, *prana* é um poder sagrado de natureza imanente e transcendente, a energia que permeia todo o universo.

De acordo com os Upanishads, Prana é o princípio da vida e da consciência. Equivale à alma (atman). É o alento vital de todos os seres no Universo. Nascermos e vivemos graças a ele, e quando morremos, nosso alento individual se dissolve no alento cósmico. É o aspecto mais essencial, real e presente em cada momento da vida e, no entanto, o mais misterioso. O propósito da ioga e, principalmente do prana, é penetrar no coração deste mistério. (...) O prana é especial porque carrega a percepção. Ele é o veículo da consciência. Se desejar enviar sua percepção para as células mais longínquas do dedo do pé, o prana a conduzirá até lá. (...) Para gerar *prana*, você deve cultivar a extensão, a expansão, o controle e a contenção da respiração normal<sup>146</sup>.

Outros padrões de movimentos também foram trabalhados nas aulas da Tarina. Numa das aulas, ela trabalhou com os alunos a improvisação de movimentos corporais que deveriam seguir um caminho, ou seja, partir da boca e chegar ao ânus. Os alunos/atores exploraram este caminho, o que trouxe uma rica qualidade em suas

---

<sup>145</sup> Hartley, Linda, op. cit., 1995, p. 113.

<sup>146</sup> Iyengar, B.K.S. *Luz na Vida: A Jornada da Ioga para a Totalidade, a Paz Interior e a Liberdade Suprema*. São Paulo: Summus, 2007, p. 100.

movimentações. Nessa mesma aula, ela chegou a fazer a comparação dessa qualidade de movimento com a de um peixe.

Os outros padrões de movimentação desenvolvidos por Cohen também foram trabalhados nas aulas da Tarina. Numa das aulas, Tarina propôs um rolamento que deveria seguir o padrão da *radiação umbilical*. Ela chamou este rolamento de "estrela-do-mar-bolinha". Ou seja, os alunos deitavam-se em decúbito dorsal (posição do homem vitruviano), esse movimento foi chamado de *estrela-do-mar*, em seguida os alunos/atores deveriam enrolar seu corpos como uma bolinha, e assim sucessivamente.

Alguns rolamentos, provenientes da técnica do Aikidô e Contato-Improvisação, também trouxeram essa conexão do corpo num nível primário, seja através dos movimentos de engatinhar seja através de movimentos de se rastejar como cobras, torcer o tronco como os peixes (cordados), ou simplesmente rolar no chão, por exemplo.

Depois de algumas aulas, experienciando os padrões de movimentos, os rolamentos e níveis do espaço, começou uma fase do trabalho de preparação corporal dos alunos/atores em que houve a exploração e o estudo dos sistemas do corpo e dos órgãos.

Quando a energia está movendo de uma maneira livre e equilibrada, todos os sistemas e estruturas estão num estado de comunicação com todos os outros. Este estado pode ser alcançado também através da prática da meditação, yoga, artes marciais, cantando ou dançando<sup>147</sup>.

De acordo com o BMC, os sistemas são divididos em: pele, sistema esquelético, sistema muscular, sistema orgânico (órgãos), sistema digestivo, sistema linfático, sistema urinário, sistema respiratório, sistema reprodutor, sistema circulatório, sistema vocal, sistema endócrino e os sistemas de comunicação e transformação (sistema nervoso e sistema dos fluidos).

Cada sistema do corpo humano se expressa através de uma qualidade e ritmo

---

<sup>147</sup> Hartley, Linda, *Wisdom of the Body Moving*, op. cit., 1995, p. 115.

de movimentação, cada um evoca uma determinada “mente” (*mind*), uma única energia ou qualidade de consciência e percepção que é expressa através da presença de cada ser humano e da atividade de cada um. Esses sistemas e suas respectivas *minds* constituem aspectos das pessoas, sua energia, sua maneira de se movimentar, sua estrutura e fisiologia. Direcionar a atenção a determinado sistema do corpo humano, sua função, sua movimentação e estrutura pode ser interessante como forma de iniciar uma movimentação, pode-se, também, reconhecer diferentes qualidades de movimentação que existem em cada sistema.

Quando o corpo humano está em equilíbrio, todos os sistemas se tornam disponíveis para serem utilizados como expressão estética ou mesmo como expressão de saúde e controle.

Segundo o BMC, quando o corpo está saudável, ele consegue adaptar-se às mudanças do meio ambiente com facilidade, transitando de uma *mind* a outra. Isso é um parâmetro de saúde que o corpo possui naturalmente.

A capacidade de estar consciente do momento presente e o desejo de deixar ir embora o velho, o desejo de mudanças; é o que permite que a energia do corpo humano flua de maneira livre e possa ser renovada. Muitas doenças são criadas a partir do não desejo ou da inabilidade de mudar, de transformar, de deixar ir embora o que era, para dar espaço ao que é<sup>148</sup>.

Quando, numa aula, a preparadora corporal abordou o sistema orgânico, o que foi dito, primeiramente, é que os órgãos têm conexão direta com os nossos sentimentos. Muitos sentimentos excessivos, como o medo, tensão, tristeza e ansiedade podem representar falta de mobilização em uma região do corpo. Todos devem passar por sentimentos de angústia e desconforto, mas o ideal é que exista o equilíbrio dessas sensações. O ato de movimentar uma região pode fazer com que as energias de tensão acumuladas sejam liberadas e, assim, ter um fluxo mais tranquilo através do corpo.

Os órgãos são tecidos macios que formam os sistemas do corpo humano.

---

<sup>148</sup> Hartley, Linda, op. cit., 1995, p. 125.

Dentro da estrutura musculoesquelética estão os órgãos ou vísceras. Eles são responsáveis pelas funções vitais de manutenção, renovação e reprodução da vida. Muitos sistemas fisiológicos estão envolvidos no sistema orgânico como um todo: o sistema digestivo, o sistema respiratório, o sistema circulatório, o sistema linfático, o sistema reprodutor, sistema urinário e o sistema nervoso.

Um primeiro exercício dado foi mobilizar e perceber a energia de cada órgão. Cada aluno/ator colocou uma bexiga (com um pouco de água dentro) em cima de algumas partes específicas (como coração, intestino, pulmão, útero, rins ou fígado) e era preciso respirar de acordo com a energia de cada órgão. Deitados em decúbito dorsal, todos os atores fizeram esse exercício, em silêncio, somente percebendo a energia e o ritmo que tem cada um desses órgãos. Após algum tempo de percepção, foi sugerida uma improvisação em cima dessas sensações.

A improvisação foi surgindo naturalmente, sem que existisse uma pausa entre o exercício de percepção e a improvisação. A percepção foi sendo desenvolvida devagar. Lentamente os alunos iam retirando as bexigas e começavam uma dança que poderia ter início a partir de qualquer dessas partes corporais estudadas.

Era importante que os alunos/atores percebessem também o início, o meio e o fim de cada movimento - como o movimento começa? Através de qual parte do corpo ele principia? Como é o seu desenvolvimento e fim?

Nesse exercício, além dos alunos/atores poderem perceber a energia de cada órgão, foi trabalhado também o tônus dos órgãos. Um pouco de pressão (no caso a pressão da bexiga) em cima de determinada região pode influenciar na tonicidade dos órgãos.

Nessa mesma aula, durante a exploração de movimentos (tendo como eixo criativo os órgãos), a professora estimulou os alunos a mudarem constantemente de posição, e, dessa maneira, mudar a relação que cada órgão tem com a força da gravidade. Segundo o BMC, muito *stress* pode ser causado se o peso do corpo ficar pressionando constantemente um certo órgão, em uma direção particular, apenas. É importante que os órgãos façam papel ora de suporte, ora de estruturas que estão sendo sustentadas. Assim que o corpo muda de posição, os órgãos também mudam a maneira

como sentem o peso do corpo, isso melhora a capacidade proprioceptiva do corpo. É como se corpo humano fosse um tonel cheio de água, e à medida que ele rola sobre o chão, o peso da água vai sendo transferido para diferentes partes do barril. Dessa maneira, todo o peso é distribuído de maneira equilibrada. Algumas práticas físicas como o Hatha Yoga, por exemplo, tratam dessa questão, estimulando os praticantes a fazerem posições invertidas, em que os pés ficam para cima e a cabeça no chão (*pouso sobre a cabeça*).

Numa outra aula, foram abordados os órgãos do sistema digestivo: boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso, reto e ânus. Os alunos deitaram em decúbito dorsal e foram convidados a iniciar movimentos, tendo a boca como ponto de partida. A ideia era que esses movimentos fossem se desenvolvendo nos níveis baixo, médio e alto, até que uma dança improvisacional fosse surgindo. Depois de um tempo explorando movimentos que tinham início na boca, os alunos exploraram movimentos que partiam do ânus. Os atores/alunos iam, dessa forma, percebendo o início, meio e o fim de cada movimento, a diferença entre iniciar um movimento partindo da boca ou partindo do ânus. Num determinado momento, Tarina orientou para que os alunos fizessem uma movimentação em que a boca direcionava o movimento para um lado e o ânus direcionava o movimento para o lado oposto.

O sistema digestivo é um tubo aberto que se inicia na boca e termina no ânus. É um sistema que integra o homem ao meio ambiente na medida em que os alimentos vêm de fora para dentro, e depois saem de dentro para fora. Estudando o BMC, percebeu-se que a qualidade de seu funcionamento tende a refletir muitas das atitudes humanas para com a nutrição, em muitos aspectos da existência: fisicamente, emocionalmente, mentalmente e espiritualmente. Como o homem aceita ou rejeita, digere, assimila, integra, escolhe (o que vai reter ou o que vai eliminar), em termos de comida, nutrição, bens materiais, posse, pessoas, ideias e assim por diante. Tudo isso é reflexo do sistema digestivo. Segundo Cohen, a maneira como o homem lida com a alimentação - se ataca, devora, se rejeita, dá pouca ou excessiva atenção, são sinais de como o homem nutre-se diante da vida, da existência. Essas atitudes têm suas raízes nos sentimentos vividos na infância. Muitas delas desenvolvem-se nos estágios iniciais da existência, ainda quando bebês, e poderão refletir, posteriormente, em modos de se viver.

O fígado, o pâncreas e a vesícula biliar, embora não sejam partes efetivas do trato digestivo, são partes integrantes desse e cumprem importante função no processo digestivo e regulação do metabolismo. O fígado, em particular, cumpre muitas tarefas relacionadas à síntese, estoque e distribuição de nutrientes ao resto do corpo. Os nutrientes do trato digestivo são os primeiros a serem enviados ao fígado para serem processados, antes de serem levados ao resto do corpo. O pâncreas e a vesícula biliar secretam enzimas necessárias à digestão. Esses órgãos representam a manutenção, equilíbrio e controle da vida num nível fisiológico. De acordo com o BMC, quando eles ficam sobrecarregados por suas inúmeras tarefas, eles dão esvasão a sentimentos de raiva, frustração, desespero e tendem a colapsar. Eles estão relacionados ao plexo solar, à identidade do indivíduo, ao ego, ao senso de individualidade, refletindo o instinto de sobrevivência e a necessidade do ego de se relacionar com o seu próprio espaço no mundo.

Na maioria das aulas de Tarina, havia um roteiro que seguia mais ou menos essa lógica: explicação anatomofisiológica de algum órgão do corpo humano, experimentação física, através de manipulação corporal (em duplas) dessa parte e, por último, improvisações corporais livres, partindo dessa parte do corpo.

Muito interessante foi observar a qualidade de cada improvisação. Como um movimento que parte do intestino é diferente de um movimento que parte do estômago, por exemplo. A qualidade da movimentação do intestino, a ideia de um cheiro específico, um ritmo próprio, a função que desempenha, tudo isso contribuiu para que cada movimentação tivesse qualidade própria, identidade.

Uma das aulas mais interessantes tratou dos fluidos do corpo humano. Todos os alunos se deitaram em decúbito dorsal e fecharam os olhos, luzes da sala apagadas. Tarina começou uma narração sobre a água que existe no corpo do homem. Era preciso imaginar que existe um mar dentro e fora do corpo. O homem é todo formado por líquidos, desde o líquido amniótico. As células são compostas, basicamente, por água, são líquidas. Era preciso que os alunos imaginassem que existem três diferentes mares no corpo humano: o líquido que forma nossas células (como se as células fossem pequenos saquinhos cheios de água), o líquido que existe entre as células (líquido intersticial) e o líquido que está presente no ar, em forma de vapor, que faz a transição entre o eu interior e o exterior.

Depois de escutar uma narrativa, quase que como um conto para criança, pois Tarina narrou esses tipos líquidos de maneira calma, os atores/alunos foram orientados a improvisar esses três “mares” que habitam o corpo humano. Era preciso explorar também os níveis espaciais baixo, médio e alto. Dessa maneira, foram sendo desenvolvidos movimentos expressivos que tinham como inspiração uma qualidade líquida, fluida de movimentação.

O corpo humano é formado basicamente por 70% de fluidos. Cada célula consiste em aproximadamente 80% de água. É um dos cinco elementos mais essenciais para todas as formas de vida na Terra.

A água carrega e cria os modelos das estruturas orgânicas. São os fluidos do corpo humano que realizam o processo de transformação, de saúde, de doença, de decadência, morte e renascimento. Um exemplo de como a água tem a ver com a renovação ou o envelhecimento, basta que se observe a coluna de um jovem e de um idoso. Os velhos, em geral diminuem a sua estatura, pois perdem muito da água que existe entre os discos intervertebrais da coluna. Quanto mais velha a pessoa, mais baixa ela vai ficando, simplesmente, por perder água. As pessoas mais velhas vão ficando com a pele enrugada, perdem água (e também alguns outros nutrientes fluidos, como colágeno).<sup>149</sup>

No corpo humano, a interrupção dos ciclos naturais dos fluidos do corpo pode causar distúrbios e doenças. Através da circulação dos fluidos corporais e da respiração, os seres humanos relacionam-se com o meio interno e externo. O sistema circulatório é responsável pela comunicação e transformação dos meios internos e externos ao homem.

As células do corpo humano estão mergulhadas num verdadeiro oceano, chamado líquido intersticial, ele provém nutrientes às células e também elimina seus dejetos. O BMC compara caminhos dos fluidos do corpo humano às formas com que a água circula no planeta Terra.

---

<sup>149</sup> Informação obtida no Curso de Formação em Instrutores de Pilates CGPA (Centro de Ginástica Postural Angélica- Prof<sup>a</sup> Maria Cristina Rossi Abrami (data: 05/09/2009).

No corpo humano, nós encontramos expressões de todas as formas nas quais a água circula ao redor da terra. Dentro de nós existe um ilimitado oceano de fluidos, nos quais todas as células estão banhadas. Há rios e riachos fluindo dentro dos canais de veias, artérias, sistema linfático e o líquido cerebrospinal. Há lagoas e reservatórios, lugares onde os fluidos jorram como fontes, cachoeiras ou pingam como as gotas da chuva. Há lugares em que o fluxo é interrompido e os fluidos ficam estagnados<sup>150</sup>.

O sistema fluido, como um todo, tem inúmeros subsistemas, com sua própria química e natureza, consistência e função, caminhos de condução e ritmo de movimento. Por exemplo, o sangue, a linfa, o líquido sinovial, líquido intersticial, o cerebrospinal, além da gordura.

Os fluidos dizem respeito à transformação do corpo. Movimentos fluidos trazem uma ideia de velocidade, agilidade, fluxo. A correnteza de um rio é um exemplo de movimento fluido.

O sangue foi um dos subsistemas que ficou bastante presente nas aulas da Tarina, inclusive os alunos/atores da turma 59/EAD, “adotaram o coração” como sendo o sistema a ser explorado como exercício de aquecimento, sempre antes de começar os espetáculos.

O sangue arterial e o venoso fazem parte do sistema circulatório e o coração é o principal órgão. O coração é um músculo que tem a poderosa função de bombear sangue através de todo o corpo. O sangue carrega oxigênio, nutriente, hormônios e outras substâncias que regulam o corpo humano. Ele também carrega as toxinas que serão eliminadas pelas células. O sangue purifica e mantém o meio ambiente interno.

Há duas direções de fluxo sanguíneo. Há o sangue que sai do coração e vai para o resto do corpo (arterial) e o sangue que sai do corpo e vai para o coração, o sangue venoso.

Os alunos improvisaram movimentos a partir da ideia de movimentos arteriais e movimentos venosos. Durante a observação, foi nítido que muitos alunos entraram no ritmo da pulsação do coração.

---

<sup>150</sup> Hartley, Linda, op. cit., 1995, p. 268.

A batida do coração é uma alternância de movimentos de contração e expansão, atividade e descanso, seu pulso contínuo é o ritmo fundamental da vida. Ele mantém o fluxo entre expansão e contração, movimento, pausa, o ciclo de vida e morte, que é a grande atividade do universo<sup>151</sup>.

Esses foram alguns dos sistemas estudados pelos alunos da EAD, durante a preparação corporal para a peça. As aulas de preparação corporal tiveram seu tempo diminuído, à medida que o espetáculo chegava perto da data de estreia. Isso é, cada vez mais tempo era dedicado à direção de Quito. A seguir, será tratado o trabalho de Cristiane Paoli Quito. É importante acrescentar que, apesar de esta dissertação tratar do trabalho de Quito e Tarina como coisas separadas, por uma questão de organização acadêmica, as duas trabalharam de maneira coletiva e sempre em diálogo, tanto entre si, quanto entre si e os alunos.

No final das aulas, todos se reuniam para uma discussão coletiva sobre as explorações dos movimentos que partiram dos órgãos e sistemas corporais. Cada aluno/ator falava sobre sua percepção e sensação. Dessa maneira, foi sendo tecido um diálogo entre alunos/atores e professores. Essas conversas foram muito úteis para compreender como cada aluno/ator absorveu o trabalho com o BMC. Como é que cada corpo, único e singular, reage diferentemente a uma mesma proposta de exploração de movimentos corporais.

### 3.2 – SEGUNDO TIRO: AS AULAS DE QUITO

Em agosto, de volta das férias, todos se reuniram para decidir, de maneira democrática, qual das duas obras seria estudada e transformada em teatro.

---

<sup>151</sup> Hartley, Linda, op. cit., 1995, p. 273.

Durante a conversa sobre o que seria decidido, Quito questionou, juntamente com a turma, se o mais importante era ter um produto acabado ou valorizar o processo criativo. Ter uma peça pronta ou apreciar a pesquisa, mesmo que o “resultado” não ficasse tão bem acabado. Quito lançou a seguinte questão: “O que significa para vocês termos um espetáculo pronto, e um estudo?”<sup>152</sup>.

A maioria dos alunos respondeu valorizando o fato de estarem inseridos numa escola onde podiam pesquisar com liberdade. O processo criativo era, sem dúvida, algo em primeiro plano. A experimentação e a escuta entre os participantes era muito mais importante do que privilegiar o espetacular.

Sobre as relações entre o processo e o produto teatral, Ryngaert em seu livro *Jogar, Representar*, afirma:

Mais vale exhibir um exercício que se apresenta como tal e tende ao espetáculo, do que uma representação ambiciosa demais que esbarra no ridículo, ao enrijecer suas regras de funcionamento e vangloriar-se inutilmente (...). O acabamento de um trabalho (sempre provisório) é uma eventualidade, não uma exigência que impõe a ditadura de resultados visíveis<sup>153</sup>.

O propósito de Quito ao colocar esta pergunta, teve a ver com a intenção da diretora de diminuir a ansiedade dos alunos/atores com relação aos resultados da montagem do espetáculo. O tempo de preparação da peça seria curto, de acordo com o calendário escolar, teriam apenas quatro meses antes da estreia.

Depois de discutirem as semelhanças e diferenças entre o universo de cada um dos livros lidos, como, por exemplo, o fato de ambos tratarem da natureza humana, ficou decidido que *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* seria obra ideal para ser estudada e transformada em teatro. O pouco tempo que teriam para desenvolver o processo criativo, além do fato da turma 59 não ter feito nenhum estudo inspirado no universo infantil, foram alguns dos motivos que levaram todos a optar por esse livro, e não *Mar Morto*.

---

<sup>152</sup> Pergunta feita por Quito para os alunos da EAD, no dia 18/08/2009.

<sup>153</sup> Ryngaert, Jean-Pierre, *Jogar, Representar*, op. cit., 2009, pp. 31- 32.

*O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* é uma fábula que conta a história de um gato rabujento, de olhos pardos e profunda fama de mau, que se apaixona por uma andorinha com o temperamento bem diferente do dele. Quando conhece a andorinha Sinhá, o terrível gato deixa de assustar os outros animais que habitam no parque e passa a se dedicar à tão amada andorinha, sendo mais gentil e cordial. A andorinha, embora apaixonada pelo gato, não pode se casar com ele, pois está prometida para o Rouxinol e os pais jamais aceitariam um gato na família. Essa fábula de amor foi escrita em 1948, em Paris, quando Jorge Amado residia com sua mulher e seu filho João Jorge. Essa história foi o presente de aniversário que Jorge Amado deu para o seu filho que completava um ano de vida. Para escrevê-la, Jorge Amado se inspirou numa trova do poeta popular Estevão da Escuna que costumava recitá-la em trovas, na cidade de Salvador, no mercado das Sete Portas.

Quito ressaltou que Jorge Amado escreve de maneira peculiar. Suas palavras possuem força sensorial bastante forte. A ideia seria tentar fazer um espetáculo “cujas imagens das palavras fossem sentidas e ouvidas por surdos e cegos”<sup>154</sup>.

As imagens das palavras deveriam ser impregnantes. As imagens corporais também deveriam ser fortes, consistentes. Para que esse resultado fosse obtido, Quito explicou que haveria uma preparação corporal através da técnica do BMC, estudos sobre *clown*, além de contarem com a ajuda do dramaturgo Rogério Toscano para a reelaboração do texto.

Na maioria das vezes, as aulas da Quito seguiram essa lógica de organização: aquecimento individual, aquecimento coletivo e jogos teatrais que tinham por finalidade improvisar o texto e criar uma nova dramaturgia que partisse do corpo dos atores. Essa dramaturgia corporal serviria de base para a reelaboração da dramaturgia literária. Em muitas aulas, os alunos/atores já chegavam aquecidos, pois já haviam feito duas horas de preparação corporal com Tarina, mas, mesmo assim, em muitos momentos, presenciou-se um aquecimento individual em que os alunos deitavam-se no chão e se espreguiçavam. Quito sugeria que, naquele momento, entrassem em contato com a respiração e com o “aqui e agora”, isto é, era um momento de buscar uma profunda concentração consigo próprio e com o meio ambiente, não deixando que nenhum

---

<sup>154</sup> Informação fornecida por Cristiane Paoli Quito na Escola de Arte Dramática (EAD/USP), em 19/08/2009).

problema pessoal ou interferência externa perturbasse o estado de concentração e relaxamento. Esse era um estado importante para que se iniciasse o trabalho e em todas as aulas se percebeu essa preocupação da diretora para com os alunos. Segundo Azevedo, o estado de concentração e relaxamento é fundamental para o trabalho criativo do ator, sendo que, desde Stanislavski, já era frequente esse tipo de cuidado.

Stanislavski observou que, durante a criação, a liberdade do ator manifestava-se pela ausência de tensão muscular: o corpo sente-se livre para submeter-se às ordens do artista. Para relaxar, os atores faziam ginástica Sueca (...) <sup>155</sup>.

Uma outra observação, é com relação aos aquecimentos coletivos. Muitas vezes a diretora trabalhou os jogos tradicionais como forma de aquecimento coletivo. Um exemplo de jogo tradicional utilizado foi o “pega-pega” e diversas variações desse. Depois dos aquecimentos, Quito ditava instruções em que texto, improvisação e alguma regra específica eram sempre colocados em jogo.

Sobre o texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, que a princípio era de gênero narrativo, esse deveria ser transformado em dramático. Para isso, foram utilizados, basicamente, quatro formas de estudos, quatro molas propulsoras, a saber:

1º- Estudos do texto de Jorge Amado. Apropriação deste, através de jogos e improvisações;

2º- A preparação corporal através da técnica do BMC, mais improvisações e jogos teatrais, deram base para que os alunos/atores obtivessem um repertório de movimentos que viriam a se tornar a dramaturgia corporal do espetáculo. Portanto, houve a produção de uma dramaturgia corporal inspirada no texto, mas não dependente desse;

3º- Através desse repertório de movimentos criados pelos alunos, o dramaturgo Rogério Toscano observava os alunos, e, dessa forma, ia reescrevendo a peça, modificando o texto, acrescentando ou cortando falas, ideias etc.;

---

<sup>155</sup> Azevedo, Sônia Machado de, *O Papel do corpo no corpo do ator*, op. cit., 2002, p. 8.

4º- A dramaturgia corporal (criada em aulas com a Tarina e nos jogos com Quito), mais a dramaturgia literária proposta por Toscano, mais o texto de Jorge Amado serviram de base para que os alunos/atores reescrevessem um texto que seria “a dramaturgia literária final”.

Percebeu-se que Quito, ao invés de utilizar o recurso comum de adaptação de um texto narrativo para o teatro, ela experimentou jogos e improvisações que levaram os alunos/atores a criar uma dramaturgia corporal quase que independente ao texto narrativo. Ou seja, no princípio do trabalho, o que era de fato importante eram as imagens criadas corporalmente no espaço e não o fato de os alunos/atores saberem de cor o texto ou já estabelecerem uma sequência espaço/temporal bem determinada de começo, meio e fim.

Pupo reúne, em sua tese *Palavras em Jogo: Textos Literários e Teatro-Educação* (1997), muitos diretores e pensadores teatrais que se tornaram referência no que tange a encenações partindo de narrativas ou de textos não dramáticos. E nesse sentido, muitas passagens presentes em sua tese, coincidem com a pesquisa em questão. A análise das obras de artistas como Vitez, Peter Brook e o *Teatro L'aquarium* são alguns exemplos.

Ao invés de recurso comum da adaptação, no qual a fábula é vista como primordial, Vitez efetuava uma leitura cênica mais ou menos dramatizada mediante improvisações dos leitores-atores. (...) O *Theatre de L'aquarium* vem há cerca de dezessete anos experimentando diferentes modalidades de adaptação de textos não dramáticos para a cena<sup>156</sup>.

A dramaturgia corporal, aos poucos, foi sendo construído pelos atores. Em primeiro lugar, Quito trabalhou com jogos de apropriação de texto, e, sobre esses jogos, Pupo afirma:

Dentro da ótica da fragmentação, cabe ressaltar que as publicações de

---

<sup>156</sup> Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em Jogo: Textos Literários e Teatro-Educação*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 1997, p. 27; (Tese de Doutorado).

Ryngaert, Barret e Lander, Baune e Grosjean, salientam a importância dos chamados jogos de apropriação textual. Eles possibilitam a apreensão do texto em termos lúdicos, anteriormente a improvisações propriamente ditas<sup>157</sup>.

Os jogos de apropriação textual, utilizados por Quito, eram desenvolvidos concomitantemente à experimentações corporais. Ou seja, as experimentações corporais realizadas durante as duas primeiras horas de aula (Tarina), deveriam ser apropriadas durante os jogos, nas duas últimas horas/aula (Quito).

No primeiro dia, Quito pediu para que os alunos/atores lessem, em voz alta, o primeiro capítulo de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Os alunos/atores, sentados em círculo, leram, cada um, um pedaço do texto. Quito orientou para que lessem bem devagar, observando pausas, atmosferas. Sempre que alguém acelerava a leitura, ou não respirava nos pontos e vírgulas, Quito pedia para que voltassem e repetissem a leitura, melhorando o que estivesse ruim.

O segundo exercício dado por Quito foi o seguinte: sentados num círculo, alguém deveria narrar a história *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Não era permitido que os alunos lessem o texto original e o objetivo era tentar reproduzir, ao máximo, o tom poético desse. Era preciso ter cuidado com as palavras, a atmosfera. Se a pessoa que estivesse narrando se esquecesse de alguma parte da história, outro aluno/ator poderia continuar narrando. Diferentes alunos assumiam sucessivamente o papel do narrador. O momento da troca entre eles correspondia sempre a um olhar que o aluno/ator, em atuação, lançava àquele que começaria em seguida. Tal prática foi uma constante durante todo o processo. O importante era manter certa fidelidade ao texto, ao seu tom poético. Nessa etapa do trabalho, ainda não havia sido solicitado aos alunos/atores que decorassem o texto em questão. A memória que os alunos/atores tinham, durante a narração, era aquela da leitura feitas nas férias de julho, como também a leitura de mesa realizada no dia anterior.

A ideia desse exercício, ou melhor, desse jogo, era que os alunos/atores despertassem a atenção para a memória-imagética, isto é, conforme os capítulos do texto iam sendo narrados, as imagens presentes nas palavras de Jorge Amado deveriam

---

<sup>157</sup> Pupo, Maria Lúcia de Souza Barros, op. cit., 1997, p. 30.

ir povoando a mente dos alunos/atores, a ponto de eles conseguirem reproduzir a história sem, necessariamente, decorar o texto.

Esse tipo de jogo teatral foi solicitado por Quito diversas vezes ao longo dos dois primeiros meses de ensaio. Através desse exercício e de outros semelhantes a ele, percebeu-se que a finalidade era, sobretudo, permitir explorar a matéria textual, através do cumprimento de regras claras de jogo, o que possibilita a descoberta, pelos jogadores, de sentidos múltiplos da obra literária.

A relação entre jogos e texto também é bastante trabalhada na tese de Pupo (1997). Ela estudou a formulação de trajetórias que, partindo de textos narrativos, conduzissem a jogos teatrais, além do sentido inverso, levavam de jogos teatrais à escrita de textos.

Quito também partiu dessa dupla relação. A partir do texto, criou jogos com o objetivo de explorar os inúmeros sentidos da obra literária, e, também, fez o contrário, ou seja, partiu dos jogos e de regras de movimentação corporal, para a desconstrução ou reelaboração de um novo texto. No caso, um texto de gênero dramático.

Conforme mencionamos no capítulo 1, esses jogos vêm aparecendo em uma série de práticas recentes e têm como finalidade fazer com que o jogador se impregne sensorialmente do texto. Os jogos assim chamados constituem o avesso da tradicional leitura de mesa, na qual a abordagem é, antes de tudo, intelectual; mediante seu exercício, se instala um patamar sólido que permite a descoberta de conotações imprevistas. A própria matéria sonora do significante é experimentada de várias maneiras, passando, assim, a ser condutora do jogo teatral que se segue. (...) Assim, o contato inicial dos participantes com o texto se dava através da apropriação lúdica de diferentes passagens. (...) Essas passagens deveriam ser lidas; sabê-las de cor poderia ser decorrência das repetições, não em absoluto um pré-requisito para o jogo<sup>158</sup>.

Assim como Pupo, Quito partiu dos jogos, tanto para a apropriação do texto quanto para a sua reelaboração. Além disso, não houve a necessidade de exigir dos alunos que decorassem o texto. Essa memorização foi ocorrendo conforme os jogos iam

---

<sup>158</sup> Pupo, Maria Lúcia Souza Barros, op. cit., 1997, p. 76.

sendo aplicados. Esse fato também coincide com o processo de trabalho de Pupo.

Em todas as situações de jogo, em nenhum momento se desejou que os textos fossem decorados; eles estavam sempre na mão dos jogadores, de modo a que a memorização não constituísse dificuldade. O aspecto radical do jogo com o texto diante dos olhos foi rapidamente percebido como uma continuidade do mesmo procedimento empregado nos jogos de apropriação. Sua finalidade é, sobretudo, permitir explorar a matéria textual sem planejamento outro que não seja o cumprimento das regras do jogo, o que possibilita a descoberta, pelos jogadores e pela plateia, de sentidos múltiplos da obra literária<sup>159</sup>.

Será descrito, a seguir, um exemplo de procedimento em que aconteceu o contrário, ou seja, um jogo que partiu de explorações de movimentos corporais e chegou ao texto literário.

Como foi descrito no segundo capítulo desta dissertação, o trabalho corporal que Tarina desensolveu-se e teve como finalidade a preparação dos alunos/atores através da técnica do BMC. Como o foco do trabalho da Tarina era o corpo, nem sempre ela deu exercícios em que houve a presença do texto. Por exemplo, quando, numa aula, ela trabalhou o sistema fluido do corpo humano e, conseqüentemente, os movimentos fluidos, Quito, nas duas horas seguintes, deu um exercício em que propôs 40 minutos de improviso, sendo que a regra básica seria manter a qualidade fluida de movimentação e, aos poucos, contar a história. O importante, nesse exercício, era observar quais imagens iam sendo construídas ao longo da exploração. O texto poderia ser pronunciado ou não. Para isso, Quito estabeleceu uma relação palco/plateia entre os próprios membros presentes na sala, isto é: Quito, Tarina, assistentes de direção e pesquisadores deveriam ser a plateia e os alunos deveriam estar em cena o tempo todo (ou nas laterais da sala, em prontidão para entrar no centro e improvisar, ou improvisando no centro da sala). Esse foi um jogo que Quito denominou *Jogo de Entradas e Saídas*<sup>160</sup> de cena. Todos os alunos ficavam em pé nas laterais da sala. Quem

---

<sup>159</sup> Pupo, Maria Lúcia Souza Barros, op. cit., 1997, p. 97.

<sup>160</sup> Em entrevista realizada com Quito, no dia 21 de março de 2011, foi perguntado a Quito qual a origem desses jogos chamados por ela de *Entradas e Saídas*. A pergunta foi a seguinte: esses eram jogos criados por ela ou havia alguém que lhe ensinara? A essa pergunta Quito respondeu: “Em 1996 apareceu a Katie Duck, uma bailarina americana, residente na Holanda, que trouxe para nós esse exercício de Entradas e

quisesse poderia entrar em cena e contar a história. Não era necessário contar a história através de palavras ou mesmo manter a ordem de começo, meio e fim. Os alunos/atores poderiam falar qualquer parte do texto que desejassem, desde que os movimentos fossem fluidos e com bastante consciência espacial, concentração e fluidez nos movimentos.

Outro exemplo de jogo que partiu do corpo e chegou ao texto, também pautado nos estudos sobre o sistema fluido do corpo humano, foi no dia em que, de luzes apagadas, todos se movimentaram com a qualidade fluida. Depois de algum tempo explorando movimentos expressivos fluidos, Quito permitiu que os alunos emitissem sons que vinham dos órgãos. Cada aluno-/tor explorava sons vindos das células, dos líquidos que passeiam pelo corpo, do intestino, do estômago etc. Pouco a pouco a história de *O Gato Malhado* foi sendo contada. Nesse exercício, também não era necessário que a história começasse do início, mas era muito importante que mantivessem o tom poético do texto, as nuances. Os alunos/atores deveriam achar o ritmo do texto. Esse improviso teve a duração de uma hora, aproximadamente. Todos os alunos deveriam improvisar ao mesmo tempo.

Esses jogos de improviso, partindo do texto e chegando ao corpo ou partindo do corpo e chegando ao texto literário, tinham um tempo para acontecer. Quito estipulava alguns minutos para que a turma desenvolvesse a improvisação.

O jogo que predominou de maneira acentuada durante o processo criativo foi *O Jogo de Entradas e Saídas* de cena. Quito sempre estipulava regras para esse jogo acontecer. Essas regras poderiam ser uma qualidade de movimentação durante todo o

---

Saídas. Essa questão de você 'entrar para sair' é uma chave essencial dada por Kate Duck. Minha somatória, aí, é das minhas experiências aliadas às experiências da Kate Duck. Esse é um jogo estratégico, um sistema em que você entra no vazio. E ela dizia que a improvisação já é. A improvisação já é dada, já está. O vazio, o espaço, ele já é um vazio preenchido. Na hora em que o improvisador entra no espaço, ele adentra com um sinal, a Kate Duck dizia: 'Você não vai entrar porque você quer. Você não vai entrar porque se acha importante estar em cena naquela hora. Você vai entrar por conta de um sinal. Este sinal pode ser a necessidade da cena, um som, pode ser a passagem de alguém na cena,... então, você é chamado para a cena. Você pode estar fora de cena, está tudo em silêncio, de repente canta um passarinho, e esse pode ser um sinal para você entrar em cena e improvisar, entrar neste vazio. Este é um aprendizado para entrar no vazio, neste jogo de Entradas e Saídas que se faz pelas laterais da sala". Nascida em Oxnard, Califórnia, (1951), Katie Duck é uma dançarina, coreógrafa e professora. (...) Seu trabalho em improvisação é frequente na Itália, Holanda e Inglaterra. Atualmente reside na Holanda e seu trabalho tem como base a improvisação de textos, dança e música. É colaboradora do departamento de coreografia e improvisação da universidade SNDO (School of New Dance Development), na Holanda. Cf. Katie Duck Writing. Disponível via URL em: <http://www.katieduck.com>; acessado em 22/04/2011.

improvisado, como, por exemplo, a qualidade fluida, ou movimentar-se a partir de um determinado órgão, como os intestinos ou o coração. Em diversas aulas Quito pediu para que os alunos improvisassem movimentos estudados nas aulas da Tarina. Mas, a principal regra era: “Entrar para sair” da cena. Isso é, os alunos/atores deveriam entrar em cena, desenvolvendo, durante a improvisação, a autopercepção, no sentido de buscar sempre a compreensão do começo, meio e fim do movimento e do começo, meio e fim da cena, percebendo se o tempo que estavam no palco era demais, de menos, ou era o tempo suficiente. Uma outra regra, dada por Quito, era a de que, durante a improvisação, os alunos deveriam se autoperceber. Quando é que os alunos estavam exagerando nos movimentos, nas falas, no tempo de permanência na improvisação? Algumas vezes, Quito estipulava que só poderiam ficar cinco ou seis pessoas em cena; quando saísse, uma outra pessoa deveria entrar em cena. Como foi dito, Quito estipulava alguns minutos para que a improvisação acontecesse, mas era importante que todos passassem pelo improvisado. Esse tempo foi denominado Tiros de Improvisação<sup>161</sup>.

O texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* foi jogado de diferentes maneiras. As diversas maneiras de improvisar uma mesma passagem evidenciavam os inúmeros sentidos e interpretações que cada aluno/ator dava ao texto e, dessa forma, dois novos textos iam sendo criados: um texto corporal e um texto que começava a ser reelaborado por Rogério Toscano.

Ao poder exprimir livremente com seus corpos, os alunos-/tores tinham grande margem de liberdade para criar outros sentidos, diferentes daqueles pretendidos pelo autor do texto. O sentido do texto ia sendo explorado conforme esse texto era dito ou corporificado. No caso desta fábula *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, os alunos/atores tinham que tomar um certo cuidado para que as suas interpretações não perdessem por completo as ideias do autor, o que ele queria transmitir para as crianças,

---

<sup>161</sup> Na área de Educação Física, quando um atleta vai fazer um treino de velocidade, por exemplo, no atletismo (corrida), ele faz um “tiro” em que se mede, no cronômetro, o tempo que aquele atleta fez um determinado percurso. Comparando esse “tiro” do atletismo com o de Quito, pode-se dizer que, nesse último, os alunos/atores deveriam contar a história, ou partes dessa, realizando movimentos expressivos a partir de um estudo de algum sistema do corpo, num determinado tempo que era estipulado pela diretora ou partindo de algumas regras específicas estipuladas por essa. Segundo Machado, “Tiro é a denominação recebida no treinamento quando um grupo ensaia um procedimento de improvisação como se fosse espetáculo. Delimita-se um tempo, o número de pessoas que podem estar em cena e se observam as construções cênicas que o grupo construiu. Ou seja, trata-se do exercício prático das técnicas pesquisadas para ensaio da improvisação”. Machado, Maria Ângela de Ambrosio Pinheiro, *Uma nova mídia em cena*, op. cit., 2005, p. 90.

com aquela história.

Tanto os improvisos corporais quanto os jogos que uniam as improvisações à experimentação do BMC trouxeram aos alunos/atores uma experiência de compreensão do texto. Houve entendimento de como se dá a relação corpo, deslocamento no espaço e texto teatral, sem que os alunos/atores, necessariamente, se tornassem “escravos do texto literário”. Um mesmo texto, uma mesma fala de determinado personagem, poderia trazer diversas expressões, diferentes estados corporais.

Em entrevista com a aluna/atriz Nilcéia Vicente, sobre os *Jogos de Entradas e Saídas* de cena, ela relatou:

O que é difícil nas *Entradas e Saídas*, nas improvisações, é você reconhecer quando é que você está pleno em cena e quando é que você já esvaziou e deve sair. Reconhecer quando é o momento de improvisar e quando é o momento de sair ou de pausar ou sair, é um superexercício de autopercepção. Não ser oito nem oitenta, como diz o ditado popular. Não ir demais e não ir de menos, ou até mesmo perceber que você já esgotou sua movimentação, sua fala e sair de cena é o mais difícil.....<sup>162</sup>.

Esse *Jogo de Entradas e Saídas* de cena e suas variações constituíram a base para os improvisos de texto. Ele esteve presente durante todo o tempo de ensaio e suas mais variadas formas serviram de base para a construção de uma dramaturgia vinda do corpo. Embora o texto de Jorge Amado fosse constantemente “jogado” e improvisado, os alunos/atores não ficaram à mercê do texto, e, sim, recriaram a fábula de maneira lúdica e corporal. Como já foi citado em nota de rodapé, Quito aprendeu esse jogo de *Entradas e saídas* através de *workshops* (no ano 1996, no Estúdio Nova Dança), com a bailarina norte-americana Katie Duck, e sobre ele Machado afirma:

Um outro exercício bastante significativo no treinamento é o de Entradas e Saídas, em várias formas: em arena ou em palco (coxia e plateia). O denominado tiro de improvisação é um jogo de entradas e saídas. Nesse exercício, a instrução é apenas “entrar para sair”.

---

<sup>162</sup> Entrevista realizada com a atriz Nilcéia Vicente, em 03/03/2010, na Universidade de São Paulo, USP.

Porém, para entrar, 1-) é necessário estar atento para “o que te mobilizou para entrar?”, em termos teatrais, “qual foi a deixa”?; 2) ter claro um foco de pesquisa em seu próprio corpo, para começar e desenvolver; 3) se tiver alguém em cena, perceber qual o melhor momento para entrar, ou seja, esse critério demanda perceber o fluxo de construção, ápice e destruição de uma cena; 4) perceber os movimentos-imagens criados; 5) perceber seu tempo de permanência em cena; 6) saber o momento de sair de cena e 7) saber como sair sem destruir o que foi ou está construído. A importância desse exercício está justamente no fato de que ele é a conjunção de todos os recursos desenvolvidos no treinamento para a realização de um jogo de improvisação. Tal como uma repetição de cena no ensaio de teatro com texto dramático, o jogo de entradas e saídas e suas regras constitui uma espécie de “repetição da improvisação”<sup>163</sup>.

Um detalhe que chamou a atenção nesta pesquisa é que, até então, os alunos/atores não tinham escolhido os personagens que interpretariam. Ninguém sabia, ao certo, quem seria o que, e os jogadores, eram livres para improvisar as passagens que melhor apreciavam. Até então, cada aluno/ator improvisava o personagem que melhor lhe conviesse.

Num dos dias, mais exatamente, no dia 01/09/2009, Quito deu uma tarefa para os alunos/atores. Eles deveriam fazer uma relação, por escrito, dos personagens que existiam dentro da história, e o que é falado sobre eles, ou seja, o que o narrador afirma sobre a personalidade de cada um, o que o próprio personagem revela sobre si mesmo, e o que outros personagens desvendam. Essa lição serviu para que os alunos/atores tomassem mais conhecimento sobre cada personagem, as atitudes e comportamentos, as características de cada um. Depois desse dia, percebeu-se que as improvisações começaram a ser mais profundas, no sentido de que os alunos/atores perceberam melhor as características psicológicas de cada personagem, o comportamento de cada um, os trejeitos e atitudes.

No dia 11/09/2009 foi a primeira vez que Rogério Toscano assistiu uma improvisação coletiva da turma. Esse dia teve importância fundamental no processo de trabalho, pois foi o começo da construção de uma nova dramaturgia que partiria do corpo dos atores para o papel; da dramaturgia corporal, para a literária. A ideia era que Toscano assistisse a um ou dois tiros de improvisação e, através desse, se inspirasse

---

<sup>163</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, p. 92.

para a reescrita da obra. É importante deixar claro, que durante esse um mês e meio de ensaios, Rogério Toscano já vinha trabalhando na reescrita da dramaturgia literária. Assistir os alunos/atores trouxe, certamente, mais material para o dramaturgista.

Além de Toscano observar a turma, ele levou uma primeira adaptação da obra para que todos lessem em conjunto.

Nesse dia, Toscano convidou o grupo a pensar sobre a fábula. Apontou o fato de ser importante que os alunos/atores atentassem para o fato de que existem diferentes camadas de narradores no texto. Os animais são narradores, o autor do livro é narrador, e existe ainda o próprio narrador dentro da história. Como trabalhar essas diferentes camadas? Quem são esses narradores e o que querem dizer?

Nesse mesmo dia, houve uma reflexão profunda sobre o que a fábula estava querendo dizer e o que o autor, Jorge Amado, queria passar com aquela fábula, para seu filho. Durante a aula, Toscano chamou a atenção:

O que nós queremos com esta fábula? Que narrativa é esta que estamos buscando? Se Jorge Amado escreveu esta história para o filho dele, então talvez ele quisesse que o filho aprendesse algo. A estrutura da fábula é como um melodrama romântico ou como um Romeu e Julieta, um amor impossível. Onde é que esse texto reflete em nós, em nosso íntimo? O autor desmonta a fábula. Ele critica a conduta de certos animais, coloca a fábula de uma maneira moderna. Por que é que ele traz uma fábula romântica para seu filho? Em geral, as fábulas carregam uma moral. Parece-me que Jorge Amado não estava querendo falar de reis e rainhas, como falavam os melodramas românticos. O melodrama romântico já passou. Jorge Amado desmonta todo esse melodrama dentro de um processo atual, moderno. Ele talvez quisesse que o filho aprendesse algo com a identidade do povo brasileiro. Ao mesmo tempo em que ele tem um olhar irônico, existe uma identificação do brasileiro com este melodrama <sup>164</sup>.

Toda essa discussão a respeito do texto serviu para que os alunos/atores repensassem o que iriam transmitir para o público que fosse assisti-los. O que transmitir e como transmitir? Quais as partes da história que deveriam ser sublinhadas e quais

---

<sup>164</sup>Essa explicação foi fornecida por Rogério Toscano em sala de aula, na EAD, dia 11/09/2009.

deveriam ser adaptadas, remontadas ou mesmo retiradas? A partir desse dia, a diretora pediu para que os alunos/atores jogassem os *Jogos de Entradas e Saídas*, utilizando, também, o texto reescrito por Toscano. Esse último deixou bem claro para os alunos/atores que o texto adaptado poderia ser transformado durante as improvisações. O texto seria uma base para os improvisos. Nessa parte do trabalho, os alunos/atores poderiam improvisar tanto o texto reelaborado por Toscano quanto o texto do original de Jorge Amado.

Num dos *tiros de improvisação*, Quito estabeleceu uma organização. Todos sentados na plateia em semicírculo. Só poderiam ir para o centro da roda improvisar cinco pessoas de cada vez. Quem estivesse na plateia poderia falar o texto (lendo o texto do Toscano ou de Jorge Amado) e, quem estivesse em cena, improvisava somente movimentos corporais, sem poder falar em cena. A regra básica era sempre a mesma: “entrar em cena para sair da cena”. Nesse dia, o que chamou a atenção foi uma frase pronunciada por Quito, durante o tiro de improvisação: “Prestem atenção ao *Movimento-imagem!*”<sup>165</sup>.

De acordo com as pesquisas acadêmicas investigadas (capítulo 1 desta dissertação), compreende-se que *Movimento-imagem* é um princípio que norteia o trabalho de Quito. Machado estudou amplamente esse princípio e afirma:

No contexto do treinamento, o Movimento-Imagem é uma proposição criada e investigada por Paoli Quito em seus 20 anos de observação da prática de ensino, ensaio e pesquisa da linguagem teatral e da dança contemporânea. Trata-se de uma terminologia utilizada para sintetizar essa prática, a partir da qual se desenvolveu um exame minucioso do processo de construção de uma ideia no corpo do ator. Nessa observação, Paoli Quito pontua que essa ideia se desenvolve a partir do movimento. O corpo se apercebe das sensações de movimento e de imagens que está criando no espaço e que, simultaneamente, está compondo uma ideia. O princípio do “Movimento-Imagem” implica uma atenção especial à percepção e à consciência do fluxo de movimento, de imagem e de ideias, que, concomitantemente, se criam no processo de treinamento. Em cena, esse princípio rege a construção da dramaturgia. (...) Ou seja, não há uma ideia preconcebida que organiza o fazer. Não se trata de entrar em cena com um plano de ação ou algo que se quer dizer. Entra-se em cena com algum foco de pesquisa no corpo, por exemplo, os pés.

---

<sup>165</sup> Frase pronunciada por Quito, no dia 15/09/2009, em sala de aula (EAD-USP).

Trata-se de perceber que o corpo produz imagens (mesmo em pausa), essas são percebidas pelo público que, por sua vez, se mantém atento, na expectativa do que pode acontecer. O treinamento possibilita ao ator perceber a continuidade e o fluxo do “Movimento-Imagem” e, conseqüentemente, o fluxo de ideias produzido. Além de todo esse procedimento contar com o alto grau de percepção e consciência, o princípio de “Movimento-Imagem” constitui-se de uma compreensão de fluxo de movimento, da imagem e de ideia<sup>166</sup>.

Essa explanação sobre *Movimento-imagem* coincide com o que Quito esclareceu em entrevista:

Eu, às vezes, chamo o *Movimento-Imagem* de equação... Na verdade, *Movimento-Imagem* apareceu porque eu falava, quando estava dando aula, para que os intérpretes pudessem perceber o que é a relação interna de um movimento com relação ao espaço, com relação às suas sensações. Eu dizia o tempo inteiro “Deixe que um movimento leve a outro movimento, naturalmente. Ou seja, que a pessoa, durante o improviso, não pense - o que eu vou fazer agora, o que eu vou deixar de fazer - para que esse movimento apareça da necessidade da exploração segundo o seu caminhar, segundo os seus apoios. Então, o movimento nasce e surge naturalmente, trazendo novos movimentos. Se eu estou pausada aqui, se eu não estiver morta, haverá movimentação, eu vou me movimentar, me apoiar de diferentes maneiras, e isto certamente vai modificar a minha imagem no espaço. E também vai haver uma modificação nas minhas sensações de imagens internas. São sensações de modos de movimentar-se que se modificam o tempo inteiro, naturalmente, por uma intenção ou uma necessidade de movimento. Um movimento leva a outro movimento, que me leva a imagens, que me levam a ideias. Geralmente, quando estou numa sala de aula normal, na EAD, por exemplo, e eu estou falando sobre este tema com os alunos, eu digo: - “Pausa. Aí eu peço para que metade da turma observe a outra parte da turma que está pausada .... Cada um está numa posição, um está sentado quase dormindo, o outro com as mãos no rosto, o outro de pernas cruzadas, enfim. Cada uma destas imagens são perceptíveis a quem observa, como uma lente de aumento do que está acontecendo com aquela pessoa, como se fosse uma fotografia, foi isto que, mais tarde eu chamei de fotograma de cinema. Está um pouco confuso mas eu posso explicar melhor. Quando estou numa determinada posição, suponhamos que eu esteja em pausa, quando mudo de posição, eu modifiquei a minha imagem, estou diferente daquilo que eu estava antes, já não é mais a mesma imagem .E para chegar da pausa até esta nova imagem, eu fiz uma série de pequenos movimentos para que resultasse neste daqui. A cada instante, transforma-se a movimentação.

Se o intérprete está consciente que cada instante de movimento existe

---

<sup>166</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, pp. 68-70.

e que essa alteração, a cada instante de movimento, muda a imagem. Isto é, cada foto é uma foto diferente, é uma imagem diferente. Um movimento levou a outro movimento naturalmente, para se chegar num gesto, para se chegar numa intenção, para se chegar numa sensação.

Não que não exista em cada instante sensações de movimento. Existe sensações tanto de movimentos no espaço quanto de movimentos internos. Então, cada uma destas imagens constituem ideias. O que eu quero dizer com ideias é, por exemplo, quando olho uma pessoa que está numa determinada posição, pode-se dizer que ela pode estar esperando, conversando, ela pode estar mais aberta, mais fechada. São sensações de imagens, leituras de corpo, leituras de “quem é essa pessoa”, como ela está. São leituras corporais, de desenhos corporais. Então, um movimento leva a outro movimento, que me levam a imagens, que me levam a idéias. E isto vai se somando na minha relação pessoal, comigo mesmo, na minha relação com o espaço e na minha relação com o outro e daí, com a cena.

Do micro, do pequenininho, eu posso fazer isso virar macro, ir para uma cena, para um espetáculo<sup>167</sup>.

Depois de pesquisar o que é o princípio do *Movimento-imagem*, dentro do trabalho de Quito, pode-se afirmar que aquilo que a diretora almejava, ao pedir para que os alunos/atores prestassem atenção ao *Movimento-imagem*, era que percebessem quais as imagens que estavam criando no espaço, o que essas imagens estavam comunicando para quem as observasse. Será que aquilo que os alunos/atores pretendiam comunicar estava, realmente, passando para quem estava observando? Quais eram as “fotografias” que estavam sendo construídas no espaço exterior, e o espaço interior, os sentimentos, as sensações, será que estavam sendo transmitidas de acordo com a intenção do aluno/ator ou artista/criador? Dar ênfase ao *Movimento-imagem* significou também frisar a importância do fluxo de movimentos e da naturalidade que um movimento chega a outro movimento, sem que, para isso, os alunos/atores ficassem pensando demais “no que fazer em cena”.

Em entrevista com os alunos, sobre o que eles entendiam por *Movimento-imagem*, surgiram algumas respostas que merecem destaque.

O *Movimento-Imagem* assim como outras técnicas como o View-Points, por exemplo, te dão esta plenitude de baixar um pouco a crítica e te dar certeza do que você pode ter certeza. Porque, se você está bem

---

<sup>167</sup> Entrevista realizada com Cristiane Paoli Quito, no dia 21/03/2011, na Universidade de São Paulo-USP.

em cena, ou não, você nunca pode ter certeza, porque alguém pode achar que você está bem ou mal e você, pelo menos eu, sempre acho que estou mal e isso não faz muito sentido. O Movimento-Imagem te dá certeza daquilo que você pode ter certeza. “Oi, estou aqui, em cena, estes são meus ossos, meus órgãos, eu estou debaixo desta parede que tem teto, tem determinada altura, eu estou tal distância da parede; eu estou jogando com meu companheiro de cena, criando imagens, trabalhando com meus órgãos. Você pode estar em cena e improvisar a partir de milhões de ideias, mas o *Movimento-Imagem* te dá certeza do aqui e do agora, qual é o seu movimento, onde você está, o que você quer dizer<sup>168</sup> .

A Quito falava sempre de *Movimento-Imagem* . Acho que você mais vê e percebe do que, na realidade, teoriza. A gente percebia os corpos dos colegas porque, às vezes, fica mais claro os movimentos vendo nos corpos dos outros. O nosso movimento fica mais claro vendo e percebendo os corpos dos outros. A comunicação, a sutileza da comunicação. A comunicação que o corpo pode produzir, esta é a chave. A comunicação através do corpo, da sutileza que o corpo pode produzir no ambiente. O corpo movimentando o ar e o corpo movimentando a palavra. O corpo sendo o caminho da comunicação. O trabalho com a Quito é sutil, é delicado. É difícil entender teoricamente. A experiência está quando você realiza<sup>169</sup> .

Eu não sei se usaria este termo, mas a sensação deste trabalho é que tinha uma maneira de compor a cena, de criar a cena em que o corpo está para além de um simples desenho físico de um personagem. O corpo tem uma presença e um atravessamento, uma porosidade tão grande que ultrapassa o simples desenho físico que o público está vendo. Esse desenho que eu faço dispara no espectador um imaginário próprio, e agente cria juntos ... Existe muita porosidade do ator no sentido de dizer “público, venha comigo e imagine a partir de suas próprias referências”. Vamos imaginar juntos, criar juntos. (...) O *Movimento-Imagem* não é o movimento pelo movimento, mas é um movimento de energia, de aura, de alma, o movimento do Universo em conjunto. (...) Eu acho que o *Movimento-Imagem* está ligado à meditação no sentido de eu estar em contato comigo mesmo, com o meu corpo, com o meu ser, com outros seres e com o espaço, no momento presente, no aqui e agora<sup>170</sup> .

Como se pode perceber, cada aluno/ator respondeu sobre o que é o *Movimento-imagem* de uma determinada maneira, mas nota-se que todos afirmam que esse princípio está ligado àquilo que o corpo quer comunicar. As imagens que são formadas no espaço não são somente imagens visuais (*o corpo está para além de um*

---

<sup>168</sup> Entrevista realizada com o aluno/ator Thomas Huszar, no dia 03/04/2010.

<sup>169</sup> Entrevista realizada com a aluna/atriz Nilcéia Maria Vicente, no dia 23/04/2010.

<sup>170</sup> Entrevista realizada com o aluno/ator Gabriel Bodstein, no dia 05/04/2010, na Universidade de SãoPaulo-USP.

*simples desenho físico de um personagem*, com diz um dos alunos/atores), mas elas têm uma consistência, uma sensação, um diálogo com quem as observa. Outro ponto que chamou a atenção nessas entrevistas é sobre a importância do momento presente, do “aqui e do agora” que foi mencionado pelos alunos/atores. Durante as improvisações trabalha-se muito com o momento presente. Apesar de os alunos/atores não improvisarem do nada, eles tinham regras e jogos muito bem elaborados, a incerteza de cada momento era algo constante durante as improvisações. Não era previamente estabelecido que entraria em cena, em jogo. O que aquela pessoa que entrava em cena iria improvisar, e como os outros colegas comporiam a cena no espaço, era algo inédito a cada improvisação. Diante desse território misterioso e cheio de surpresas que eram os jogos de improvisação, como os *Jogos de Entradas e Saídas*, por exemplo, chamar a atenção ao *Movimento-imagem* era quase que uma necessidade da diretora com o fim de trazer para os alunos uma percepção de onde estavam espacialmente, quais imagens estavam criando, quais as imagens que os outros colegas criavam em cena e o que estavam comunicando.

Além de chamar a atenção para que os alunos percebessem o *Movimento-imagem*, Quito também propôs um jogo que trouxe um senso aguçado de percepção dos alunos para quais imagens eles estavam criando espacialmente. *Esse fará o Jogo de Pausas*.

De maneira resumida, esse jogo funciona da seguinte forma: três pessoas devem entrar em cena (o número de pessoas poderá variar). Uma pessoa entra em cena primeiramente e se movimenta (num fluxo contínuo), só poderá entrar em cena um outro jogador, quando essa primeira pessoa que entrou, pausar. A segunda que entrou em cena, se movimenta e ela poderá pausar na hora que desejar. Mas do momento que a segunda pessoa entrou, a primeira poderá se movimentar quando desejar. Se caso as duas pessoas pausarem juntas, elas só poderão sair da pausa quando as duas se movimentarem em uníssono. Quando o terceiro jogador entra em cena, essa estrutura vai tornando-se mais difícil e as composições no espaço vão aumentando. Os jogadores, em algum momento, deverão pausar. Mas somente poderá sair da pausa se duas ou mais pessoas voltarem a se movimentar ao mesmo tempo. Esse exercício é uma das invenções da diretora e, sobre ele, Machado afirma:

Paoli Quito desenvolveu uma série de exercícios a partir da relação pausa e movimento, denominada jogo de pausas. Por exemplo, numa dupla, quando um está em movimento e o outro fica em pausa; o segundo pode movimentar-se somente quando o primeiro pausar; os dois podem pausar juntos e podem se movimentar juntos caso saiam ao mesmo tempo da pausa. Essas e outras tantas variações dessas regras compõem um escopo de jogo de pausa que orienta a construção da cena, o jogo de composição, a percepção, o foco no corpo, a localização e a organização no espaço<sup>171</sup>.

O jogo de pausas foi realizado diversas vezes pelo grupo e trouxe uma organização espacial muito importante para os alunos/atores. Através das pausas, os alunos perceberam quais as imagens que estavam criando no espaço e a relação dessas imagens com os corpos dos colegas. Esse exercício trouxe, portanto, a escuta entre os participantes e a percepção da composição espacial.

Num dos *tiros de movimento-imagem*, a diretora estabeleceu que o grupo teria apenas dez minutos para improvisar. A improvisação teria que ser de apenas uma parte do texto (o capítulo sobre a madrugada). O esquema do jogo era como no *jogo de entradas e saídas*, portanto, “entrar para sair” era, mais uma vez, uma regra fundamental. Os alunos/atores teriam que ter o cuidado para que o corpo não sublinhasse, o tempo todo, o texto, isto é, fazer movimentos exatamente iguais ao que o texto estava dizendo. Outra regra colocada pela diretora, era a de que todos os alunos/atores, em algum momento da improvisação, deveriam estar ao mesmo tempo em cena improvisando um uníssono. Quais movimentos deveriam formar o uníssono, só seria estabelecido no momento da improvisação. Esse exercício, realizado no dia 17/09/2009, foi a primeira vez que a diretora demandou uma composição em uníssono. Os exercícios de composição em uníssono foram muito importantes para desenvolver inúmeras cenas coletivas que, posteriormente, vieram a compor o espetáculo.

Muitas vezes os alunos/atores deixavam o texto redundante, no sentido de fazer movimentos idênticos aos que o texto pedia, não abstraindo as movimentações. Esse foi um “problema” que ocorreu muitas vezes durante o processo criativo. Sobre esse fato alguns alunos/atores comentaram:

---

<sup>171</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, op. cit., 2005, p. 86.

Parece que a gente sublinha o texto com o nosso corpo, deixando o texto redundante, como se o corpo tivesse, o tempo todo, que ilustrar o texto. Essa coisa de ilustrar o texto nos deixa mais seguros!! Penso que devemos nos arriscar mais e sair um pouco desta coisa de ilustrar o texto para abstrair um pouco mais os movimentos<sup>172</sup>.

Parece que temos medo de arriscarmos um pouco mais. É difícil saber quando é que fica interessante ir a favor do texto, fazendo imagens que ilustram o texto e quando é que fica interessante contrapor com o texto. É difícil também trabalhar o uníssono sem combinarmos previamente. Acho que nós devemos nos escutar mais quando estivermos em cena<sup>173</sup>.

Após cada Tiro de improvisação ou *Tiro de Movimento-imagem*, a diretora sempre abria espaço para que cada aluno/ator pudesse expressar o que tinha sentido durante a improvisação ou falar aquilo que quisesse e fosse importante ao grupo e ao processo criativo. Essas duas falas acima ilustram dois, dentre vários desses preciosos momentos de diálogo que existiram durante todo o trabalho. Sobre essas dúvidas e dificuldades que pairaram na cabeça dos alunos/atores, durante essa aula, Quito respondeu:

Vocês ficam tentando acertar. Não quero que vocês acertem, eu quero que vocês me emocionem. As crianças vão assistir ao espetáculo, elas têm que se emocionarem, elas têm que ser seduzidas. Deixem as imagens mais oníricas, vão para o mundo dos sonhos. Como é o olhar da andorinha? O corpo da andorinha? Cuidado para não representar a mímica de algum animal- personagem. A vaca, por exemplo, vocês têm que vivenciar uma vaca, e não estereotipar uma vaca. Vivenciem os bichos e sem medo de errar! Os desenhos dos corpos de vocês estão ficando muito frágeis. Vocês estão tentando acertar demais, parece que vocês não estão alegres! Eu vou dar um pouquinho da técnica do palhaço. Através do palhaço poderemos trabalhar um pouco melhor o olhar, a triangulação, a alegria e vocês poderão perder o medo de errar!<sup>174</sup>.

---

<sup>172</sup> Fala da aluna/atriz Carolina Rodrigues de Faria, durante uma aula da Quito (data:17/09/2009).

<sup>173</sup> Fala do aluno/ator Felipe Gomes Moreira, durante uma aula da Quito (data:17/09/2009).

<sup>174</sup> Frase pronunciada durante as aula do dia 17/09/2009 - Escola de Arte Dramática - USP.

### 3.3 – TERCEIRO TIRO - *CLOWN*: A MÁSCARA COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO

Antes de descrever o trabalho de Quito com a técnica do *clown*, será feita uma breve descrição das origens das máscaras, até chegar à menor máscara teatral, a máscara do palhaço.

Pesquisando sobre a origem das máscaras, verificou-se em Costa<sup>175</sup> (2006), Lopes<sup>176</sup> (1990), Santos<sup>177</sup> (2007), Martins<sup>178</sup> (2004) e Burnier (2001) que, ao longo da história da humanidade, as máscaras têm representado muitas funções. Em rituais ela era (e ainda é, em algumas regiões) utilizada para evocar deuses e espíritos; a máscara foi, e ainda é utilizada como recurso estético (dentro da dança e do teatro, por exemplo), além de ter função pedagógica.

A função pedagógica das máscaras é antiga, podendo ser observada, por exemplo, nas sociedades em que são realizados os rituais de passagem. Segundo Costa:

Em, diversas sociedades, a máscara tem sido utilizada como instrumento pedagógico, e, em muitos casos, vista como instrumento de (ultra)passagem que propicia o conhecimento, a descoberta ou o início de um novo estágio na trajetória do homem. Sob a égide de Ártemis, divindade das margens e da transição, o jovem grego-espartano experimentava, por intermédio de jogos rituais mascarados, diversos estados contrastantes, rompendo as zonas limítrofes pelo contato entre os polos antagônicos-reserva feminina e ferocidade animal; pudor e obscenidade; degradação da velhice e vigor do guerreiro - explorando todos os aspectos da marginalidade, e os possíveis da alteridade, aprendendo a transgressão, a fim de sublinhar a regra, a qual, futuramente, deveria ater-se e seguir<sup>179</sup>.

---

<sup>175</sup> Costa, Felisberto Sabino da, *A outra face*, op. cit., 2006.

<sup>176</sup> Lopes, Elisabeth Pereira. *A máscara e a formação do ator*. Campinas: Unicamp, 1990; (Tese de Doutorado).

<sup>177</sup> Santos, Leslye Revely dos. *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino: uma influência no teatro de São Paulo na década de 80*. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2007; (Dissertação de Mestrado).

<sup>178</sup> Martins, Elisabete Vitória Dorgan. *O Chá de Alice: a utilização da máscara do clown no processo de criação do ator*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2004; (Tese de Doutorado).

<sup>179</sup> Costa, Felisberto Sabino da, *A outra face*, op. cit., 2006, p. 12; *apud* Felício. S/d, 1989, p. 15.

Martins (2004), Santos (2007), Costa (2006), Lopes (1990) e Burnier (2001) vão discorrer sobre a utilização das máscaras em rituais de diversas regiões do oriente, como, por exemplo, na ilha de Bali, na Indonésia. Nessa região, as máscaras ainda são utilizadas em celebrações religiosas com o intuito de evocar deuses e espíritos. “A máscara torna concreta a ideia de seres que não existe na realidade. Assim, quem a veste, acredita ser o outro e, quem ela assiste, deixa-se levar pela ilusão e relaciona-se com esse outro como se fosse real”.<sup>180</sup>

Até o século VII a.C., as máscaras tinham função ritualística. É somente nesse período que se deu o início da utilização das máscaras enquanto linguagem. Isto é, o emprego das máscaras de maneira a traduzir um gosto, uma estética. Tem-se o início do teatro na Grécia.

Segundo Martins (2004), nos rituais das sociedades primitivas, já era possível encontrar figuras cômicas, que se assemelhavam aos palhaços. Porém, esses ainda não eram os palhaços modernos como se conhece hoje.

À primeira vista, o clown veio da grande família dos farsescos e dos bufões, aparentando aos saltimbancos e aos jograis e dos quais a palavra desenfreada guardava qualquer coisa do delírio organizado dos bobos medievais e dos bobos de Shakespeare. Mas o clown veio de mais longe ainda; nas religiões primitivas encontram-se os clowns sagrados, os deuses que fazem a paródia; são eles que introduzem as pessoas na alegria.(...) A função dos clowns nas sociedades arcaicas era primordialmente e profundamente ligada ao senso do sagrado; a eles cabia desencadear o riso em seu estado puro, o riso elementar associado à percepção burlesca do mundo. Essa função está associada aos ritos de fertilidade (solares) e ritos funerários (lunares) que estão profundamente ligados entre si<sup>181</sup>.

Foi a partir do século VII a.C. que os mimos<sup>182</sup> começaram a ser apresentados

---

<sup>180</sup> Santos, Leslye Revely dos, *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino*, op. cit., 2007, p. 16.

<sup>181</sup> Martins, Elisabete Vitória Dorgan, *O Chá de Alice*, op. cit., 2004, p. 18.

<sup>182</sup> Segundo Martins, “para os gregos e romanos, mimar significava usar o corpo e a voz, vestir máscaras, saltar com perna-de-pau, atuar dançando e cantando, ou seja, usar todos os meios artísticos”. Martins, Elisabete Vitória Dorgan, op. cit., 2004, p. 25.

na Grécia Antiga. Os mimos eram pequenas encenações teatrais apresentadas por artistas de rua, também chamados de jograis ou histriões. Eram representações de histórias de deuses e heróis e constituíram a base para a formação do teatro grego<sup>183</sup>. A partir dos mimos, as máscaras começam a perder o seu caráter ritualístico e iniciam a sua atuação enquanto linguagem cênica e estética<sup>184</sup>. “Dos ritos , nasceram as festas com datas periódicas e apresentações públicas com máscaras e personagens mais organizados. Perdeu-se, no entanto, o caráter mágico e sagrado de antes”<sup>185</sup>.

Derivadas das tradições religiosas, as máscaras estendem a sua utilização para os festejos populares, as festas profanas e às manifestações políticas e sociais. E, assim, ao longo dos anos, elas foram se transformando, até que na primeira metade século XVI, na Itália, surge uma nova forma de teatro em que a utilização das meias máscaras era algo fundamental. É o início da *commedia dell'arte*, uma maneira de se fazer teatro em que havia a presença de personagens que eram representações de tipos sociais. Utilizavam-se as máscaras, justamente, para desenvolver as características e personalidade dessas figuras teatrais.

A *commedia dell'arte* era baseada num roteiro (canovaccio), que servia como suporte para que os atores improvisassem. Esse roteiro não era um texto estruturado: indicava apenas entradas e saídas dos atores, os monólogos, os diálogos, episódios burlescos, os cantos e danças. Personagens fixos e situações codificadas facilitavam o jogo espontâneo da improvisação (Magnani, 1984, pp.63-44). (...) Os personagens eram fixos e possuíam máscaras próprias, cujas linhas revelavam o caráter pessoal de cada um. Os principais eram: *Pantallone*, o velho rico e tolo mercador de Veneza; *Dottore*, personificação do pedantismo dos intelectuais da época; *Capitão Mata-Mouros*, soldado fanfarrão e covarde, metido a valente; *Arlechino*, servo esfomeado e atrapalhado; *Brighela*, servo astuto e briguento; *Pulcinella*, ora servo, ora patrão, de índole cruel e violenta; os *Enamorados*, jovens apaixonados e sensíveis. Embora mascarados e tipificados, eram fortemente individualizados quanto à fala e dialeto. Geralmente, os intérpretes assumiam um papel por toda a vida (Gassner, 1974, vol.1, p.191). Na *commedia dell'arte*, apareceram, de certa forma, resquícios da dupla de comicos os *Zanni*, servos da *commedia dell'arte*, cuja relação se aperfeiçoará nos clowns<sup>186</sup>.

---

<sup>183</sup> Cf. Martins, Elisabete Vitória Dorgan, op. cit., 2004, pp. 24-25.

<sup>184</sup> Cf. Santos, Leslye Revely dos, *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino*, op. cit., 2007, p. 18.

<sup>185</sup> Santos, Leslye Revely dos, op. cit., 2007, p. 17.

<sup>186</sup> Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 207; *apud* Magnani, J.G.C. *Festa no pedaço*:

Na *commedia dell'arte* pode-se perceber (principalmente através da personagem Arlequim), traços cômicos que, posteriormente, contribuíram para a construção do *clown* moderno<sup>187</sup>.

A *commedia dell'arte* inspirou a criação, na segunda metade do século XVI, na Inglaterra, de uma outra forma teatral, a Pantomima.

Segundo Martins, a pantomima inglesa era uma história contada que iniciava com cantos e danças. Na sua segunda parte, os personagens se transformavam em arlequim, colombina, pantallone etc.; sendo estss personagens provenientes da *commedia dell'arte* e, posteriormente, adaptados à realidade das pantomimas (sofrendo algumas modificações). Essa parte do espetáculo chamava-se “arlequinada” e constituía-se de “efeitos especiais” como atores/voadores e homens/bala<sup>188</sup>. Na Inglaterra, antes das pantomimas, na Idade Média, já existiam cômicos que podem ser considerados como originários dos *clowns*. Eram atores comediantes que faziam parte dos dramas religiosos, também chamados “mistérios” e “moralidades”, formados por histórias inspiradas na Bíblia, mas que continham elementos cômicos<sup>189</sup>.

De acordo com Bolognesi, foi da fusão da *commedia dell'arte* italiana com as pantomimas inglesas (aliada às figuras cômicas da Idade Média) que originaram os *clowns* ou palhaços como conhecemos na atualidade.

A pantomima inglesa se desenvolveu a partir da *commedia dell'arte*. As personagens da comédia italiana foram incorporadas em uma cena em que predominava a mímica, acrescida de música e dança. Os originais criados de Pantaleão, na *commedia dell'arte*, Arlequim e Colombina, transformaram-se em jovens amorosos. Essa mudança, ocorrida no ano de 1770, de certa forma, provocou o esvaziamento do contraponto cômico original, vindo a ser recuperado mediante a inversão de papéis: o jovem apaixonado foi confiado a uma mulher e sua companheira, a um homem. Tudo ocorria em cenários elaborados, com ênfase em acentuados efeitos cênicos herdados dos cômicos dell'arte. A tradição italiana encontrou-se com a dos *clowns*

---

*cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo: Brasiliense, 1984, pp. 63-64, e; Gassner, J. “Os artesão da Renascença”. In: \_\_\_\_\_. *Mestres do teatro I*. São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 191.

<sup>187</sup> Cf. Martins, Elisabete Vitória Dorgan, *O Chá de Alice*, op. cit., 2004, p. 43.

<sup>188</sup> Cf. Martins, Elisabete Vitória Dorgan, op. cit., 2004, p. 43.

<sup>189</sup> Cf. Martins, Elisabete Vitória Dorgan, op. cit., 2004, p. 32.

ingleses, provocando uma aproximação de tipos. Desse encontro resultou uma sugestiva fusão que teve como ponto terminal a concepção do clown moderno e circence. Isso se deu a partir da caracterização externa (indumentária e maquiagem, principalmente) e do estilo de interpretação dos atores. Em pouco tempo a estrutura da pantomima transformou-se e este clown, resultado da união do anterior tipo inglês com as personagens da comédia italiana, passou a ser a personagem dominante (Speaight, 1980, p.27).Essa transformação ocorreu no final do século XVIII e veio a se consolidar no século XIX, especialmente a partir da criatividade de um ator inglês do teatro de variedades, Joseph Grimaldi (1778-1837)<sup>190</sup>.

Para Burnier, as origens do *clown* também remontam aos personagens da baixa comédia grega e romana, as quais tinham tipos característicos como os bufões, bobos da corte e anões. Somam-se a esses, os personagens da *commedia dell'arte*. Portanto, o *clown*, como conhecemos hoje, é fruto dos personagens de festas religiosas e apresentações populares. Nessas festas religiosas e apresentações populares da Antiguidade, havia uma alternância entre os momentos solenes e os momentos sagrados (o que é muito típico em muitas culturas de povos distintos: “dos gregos até os aborígenes da Nova Guiné, passando pelos europeus da Idade Média ou pelos lamaístas do Tibete”<sup>191</sup>).

Esta combinação do trágico e do cômico acentua a percepção de emoções contrapostas e é muito peculiar ao clown.(...) Ele é a encarnação do trágico na vida cotidiana; é o homem assumindo sua humanidade e sua fraqueza, e, por isso, tornando-se cômico<sup>192</sup>.

Sem dúvida, a história do surgimento dos palhaços ou *clown* é muito mais elaborada do que o descrito anteriormente. No entanto, aprofundar-se nesse tema poderia fugir do escopo desta pesquisa.

A propósito da utilização da palavra *clown* ou palhaço, alguns pesquisadores adotam o termo palhaço, outros preferem a palavra *clown*. Em muitas pesquisas, o termo *clown* é utilizado nos momentos em que essa técnica está vinculada às práticas e

---

<sup>190</sup> Bolognesi, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003, p. 63.

<sup>191</sup> Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 206.

<sup>192</sup> Burnier, Luís Otávio, op. cit., 2001, p. 206.

processos de treinamento e formação do ator, ligados a diretores-pedagogos como Copeau, Lecoq, Gaulier, dentre outros.

Do ponto de vista etimológico, as duas palavras vêm de raízes diferenciadas: Clown vem do inglês, que significa homem rústico, do campo. E palhaço, do italiano paglia (palha) referia-se aos bufões que tinham sua vestimenta parecida com um colchão de palha (Houaiss, 2002). Conforme Guinsburg (2006, p. 229) “em matriz italiana, o sentido do termo palhaço, aproxima-se do clown inglês e designa um tipo desajustado e abobalhado. Assim, do ponto de vista semântico, elas se assemelham, pois ambas significam bobo, desajustado, ridículo, cômico, bizarro, provocador de riso, tolo etc.”<sup>193</sup>.

Na pesquisa de mestrado que Santos realizou, sobre a máscara como instrumento didático para a formação de atores, ela narra que o diretor-pedagogo, Francesco Zigrino, preferia distinguir as palavras *clown* e palhaço, principalmente quando se tratava do treinamento de atores. Segundo Santos, Zigrino afirmava:

Na Itália, palhaço é do circo, uma técnica de atuação que pertence ao circo e é completamente diferente da técnica que o Lecoq, Gaulier, essas pessoas, em volta da escola do Lecoq, desenvolveram, que é um palhaço mais teatral, tem menos a ver com técnica e mais com linha de pensamento do que o palhaço de circo, por isso talvez seja melhor falar em alguns casos de palhaço e alguns casos de clown. O palhaço tem técnicas circenses como base para o seu contar e agir, o clown conta uma história de si mesmo, uma história de um pequeno personagem da vida cotidiana. O palhaço conta uma história de um pequeno personagem do circo, ele é mesmo do circo, não tem um outro mundo fora do circo, mesmo que, obviamente, muitos clowns entraram no circo nos últimos anos e vice-versa. Essa técnica não só no Brasil, mas no mundo inteiro, foi aceita como uma técnica de desenvolvimento da arte de atuar, da arte teatral mesmo”<sup>194</sup>.

Na dissertação de Barboza<sup>195</sup> encontra-se, também, essa discussão sobre os

---

<sup>193</sup> Santos, Leslye Revely dos, *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino*, op. cit., 2007, p. 22; apud Houaiss, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2002, e; Guinsburg, Jacó. *Dicionário do teatro brasileiro: temas, formas e conceitos*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

<sup>194</sup> Santos, Leslye Revely dos, op. cit., 2007, p.63; (Entrevista com Zigrino).

<sup>195</sup> Barboza, Juliana Jardim. *O ator transparente: O treinamento com as máscaras do Palhaço e do Bufão*

termos *clown* e palhaço. O termo *clown* refere-se a processos em conexão com o teatro e à formação de atores, já a palavra palhaço está associada à linguagem do circo, à prática de números circences<sup>196</sup>. No entanto, essa pesquisadora afirma:

Porém, pelo fato de existir somente em nossa língua, essa distinção começa a desaparecer, apesar de aqueles mais resistentes às comparações com o palhaço de circo ainda preferirem o termo clown. (...) A opção pelo termo palhaço fundamenta-se no fato de a prática da técnica, mesmo em caráter de treinamento para atores, ter sido diretamente inspirada, em sua estrutura, no cotidiano circence (...)<sup>197</sup>.

Em outros pesquisadores, como Costa, Machado, Martins e Bolognesi, essa distinção não é colocada em destaque, fazendo-se compreender que as palavras palhaço e *clown* podem designar a mesma coisa. Como atesta Bolognesi:

Os cômicos de circo constroem suas personagens tendo em vista um certo perfil psicológico e físico, com apoio da subjetividade e das características corporais do ator. A máscara/maquiagem acompanha e contempla essas duas fontes: características oriundas das máscaras dos clowns e as potencialidades individuais dos artistas.(...) A criação da personagem envolve a constituição de seu caráter individual, que envolve “definir sua personalidade, o que amava e não amava, sua visão de mundo, seus gostos, suas tendências, em suma, tudo o que o que constituía a sua individualidade”.Assim, apesar de basear-se em um tipo, a máscara do palhaço é individual e carrega as características que o artista imprime à sua personagem. Pode-se dizer que o palhaço é, a um só tempo, único e universal. A base de sua interpretação não é dada pela ficção literária. Ela se exerce em um outro registro, exatamente o do corpo<sup>198</sup>.

Pode-se notar que as palavras *clown* e palhaço são duas faces de uma mesma moeda, e para que se veja essa moeda é preciso estabelecer um ponto de vista: o circo ou o teatro. Segundo Burnier, “palhaço e *clown* são termos distintos para designar a

---

*e a experiência de um espetáculo: “madrugada”*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2001; (Dissertação de Mestrado).

<sup>196</sup> Cf. Barboza, Juliana Jardim, op. cit., 2001, p. 28.

<sup>197</sup> Barboza, Juliana Jardim, op. cit., 2001, pp. 28-31

<sup>198</sup> Bolognesi, Mário Fernando, *Palhaços*, op. cit., 2003, p. 179; *apud* Engibarov, L.G. “Auto-retrato de um palhaço”, *O correio da Unesco*, Rio de Janeiro, Vol.. 3, No. 16, 1973, p. 17.

mesma coisa”<sup>199</sup>.

Nesta pesquisa, intitulada *Tiros de Movimento-Imagem: estudo de um processo artístico e pedagógico de Cristiane Poli Quito*, optou-se pela palavra *clown*, pois será feita uma abordagem sob a perspectiva teatral de formação dos atores; além da diretora assim denominar essa técnica.

A utilização de máscaras com fins didáticos não é um trabalho exclusivo de Quito. Foi no século XX que, pela primeira vez, máscaras (e também a máscara do *clown*) foram utilizadas com fins didáticos de formação dos atores. O francês Jacques Copeau foi o primeiro diretor a trabalhar as máscaras (como a máscara nobre, que posteriormente será adaptada e transformada na máscara neutra) como instrumento pedagógico para a formação dos atores.

O fato é que, em fins do século XIX e começo do século XX (como fora descrito no capítulo 1 desta dissertação), dá-se o fenômeno da redescoberta do corpo no cenário teatral. O trabalho pedagógico com as máscaras, com o intuito de formação dos atores, surge num momento em que diretores/encenadores estavam renovando a arte teatral. O trabalho corporal era o foco da maioria dos trabalhos dos grandes mestres encenadores e as máscaras vieram justamente ao encontro deste destino. Segundo Costa:

Atribui-se a Copeau, num ato de improviso, o fato que deu origem à utilização da máscara para o treinamento do ator ocidental. Num primeiro momento, a máscara nobre surge como elemento para liberar inibições, possibilitar o equilíbrio do tônus corporal, suprimir vícios de interpretação, ao mesmo tempo em que amplia o potencial expressivo do atuante. (...) Ao criar a escola do *Vieux Colombier*, Copeau tinha como objetivo inicial formar atores para sua companhia. O diretor-pedagogo tencionava desenvolver em seus alunos qualidades técnicas e éticas, em que o coletivo fosse o suporte, uma vez que tornar-se ator pressupunha também ser portador de uma cultura geral. Distanciando-se da prática em que o ator é uma “cabeça falante”, a pedagogia de Copeau privilegia o trabalho corporal que traduza uma atitude interior e, sob este aspecto, a máscara pedagógica converte-se em um instrumento valioso. O método propunha que partisse do silêncio para a fala, e esta resultava da ação e da percepção interna da sua necessidade. De igual modo afeito ao universo da máscara, outro fundamento que constitui a base da aprendizagem é a observação dos jogos da infância, naquilo que eles

---

<sup>199</sup> Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 205.

têm de lúdico e espontâneo.<sup>200</sup>

Jacques Copeau trabalhava a máscara concomitantemente aos exercícios de improvisação, além de afirmar que o trabalho do *clown* é fundamental para o desenvolvimento dos atores.

A improvisação, instrumento para a formação do ator, surge na perspectiva de renovação do teatro. Como observa Copeau, *a arte de improvisar não é somente um dom. Adquire-se e se aperfeiçoa com o estudo* (2002:224). E ainda acrescenta: *E para isso, não contes apenas em recorrer à improvisação como exercício para renovar a improvisação da comédia clássica, levaremos mais longe nosso intento e procuraremos fazer nascer um gênero: A nova comédia improvisada; com personagens e temas modernos* (2002:245). Embora haja, em determinados momentos, incentivo para que o aluno seja o autor do roteiro executado, Copeau não abandona o texto como referência para a encenação; contudo, almeja dar a ele um novo movimento, fazendo com que o ator se aproprie das palavras de forma mais orgânica. Apaixonado pelo teatro popular - no qual ressalta a comunicação direta com o público e a habilidade técnica do artista -, pelo teatro oriental (especialmente o Nô) e pelo circo, Copeau demonstra apreço pelos clowns, tomados como referência para o trabalho do ator<sup>201</sup>.

A escola de Copeau foi modelo para muitos encenadores-pedagogos franceses e de todo o mundo, como Jacques Lecoq, Phelippe Gaulier, dentre outros.

Jacques Lecoq, partindo da máscara nobre, criada por Copeau, desenvolve a máscara neutra e estuda diferentes outros tipos de máscaras como máscara larvária, máscara expressiva, meia máscara, além da máscara do *clown*.

Na escola de Lecoq, a máscara tem , basicamente , duas funções: uma teatral e outra pedagógica. Com a linguagem da máscara, busca-se trabalhar o potencial expressivo do corpo - que, sob a máscara neutra, está em estado de alerta (ou de suspensão) - e territórios cênicos. O ensino se dá pela via negativa: não se indica ao aluno o que ele deve fazer e, para o observador, não se trata de opinar, mas de constatar.

---

<sup>200</sup> Costa, Felisberto Sabino da, *A outra face*, op. cit., 2006, p. 22.

<sup>201</sup> Costa, Felisberto Sabino da, op. cit., 2006, p. 23.

No percurso que se estende, da máscara neutra ao clown, cultiva-se o treino do olhar para a leitura justa do movimento<sup>202</sup>.

A metodologia de Lecoq está pautada num treinamento que tem como foco o caminho do silêncio à palavra. Em seu livro *O Corpo Poético*<sup>203</sup>, nota-se que o estudo e a análise do movimento é fundamental na sua forma de ensinar. Assim como Copeau, Lecoq utiliza-se das improvisações, dos jogos infantis, e da técnica do *clown* para desenvolver espontaneidade e segurança em seus atores.

O eixo norteador da pedagogia é a viagem do silêncio à palavra, e desenvolve-se em dois anos, entre atuação e a improvisação, por um lado, e estudo do movimento (técnica e análise), por outro, constituindo um duplo caminho que é complementado com as criações pessoais dos próprios alunos. O primeiro ano tem início com a atuação psicológica e silenciosa, em que Lecoq vale-se do conceito de rejeu (re-jogo), no qual busca resgatar o universo da criança, ou seja, voltar ao espírito lúdico, à brincadeira por intermédio do jogo dramático. (...) *O rejeu, para Lecoq, é o momento em que a recreação torna-se (re)criação, é fazer com que o ator reencontre a liberdade de movimento que predomina na criança antes que a vida social imponha outros comportamentos* (1997: 41). A partir desse passo inicial, investigam-se as dinâmicas da natureza, em que os elementos materiais, as cores, os animais, as luzes, os sons, e as palavras são re(conhecido) pelo corpo do ator, prática que serve à composição de personagens. A dinâmica do movimento é trabalhada a partir do corpo em ação, no qual se re(conhecem) as leis que constituem, tendo como base, essencialmente, três manifestações naturais: a ondulação, a ondulação inversa e a eclosão<sup>204</sup>.

Philippe Gaulier<sup>205</sup> foi assistente de direção de Jacques Lecoq por nove anos. Sua estrutura pedagógica assemelha-se à Lecoq. Enquanto o segundo tem o foco de seu trabalho na precisão dos gestos e na fisicalidade da palavra, portanto, uma escola em

---

<sup>202</sup> Costa, Felisberto Sabino da, op. cit., 2006, p. 29.

<sup>203</sup> Lecoq, Jacques, *O corpo poético*, op. cit., 2010.

<sup>204</sup> Costa, Felisberto Sabino da, *A outra face*, op. cit., 2006, p. 29.

<sup>205</sup> Gaulier é ator, diretor e professor de teatro. Ainda em Paris, foi assistente de Lecoq por nove anos e ensinou no Estudio Philippe Gaulier and Monika Pagneux, criado em 1998, para, desde 1991, coordenar sua própria escola. Hoje, na École Philippe Gaulier, com sede em Londres, é onde ministra suas aulas, muito procuradas por atores interessados em Comédia Física, Teatro Físico e Visual e nas técnicas tradicionais, entre as quais o uso de máscara, a *clownerie* e a bufonaria. O segundo ano do curso iniciou suas atividades em 1999, com os ensaios para a montagem de *A gaivota* de Tchekov. Cf. Romano, Lúcia. *O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico*. São Paulo: Perspectiva, 2008, p. 50.

que existe a prioridade para a técnica corporal, Gaulier lida com o prazer dos atores em cena. Seus exercícios, além da técnica, trabalham a criação expressiva, a espontaneidade e a alegria de estar no palco<sup>206</sup>. Gaulier também trabalha com a técnica do *clown* como forma dos intérpretes de aceitarem o caminho do erro: “o *clown* mostra que no trabalho do ator o erro precisa ser assumido como parte do acerto”<sup>207</sup>. Além disso, o trabalho de treinamento corporal de Gaulier é fundamentado no prazer do jogo teatral. De acordo com Romano:

O treinamento corporal tem a função de investigar, a partir do corpo, o princípio fundamental do curso, repetido em todos os dias de trabalho- “*to have fun*”. Assim, os professores convocados por Gaulier, mesmo quando capacitados para abordar aspectos do virtuosismo corporal ou desenvolver trabalhos de maior exigência técnica em termos de fisicalidade, devem observar, antes de tudo, a perspectiva do jogo. (...) A relação entre técnica e espontaneidade defendida pelo professor é tão simples quanto complexa e dialética. Apenas quando o livre exercício de imaginação estiver presente, a técnica poderá encontrar seu caminho de refinamento. Por outro lado, a falta de domínio técnico será indício de um entendimento equivocado do princípio de prazer no jogo, igualmente perceptível quando o ator busca amparar-se excessivamente na formalização da voz e do movimento ou quando perder a motivação e a alegria numa improvisação. Então, as técnicas da tradição teatro são empregadas, a fim de encaminhar a vivência de atitudes diferentes do cotidiano, construindo um campo de operação para a interpretação que está situada entre o prazer infantil, o charme pessoal do ator, o exagero do melodrama e a grandeza da personagem trágica. Todas as técnicas, entretanto, dependem da habilidade comunicativa do ator para adquirirem vida e valor<sup>208</sup>.

Tanto a pedagogia de Lecoq como a de Gaulier influenciaram muitos diretores e pedagogos brasileiros (principalmente na década de 1980, quando despontam inúmeros *workshops*, oficinas e espetáculos com máscaras) como Elisabeth Pereira Lopes, Maria Helena Lopes, Luís Otávio Burnier, Elisabete Dorgan Martins, Cristiane Pali Quito, dentre outros. Além de terem influenciado a pedagogia teatral no Brasil, de acordo com Romano, “os professores Gaulier, Lecoq são considerados mestres do Teatro Físico, apesar de nenhum ter se pronunciado em nome de um só estilo de

---

<sup>206</sup> Cf. Santos, Leslye Revely dos, *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino*, op. cit., 2007, p. 32.

<sup>207</sup> Romano, Lúcia, *O Teatro do Corpo Manifesto*, op. cit., 2008, p. 51.

<sup>208</sup> Romano, Lúcia, op. cit., 2008, p. 52.

teatro”<sup>209</sup>.

Cristiane Paoli Quito, além de fazer *workshops* de máscara com Elisabete Pereira Lopes, Maria Helena Lopes e Francesco Zigrino, foi estudar na Inglaterra, no ano 1989, a máscara do *clown* com Philippe Gaulier. Sobre Quito, Santos relata:

A sua (Cristiane Paoli Quito) experiência com Gaulier, na Inglaterra, foi importante para o aprofundamento na máscara do clown, que ela admite ter as mesmas fontes que Lecoq, Sartori, Zigrino tiveram, que é a metodologia desenvolvida primeiramente por Copeau, depois Lecoq, e se multiplicou. Gaulier deixou os jogos e exercícios, ampliando-os e colocando-os de forma mais libertadora para para o ator, porém a base de Lecoq ainda está lá. E esse jogo, essa descoberta do ator criador é muito presente nas duas técnicas, vivenciadas pela atriz, a *commedia dell'arte* e o clown. Para ela, são linguagens esteticamente diferentes na apresentação e, às vezes, na lógica interna de cada personagem. Mas, quanto aos procedimentos para a formação dos atores, assemelham-se, especialmente no jogo, no contato com a plateia, na expressão do ator, na comunicação com o outro, no autoconhecimento, na utilização da máscara, na relação com o diretor etc.<sup>210</sup>.

Na montagem da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, Quito explorou a técnica do *clown* não como linguagem com a finalidade de incorporá-la ao espetáculo, mas de visando a formação dos atores. Ela trabalhou o *clown* pessoal como forma de trazer a espontaneidade, a alegria e o prazer de estar em cena de cada aluno/ator. Em entrevista para esta dissertação, perguntou-se à diretora porque era importante o trabalho com a técnica *clown* na turma 59 da EAD, e ela respondeu:

Naquele momento, trabalhar com a técnica do clown com a turma 59 da EAD, foi muito importante. Os alunos-atores não tinham alegria. Eles estavam muito preocupados em acertar. Eles vinham para o ensaio com muita vontade, com muito vigor, mas não tinham o brilho no olhar. Não tinham a alegria e o prazer de errar. Foi quando eu disse para eles: *vocês são muito certinhos! Não me interessa os certinhos. Vocês chegam a ser chatos!* O palhaço é uma oportunidade de trazer para o ator esta passagem pelos equívocos. O equívoco pode ser o erro, a quebra do medo de entrar em cena e de responder a uma

---

<sup>209</sup> Romano, Lúcia, op. cit., 2008, p. 49.

<sup>210</sup> Santos, Leslye Revely dos, *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino*, op. cit., 2007, p. 112.

prontidão, mesmo que ela seja equivocada. O mais importante de tudo, é “ir à merda” estar “na merda” e depois conseguir voltar para a cena com muita prontidão e disponibilidade, novamente. É muito importante que os atores saibam errar, e não ficar só pensando “*como sou ruim, sou um lixo*”. O ator tem que encarar que a cena ficou ruim e voltar para a cena novamente, enfrentá-la novamente, mesmo que vá à “merda” novamente<sup>211</sup>.

O trabalho com a máscara do *clown* na turma 59-EAD, iniciou-se, como foi anteriormente descrito, sob a coordenação de Quito. Essa assumiu um papel de autoridade em relação aos alunos/atores. Ela “encarnou” um personagem que remonta à figura do mestre de cerimônias do circo, o Monsieur Loyal<sup>212</sup>.

Existem diversos exercícios que confrontam o ator com sua ingenuidade e seu ridículo. Basicamente todos eles buscam colocar o ator em situação de desconforto na qual se opera um arriamento de suas defesas naturais. (...) O principal, dentre esses exercícios, é o que chamamos de “exercício de picadeiro”. Neste tipo de exercício, o dono do circo Monsieur Loyal tem uma única vaga a oferecer para trabalhos em seu circo. Existe uma enorme fila de interessados e, Monsieur Loyal seleciona os candidatos. Um a um, os clowns se apresentam ante Monsieur Loyal, mostrando suas qualidades e aptidões para fazer a plateia e o próprio Monsieur rirem. Existem, para esse exercício, algumas poucas regras importantes: a vida do clown depende deste emprego (...) a palavra e o desejo de Monsieur Loyal são leis inquestionáveis que devem ser cumpridas a qualquer custo, agradem ou não ao clown; o que Monsieur Loyal diz é tomado como verdade absoluta. (...) Uma outra regra para o clown é que ele entende as coisas em um nível primário e ingênuo, *ao pé da letra*. Ele não é propriamente um idiota, mas um profundo ingênuo, e sua estupidez vem dessa ingenuidade. É por isso que ele é extremamente sensível e humano.<sup>213</sup>

---

<sup>211</sup> Entrevista realizada com Cristiane Paoli Quito, na Universidade de São Paulo-USP, 21/03/2011.

<sup>212</sup> Monsieur Loyal: nome genérico dado ao diretor de cena que, em geral, usa fraque, e apresenta espetáculos de circo tradicional, sendo o responsável pela ligação entre cenas, pelo fio condutor. Alguns fazem às vezes de clowns. Loyal é o nome de uma dinastia de mestres de pista, que se transformou em um símbolo dessa função. Cf. Barboza, Juliana Jardim, *O ator transparente*, op. cit., 2001, p. 35; *apud* Jacob, Pascal. *La grande parede du cirque*. Paris: Gallimard, 1992, p. 168. O mestre de pista, originalmente, era o domador e diretor dos números equestres. Em virtude do predomínio do cavalo no espetáculo circense, ele terminou assumindo também as funções de mestre de cerimônias, hoje chamado apresentador. O mestre de pista também participava das entradas circenses, quase sempre trazendo a lucidez à cena, característica ausente no palhaço. Antes mesmo de se fixar a dupla cômica, o mestre de pista se transformou em uma espécie de soberano do clown. Bolognesi, Mário Fernando, *Palhaços*, op. cit., 2003, p. 68.

<sup>213</sup> Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 217.

Pode-se dizer que esse é um típico exercício de *clown*, utilizado por diversos diretores e pedagogos, como Burnier acima descreve. É preciso deixar claro, que os alunos/atores da turma 59/EAD, durante o curso, já haviam passado pela linguagem do *clown* com a diretora Elisabeth Dorgan. Portanto, alguns exercícios realizados por Quito não necessitaram de muita explicação, pois os alunos/atores já os conhecia

Cristiane Paoli Quito, apesar de não enfatizar a figura do Monsieur Loyal, agiu como uma espécie de maestra de pista. Embora tenha se inspirado nesse típico jogo de *clown*, algumas modificações foram feitas. Um exemplo dessa modificação foi que os alunos/atores, de dois em dois, e não um de cada vez, deveriam subir no palco, colocar a máscara de palhaço (virados de costas para o público). Depois de colocadas as máscaras, os alunos/atores, agora com nariz de palhaço, deveriam responder com gestos, e sem palavras, às perguntas que Quito propunha, e, no final, realizar alguma “coisa” que só eles soubessem fazer. As perguntas eram: *Qual o seu nome? O nome do seu avô? O que o senhor sabe fazer?* Com relação ao que os *clowns* sabiam fazer, um dos alunos/atores fez uma parada de mãos, o outro simplesmente mostrou a língua, o outro dançou; cada um fez aquilo que sabia fazer. O interessante foi notar que nem todos os alunos/atores que fizeram acrobacias e coisas muito difíceis com o corpo é que tiveram maior graça. E sobre buscar o simples, o essencial, durante a roda de conversa, no final dessa aula, Quito falou aos alunos:

O palhaço é aquele bichinho que está dentro da gente. A alegria, o brilho no olhar! Com a máscara vocês têm um olhar diferente, um falar diferente, um permanecer diferente. Muitas pessoas confundem a ansiedade, um estado ansioso com o estado do palhaço. Às vezes, não fazer significa muito mais do que o próprio fazer alguma coisa. Muitas vezes não fazer nada é que gera a graça. A gracinha não é o palhaço. Existem muitos equívocos a respeito do palhaço. Temos que trazer a criança que está dentro de nós, mas não a criança chata que quer tudo, que é impertinente, mas sim, o lado da criança que olha o mundo pela primeira vez. Algumas vezes a gente acha que estamos expostos de uma determinada maneira. É difícil termos a consciência de nós mesmos. Nosso palhaço está na nossa infância. Mas não é uma regressão. É simplesmente a busca pela inocência, pela alegria. A criança quer ter e ser o melhor amigo. O palhaço também. Aquela pessoa, com que eu jogo, é o meu melhor amigo de cena, não se esqueçam disso. É importante, também, a gente saber lidar com o nada. Muitas pessoas foram até o palco, não fizeram nada e se deram superbem. A gente tem que aceitar quem agente é, de fato. A gente

aceita quem a gente é e pronto<sup>214</sup>.

Esse texto, pronunciada por Quito, revela que, de fato, a máscara do palhaço não só trabalha com a ideia de um personagem de nariz vermelho, o *clown*, mas, sobretudo, induz-se à reflexão de que, para além do personagem, existe uma autodescoberta, um reconhecimento do ator para consigo mesmo. Nesse exercício ficou claro que quanto mais os alunos/atores tentavam fazer graça, menos riso provocavam, ao passo que, quanto mais imprimiam sua personalidade no *clown* (seus “defeitos”, suas atitudes levadas ao exagero) mais graça causavam na plateia. Foi hilário ver os alunos/atores se “desmascarando” através da máscara do palhaço.

Nem todos os exercícios propostos por Quito eram clássicos de *clown*<sup>215</sup>. Muitos deles foram recriados e adaptados à metodologia de Quito. Um exemplo, foi na aula em que Quito misturou princípios BMC a exercícios de *clown*. Em círculo, todos com nariz de palhaço. Os alunos/atores deveriam, dois de cada vez, andar até o centro da roda, e, quando encontrassem com o colega, deveriam dar um pulinho e um gritinho e voltar ao seu respectivo lugar. Depois, todos deveriam realizar a mesma tarefa, porém, imitando beija-flores. Em seguida, os beija-flores deveriam andar pela sala, ‘passeando pelo bosque’. Quando estavam “passeando pelo bosque”, deveriam encontrar um lírio, o lírio também deveria ser personificado pelos *clowns* e esse último, deveria ter uma qualidade venosa de movimentação. Por último, a diretora orientou que esses lírios venosos deveriam se transformar nos personagens da história de *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Todos, juntos, improvisaram o sapo, o gato, a andorinha, a vaca mocha etc.

Através dos exercícios e das falas pronunciadas por Quito, percebeu-se que a diretora procurou trabalhar, com os alunos/atores, a autopercepção, a disponibilidade para o erro, a alegria de estar em cena, a vontade de brincar (*to have fun*, como diria Gaulier). Através do *clown*, os alunos/atores puderam entrar em contato com o “eu” mais profundo de cada um e, dessa forma, aceitar melhor os defeitos, os erros, transformando-os em superação. Além disso, os alunos/atores puderam exercitar a

---

<sup>214</sup> Texto pronunciada por Quito, durante uma aula na EAD, no dia 30/09/2009.

<sup>215</sup> Sobre os exercícios clássicos de *clown*, ver: Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 213.

triangulação que é bem comum ao *clown*, ou seja, o olhar para si mesmo, para o companheiro de cena e o olhar para a plateia, estabelecendo cumplicidade com essa.

Conforme observado, o processo de criação do clown particulariza-se por focar o corpo do ator. O clown caracteriza-se pelo seu modo ingênuo “estado de curiosidade em que os acontecimentos parecem ser sempre novos e inusitados”; pelo seu modo frágil estado de abertura, disponibilidade e vulnerabilidade para interação com os acontecimentos externos e internos na relação com o ambiente e por um estado quase permanente de alegria e prazer. A ingenuidade, a fragilidade e a alegria são seu modo de estar no mundo.(...) Trata-se de um treinamento das habilidades perceptivas, da disponibilidade, da ação espontânea, do jogo e da improvisação. O treinamento do clown constitui um poderoso instrumento de criação e pesquisa em improvisação. Mais que uma descrição de procedimentos ou criação de um repertório, o treinamento é formado por um conjunto de atividades integradas, enfocando o desenvolvimento da presença cênica, da disponibilidade, do jogo e das relações estabelecidas em cena e com a plateia<sup>216</sup>.

Essas aulas tiveram a duração de, aproximadamente, quinze dias e representaram um momento de profunda transformação na conduta dos alunos/atores com relação às improvisações, aos Tiros de Movimento-Imagem. A partir desse ponto, os alunos/atores começaram a não se preocupar mais em acertar e, sim, em brincar e se divertir enquanto improvisavam. Além disso, o olhar para a plateia tornou-se mais presente e vivo. Essa parte da pesquisa será finalizada com uma fala de Quito.

Gente, vocês devem brincar. Vocês estão muito compromissados em acertar. Quanto mais eu me enredar na minha tristeza, mais eu fico preso a ela. Eu posso ser péssimo no palco e talvez eu assumindo que sou péssimo, talvez eu fique ótimo. O timo é a glândula responsável pelo sistema imunológico. Ela tem a ver com nossa alegria. Quando somos criança, ela é grande, mas ao longo dos anos ela vai diminuindo, diminuindo. Se a gente entrar na obrigação de acertar, a gente vai entrar na tristeza. O errar é superar. Será que existe a disponibilidade para o erro dentro de vocês? É importante explorar um lugar de leveza. Tem um lugar onde vocês podem ser felizes?<sup>217</sup>.

---

<sup>216</sup> Machado, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro, *Uma nova mídia em cena*, op. cit., 2005, p. 22.

<sup>217</sup> Frase pronunciada por Cristiane Paoli Quito, em aula na EAD, dia 09/10/2011.

### 3.4 – QUARTO TIRO: FINALIZAÇÃO DO PROCESSO CRIATIVO

Após as aulas com a técnica do *clown*, os alunos/atores voltaram a realizar os Tiros de Movimento-Imagem. Conforme escrito anteriormente, cada Tiro continha uma determinada regra, seja essa de número de improvisadores a entrar em cena, seja essa de qualidade de movimentação (um movimento arterial, venoso, um movimento vindo do fígado, do útero etc.), improvisação sem falas ou movimentos em uníssono. Alguns exemplos dessas regras podem ser encontradas no DVD sobre o processo criativo ou nos anexos desta pesquisa.

O fato é que, conforme os alunos/atores iam improvisando, eles obtinham maior repertório de movimentos, o que se pode denominar de dramaturgia<sup>218</sup> corporal. Esses movimentos eram apresentados ao dramaturgista Rogério Toscano, e esse reescrevia o texto, de acordo com o que observava.

Houve uma confluência de dramaturgias durante a reescrita da obra *O Gato Malhado e a Andorinha Sinha*: a dramaturgia corporal (que eram os movimentos criados a cada dia pelos alunos/atores durante as improvisações) e duas dramaturgias literárias: o texto original de Jorge Amado (que em nenhum momento foi desprezado pelos participantes) e o texto de Toscano (que foi uma releitura da obra original somada à leitura da dramaturgia corporal).

Ao todo, existiram essas três dramaturgias que, por fim, resultou em um último texto dramático que fora adaptado pelos alunos/atores da turma 59. Aqui vale ressaltar o excelente trabalho que teve a aluna/atriz e jornalista Míriam Blanco na reescrita do texto dramático final.

Mesmo depois de já existir esse “texto final”, os alunos/atores ainda não tinham personagens fixos. Cada um era livre para improvisar os personagens que

---

<sup>218</sup> A palavra “texto”, antes de se referir a um texto escrito ou falado, impresso ou manuscrito, significa “tecendo junto”. Nesse sentido, não há representação que não tenha “texto”. Aquilo que diz respeito ao texto (a tecedura) da representação, pode ser definido como “dramaturgia”, isto é, drama-ergon, “trabalho das ações” na representação. A maneira pela qual as ações trabalham é a trama. In: Barba, E.; Savarese, N. *A arte secreta do ator. Dicionário de Antropologia teatral*. Campinas: São Paulo: Hucitec: Unicamp, 1995, p. 68.

desejassem. Nessa etapa do trabalho, um exercício de improvisação merece destaque. Quito estabeleceu, mais uma vez, a relação palco/plateia entre os alunos/atores (quem estivesse fora de cena ficaria nas laterais da sala). Essa improvisação seguiu o esquema do jogo de *Entradas e Saídas*, porém, quem estivesse nas laterais da sala dava comandos a quem estivesse em cena (só poderia entrar seis pessoas em cena de cada vez). Esses comandos eram: pausa, recoloca, multiplica, uníssono, acelera, retarda, triangula, linhas (retas e diagonais) e reverso (como se voltasse o filme). Portanto, quando alguém da plateia falava algum desses comandos, os atores que estavam em cena deveriam segui-los. Somente quando se falava “recoloca” é que a pessoa que estava na plateia deveria se colocar no lugar de um dos integrantes que estava em cena. Os alunos/atores “entravam em cena para sair”, portanto, criava-se um fluxo de atores entrando em cena e saindo dessa. O texto poderia ser improvisado sem que fosse obedecida a ordem de começo, meio e fim. Segundo Quito, esse jogo de *Comandos* fora apreendido por ela num *workshop* ministrado pela bailarina Lisa Nelson<sup>219</sup>, no Estúdio Nova Dança, no ano 2001.

Algumas vezes, Quito pediu aos alunos/atores para que, durante as improvisações, além do jogo de *Entradas de Saídas*, eles, em algum momento da improvisação, criassem uníssonos. Esse exercício foi muito importante para a composição de cenas coletivas do espetáculo, como na cena da música “onde já se viu”em que há um coro de árvores.

Aos poucos o espetáculo foi criado, os movimentos foram sendo explorados, pesquisados e marcados. Os jogos de improvisação, como as *Entradas e Saídas* ajudaram os alunos/atores a reconstruir a peça teatral do *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Os jogos de improvisação, portanto, não foram utilizados como recurso na hora da cena, uma vez que os movimentos foram “coreograficamente”

---

<sup>219</sup> Lisa Nelson é uma dançarina, *performer* e improvisadora e uma artista que colabora, em todos os sentidos, com a *performance* e a observação dos movimentos, desde os anos 1970. Trabalhando uma investigação sobre vídeo e dança, ela criou, na década de 1980, uma composição performática cujo título era “Tuning Scores” (Contando o placar). Nelson é uma artista performática e professora; tem criações com outros artistas como Steve Paxton, Scott Smith, Daniel Lepkoff e Cathy Weis. Ela recebeu o prêmio “Bessie” de dança e *performance* (1987), em Nova York, e o prêmio “Alpert Award in Arts” no ano 2002. Ela coeditou a revista internacional de contato-improvisação Contact Quarterly, por mais de trinta anos. Ela mora em Vermont, USA. Cf. Residential Project with Lisa Nelson. Disponível via URL em: <http://api.ning.com/files/H2IESW76-co1XjAx9oE7TBdOLHgVlmxA2289G-8wA3TF0mui5Ffgv1F6xp05Vtze7Z8gc5W0HoazI ApwqO6t212geujgvDP/RESIDENTIALPROJECTWITHLISANELSON.doc>; acessado em 15/07/2011.

estabelecidos.

No dia 27/10/2009, a turma 59, a diretora da peça e assistente de direção decidiram quem seria qual personagem. Essa escolha foi bastante democrática. Todos sentaram no chão, em formato de círculo. Quito lançou duas questões para a turma: você quer ser qual personagem? Qual personagem você quer que seus colegas representem? A escolha, portanto, foi como uma eleição. Cada aluno/ator votou em qual personagem achou mais adequado para os amigos, e, também, qual personagem que desejava representar. Muitos alunos/atores votaram de acordo com o que viram nas improvisações. Assim, por exemplo, o aluno/ator Felipe, que trabalhou no sapo muito bem, foi bastante votado pelos amigos para ser o sapo. O que também ocorreu foi que ninguém se elegeu para ser a andorinha Sinhá, a protagonista da peça. Embora a pessoa fosse votada pelos amigos para ser a andorinha, a própria pessoa não achava ser capaz de fazer uma protagonista. Em roda de conversa sobre o porquê de ninguém querer fazer a andorinha, Quito afirmou que isso teve a ver com o fato de esta personagem ser muito difícil, muito etérea e delicada. Sobre a escolha de personagem, Quito não votou em ninguém, somente os alunos/atores é que votaram. Sobre sua posição, a diretora se colocou:

Meu voto é de Minerva. Trabalhar em grupo não é fácil. Não é fácil se enxergar dentro de um grupo, com clareza, não é fácil perceber o que os outros percebem de mim. Como é que você se percebe? E como você sente quando alguém te escolhe para ser determinado personagem? Qual a sua trajetória aqui no processo criativo? E a sua trajetória aqui na EAD? Como você se colocou? Vocês têm esta percepção? A percepção é de cada um, isto é difícil de se conseguir. Como eu me coloco diante deste material? E diante dos parceiros, do diretor, do grupo? E como eu me coloco em relação a mim mesmo? Como eu entendo e aceito um personagem principal e um personagem pequeno, mas fundamental? Como você se coloca verdadeiramente diante de um todo? Às vezes nós pensamos: fulano está fazendo determinado personagem, mas eu poderia estar fazendo melhor, mas não me dão espaço! No nosso íntimo, como é que a gente se coloca diante das coisas? Como é que, quando eu vejo alguém em cena, ao invés de pensar com este pensamento egoísta, eu não posso dar apoio? Quando é que um parceiro de cena me transmite confiança, inveja, segurança? Com que clareza eu vejo isso? Com quais “armas” eu vou lutar contra isso? Com que aceitação eu vejo isso? Como eu me coloco diante dessas situações? Isto é uma reflexão. Quando eu abro o jogo para alguém? Quando eu fecho o jogo? Onde nós estamos? Onde nós estamos diante dos outros?

Os grupos em São Paulo são muito difíceis de permanecerem muitos anos juntos. Quem convive junto, pode ter desavenças, podem existir diferenças! O trabalho é feito em grupo por individualidades. Mas a questão é: quem sou eu dentro deste todo? Como você se sentiu quando alguém te tirou de algum determinado lugar ou quando te colocou em algum lugar? Às vezes eu vejo um acudamento, não fiquem acudados, se coloquem! É melhor limpar do que deixar a coisa se estruturar poderosa como sombra...<sup>220</sup>.

Sobre o que Quito disse, algumas alunas/atrizes disseram achar que suas improvisações sobre a *Andorinha Sinhá* não havia agradado aos colegas, outras se sentiram incapazes para fazer tal personagem. Por fim, no espetáculo houve 5 atrizes que fizeram o papel de Andorinha Sinhá.

Como se pode observar, o espetáculo foi tecido em conjunto, como um processo colaborativo.

O espetáculo estreou no dia 03/12/2009, na sala 23 da ECA (Escola de Comunicação e Artes da USP) às 20h.

Os alunos/atores da turma 59 ganharam, com essa peça, o Prêmio Nascente<sup>221</sup> (2010), e hoje formam o “Grupo 59 de teatro”.

---

<sup>220</sup> Frase pronunciada por Quito, no dia da decisão dos personagens. Universidade de São Paulo, USP, 27/10/2009.

<sup>221</sup> O Prêmio Nascente é um incentivo da Universidade de São Paulo para os alunos/artistas da USP, incluindo a EAD. Ele acontece uma vez por ano e é financiado pela pró reitoria de cultura e extensão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: SOBRE PERCEPÇÃO, OBSERVAÇÃO E DISCIPLINA

De acordo com Savarese, o conceito de treinamento para os atores foi desenvolvido, principalmente, por Grotowski, nos anos 1960. A partir de então, essa palavra “treinamento” tornou-se indispensável no vocabulário de teatro Ocidental<sup>222</sup>.

A finalidade do treinamento é tanto a preparação física do ator, quanto seu crescimento pessoal, acima e além do nível profissional. Ele lhe dá um modo de controlar seu corpo e dirigi-lo com confiança, a fim de adquirir inteligência física<sup>223</sup>.

O que Quito desenvolveu com seus alunos-/tores, durante o processo criativo da peça *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*, foi, justamente, um treinamento. Ela deu prioridade tanto para a preparação física dos atores quanto para o crescimento pessoal desses.

A metodologia de Quito teve dois focos principais: um, que buscou desenvolver o interior dos alunos/atores, dinamizando o potencial de energia<sup>224</sup>, contido em cada um, suas vibrações, e outro foco voltado para a técnica, isto é; articulando essas

---

<sup>222</sup> Cf.. Barba, Eugenio; Savarese, Nicola, *A arte secreta do ator*, op. cit., 1995, p.250.

<sup>223</sup> Barba, Eugenio; Savarese, Nicola, op. cit., 1995, p. 250.

<sup>224</sup> Segundo Barba, o conceito de energia (energia é igual a força, eficácia, de én-ér-gon, em trabalho), é um conceito óbvio e difícil. Podemos associá-la ao ímpeto externo, ao grito, ao excesso de atividade muscular e nervosa. Mas ele também se refere a algo mais íntimo, algo que pulsa na imobilidade e no silêncio, uma força retida que flui no tempo e se dispersa no espaço. (...) Toda tradição teatral tem sua própria maneira de dizer se o ator funciona ou não como tal para o espectador. Esse “funcionamento” tem muitos nomes: no Ocidente, o mais comum é energia, vida ou, simplesmente, a presença do ator. Nas tradições teatrais Orientais, outros conceitos são usados, e encontram-se expressões como “prana” ou “shakti”, na Índia, Koshi, Ki-hai, yugen, no Japão, Kung-Fu, na China. (...) A energia do ator é uma qualidade facilmente identificável: é sua potência nervosa e muscular. O fato dessa potência existir não é, particularmente interessante, já que ela existe, por definição, em qualquer corpo vivo. O que é interessante, é a maneira pela qual essa potência é moldada num contexto muito especial: o teatro. A cada momento de nossas vidas, constantemente, modelamos nossa energia. Além desse uso cotidiano da energia, há também um uso excedente de energia que não usamos para mover, atuar, estar presente e intervir no mundo circundante, mas a usamos para atuar, mover e estar presente, numa maneira teatral eficiente. Barba, Eugenio; Savarese, Nicola., op. cit., 1995, p. 75.

energias e convertendo-as em signos teatrais.

Todas as técnicas utilizadas, como o BMC, *Clown*, Jogos e o princípio do *Movimento-imagem*, mais do que exercícios que trouxeram uma preparação física, ocasionaram contato com as vibrações e pulsações dos atores. Além da forma física, os alunos/atores experimentaram diferentes “pulsações”, qualidades e “cores” de suas ações.

Essa metodologia de trabalho provocou mais do que uma consciência corporal apurada, mas um contato com a individualidade de cada pessoa. Essas técnicas ajudaram os alunos/atores a buscar dentro de si mesmos (de seus interiores), fontes desconhecidas, rompendo com padrões de movimentação e condicionamentos previamente estabelecidos e abrindo possibilidade enorme de descoberta de um verdadeiro “manancial” de energia para a criação de sua arte.

Enquanto o BMC trouxe para os alunos/atores uma espécie de dança pessoal<sup>225</sup>, como Burnier assim denominou, os “tiros” de *Movimento-imagem*, aliados ao texto, colocaram os movimentos a serviço da criação do espetáculo, da construção de códigos a serem interpretados.

Pode-se dizer, portanto, que Quito trabalhou dois aspectos importantes do corpo: a fisicidade e a corporeidade.

Aqui vale uma ressalva. Segundo Abbagnano<sup>226</sup>, o termo corporeidade surgiu, pela primeira vez, na primeira metade da Idade Média com o filósofo Dun Scott. Esse termo referia-se a um corpo orgânico, independente, mas, ao mesmo tempo, unido com a alma. O filósofo Nietzsche, no final do século XIX, apesar de não se referir ao termo corporeidade, há em seus escritos uma referência ao corpo como detentor de uma

---

<sup>225</sup> A elaboração da dança pessoal do ator significa um aprofundamento considerável na pessoa, um contato com elementos profundos, energias potenciais primitivas que serão, então, dinamizadas, resultando em ações físicas precisas que serão, por sua vez, memorizadas, codificadas, elaboradas, aprimoradas. Somente então temos a articulação de uma língua de ator que, no caso, é pessoal, ou seja, filha desta relação íntima e profunda consigo mesmo. Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 162.

<sup>226</sup> Porpino, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora EDUFRRN, 2006, p. 47; *apud* Abbagnano. S/d, 1998.

consciência, um pensamento, uma *mind* como trata o BMC<sup>227</sup>.

A concepção de corpo como instrumento da alma, a exemplo do pensamento platônico, pode ser considerada também como uma das mais arcaicas e disseminadas na cultura do ocidente, sendo ainda viva e significativa nos dias atuais<sup>228</sup>.

O termo corporeidade toma forças com a fenomenologia de Merleau Ponty<sup>229</sup> no século XX, “cujos estudos muito esclarecem a relação do corpo com o mundo e a

---

<sup>227</sup> Cf. Porpino, Karenine de Oliveira, op. cit., 2006, p. 47.

<sup>228</sup> Porpino, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora EDUFRRN, 2006, p. 47; *apud* Abagano. S/d, 1998.

<sup>229</sup> “Maurice Merleau-Ponty nasceu em 14 de março de 1908, na cidade francesa de Rochefort-Sur-Mer. (...) De 1926 a 1930, estudou filosofia em Paris, e, em seguida, prestou um ano de serviço militar. Por essa época, início de 1930, foi colaborador da revista *Esprit* (Espírito), fundada pelo filósofo personalista Emmanuel Mounier, e passou a lecionar filosofia em diversas instituições, nunca mais abandonando a carreira de professor. Merleau-Ponty é conhecido por integrar-se a uma corrente de pensamento chamada fenomenologia, cujo maior expoente foi o filósofo alemão Edmund Husserl (1889-1938). Uma das propostas dessa corrente era de que a filosofia deveria se preocupar com a volta ‘às próprias coisas’, tal como elas se apresentam a nós no mundo, isto é, com aquilo que cotidianamente nos cerca. (...) Fenomenologia é, assim, o estudo do fenômeno, a busca de sua coerência lógica. Implica permitir que as coisas se manifestem como são, sem que projetemos nelas nossas construções intelectuais (...) pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar. Nesse caso, a tarefa filosófica dos fenomenólogos consiste em descrever os fenômenos e não explicá-los. (...) Assim, explicar é um ato artificial, enquanto descrever supõe abordar o fenômeno da perspectiva do homem que o vivencia tal como ele se apresenta à consciência. As afirmações de Merleau-Ponty não pretendem menosprezar a interrogação, a dúvida e as abstrações filosóficas necessárias, pois, através delas é que podemos reaprender a ver o mundo. Não se esquece, porém, que anterior a todo conhecimento, científico ou filosófico, está o conhecimento direto da realidade vivida. Esse conhecimento original e espontâneo é ponto de partida para todos os outros. E essa realidade deve ser explicitada, para, assim, tomarmos conhecimento do rico espetáculo do mundo. (...) A obra de Merleau-Ponty está centrada na percepção. Ele a considera a porta de entrada - e de saída - para o mundo exterior, em consonância com o dito secular que afirma serem os olhos “as janelas da alma e o espelho do mundo”. O pensamento clássico nos legou a valorização excessiva do inteligível; ao sensível, a noção de que cria obstáculos e ambiguidades. Contra isso se levantou Merleau-Ponty, para quem a reflexão pura e simples não é capaz de esclarecer uma parte decisiva da realidade, principalmente o fenômeno artístico, que depende também do sensível. Não se deve banir, em nome da razão, aquilo que a precede, pois essas forças irreflexíveis, que outros chamam de inconsciente, desempenham importante papel na produção artística, científica e filosófica. A história do pensamento ocidental julgou ter conceituado com clareza o conhecimento quando estabeleceu a separação, considerada inevitável, entre ideia e fato, sujeito e objeto, espírito e corpo, olho e intelecto, e, por fim, ciência e filosofia. Merleau-Ponty buscou evitar essas oposições, em que ou tudo é consciência ou tudo é matéria. Assim, o pensamento merleau-pontiano procura superar o dualismo entre o sentir e o entender, defendendo a interação entre ambos. Numa relação de conhecimento, é necessário um mergulho no sensível, unindo sujeito que conhece, ao objeto que é conhecido. Essa é também a maneira de complementar o ponto de vista racionalista, predominante na história do conhecimento. Enfim, sua preocupação central é definir que todo conhecimento presente em nossa consciência passou primeiro pelas portas da percepção”. Carmo, Paulo Sérgio. *Merleau-Ponty: Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2004, pp. 21-31.

indivisibilidade corpo/mente”<sup>230</sup>.

Burnier também utilizou, em sua tese, *a arte de ator: da técnica à representação*<sup>231</sup>, o termo corporeidade. Para ele, a palavra corporeidade está relacionada ao “como” os corpos agem, a maneira pela qual as pessoas reagem, a particularidade de cada corpo.

Assim, a corporeidade envolve também as qualidades de vibração que emanam deste corpo, as *cores* que ele, por meio de suas ações físicas, irradia. (...) A corporeidade é, portanto, a maneira como informações de ordens diversas, referentes à pessoa, operacionalizam-se e articulam-se por meio do corpo, ou seja, como essas informações se somatizam. Ela pode ser considerada como a primeira resultante física do processo de dinamização das distintas qualidades de energia que se encontram em estado potencial no indivíduo; está muito próxima ao que podemos chamar de qualidades de vibração, situando-se entre essas energias potenciais e a fisicidade. A corporeidade é parte das ações físicas e vocais, pois é por meio delas que temos acesso a tais informações<sup>232</sup>.

Trabalhar a corporeidade, é, portanto, dialogar com múltiplas significações para o corpo. Foi o que Quito desenvolveu com os alunos/atores da turma 59. Do momento em que os alunos/atores improvisavam os corpos de diferentes animais, como a vaca mocha, a coruja, o gato, a andorinha, eles experimentavam diferentes energias, diferentes “cores”. O mesmo aconteceu quando os alunos/atores improvisavam movimentos provenientes dos órgãos como o intestino, o estômago, o fígado. Diversas qualidades de movimentação foram propostas e expostas.

Quito também trabalhou a fisicidade dos alunos/atores, ou seja, “o aspecto puramente físico e mecânico da ação física; a espacialidade física deste corpo, ou seja, se ele é gordo ou magro, alto ou baixo, carrancudo ou caquético”<sup>233</sup>. Tanto a fisicidade quanto a corporeidade, são aspectos dúbios, mas que, ao mesmo tempo, se conectam, se entrecruzam.

---

<sup>230</sup> Porpino, Karenine de Oliveira, *Dança é educação*, op. cit., 2006, p. 47.

<sup>231</sup> Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001.

<sup>232</sup> Burnier, Luís Otávio, op. cit., 2001, p. 184.

<sup>233</sup> Burnier, Luís Otávio, op. cit., 2001, p. 184.

Assim como Merleau-Ponty que demonstrou, através de sua filosofia da percepção (fenomenologia), que processos entre corpo e mente têm conexão, as técnicas do BMC, o *Clown*, os diferentes tipos de jogos e o princípio do *Movimento-imagem* também fizeram essa ponte. O filósofo ainda tratou da importância da observação e da atenção, como forma de perceber as relações entre corpo, mente e o meio ambiente. "Na visão de Merleau-Ponty, a atenção é imbricada ao ato de perceber, ao mesmo tempo que é despertada por esse, enriquece-o e o amplia"<sup>234</sup>.

Quito procurou fazer com que os alunos/atores percebessem a si mesmos, sua singularidade, e como esses corpo estavam inseridos na cena. Muitas vezes, Quito chamou a atenção dos alunos para a "escuta". Essa "escuta refere-se tanto à auto-observação quanto ao universo que está ao redor, o meio ambiente.

Pesquisando Aslan, Burnier, Costa, Knébel<sup>235</sup>, Azevedo, Bonfitto e Roubine, percebeu-se que diferentes mestres de teatro, como Artaud, Grotowski, Brecht, Oida e diversos outros já trataram sobre a autopercepção, também chamada de "escuta" como sendo algo de fundamental importância ao trabalho dos atores<sup>236</sup>. Oida em seu livro *O ator invisível*, no capítulo intitulado *Auto-observação*,<sup>237</sup> escreve:

Nos seres humanos existe uma superfície visível e uma grande porção escondida por dentro. Aquilo que vemos é sustentado por aquilo que não vemos. Por essa razão, não devemos cometer o erro de treinar somente o que é visível na superfície. Isso simplesmente não funciona. Se quisermos ter uma bela flor, temos de nos concentrar em regar as raízes da planta e sustentar o caule enquanto ele cresce. Do mesmo jeito. Se quisermos ter um belo corpo, e presença cênica, é preciso cuidar do eu-interior. Se o interior estiver pobremente nutrido, não há beleza externa, gestual, técnica vocal extraordinária, roupas elegantes ou maquiagens fantásticas que ajudem. Sem trabalho interior nada funciona. (...) Quando estamos atuando, o objetivo não é mostrar o personagem que interpretamos. Para além do personagem, existe um ser humano mais fundamental que faz com que o palco seja vivo.

---

<sup>234</sup> Porpino, Karenine de Oliveira, *Dança é educação*, op. cit., 2006, p. 58.

<sup>235</sup> Maria Osipovna Knébel foi discípula direta de Stanislavski, companheira e amiga de E.Vajtangov e M.Chécov. Para saber mais sobre Knébel, consultar: Knébel, Maria Osipovna. *Poética de la Pedagogía Teatral*. Cidade do México: Siglo Veinteuno Editores, 1991.

<sup>236</sup> O capítulo um desta dissertação trata mais especificamente sobre o trabalho de alguns desses grandes mestres do teatro.

<sup>237</sup> Oida, Yoshio. *O ator invisível*. São Paulo: Via Lettera, 2007, p. 83.

Apenas construir o personagem não é o suficiente<sup>238</sup>.

Tanto o aspecto da auto-observação quanto a busca por um estado de alegria, prontidão e bom humor foram desenvolvidos durante os ensaios conduzidos por Quito e Tarina, seja através do BMC, do *Clown*, dos jogos e do princípio do *Movimento-imagem*. De acordo com Knébel:

Um ensaio requer enorme paciência, controle, respeito, confiança, exigência e, em muitos casos, bom humor. Esta última qualidade é importante, pois, às vezes, por meio de um rasgo de bom humor, pode-se chegar a resultados surpreendentes. Goethe dizia que o humor é a sabedoria da alma. O homem que carece desta qualidade, é um ser limitado, sem amplitude na percepção do mundo. É frequente que uma pessoa, assim, valorize mais suas opiniões e seus sofrimentos do que com aquilo que está ao seu redor. Ver-se a si mesmo objetivamente e saber considerar-se como parte do mundo, são qualidades necessárias a um artista. (...) Devemos aprender a nos observar<sup>239</sup>.

Brecht também tratou da importância da observação e da percepção, seja essa uma observação do mundo externo, seja a auto-observação. “O que vocês devem aprender, é a arte da observação. Você, como ator, deve primeiramente, dominar a arte da observação”<sup>240</sup>.

Um outro aspecto reivindicado por Quito aos alunos/atores foi a questão da disciplina. Pesquisou-se que a disciplina dos artistas é algo exigido por diferentes mestres de teatro, é como uma meta a ser incorporada ao trabalho diário de atores e artistas, em geral. Stanislavski escreve sobre a disciplina de seus atores:

Aos cantores é necessária a vocalização, aos bailarinos, os exercícios e aos artistas, o treinamento e adestramento de acordo com o sistema. Se você deseja verdadeiramente, realizará um bom trabalho em sua vida, reconhecerá sua própria natureza, a disciplinará, e, se tiver

---

<sup>238</sup> Oida, Yoshio, op. cit., 2007, pp. 83-84.

<sup>239</sup> Knébel, Maria Osipovna, *Poética de la Pedagogía Teatral*, op. cit., 1991, p. 14.

<sup>240</sup> Knébel, Maria Osipovna, op. cit., 1991, p. 10; *apud* Brecht, Berthold. *Discurso dirigidos a los obreros daneses. Sobre el arte de La observacion*. S/d: Teatro, t.5/z, Masafí, 1965, p. 447.

talento, chegará a ser um artista excelente<sup>241</sup>.

Durante o treinamento que Quito e Tarina propuseram, houve disciplina no que se refere a diversos aspectos: foi um trabalho organizado, existiu uma conexão entre as aulas e os métodos trabalhados, a pontualidade foi exigida e praticada, os exercícios foram trabalhados com concentração e doação (no sentido de participar ativamente do processo), as rodas de conversa também tiveram um aspecto de disciplina, no sentido da organização e escuta do grupo (não sendo um processo unilateral em que o diretor ordena e os alunos fazem, mas um processo colaborativo), os alunos/atores também tiveram postura de extremo respeito e dedicação ao trabalho como um todo.

Segundo Aslan, Barba também tratou sobre a importância da disciplina para com seus atores: “A disciplina para o comediante é mais importante que o dom artístico. Ter talento não consiste em conhecer bem o ofício, porém, questioná-lo, recusar soluções prontas, possuir espírito de pesquisa”<sup>242</sup>.

Ficou claro que, para além da técnica, das formas e dos recursos, tanto Quito como Tarina trabalharam com a emoção e a singularidade de cada artista/criador, de cada ator/dançarino, como denominou Barba:

O leitor não deveria surpreender-se se uso as palavras ator-bailarino e ator-dançarino indiscriminadamente.(...) A tendência de fazer uma distinção entre dança e teatro, característica de nossa cultura, revela uma ferida profunda, um vazio sem tradição, que continuamente expõe o ator rumo a uma negação do corpo e do dançarino para virtuosidade. Para o artista oriental, esta distinção parece absurda, como teria sido absurda para artistas europeus em outros períodos históricos, para um bufão ou um comediante do século XVI, por exemplo<sup>243</sup>.

Por fim, técnica e emoção foram aspectos amplamente desenvolvidos durante

---

<sup>241</sup> Knébel, Maria Osipovna, op. cit., 1991, p. 10; *apud* Stanislavski. *Obras completas*. S/d: t.2, pp. 365-376.

<sup>242</sup> Aslan, Odette, *O ator no século XX*, op. cit., 1994, p. 292; *apud* Barba, Eugenio; Savarese, Nicola, *A arte secreta do ator*, op. cit., 1995.

<sup>243</sup> Barba, Eugenio; Savarese, Nicola, *A arte secreta do ator*, op. cit., 1995, p. 12.

a montagem da peça teatral *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Além de se constituir em um processo artístico, essa também se apresentou como um processo educacional<sup>244</sup>. A formação dos atores extrapolou o desenvolvimento de aptidões técnicas, envolvendo o crescimento pessoal dos alunos/atores. Nesta parte da pesquisa, pode-se fazer uma analogia com a corrente filosófica da fenomenologia da educação.

Antônio Muniz de Rezende<sup>245</sup> foi o primeiro filósofo a tratar da fenomenologia da educação, apropriando-se de conceitos da fenomenologia merleau-pontyana para fazer apontamentos sobre a educação e a aprendizagem. Uma das características da fenomenologia da educação é propor uma aprendizagem humana, significativa e não, simplesmente, uma educação que é repetição e técnica.

O homem não aprende com sua inteligência, mas com seu corpo, suas vísceras, sua sensibilidade e imaginação. Para a fenomenologia, ao falar de aprendizagem humana, queremos dizer que se trata, finalmente, de aprender de maneira humana a ser homens para existirmos como tais. (...) Do ponto de vista da fenomenologia, a aprendizagem consiste em se tornar capaz de constatar a realidade<sup>246</sup>.

Finalmente, percebeu-se que o trabalho que Quito realizou com a turma 59 foi uma aprendizagem humanizante que teve dois caminhos: do interior para o exterior e do exterior para o interior. Quito prima pela formação dos alunos/atores, seus sentimentos e opiniões, com aquilo que está no íntimo como, também, no universo ao redor, além da técnica. Este trabalho pode ser relacionado à filosofia de Merleau-Ponty, no sentido de que a autopercepção traz sentido à existência. O homem se percebe no mundo e com o mundo ao seu redor. A fenomenologia busca, por sua vez, tanto “em seu método como na sua temática da percepção do sentido da existência como sendo a questão propriamente fenomenológica. Educar-se, para ela, consiste, antes de tudo, em aprender esse sentido, para que a existência possa ser vivida humanamente como tal”<sup>247</sup>. Segundo

---

<sup>244</sup> Segundo Burnier, a palavra educação tem origens nos termos *ex-ducere* e *educare*. “ex-ducere equivale a conduzir do interior para o exterior, corresponde, portanto, a um desenvolvimento de ‘disposições já existentes’, ao passo que educare corresponde a um crescimento por meio de uma pressão externa. Burnier, Luís Otávio, *A arte de ator*, op. cit., 2001, p. 27.

<sup>245</sup> Para saber mais sobre a fenomenologia da educação, consultar: Rezende, A.M. *A concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

<sup>246</sup> Rezende, Antônio Muniz, op. cit., 1990, pp. 50-51.

<sup>247</sup> Cf. Rezende, Antônio Muniz, op. cit., 1991, p. 51.

Merleau-Ponty: “Criando a obra de arte, o artista cria a si mesmo. Quando interpreta o mundo, é a si mesmo que também interpreta”<sup>248</sup>.

Depois de estudar os diversos autores que compõem esta dissertação, pode-se dizer que esta é apenas uma visão, sobre uma pequena parte, daquilo que compõe o todo da obra de Cristiane Paoli Quito, seja essa a obra artística ou pedagógica. Além disso, que a questão inicial desta dissertação, “como é que Quito trabalha pedagogicamente a construção das ações físicas na montagem de um espetáculo?”, foi respondida.

Afirma-se que esta pesquisa constituiu-se de um estudo de caso. Utilizou-se a fenomenologia de Merleau-Ponty como método de pesquisa. É uma pesquisa descritiva, e assim como “a fenomenologia de Merleau-Ponty buscou a compreensão dos fenômenos, embora tendo a certeza de nunca alcançar sentido pleno”<sup>249</sup>, esta pesquisa não alcançou, nem alcançará jamais, um sentido pleno. “Os fenômenos possuem muitos símbolos, sendo esta a característica essencial do mundo humano”<sup>250</sup>.

Esta pesquisa é apenas uma, dentre várias leituras possíveis para o trabalho de Quito.

---

<sup>248</sup> Porpino, Karenine de Oliveira, *Dança é educação*, op. cit., 2006, p. 72; apud Merleau-Ponty. S/d, 1994b, p. 180.

<sup>249</sup> Rezende, A.M., *A concepção fenomenológica da Educação*, op. cit., 1990, p. 27.

<sup>250</sup> Cf. Rezende, A.M., op. cit., 1990, p. 27.

## BIBLIOGRAFIA

- ASLAN, Odette. *O ator no século XX*. São Paulo: Perspectiva, 1994.
- \_\_\_\_ [et al]. *Le corps em Jeu*. Paris: CNR, 1993.
- AZEVEDO, Sônia Machado de. *O Papel do Corpo no Corpo do Ator*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2002.
- BARBA, Eugenio; SAVARESE, Nicola. *A arte secreta do ator, dicionário de antropologia teatral*. Campinas: São Paulo: Hucitec: Unicamp, 1995.
- BARBA, Eugenio. “Lettre a ‘L’Ácteur”. In: \_\_\_\_\_. *Plaquette do Odin Teatre (Os Ornitófilos, Kaspariana, Ferai)*. S/d
- BOLOGNESI, Mário Fernando. *Palhaços*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BOLSANELLO, Débora Pereira. *Em pleno Corpo. Educação Somática, Movimento e Saúde*. Curitiba: Juruá, 2010.
- BONFITTO, Matteo. *O ator Compositor: As ações físicas como eixo de Stanislavski a Barba*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BORIE, Monique. “Enseignement et Crátion un Mêmes Chemein”. In: *Le metteur en Scène en pedagogue*. Paris: Actes Sud/Theatre Nacional de Chailot, 1988.
- BRECHT, Berthold. “As cenas de rua”. In: \_\_\_\_\_. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- \_\_\_\_\_. *Discurso dirigidos a los obreros daneses. Sobre el arte de La observacion*. S/d: Teatro, t.5/z, Masaí, 1965.
- \_\_\_\_\_. *Estudos sobre teatro*. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pequeno organon para o teatro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- BURNIER, Luís Otávio. *A arte de ator; da técnica à representação*. Campinas: Editora da Unicamp, 2001.
- CARMO, Paulo Sérgio. *Merleau-Ponty: Uma introdução*. São Paulo: EDUC, 2004.
- CHANCEREL, Léon. *Le Théâtre et la jeunesse*. Paris: Bourrelier, 1953.
- COHEN, Bonnie Brainbridge. *Sensing, Feeling and Action: The Experimental Anatomy of Body-Mind Centering*. Northampton: Contact Editions, 2008.
- CRUCIANI, Fabrizio. “Aprendizagem: exemplos ocidentais”. In: Barba, Eugenio;

- Savarese, Nicola. *A arte secreta do ator, dicionário de antropologia teatral*. Campinas: São Paulo: Hucitec: Unicamp, 1995.
- DAMÁSIO, Antônio. *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e o Cérebro Humano*. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- DESGRANGES, Flávio. *Pedagogia do Teatro: Provocações e Dialogismo*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- FELDENKRAIS, Moshé. “Image Movement and Actor, Restoring of Potentiality”, *Tulane Drama Review*, Vol. 10, No. 3, 1966, pp. 112-126.
- GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GASSNER, J. “Os artesão da Renascença”. In: \_\_\_\_\_. *Mestres do teatro I*. São Paulo: Perspectiva, 1974.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um teatro pobre*. S/d, 1971.
- HARTLEY, Linda. *Wisdom of the Body Moving: An Introduction to Body-Mind Centering*. Berkeley: North Atlantic Books, 1995.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Objetiva, 2002.
- IYENGAR, B.K.S. *Luz na Vida: A Jornada da Ioga para a Totalidade, a Paz Interior e a Liberdade Suprema*. São Paulo: SUMMUS, 2007
- JACOB, Pascal. *La grande parede du ciruqe*. Paris: Gallimard, 1992.
- KNÉBEL, Maria Osipovna. *Poética de la Pedagogía Teatral*. Cidade do México: Sieglo Veinteuno Editores, 1991.
- KOUDELA, Ingrid Domien. *Brecht: um jogo de aprendizagem*. São Paulo: Perspectiva, 1991.
- LALLIAS, Jean-Claude; CABET, Jean Louis. *Les pratiques théâtrales à L'école*. S/d: Rectorat de Créteil, Mission d'Action Culturelle, 1985.
- LECOQ, Jacques. *O corpo Poético: Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: Editora Senac São Paulo, 2010.
- LEENHARDT, Pierre. *A criança e a expressão dramática*. Lisboa: Estampas, 1974.
- LINKLATER, Kristin. “The body training of Moshé Feldenkrais”, *Drama Review: TDR*, 1972, Vol. 16, No. 1, pp. 23-27.
- MAGNANI, J.G.C. *Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade*. São Paulo:

- Brasiliense, 1984.
- MILARÉ, Sebastião. *A batalha da Quimera: Renato Vianna e o Modernismo Brasileiro*. Rio de Janeiro: Funarte, 2009.
- MONOD, Richard. *Jeux dramatique et pedagogie*. Paris: Edilig, 1983.
- OBERLÉ, Dominique. *Créativité et jeu dramatique*. Paris: Méridiens Klincksieck, 1989.
- OIDA, Yoshio. *O ator invisível*. São Paulo: Via Lettera, 2007.
- PAES, Adriana Almeida. “Uma Introdução ao Método Body-Mind Centering e os Sistemas Corporais”. In: Bolsanello, Débora Pereira. *Educação Somática, Movimento e Saúde*. Curitiba: Editora Juruá, 2010.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de Teatro*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PERTS, Candance. “The Wisdom of the Receptors: neuropeptides, the Emotions, and the Body-Mind”, *Advances: The Journal of Mind- Body Health*, Vol. 3, No. 3, 1986.
- PORPINO, Karenine de Oliveira. *Dança é educação: Interfaces entre corporeidade e estética*. Natal: Editora EDUFRN, 2006.
- PRADO, Décio de Almeida. *O teatro brasileiro moderno*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. “Diferentes abordagens em teatro-educação”, *Boletim informativo do Instituto Nacional de Artes Cênicas (Inacen)*, setembro, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Entre o Mediterrâneo e o Atlântico: Uma aventura Teatral*. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- REVERBEL, Olga. *Um caminho do teatro na escola*. São Paulo: Scipione, 1989.
- REZENDE, A. M. *A concepção fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- ROMANO, Lúcia. *O Teatro do Corpo Manifesto: Teatro Físico*. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- RYNGAERT, Jean-Pierre. *Jogar, Representar; Práticas dramáticas e formação*. São Paulo: Cosac e Naify, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Le jeu dramatique em milieu scolaire*. Bruxelas: De Boeck, 1991.
- ROUBINE, Jean Jacques. *A Linguagem da Encenação Teatral*. Rio de Janeiro: Jorge

Zahar, 1998.

STANISLAVISKI, Konstantin. *A Construção da personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

\_\_\_\_\_. *A preparação do ator*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

\_\_\_\_\_. *Manual do ator*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

\_\_\_\_\_. *Minha vida na arte*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

TCHERBAKOV, V. *Os dois lados da Máscara*. S/d.

TIPLER, Paul. *Introdução à física – Vol. 1*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora, 1990.

VELLOSO, Marília. *Body-Mind Centering e os Sistemas corporais: uma possibilidade de integração no ensino da dança*. Curitiba: Juruá Editora, 2010.

Monografias e dissertações:

BARBOZA, Juliana Jardim. *O ator transparente: O treinamento com as máscaras do Palhaço e do Bufão e a experiência de um espetáculo: “madrugada”*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2001; (Dissertação de Mestrado).

BRAVI, Valéria Cano. *Um olhar sobre a incorporação Estética do Movimento*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2001; (Dissertação de Mestrado).

BURNIER, Luís Otávio. *A arte de Ator: da técnica à representação – elaboração, codificação e sistematização de técnicas corpóreas e vocais de representação para ator*. São Paulo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 1994; (Tese de Doutorado).

COSTA, Felisberto Sabino da. *A outra face: a máscara e a [trans]formação do ator*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2006; (Tese de Livre-docência).

DORNELLAS, José Raimundo Ferreira. *Caminhos da Formação do Ator: Conexões Interdisciplinares de Quatro Experiências*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2008; (Dissertação de Mestrado)

HADERCHPEK, Robson Carlos. *A Poética da Direção Teatral: O Diretor Pedagogo e a Arte de Conduzir Processos*. Campinas: Universidade Estadual de

- Campinas, 2009; (Tese de Doutorado).
- LOPES, Elisabeth Pereira. *A máscara e a formação do ator*. Campinas: Unicamp, 1990; (Tese de Doutorado).
- MACHADO, Maria Ângela de Ambrosis Pinheiro. *Uma nova mídia em cena: corpo, comunicação e clown*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica (PUC-SP), 2005; (Tese de Doutorado).
- MARTINS, Elisabete Vitória Dorgan. *O Chá de Alice: a utilização da máscara do clown no processo de criação do ator*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2004; (Tese de Doutorado).
- MARTINS, Marcos Aurélio Bulhões. *Dramaturgia em jogo: Uma proposta de ensino e aprendizado do teatro*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2006; (Tese de Doutorado).
- NICOLETE, Adélia Maria. *Da cena ao texto: Dramaturgia em processo colaborativo*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2005; (Dissertação de Mestrado).
- ORNELLAS, Raquel. *Caldeirão de bruxas: de como McBeth virou Irmãs do Tempo, em corpo e voz*. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP, 2001; (Dissertação de Mestrado).
- PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros. *Palavras em Jogo: Textos Literários e Teatro-Educação*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 1997; (Tese de Doutorado).
- REWALD, Rubens Arnaldo. *Autor-Espectador*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2004; (Tese de Doutorado).
- REWALD, Rubens Arnaldo. *Caos Dramaturgia*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 1998; (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Leslye Revely dos. *A pedagogia das máscaras por Francesco Zigrino: uma influência no teatro de São Paulo na década de 80*. São Paulo: Instituto de Artes da UNESP, 2007; (Dissertação de Mestrado).
- SANTOS, Maria Thaís Lima. *O encenador como pedagogo*. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes-USP, 2002; (Tese de Doutorado).
- ZAMARIOLLI, Débora. *Cartografia de um Corpo em Cena: Extração e Codificação de Matrizes Corporais através do Método Body-Mind Centering*. São Paulo:

Escola de Comunicação e Artes-USP, 2009; (Dissertação de Mestrado).

Sites consultados:

Fundação Casa. Disponível via URL em: <http://www.fundacaocasa.sp.gov.br/index.php/a-fundacao>; acessado em 23/3/2011.

Katie Duck Writing. Disponível via URL em: <http://www.katieduck.com>; acessado em 22/04/2011.

Plataforma Lattes. “Marcos Aurélio Bulhões Martins”. Disponível via URL em: <http://lattes.cnpq.br/7650165535443727>; acessado em 19/04/2011.

Ponzio, Ana Francisca. “Entre o teatro e a dança, uma nova linguagem”. Disponível via URL em: <http://www.conectedance.com.br/materia.php?id=44>; acessado em 19/3/2010.

Residential Project with Lisa Nelson. Disponível via URL em: <http://api.ning.com/files/H2IESW76-co1XjAx9oE7TBdOLHgVlmxA2289G-8wA3TF0mUIL5Ffgv1F6xp05Vtze7Z8gc5W0HoazIAPwqO6t212geujgvDP/RESIDENTIALPROJECTWITHLISANELSON.doc>; acessado em 15/07/2011.

Tolentino, Cristina. “Eugenio Barba e o Teatro Antropológico”. Disponível via URL em: <http://www.caleidoscopio.art.br/cultural/teatro/contemporaneo/eugenio-barba-teatro-antropologico.html>; acessado em 07/08/2011.

Urbanski, Luíz. “Bobath: um conceito evolutivo”. Disponível via URL em: <http://www.universoautista.com.br/autismo/modules/works/item.php?id=13>; acessado em 24/5/2010.

Yoshi Oida; disponível via URL em: <http://www.yoshioida.com>, acessado em 20/07/2011.

## ANEXOS

19/8/2009

Escolha do texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* ou *O Mar Morto*?

Ambos os textos são do autor Jorge Amado. Foi sugerido aos alunos que lessem os dois textos nas férias de julho e, então, posteriormente, no mês de agosto, todos juntos (diretora, dramaturgo e alunos) decidiriam qual texto seria montado).

Na primeira aula do mês de agosto, foi feita uma roda de conversa e a diretora colocou a questão abaixo.

- Será que o mais importante é vivenciar o processo ou montar o espetáculo?

A ideia é tentarmos fazer um teatro cujas imagens das palavras sejam sentidas e ouvidas por “surdos” e “cegos”...

...Jorge Amado possui um universo bastante sensorial.

...As imagens das palavras devem ser impregnantes.

...As imagens corporais devem ser impregnantes.

Na ocasião, Quito ressaltou a importância da decisão ser coletiva, ouvir o coletivo, o que todos almejam.

- O que é legal de uma peça é você carregar com você a obra, ter saudades da obra...

Rogério Toscano - A palavra, mais do que uma palavra, ela é uma visão poética.

Quito - Vamos dar asas à imaginação e baixar as expectativas.

Quito - Existem semelhanças entre os dois livros?

Resposta 1 - Os dois tratam de um destino que já estava escrito...

Resposta 2 - É o particular de um todo. É a natureza humana colocada em questão. O ser humano, a identidade do ser humano.

Quito - O que significa para vocês termos um espetáculo, e um estudo?

R1 - Tudo é uma pesquisa que não acaba!

R2 - A pesquisa não tem a preocupação de ser um espetáculo pronto. É muito rico podermos ter uma experiência com esta liberdade!

R3 - Já que estamos numa escola, naturalmente nós estamos num processo!

Todos leram o primeiro capítulo do livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá*. Os atores/alunos leram bem devagar, observando pausas, atmosferas.

-----  
20/8/2009- Aula da Quito - Leitura do texto e reprodução da história

Exercício primeiro: alguém vai narrar a história do texto, tentando reproduzir o tom poético do texto, as palavras, a atmosfera. Se esta pessoa esquecer alguma parte, outra pessoa pode continuar narrando. O importante é manter a fidelidade ao texto, ao tom poético do texto.

Obs.: é importante ressaltar que ainda nessa fase, ninguém havia decorado o texto em questão. A memória que os atores tinham era aquela da leitura do dia anterior.

Quito - Memória imagética. Este é o recurso que utilizamos para reproduzir a história que contamos. Quais as imagens que estão dentro de nós? O que o texto passa para nós?

O texto tem dois paralelos. Um é a imagem de um mundo bonito, a primavera, o aroma, as cores, e o outro é a cruza do gato.

Quando a primeira pessoa começou a reproduzir a história, esse ator riu de si mesmo; se criticando, pois não conseguia reproduzir direito. O texto ainda não estava bem assimilado. A Quito fez uma observação muito importante:

- Para se proteger, às vezes, a gente se ridiculariza. Quando eu me critico, eu me perco. Quando eu me entusiasmo demais, eu também me perco... É importante não

ser oito nem oitenta ...

-----  
21/8/2009- Aula da Tarina - preparação corporal

Foi trabalhado com os atores/alunos a técnica do BMC (*Body-Mind Centering*).

Tarina - O importante é você estar bem com você mesmo. Bem dentro deste corpo. O alinhamento corporal, a força, técnica, são importantes. Mas o mais importante é você estar bem com este corpo.

- Nós faremos exercícios de composição no espaço.

Exercícios

1º - Deitados de barriga para cima (decúbito dorsal). Sentir o ímã que é a Terra. A Terra em conexão um o corpo. Nós estamos na Terra porque ela nos atrai e nós a atraímos. É a lei da atração dos corpos (a Terra atrai a Lua e a Lua atrai a Terra).

2º - Sentir os pontos do corpo que estão em contato com o chão.

3º - Virar de lado. Sentir os pontos em que a Terra nos atrai (as partes do corpo que tocam o chão).

Tarina - Sentir que a Terra te abraça, te pega no colo como quando você era uma criança.

4º - Explorar os níveis baixo, médio e alto, sentindo as partes do corpo que estão em contato com o chão (os pontos que pesam no chão).

Tarina - O movimento tem um começo, um meio e um fim. Por onde você começa o movimento é muito importante ...

5º - Andar pela sala (andar normalmente).

6º - Todos andam normalmente. Alguém muda o ritmo. Perceber quem mudou o ritmo. Todos continuam no mesmo ritmo. Somente um é que está no ritmo diferente

dos outros.

7º - Todos andam normalmente. Se um mudar o ritmo, todos mudam o ritmo. Se um para, todos param. Se um muda de lado, todos mudam de lado.

8º - Eu devo seguir alguém e ficar o mais distante possível de outro alguém. Ao mesmo tempo em que eu sigo alguém, eu deverei ficar o mais distante possível de outra pessoa.

9º - Todos andando pela sala. Ao comando da Tarina, o grupo deveria acelerar o ritmo ou diminuir o ritmo. Também o grupo deveria ficar o mais junto possível e acelerando muito o movimento. Era importante não perder o elo com o centro da Terra.

10º - Todos em grupo, sem falar nada, vão para o mesmo ponto da sala. Depois que chegaram a um determinado ponto, cada um olha para um foco. O grupo deverá, posteriormente, escolher outro ponto, todos vão para esse mesmo foco, quando chegarem ao foco, ao comando da Tarina, cada um olha para um ponto, um ponto da sala.

11º - Cada um vai para um espaço, o seu espaço. Em pé, sentir o corpo. Sentir a relação dos ísquios com os calcâneos.

## ROLAMENTOS

A turma estudou alguns rolamentos provenientes de algumas técnicas como o Aikidô e o contato/improvisação.

1 - Rolar simplesmente. Pensando no peso, na atração do corpo com a Terra.

2º - Rolar pensando em não tirar mãos e pés do chão.

3º - Rolar pensando em não tirar mãos e pés do chão e explorar os níveis baixo, médio e alto.

4º - Rolamento panqueca (não pode existir rotação do tronco enquanto está no rolamento).

5º - Rolamento côncavo e convexo. Enquanto há o rolamento o tronco fica côncavo ou convexo em relação ao centro de gravidade.

6º - Em duplas: eu rolo por cima do meu colega. Os centros de gravidade ficam unidos - desta maneira a força se distribui por todo o corpo, não ficando pesado para nenhum dos parceiros de dança. Eu não esmago o meu amigo, eu cuido para que ele suporte meu peso.

7º - Dança a dois: uma parte do meu corpo deverá estar o tempo todo em contato com o amigo. Explorar os níveis baixo, médio e alto.

Os órgãos do corpo têm conexão com os nossos sentimentos (Tarina).

---

25/8/2009 - Aula da Tarina

Primeiro o grupo teve uma explicação geral sobre os órgãos do corpo humano. Foi explicado que os órgãos são estruturas vitais do ser humano, sem eles ninguém consegue sobreviver.

A Tarina deu uma breve explicação sobre o sistema simpático e o sistema parassimpático.

O sistema parassimpático é aquele que cuida da digestão, proteção e defesa do organismo.

O sistema simpático é aquele que cuida das reações vindas de fora para dentro como o medo, a angústia, a paixão.

O estudo dos órgãos é, portanto, o estudo do sistema parassimpático.

Exercício da bexiga com água

Encher uma bexiga com um pouco de água. Deitar em decúbito dorsal e colocar a bexiga sobre os órgãos. Um de cada vez. Colocar no coração, no pulmão, no útero, nas laterais do corpo etc.

A luz da sala manteve-se apagada para que os alunos pudessem ter melhor percepção.

Depois de fazer esse exercício de percepção, foi orientado pela Tarina para que os atores/alunos se movimentassem começando pelos órgãos, sentindo o peso dos órgãos e a fluidez.

Foi esclarecido sobre a importância da respiração durante a realização de cada movimento.

---

27/8/2009 - Aula da Tarina

1º - Aquecimento: rolamentos (partindo da posição sentada)

A - Fazer rolamentos ao mesmo tempo se alongando: sentado no chão com as pernas ligeiramente abertas. Descer com o tronco-barriga para baixo - o tronco passa pelo chão, testa no joelho, fazer o rolamento.

b - Rolamento partindo da cabeça: descer primeiro a cabeça, depois todo o tronco desce em direção ao chão.

c - Rolamento na tíbia e antebraço.

d - Rolamento côncavo e convexo.

2º - Exercício dos órgãos

A – BOCA - deitados de barriga para cima pensar na boca como o início da digestão. Pensar que a digestão tem o seguinte caminho: boca, faringe, esôfago, estômago, intestino delgado, intestino grosso, reto e ânus.

Explorar movimentos do corpo que partam da boca.

b - ÂNUS- pensar que o ânus vai guiar todo o movimento do corpo.

c - Movimentar-se partindo do ânus e da boca. Os movimentos são livres, mas a ideia é que esses movimentos partam do ânus ou da boca. A boca pode direcionar o movimento para um lado e o ânus fazer oposição.

Pensar que o sistema digestivo, como digerimos os alimentos tem a ver com ‘como’ a gente digere os sentimentos, as situações, conflitos e atitudes (Tarina).

...

3º - Exercício de manipulação

Em duplas. Uma pessoa fica deitada no chão de olhos fechados. A outra

pessoa manipula aquela que está deitada. Ela vai dar a direção do movimento para que a outra se movimente.

Nesse exercício não há troca de peso, e, sim, até onde a manipulação do outro pode me levar.

Depois de algum tempo, a dupla se separa e quem recebeu a manipulação vai dançar sozinho, como se ainda estivesse sendo manipulado.

É importante, nesse exercício, explorar os níveis baixo, alto e médio.

---

28/8/2009- Aula da Tarina

Aula sobre volume corporal

a - Em duplas: uma pessoa deita de barriga para cima, a outra pessoa coloca uma mão na escápula do colega e uma mão na clavícula do colega (dando uma noção da frente e de trás do colega). Quem está tocando vai descer com as mãos que estão na escápula e clavícula até o quadril e umbigo. Depois fazer o toque do outro lado (lado esquerdo do corpo do colega).

b - Depois do exercício acima, o colega será manipulado como se ele fosse uma boneca. Eu posso pegar o amigo no colo, virar, posso rolar o amigo. O amigo deverá estar completamente relaxado. A pessoa que está sendo manipulada deverá estar completamente solta, sem fazer esforço nenhum. Quem está manipulando poderá pegar o amigo como se fosse um bebê, virá-lo, deitar em cima.

c - Depois do exercício anterior a dupla se separa e quem recebeu a manipulação experimenta sozinho alguns movimentos que o amigo comandou. Quem está realizando o exercício também pode soltar a voz. Quem manipulou fica sentado observando.

d - Por último, os atores/alunos fizeram rolamentos individuais (rolamentos côncavos, convexos, torção de tronco, sem tirar mãos nem pés do chão etc.).

Observação: no final da aula os alunos ficaram num estado de presença e tranquilidade que é o estado almejado para a construção da cena teatral.

---

1/9/2009 - Aula da Quito

Nesta aula, foi discutida a questão dos diversos narradores que existem no texto. Em *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* existem vários narradores; ora os personagens comentando ora o autor comentando e ainda existe o narrador comentando. Essa foi uma observação muito importante feita pela diretora, afinal, quem é que está contando a história será muito importante no momento em que essa história for adaptada ao teatro.

Os alunos leram o texto do *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* em voz alta. Cada aluno leu uma parte do texto.

Foi colocada pela diretora a questão de que, no teatro, é muito importante lermos além das camadas que estão à mostra num primeiro momento.

Durante a leitura, muitas observações foram colocadas pela Quito, dentre elas:

- Nós temos um jeito de contar a história. É importante tomarmos cuidado para não exagerarmos demais nesta contação para não “adocicar” demais a fala ou “enrijecer” demais...

- Cuidado também para que a leitura do texto não vire uma coisa com um ‘ritmozinho’ (sempre acentuando a fala da mesma maneira) ...

- É importante não termos medo da crítica. Não termos medo de nos observarmos ...

- O importante é diminuir a ansiedade. Se lançar, não ter medo da crítica ...

- Se você compreende a estrutura do texto, as pausas, você compreende melhor o texto ...

- Com as palavras acontece a mesma coisa que acontece com o movimento-imagem (o movimento que leva a outro movimento, que me leva a uma imagem, que me leva a uma ideia ...), isto é, as palavras me dão uma ideia, que trazem uma imagem. O importante é visualizarmos as palavras. As palavras trazem as imagens ...

Tarefa para amanhã: contar a história do livro com as próprias palavras e fazer uma relação (por escrito) dos personagens que existem dentro da história e o que é

falado sobre eles no livro.

Escrever, de uma maneira geral:

- o que dizem sobre este personagem
- o que o autor diz sobre ele/o que o narrador diz sobre ele
- o que o próprio personagem diz dele mesmo.

---

1/9/2009 - Aula da Quito

O grupo fez um círculo, todos sentados no chão.

A Quito propôs um exercício de respiração coletiva. Esse exercício vem da técnica do Aikidô.

Depois dessa respiração coletiva, a turma teve que contar a história do *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* com as próprias palavras, mas de maneira poética. Era importante contar a história lembrando os detalhes. Todos deveriam falar uma parte da história e também todos deveriam se ajudar.

---

1/9/2009 - Aula da Tarina

a - Todos deitados, sentir o peso do corpo no chão. Movimentar-se livremente, explorando os níveis baixo, médio e alto com essa ideia de peso corporal.

Depois a turma fez alguns rolamentos:

- rolamento côncavo e convexo
- rolamento “panqueca” - (não é permitido torcer o tronco enquanto rola)
- rolamento simplesmente soltando os órgãos
- rolamento abrindo e fechando o corpo (bolinha/estrela-do-mar).

b - Em duplas (em pé). Uma pessoa fica parada em pé e de olhos fechados. A outra pessoa toca o coração e as costas (na região do coração) do colega.

A pessoa que está tocando escorrega as mãos. O toque sai do coração e vai até os pés, sai do coração e vai até a cabeça, sai do coração e vai até os braços etc.

Esse toque representa o movimento do sangue nas artérias - o sangue sai do coração e vai para os órgãos.

c - Depois do toque acima, a pessoa que está tocando faz leves movimentos corporais com aquela que está sendo manipulada. Quem está tocando fica com as mãos no coração (frente e trás) daquela que está recebendo o toque.

d - A dupla se separa e quem foi manipulado vai se movimentar livremente, porém com esta ideia de sangue arterial (sai do coração para os órgãos). O movimento sai do coração e vai até a ponta dos dedos, das mãos, dos pés. Quem fez a manipulação vai observar.

---

4/9/2009 - Aula da Tarina - aula dos fluidos

a - Um círculo, todos sentados. Minha perna direita eu dou para o amigo que está à minha direita. O colega faz massagem no meu pé. Todos fazem massagem nos pés do colega ao lado. Nessa posição naturalmente forma-se um círculo.

b - Cada um deitado em seu lugar em decúbito dorsal. Luzes apagadas, olhos fechados. Pensar que existe um mar dentro de nós e um mar fora de nós. Pensar que foi apenas uma membrana que separou o mar externo do mar interno. A membrana deu origem às bactérias e, posteriormente, aos primeiros vestígios do homem na face da terra. Somos feitos de água, líquido, desde o líquido amniótico. Nossas células são feitas de água, são fluidas, são líquidas.

Devemos imaginar que existem três Mares dentro de nós:

1º - o líquido que forma nossas células - como se fossem pequenos saquinhos líquidos

2º - o mar que existe entre as células

3º - o mar que existe entre o que está dentro de nós e aquilo que está fora de nós (o mar em transição).

Devemos, neste exercício, pensar que o mar que fica dentro de nossas células é o presente, é o eu, o aqui e agora (Tarina).

Depois de imaginar e visualizar estes três mares, os alunos deveriam improvisar movimentos a partir da ideia desses mares. Foi chamada a atenção para a

ideia do “mar em transição”, isto é, um mar que se comunica entre o mar de dentro de nós e o mar que está fora de nós (é a comunicação interior/exterior).

Segunda parte da aula - aula com Quito

Todos contaram a história do livro, sem ler o livro. Em círculo, de luzes apagadas, todos contaram a história mantendo o máximo possível o tom poético do texto. Cada um contava uma parte do texto que lembrava.

A Quito sugeriu que os alunos não se esquecessem do estado fluido, do estado líquido para trazer o som e o tom das palavras.

Para a próxima aula: trazer um trecho do livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* em forma de cena. Poderia ser uma passagem do texto, um diálogo, uma pequena frase.

-----

10/9/2009 - Aula da Tarina e Carol

a - A Carol começou a aula. Propôs quatro movimentos da técnica Suzuki. Depois a Tarina continuou a aula.

b - Se espreguiçar.

c - Improvisar movimentos fluidos, que saem do centro do corpo e vão para as extremidades.

d - Improvisar movimentos articulares - pensar nas articulações. Quais movimentos trazem o movimento das articulações?

e - Movimentos da pele. Improvisar movimentos que partem da pele. Prestar atenção ao volume do corpo.

Observação: neste exercício, aos poucos, os alunos saíam do nível baixo e chegavam no nível alto. Foi dada a instrução para que os alunos colocassem som nos

movimentos. Som, mas não palavras.

Depois de realizarem uma improvisação livre, a Tarina deu um comando para que os alunos pensassem num personagem do texto e colocassem neste padrão de movimento uma personagem que quisessem.

Aos poucos os alunos foram “entrando” em personagens do texto do *O Gato Malhado* ... e também aos poucos a Tarina deu o comando para que utilizassem, além do som, as palavras do texto.

f - Em duplas: uma pessoa deve contar para a outra pequenos trechos do texto. A pessoa que conta e aquela que ouve podem se movimentar pensando no padrão de movimentos fluidos estudados no princípio da aula. O texto deveria ser falado de diferentes formas, com vários timbres de voz, explorar os tons, ritmos diferentes, entonações diversas.

---

11/9/2009 - Aula da Tarina

1º - Espreguiçar, soltar o ar.

2º - Deitar em decúbito dorsal, pensando no peso do corpo. Pensar que a Terra abraça o nosso corpo. Pensar na pele. A pele em contato com o ar, com os fluidos internos. Pensar nas articulações e como essas articulações se movem.

3º - Movimentar-se nos níveis baixo, médio e alto, pensando no peso do corpo, na pele e nas articulações.

4º - Colocar som no movimento. Colocar pequenas e poucas palavras do texto.

5º - Todos caminhando pela sala. Se uma pessoa acelera, todos aceleram. Se uma pessoa para, todos param.

6º - Todos caminhando pela sala. Cada um deverá passar pelo meio de duas pessoas. Sempre eu tenho que caminhar passando pelo meio de duas pessoas. Aos poucos a Tarina foi limitando o espaço e ordenando para que todos aumentassem a velocidade.

7º - Sem combinar previamente, todos devem caminhar para um mesmo ponto do espaço.

8º - Movimentar-se pelo espaço nos níveis baixo, médio e alto. Improvisar

movimentos pensando nos órgãos, na fluidez e todas as partes do corpo trabalhadas até aqui. Todos dançando, mas, se um para, todos param. Quando uma pessoa volta, todos voltam a se movimentar.

Foi dada a seguinte instrução: eu posso seguir o meu amigo, ou eu posso fazer um contraponto com o meu amigo (se ele está no nível baixo, eu estou no alto, e vice-versa ...).

Depois de um tempo foi dada uma instrução para que a velocidade aumentasse até que todos chegassem a correr pelo espaço.

9º - Todos andando pela sala. Foi dada a seguinte instrução: você deverá, sem falar para ninguém, escolher duas pessoas. Você deverá ficar o mais perto possível de uma das pessoas escolhidas e o mais longe possível da outra pessoa. Tudo isso, sem parar de se movimentar pelo espaço.

#### Segunda parte da aula - Quito, Toscano e Tarina

Todos sentados em círculo. Todos deverão contar a história do *O Gato Malhado* ..., cada um conta uma parte. Enquanto a história está sendo contada, tanto quem conta quanto quem ouve a história poderá fazer intervenções corporais no centro da roda. Só poderão permanecer, no máximo, cinco pessoas ao centro da roda improvisando (sendo que poderão ter entradas e saídas de diversos participantes). Os improvisos devem ter a ver com os elementos trabalhados corporalmente com a Tarina.

Depois que todos improvisaram e contaram a história, a Quito e o Toscano fizeram algumas observações para o grupo.

Quito - E então ... O jogo das palavras ficou mais importante que o jogo corporal, o jogo das imagens no espaço. O importante é ir tomando a imagem da história e transportando estas imagens para o corpo. Vocês ficaram muito presos à imagem das palavras, faltaram imagens corporais. O que eu lembro do texto e o que eu construo com o meu corpo? A postura física, as imagens corporais não foram vivenciadas.

Um dos integrantes do grupo disse:

- Sinto um insucesso no sentido de trabalhar texto e corpo ao mesmo tempo

...”

Quito - Não importa se uma imagem corporal for maior que uma sequência de texto.

Toscano - Do ponto de vista da dramaturgia, fiquei pensando no público popular que nunca leu a história e que precisa entender. Às vezes é preciso sair um pouco desta superpoesia para poder não ficar uma coisa de ... corrigir o que o amigo disse. Às vezes nós ficamos presos a uma erudição desnecessária. O texto do “gato malhado” é uma fábula, tem narradores contando esta história. O contador popular não precisa ficar preso a esta erudição. Geralmente o contador ouve de alguém uma história e reproduz esta história ...

Quito - Vocês não fizeram a conexão da primeira parte da aula com a segunda parte da aula. O corpo mais o texto. Onde estão os corpos de vocês? Como não jogar fora o que foi construído na primeira parte da aula? Como é que se trabalha a contenção da energia na hora do intervalo de uma aula para a outra?

Toscano - O que nós queremos com esta fábula? Que narrativa é esta que estamos buscando? Se Jorge Amado escreveu esta história para o filho dele, então ele queria que o filho dele aprendesse algo. A estrutura do texto é um melodrama romântico (como Romeu e Julieta, o amor impossível ...). Existe nesse texto todo um mecanismo que percorre este texto. Onde é que este texto reflete em nós, em nosso íntimo?

O autor desmonta a fábula. Ele critica a conduta dos animais, coloca a fábula de uma maneira moderna ... Por que é que ele traz uma fábula romântica para o seu filho?

Em geral, as fábulas carregam uma Moral. Parece-me que Jorge Amado não estava querendo falar de reis e rainhas, como falavam os melodramas românticos. O melodrama romântico já passou. Jorge Amado desmonta todo esse melodrama dentro de um processo atual, moderno. Ele talvez quisesse que o filho aprendesse algo com a identidade do povo brasileiro. Ao mesmo tempo em que ele tem um olhar irônico, existe uma identificação do brasileiro com este melodrama.

Ao mesmo tempo em que o autor moderniza o melodrama, a gente se identifica com a história.

É importante também observarmos que existem diferentes camadas de narradores. Os animais são narradores, existe o próprio narrador da história e existe o autor do livro. Como trabalhar estas diferentes camadas?

Quito - Quem são estes narradores? O que são os narradores? O que vamos falar para as crianças a respeito destes valores? E como vamos falar sobre estes valores?

-----  
14/9/2009- Aula da Tarina - olhos + crânio

1º - Em duplas – massagem.

Uma pessoa deita-se em decúbito dorsal. A outra fará massagem no colega.

Fazer massagem no trapézio, pescoço, crânio e rosto.

Descolar a musculatura do rosto.

Dar o contorno dos ossos dos olhos.

Afastar os ossos dos olhos e aproximar os ossos dos olhos.

Pressionar levemente o globo ocular do amigo em direção ao crânio.

2º.- Improviso de movimentos.

a - O crânio leva o movimento. O olhar é uma consequência da movimentação do crânio.

b - O olhar leva o movimento. O crânio e todo o corpo acompanham o movimento do olhar. O improvisador fixa um ponto com o olhar e o crânio e o resto do corpo acompanham esse movimento do olhar. Nesse exercício, a pessoa que está improvisando pode olhar longe, perto, poderá olhar para o lado, para o outro lado; o olhar é livre e todo o resto do corpo acompanha o movimento do olhar. É importante não colocar nenhuma expressão na face. A sobrancelha, a boca e o rosto, como um todo, devem permanecer neutros, como uma máscara neutra.

c - Exercício da “caça e do caçador”. Todo o grupo está andando pela sala. De repente, sem combinar previamente, alguém sai correndo e pega uma pessoa do grupo. Pode acontecer de mais de uma pessoa sair correndo para pegar. É importante que o caçador perceba quem está meio distraído.

d - Improvisar movimentos nos níveis baixo, médio e alto. Os movimentos

partem do olhar ou do crânio. Nesse exercício eu exploro também um olhar desconfiado, um olhar meio “rabo de olho”.

e - Improvisar movimentos livremente, pensando no texto do *O Gato Malhado* ... e como eu posso colocar esses movimentos partindo do crânio ou partindo do olhar nos personagens do texto. Os movimentos podem ser repetidos, se o improvisador julgar interessantes.

---

15/9/2009- Aula da Quito

A aluna/atriz Marcela trouxe para o grupo a ideia de uma música. A letra foi retirada do texto do Jorge Amado, mas a melodia foi inventada por ela.

“Murmurações”

Onde já se viu,  
Onde já se viu,  
Uma andorinha namorando com um gato  
Padre-nosso que estais no céu  
Uma andorinha escondida com um gato!  
Ave Maria cheia de graça  
Andam dizendo  
Eu não acredito  
Creio em Deus, mas pode ser  
Pode ser que ele, quer casar com ela  
Onde já se viu  
Onde já se viu  
Linda andorinha, louca andorinha  
Onde já se viu!  
Uma andorinha noivando com um gato!!  
Pombo com pomba  
Gato com gata  
Cão com cadela  
Gato com gata

É o fim do mundo  
Os tempos são outros  
Perdeu-se o respeito por todas as leis!

(Marcela e Jorge Amado) – Esta música encontra-se no item 5 do DVD - processo criativo.

#### Aula da Quito

1º - Exercício - A orientação foi dada para que os alunos/atores retornassem com o exercício do olhar (exercício da aula passada), ou seja, improvisar movimentos nos quais o olhar está guiando o corpo, o movimento de todo o corpo parte do olhar e, depois, improvisar movimentos nos quais o crânio que guia o olhar e o resto do corpo).

Quito - Prestem atenção no que é movimento-imagem.

2º - Exercício- Tiro de Improvisação: entradas e saídas de cena

Primeiramente, todas as pessoas ficaram sentadas como plateia. Quem está na plateia poderá ler um trecho da história de *O Gato Malhado...* Apenas um trecho por pessoa sem, necessariamente, ter uma ordem, essa leitura.

Quem entrar no palco vai improvisar movimentos, mas não pode falar o texto. Repetindo: o texto só é dado por quem está na plateia.

No palco, num primeiro momento, só poderão entrar cinco pessoas de cada vez, improvisando.

A regra é: num determinado momento, todos deverão entrar em cena, improvisando movimentos e criar uníssono. Depois de improvisar esse uníssono, todos saem de cena e somente cinco pessoas ficam em cena.

No final do improviso a Quito perguntou para a turma:

- O que aconteceu em cena, alguém teve a percepção?.

E a Quito mesma respondeu:

- A legenda é redundante. Tudo o que o narrador contava, o pessoal (atores) fazia, como se sublinhassem o texto. Vocês foram redundantes ... Que lugar é esse?

A assistente de direção Carolina disse:

- O contar a história não precisa estar no mesmo momento do corpo. O corpo pode dar um outro colorido para a cena, para o texto. O corpo não precisa fazer o que o texto está dizendo, o tempo todo!!!

Quito - Não é o desejo que o exercício seja uma dança, mas sim um exercício de composição corporal no espaço. Vocês se preocuparam demais com os personagens e esqueceram das sensações que o texto *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* traz.

A Quito propôs que o grupo recomeçasse e fizesse o segundo TIRO.

- 2º TIRO

A Quito propôs alguns aspectos que poderiam ser melhorados:

1º - O corpo não precisa estar no mesmo momento do texto.

2º - Podem existir movimentos mais subjetivos.

3º - Não precisa ser uma dança, mas, sim, composição corporal no espaço.

4º - Não precisa ficar o tempo todo improvisando personagens. Vocês podem improvisar as sensações da peça, o clima etc.

5º - Cuidado para não ficar demais em cena. São cinco pessoas em cena, mas que devem revezar (entradas e saídas) com quem está contando a história!

6º - Utilizar o exercício da primeira parte da aula (a pesquisa sobre o olhar e o movimento/crânio/olhar).

3º TIRO

Regras para o terceiro tiro:

1ª - O grupo terá direito a apenas 10 minutos de improviso.

2ª - Improvisar somente uma parte do texto (madrugada).

3ª - Em algum momento, todos deverão entrar juntos (uníssono).

4ª - Agora, quem está em cena poderá falar partes do texto.

5ª - Não precisam falar o texto toda hora. Vocês poderão só falar o texto e o corpo vem depois. Eu posso falar o texto e o corpo fazer outra coisa (quem não ilustrar o texto).

6ª - Pensar em composição no espaço e composição coletiva.

7ª - Neste momento não há a necessidade de improvisar o começo, meio e fim da história. Vocês podem improvisar trechos, algum pedaço do texto *O gato malhado* ...

A turma realizou o terceiro tiro e então a Quito perguntou :

- Quais as percepções de vocês?

R1 - “Senti a falta de riscos ... O medo de ficar demais em cena ... Houve muita ansiedade ... O medo de errar”.

R2 - “Parece que a gente sublinha o texto com o nosso corpo, deixando o texto redundante, como se o corpo tivesse necessariamente que ilustrar o texto. Esta coisa de ilustrar o texto nos deixa mais seguros!!! Não existe essa coisa de se arrisca ...!

Depois de realizado os três tiros, a Quito propôs o seguinte exercício:

Numa disposição palco/plateia, cinco pessoas entram em cena e ficam sentadas como uma meia-lua. As pessoas que estão em cena irão contar a história de *O Gato Malhado* para a plateia. Agora não vale utilizar o corpo. Somente a voz, a palavra. Só que esse contar deverá ser feito num tom como se fosse uma conversa com a plateia, sem se preocupar demais com a poesia, se está certo ou errado, simplesmente contar a história! Os atores que estão em cena, deverão também contar a história de olhos fechados.

Depois de realizado esse exercício a Quito perguntou:

- E daí, o que vocês acharam?

R1 - É desesperador quando a imagem da palavra sai, vai embora. A imagem escapa, a palavra escapa também.

R2 - É interessante observar este coloquial; mas cuidar para que não fique coloquial demais. É interessante observar o que existe entre o coloquial e o supererudito. É importante balancear o coloquial e o erudito.

Quito - Vocês acreditam neles quando eles falam o coloquial ou o erudito? Às vezes vocês contam a história achando que o texto está muito lindo, mas, na verdade, fica tudo muito sonolento. Este coloquial aproxima de uma relação de entendimento muito mais do que uma relação de beleza. O texto precisa ser entendido pela plateia, por quem está contando. Entender o que o próprio ator está falando. Ele tem que entender o

que ele mesmo fala!

Próximo exercício: em duplas, conversar com o colega como se fosse um compêndio, como se eu estivesse falando normal com o meu colega.

O segredo é achar o teatral sem sublinhar a teatralidade. É o lugar onde existe a dilatação da presença, mas não é algo “enquadrado”. Eu retiro a “moldura” para parecer um pouco mais próximo.

Quito - Começar a pesquisar um personagem que você se identifica. Por exemplo, quem quer fazer o gato vai pesquisar gatos na National Geographic, em desenhos animados. Com certeza deveremos deixar claro alguns personagens, definir personagens.

-----  
17/9/2009 Aula da Carol – técnica do Suzuki

A Carol (assistente de direção) passou cinco movimentos da técnica Suzuki.

Depois desses movimentos da técnica Suzuki, a Quito entrou na aula. Os alunos/atores fizeram um “tiro” em que deveria existir a presença de movimentos e texto.

A indicação dada foi para que esse tiro tivesse um tempo de vinte minutos. A pergunta solicitada pela Quito foi:

- Qual é a dramaturgia de hoje? Nós estamos construindo uma dramaturgia a partir do compêndio do *Gato Malhado*.

#### 1º TIRO

A ideia é que, nesse improviso, além do texto do *Gato Malhado* e mais improviso de movimentos corporais, deverá ser utilizado o exercício que a Tarina deu, o exercício do ponto. Em algum momento, todos, juntos, deverão se movimentar para um determinado ponto.

Depois que o tiro aconteceu, a Quito perguntou:

- E aí, o que vocês acharam deste tiro?

R1 - As coisas se perdem bastante ...

R2 - É difícil colocar o corpo com o texto. O texto com o corpo.

R3 - Há um maior risco, as pessoas têm medo de se arriscar um pouco mais. É difícil saber quando eu estou sendo redundante, ou seja, quando o corpo está dizendo exatamente aquilo que o texto está dizendo ... É difícil saber quando é interessante contrapor o texto com o corpo, é difícil também trabalhar o unísono sem combinarmos previamente.

Quito - As crianças vão ver e elas têm que se sentir seduzidas. Ainda não estamos prontos no corpo e na voz. Deixem as imagens mais oníricas, vão para o mundo dos sonhos. Como é o olhar da andorinha? O corpo da andorinha? A cabeça da andorinha?

Cuidado para não representar a mímica de algum animal-personagem. A vaca, por exemplo. Eu tenho que vivenciar uma vaca, e não estereotipar uma vaca. Eu vivencio os bichos.

Quito - Meu parceiro é o melhor parceiro que pode existir. Deve existir confiança. Se a minha energia está ruim hoje, eu vou tentar ficar bem para que a corrente, a mandala, não se quebre. Um indivíduo faz o todo. O todo não existe sem a presença de cada um de nós.

Quito - Vocês ficam tentando acertar. Não quero que vocês acertem, eu quero que vocês me emocionem.

Quito - O corpo tem que ter a presença das costas. A postura é muito importante. O calcanhar tem que estar presente. Os desenhos estão ficando muito frágeis. Eu vou diminuir o tamanho do palco durante os tiros e também vou dar um pouquinho da técnica do palhaço. Com o palhaço poderemos trabalhar melhor o olhar, a triangulação .Na próxima aula todos deverão trazer a máscara do palhaço.

---

Sexta-feira, 18/9/2009

Mãos – olhar - coração

Improvisar movimentos que partem deste triângulo. Olhar - mãos

-----  
Terça-feira 22/9/2009

Simone, atriz, contadora de histórias. Ela veio falar sobre o contador de histórias. Segundo ela, o contador é um “mentiroso” cheio de verdade.

Ela falou o ditado “Quem conta um conto aumenta um ponto”.

Ela perguntou: - Vocês vão se adaptar como o texto?

Simone trouxe um texto do Patrice Pavis sobre os contadores de histórias. É preciso não confundir o contador de histórias com o narrador.

- O que nós não podemos representar, nós contamos.

O contador de histórias enriquece a prática teatral e tira bastante proveito dos milagres da cena.

Simone:

- O ato de contar histórias faz com que a pessoa que ouve possa criar, imaginar. O contador é muito parecido com o *clown*, ele tem que ser ele mesmo. O contador não precisa entrar num determinado personagem. O contador é ele mesmo. O contador precisa ter um olhar que vê, não pode ter aquele olhar catatônico. O trabalho com o *clown* ajuda a questão da pessoa encontrar a si mesma, os seus defeitos.

Simone contou a história do berimbau.

“Ô Jesuína,

Ô Tamanata

Tamandaru mandou dizer

Que até o fim do mundo

Onde é que você foi ...”

“Ô mama do oo ô

O ie ie pedemoie

O iê iê pedemoiê

O iê iê pedemoiê

Essa música é indígena. Os índios cantam essa música para chamar o resto da tribo quando o Pagé vai contar alguma história.

Através das histórias as crianças reelaboram dúvidas, problemas e angústias que elas não conseguem verbalizar.

Podemos brincar com os vários tipos de narradores.

---

Quinta-feira 24/9/2009

Aula da Carol (assistente de direção)

Foi dada uma instrução para todo o grupo. O grupo deveria fazer um “tiro” com vinte minutos de duração. O Tiro deveria ter corpo e voz (o texto do *Gato Malhado*).

A Carol estabeleceu uma regra bem clara. A turma, durante o tiro, deveria multiplicar movimentos, repetir movimentos e pausar em algum momento.

Um aspecto interessante das fábulas é que as fábulas pegam os animais como metáforas às questões humanas. Será que esses animais das fábulas não são mais humanos do que tudo?

Às vezes os tiros ficam literais demais. O corpo e o texto dizendo a mesma coisa - O corpo ilustrando o texto ao invés de compor com o texto. Sinto falta de abstrair os movimentos, humanizar os movimentos.

“Venha inspiração...

Entra neste corpo que te pertence ...”

Quem disse este texto foi a Tarina.

Eu fiquei pensando que é muito bom estudar observando de fora, pois você observa como os outros poderiam estar vendo você!!

---

Segunda-feira, 28/9/2009

## Aula da Tarina – articulações

Fazer grupo de seis pessoas. Uma pessoa deita em decúbito dorsal. Cada componente do grupo de seis pessoas segura em uma parte daquela que está deitada. Dois pegam no braço, dois pegam nas pernas e um fica com a cabeça.

Os amigos manipulam os membros do colega deitado. O objetivo dessa manipulação é trabalhar a mobilização das articulações de braços, pernas, cervical e cabeça. É importante que cada componente manipule o amigo da maneira que desejar, não mexendo todos iguais. É importante que a manipulação seja tranquila, sem pressa.

Depois de alguns minutos que a pessoa recebeu a manipulação ela começa a se movimentar sozinha, explorando níveis alto, médio e baixo. Pode-se experimentar também essa exploração de olhos fechados.

### 2ª Parte da aula

Rolamentos utilizando as articulações. Explorar os rolamentos e os níveis alto, médio e baixo.

A Tarina ensinou aos alunos/atores uma sequência de dança contemporânea.

Depois de ensinada essa sequência, a turma deveria fazer a sequência. Cada um da dupla deverá fazer a sequência em um determinado ritmo. A mesma sequência, executada por duas pessoas, cada uma em um ritmo diferente.

Exercício 2- Em duplas: - Vou improvisar movimentos. Eu e meu amigo temos que começar juntos a nos movimentar, no mesmo ritmo e dinâmica; porém, os movimentos podem ser livres. Algumas vezes eu posso imitar os movimentos do amigo; mas o mais importante é eu manter a dinâmica e o ritmo do colega, sem imitar o colega. Quando o amigo pausa, eu pauso.

Exercício 3 - As duplas encontram outras duplas. Agora todos poderão fazer uníssonos ou cada um poderá fazer o movimento que quiser, porém, se um pausa, todos pausam.

Exercício 4 - Aos poucos as duplas transformam-se em dois grandes grupos.

Exercício 5 - Os dois grandes grupos se transformam em um único grupo. Cada componente tem a liberdade de fazer o que quiser ou seguir, imitar, alguém. Podem existir solos, duos e trios. É importante prestar atenção na conexão com o grupo. Se um pausa, todos pausam.

Depois de um tempo improvisando, o grupo todo deveria, a partir da conexão com o todo, contar a história do *Gato Malhado*. A regra é: todos em cena ao mesmo tempo. O grupo deverá contar a história, essa história não precisa necessariamente ter uma lógica exata dos acontecimentos; podem ser apresentados trechos da história.

Hoje o que a Tarina propôs foram jogos de composição no espaço. Foi importante perceber quando é que acontecem solos, duos, trios, pausas. Foi importante perceber os jogos de composição espacial.

Tarina - As 15 pessoas podem estar em conexão, mas é importante perceber quando é que ocorrem solos, duos, trios etc.

Nesse tiro, apesar de a Tarina ter sugerido que preferencialmente todos ficassem em cena, foi fatal, a maioria das pessoas, depois de um determinado tempo, saiu de cena, ficando na coxia.

Carol (aluna/atriz):

- Me sinto perdida nas improvisações. É uma coisa que começa, se esgota, começa, se esgota, começa, se esgota ...

Tati:

- Eu sinto que existe uma ordem neste caos ...

Felipe:

- Eu não gosto que antecipe uma coisa que ainda pode vir (gosto da improvisação). O texto e o corpo são dois abismos. Eu gosto do caos, das descobertas.

Observação minha:

- O grupo parece que quer ver o final. Parece que existe uma certa dúvida de como será o final, a peça pronta. Eles falam muito sobre o processo estar caótico.

Ontem a Tarina falou sobre: - Ligar o foda-se na hora das improvisações.

- Jogar o jogo sem se preocupar com os acertos.

E erros.

- A importância do caos, da desordem.

Quito - A gente não sabe viver o instante que a gente está. Os exercícios são uma instrumentalização. Ainda não é o resultado. Vocês ainda nem assimilaram este novo vocabulário ... (o BMC, a dança ...). O estudo passa ao lado, ou melhor, junto, do resultado. Onde é que está o estudo das relações do corpo com a palavra? A gente está cevando vocês. deixando o porco engordar para depois ...

- Este lugar ansioso, esta ansiedade tem que ser substituída pelos estudos do corpo e texto. A pedagogia do ator. Qual a pedagogia do ator?

- O resultado é uma outra questão. Se vocês estiverem preocupados com o resultado vocês não irão dilatar o presente (estar no aqui e agora). O texto, ainda estou longe de colocar o texto, vocês apenas improvisaram trechos de texto e corpo!

- É como aprender a falar uma língua. No começo você não consegue articular; então quando eu menos espero, eu estou falando, sonhando na nova língua, falando perfeitamente na outra língua.

- Dançar com os órgãos traz uma qualidade diferente de dançar, por exemplo, com o esqueleto, dançar com a pele, dançar com a aura ...

- Vocês querem aprender a falar chinês sem nunca terem ido à China!!!

- Achar que eu estou pronto e me frustrar é o perigo. Pode acontecer de eu não conseguir ir para lugar algum.

- Há momentos que eu tenho que me satisfazer com muito pouco.

- Se você não alcança o objetivo almejado, você se frustra. É melhor eu saber que ainda não estou lá, mas estou no caminho!

- Você deu espaço para que este novo caminho aconteça? É importante eu saber que tenho que subir a escada degrau por degrau. É perigoso se você sobe a escada muito rápido, o tombo pode ser grande ...

- A criação é feita de estrutura e caos.

- A rigidez não respira, não tem flexibilidade.

- Às vezes a gente tem dificuldade de observar o caos em nós.

- Vocês estão recebendo um néctar. A minha tranquilidade é saber que a

Tarina está dando um suporte corporal para vocês. E vocês estão dançando no fluido, no sensorial, no osso?

- Só existe o todo se existir o indivíduo. A estrutura de cada um tem que estar muito forte.

- O espetáculo não será totalmente improvisado. Nós vamos ver quem gosta de fazer o sapo, a andorinha, o gato ...

- Eu sou uma professora desta escola. Aqui é uma escola, vamos experimentar! É agora a oportunidade de aprender. Vamos deixar o resultado um pouco de lado.

- Quando vocês sentirem dificuldades, me avisem. Esta parte que a Tarina está dando é a instrumentalização. Eu poderia estar dando esta parte, mas a Tarina dá muito melhor do que eu!!”

Depois desta explicação a Quito disse que nas próximas aulas seria trabalhada a técnica do *Clown*.

-----  
30/9/2009 - Aula da Quito

1º- Explicação sobre a máscara do palhaço:

- A máscara do palhaço é a menor máscara que existe. Toda máscara trabalha-se com a relação corpo x máscara. O olhar é fundamental. Tudo o que eu vejo, eu olho através da ponta do nariz. À medida que eu coloco o nariz vermelho, eu olho tudo como se fosse a primeira vez que estou vendo. O nariz vermelho veio do bêbado, durante os festivais da farinha. Os homens festejavam e entravam num monte de farinha, depois que estavam bêbados.

O palhaço faz de tudo para ser amado.

2º- Exercícios de aquecimento

Pega-pega:

- Quando eu vou pegar alguém, esta pessoa se salva segurando-se em outra pessoa. Aquela que está pegando poderá contar até 5. Depois de contar até 5 aquela que está no pique tem, necessariamente, que sair (não pode guardar caixão, como dizem as crianças).

Pega-pega em círculo. Todo o grupo forma um círculo. Três em três pessoas se

dão as mãos. Uma das pessoas não dá a mão para ninguém e essa é o pegador. Uma das pessoas que estava de mãos dadas sai da roda e torna-se o alvo a ser pego. Ela corre e só é salva quando volta a dar a mão para um dos colegas que está no trio. Quando ela se salva, o colega que está na outra ponta do trio é obrigado a sair e torna-se o pegador daquela que estava pegando.

### 3º- Exercícios de *Clown*

Antes desses exercícios a Quito falou:

- Estar na 'bosta' é um bom estado de estar, desde que você saiba estar na 'bosta'. Estes exercícios vocês deverão triangular. Não esquecer a triangulação.

Exercício a - Duas pessoas vão à frente do palco (forma-se formato palco/plateia). As duas pessoas colocam o nariz de costas para a plateia. Quando elas se virarem para a plateia, elas deverão fazer algo que só elas sabem fazer. Apesar da Quito perguntar, os participantes não podiam responder com palavras.

A Quito perguntava para os participantes:

- Qual o seu nome?
- O que o senhor sabe fazer?
- O nome do seu avô?

Obs.: a Quito, antes de começar, falava sempre para os participantes perceberem o brilho no olhar e sentir o cóccix.

Um dos participantes fez uma parada de mãos, o outro simplesmente mostrou a língua, outra dançou, cada um fez o que podia fazer.

No final, a Quito perguntou sobre as percepções e comentários de cada um.

Felipe:

- A máscara realça as características marcantes das pessoas.

Quito:

- Com a máscara você tem um olhar diferente, um falar diferente, um permanecer diferente. Muitas pessoas confundem a ansiedade, um estado ansioso com o estado do palhaço. Às vezes não fazer significa muito mais do que o próprio fazer alguma coisa. Muitas vezes não fazer nada é que gera a graça. A gracinha não é o palhaço. Existem muitos equívocos a respeito do palhaço. Temos que trazer a criança

que está dentro de nós, mas não a criança chata, que quer tudo ... Que é impertinente, mas, sim, o lado da criança de olhar o mundo pela primeira vez. Algumas vezes a gente acha que estamos expostos de uma determinada maneira. É difícil termos a consciência de nós mesmos.

- Nosso palhaço está na nossa infância. Mas não é uma regressão. É simplesmente a busca por esta inocência, pela alegria. A criança quer o melhor amigo. O palhaço também. **Aquele com quem eu jogo é o meu melhor amigo...**

- É importante também a gente saber lidar com o nada. Muitas pessoas foram até o palco e não fizeram nada.

- A gente também tem que aceitar ser quem a gente é. A gente aceita quem a gente é e pronto.

Exercício b - Batatinha-frita 1,2,3 ...

Uma pessoa se coloca no fundo da sala de costas para a parede (ou palco), o resto da turma está em grupo do outro lado da sala. Esse grupo deve caminhar até aquele que está virado de costas, de maneira que quem chegar primeiro toma a posição do único que está virado de costas. Enquanto o grupo caminha, aquele que está de costa diz:

- Batatinha-frita 1,2,3 ...

Quando acaba essa fala, ele se vira e todos que estão andando devem ficar em estátua. O grupo volta a andar depois que aquele que falou se vira de costas novamente. Ganha quem tocar primeiro naquele que está de costas.

Depois de realizado esse exercício, a Quito perguntou sobre as percepções desse exercício e relacionou-as ao *clown*.

Quito:

- O *Clown* não tem o objetivo de ganhar. O *clown* branco e o Augusto, por exemplo, um faz a escada para o outro subir. Ninguém ganha nada. No jogo da batatinha-frita 1,2,3 ... quem era interessante ver? É um jogo de criança em que podemos ver o jogo de tensões, ou seja, é um jogo que amplia nossa possibilidade de trazer à tona as diferentes personalidades: aquele que rouba, aquele espertinho, que empurra, o lerdo ... No *clown* acontece o tempo todo isso, vemos aqueles que comandam e os que são comandados. Quando a gente observa o *clown*, vemos o tolo, o safado, o completamente lento, o super-rápido ...

- O palhaço é aquele bichinho que está dentro da gente ... A alegria, o brilho

no olhar!!!

- Muitas vezes não temos a consciência de deixar este brilho no olhar acontecer. Este olhar está relacionado ao cóccix, à energia da *kundaline*. Estudando com a Tica Lemos a Ideokinesis, me fez perceber que este estado de atenção pode ser obtido através do cóccix, da energia da *kundaline*.

O palhaço, quando está em cena, é como aquelas crianças que estão fazendo apresentação de domingo para os pais, ele quer ver os pais. Os olhares que se derramam para a plateia ....”.

---

8/10/2009 – Aula da Carol (assistente de direção)

1º- Exercício - Rolamentos nos níveis baixo, médio e alto.

2º- Exercício - Dois grupos, cada um com sete pessoas. O primeiro grupo terá que caminhar pelo espaço e desenhar linhas retas. Não é necessário dançar, somente fazer linhas retas.(depois experimenta o segundo grupo).

3º- Exercício - Todos em cena, caminhar somente em diagonais. Num determinado momento, a Carol disse para que todos, nessa velocidade, nesse ritmo, construíssem, todos, uma linha reta.

4º- Exercício - Todos em cena, andando pelo espaço. O grupo deveria formar duas linhas retas, depois voltavam a andar e refaziam duas novas linhas retas.

5º- Exercício - Apenas três pessoas caminhando e o tempo todo fazendo linhas retas.

6º- Exercício - O trio ficou por último. Agora quem quisesse poderia entrar. No jogo pode-se entrar e sair, construindo sempre linhas retas.

Obs.: o interessante deste jogo é observar quando uma pessoa entra para desmoronar com a linha reta e construir uma nova. É interessante observar também quais as estratégias que as pessoas utilizam para que o jogo não morra e as linhas retas se formem.

---

2/9/2009- Aula da Tarina

## Órgãos/ossos/líquidos/fluidos

Improvisar movimentos pensando nos órgãos, ossos, líquidos e fluidos. Existem algumas regras que deverão ser seguidas no momento da improvisação:

1ª regra - O improvisador poderá dar um *rewivol* (como um filme que voltam as imagens) no movimento.

2ª regra - O improvisador poderá mudar a direção do movimento.

3ª regra - O improvisador poderá imitar alguém.

4ª regra - Em algum momento da improvisação deverá existir um uníssono (perceber solos, duos e trios).

Nesse exercício é importante perceber como é que eu conto com o corpo. Como é sentir o sabor dos movimentos.

-----  
02/09/2009-Aula da Quito - *Clown*

Aquecimento: em círculo, todos os participantes dão oito passos para a direita, depois oito passos para a esquerda; quatro passos para direita, quatro passos para a esquerda, dois passos para a direita, dois passos para esquerda, um passo para a direita, um passo para a esquerda, um passo para a direita e um passo para a esquerda. Na próxima vez que repetir o exercício, fazer o mesmo só que frente e trás

### Exercícios de *Clown* (com o nariz)

1º Exercício - Em círculo, com o nariz de palhaço, andar com o cóccix e trocar de lugar com um amigo.

2º Exercício - Ainda em círculo. Trocar de lugar com o amigo, escrevendo o nome com o cóccix.

3º Exercício - Em círculo. Cruzar com um amigo no centro da roda. Na hora em que os dois se encontram, dar um gritinho e um pulinho.

4º Exercício - Em círculo. Cruzar ao centro da roda com um amigo. Quando encontrar o amigo, dar um pulinho, um gritinho e voltar de costas.

5º Exercício - Em círculo. A dupla que se encontrar ao centro da roda deverá

imitar beija-flores. O *clown* agora é especialista em imitar beija-flores. Os beija-flores se encontram, saltam, dão beijinhos e cada um volta para o seu lugar.

6º Exercício - O mesmo exercício anterior, só que agora o *clown* é especialista em imitar zangão.

7º Exercício - O mesmo exercício só que agora cada um, individualmente, deverá imitar um beija-flor na primavera.

- O palhaço é especialista em tudo. Ele sabe fazer tudo ... O importante nestes exercícios é triangular, triangular, triangular (Quito).

8º Exercício - Ainda em círculo, o mesmo esquema do exercício anterior. Agora, vagando pelo bosque, o *clown* encontra um pequeno lírio.

“O lírio tem uma qualidade venosa ...”.

“Agora começa a chover em cima do lírio ....”.

9º Exercício - O mesmo que o anterior, só que agora o *clown* irá explorar o sapo, o sapo da história do *Gato Malhado*.

10º Exercício - Todos vão agachando e começando a virar sapo, depois todos virarão o gato e experimentarão, todos juntos, alguns personagens da história de Jorge Amado.

No final desse exercício a Quito disse:

- Vocês estão muito na forma dos animais. Não estão vivenciando os animais. Respirem. Tirem o nariz ... Vocês estão muito cabeção! Será que vocês conseguem perceber que vocês não estão pesquisando? Vocês já vem com uma ideia pronta. Uma concepção de personagem. Se vocês entrarem numa ideia de elaboração de personagem, vocês perderão o contato com uma coisa mais pura ... Se eu peço para uma criança fazer um gato, ela faz simplesmente ‘miau!!’. O palhaço trabalha com uma coisa mais simples, sem grandes concepções.

11º- Todos na coxia. Com o nariz de palhaço. Entra um de cada vez em cena e fala “BU”, somente isso.

Quito:

- Esta linguagem de palhaço você tem que se predispor a estar na merda. Tem

gente que exagera demais ou de menos. Burlar o fracasso não é um bom lugar. Burlar a dor, não é um bom lugar. Talvez seja no fracasso onde está a solução! Tudo o que já deu certo em cena eu vou utilizar (nem que eu seja um palhaço de uma só *gag*).

- Como é difícil fazer um simples “BU” e se manter em cena com a consciência do espaço, de si mesmo, da plateia! Vocês sabem quando a gente está se achando lindo demais e aí tem uma câmera de vídeo nos filmando e a gente depois olha o vídeo e se acha ridículo ... e pensa: puxa, será que sou eu mesmo!!! Parece que por alguns minutos a gente perde a consciência do eu, do espaço, dos outros. Este exercício tem a ver trazer você para dentro de você mesmo. Vocês estão muito certinhos no exercício, muito chatinhos. Na hora que eu vou lá no palco para brincar, é hora de brincar, se soltar. Gente, vocês devem brincar. Vocês estão muito compromissados com o acertar. Quanto mais eu me enredar na minha tristeza, mais eu fico presa. Eu posso ser péssimo no palco e talvez eu assumindo que sou péssimo, talvez eu seja ótimo. O timo é a glândula responsável pelo sistema imunológico. Ela tem a ver com a nossa alegria. Quando somos crianças ela é grande, mas ao longo dos anos ela vai diminuindo, diminuindo ... Eu só propus para nós trabalharmos com o palhaço. Se a gente entrar na obrigação de acertar, a gente vai entrar na tristeza. O errar é superar. Será que existe a disponibilidade para o erro dentro de você? É importante explorar um lugar de leveza ... Tem um lugar onde vocês podem ser felizes? Preste atenção quem são vocês, onde vocês estão, como são privilegiados ...

- Agora eu quero que vocês coloquem o nariz e saiam por aí, pela escola cantarolando Tra, lá, lá ... Deem uma volta, cantando, sorrindo. Se sintam estúpidos. Deixem ser estúpidos. Pensem no melhor dia das suas vidas ...

Todos foram para fora da sala de aula dançar e cantarolar. Depois, ao voltar para a sala, a Quito continuou:

- Tem alguma música que você gostava? Dance esta música ... dance esta música com movimentos pequenininhos ... De olhos abertos ... Liguem o foda-se ... Tô nem aí se está bom ou ruim ... deixe acontecer ... Vá deixando esta musiquinha entrar devagarzinho ... Agora falem:

- Mãe, manhê...Tcha Mãe ... Olha eu aqui!!! Chame agora o seu cachorro ... Tirem o nariz ...

Depois desse exercício, a Quito disse:

- É perigoso a gente se vitimizar. A gente acha que os outros vão nos dar mais

atenção quando a gente está triste, vitimizado ... Isto é perigoso ... Se você permanecer neste estado, ninguém vai querer ficar perto de você. É importante percebermos quando a gente está nisso e quando pode-se sair disso!

-----  
8/10/2009 - Aula da Tarina

### Coluna

A Tarina explicou alguns detalhes sobre a coluna: os discos intervertebrais, a medula espinhal, as conexões neuromusculares.

### Exercícios:

1ª - Em duplas. Uma pessoa deita em decúbito dorsal, o colega faz massagens nos processos espinhosos, desde a sétima vértebra até o cóccix.

Depois a pessoa vira-se de barriga para cima e recebe a massagem da sétima vértebra até o atlas (região occipital).

2º - Quem recebeu a massagem vai improvisar movimentos que partem da coluna. Perceber que a coluna faz flexão, extensão e rotação (frente, trás e lateral).

3º - Prestar atenção na cervical, quais os movimentos que ela realiza? Executar movimentos que explorem a relação cervical e triangulação? Como eu triangulo? Rápido? Devagar? Para que lado eu olho - para cima, para baixo? Qual a relação coluna toda e triangulação?

O mote do movimento é a relação coluna, cabeça e triangulação.

Obs.: o interessante foi observar como o corpo se movimenta através da coluna, e como a cabeça se movimenta nesse corpo/coluna.

4º - Metade da sala executa o exercício e metade observa o exercício. De repente, todos (sem combinar) vão focalizar um ponto e todos, juntos, caminham até esse ponto.

É importante deixar o rosto sem expressão, o mais relaxado possível.

Aula do Toscano

O dramaturgo Rogério Toscano trouxe uma adaptação do livro *O Gato Malhado e a Andorinha Sinhá* e propôs algumas músicas.

-----  
29/10/2009 - Aula da Carol (assistente de direção)

Técnica Suzuki - trabalho sobre inspiração/expiração

Exercícios

1º - Pernas abertas em segunda posição (*ballet*), joelhos flexionados, mãos três dedos abaixo do umbigo. Eu ando arrastando a sola dos pés no chão. Inspirar e expirar durante esse caminhar. Não existe música na sala. De vez em quando é necessária a pausa para perceber o espaço e depois voltar a caminhar.

- Tudo que acontece no espaço, transforma o outro. Um micromovimento muda você, o espaço, os outros(Carolina).

2º - Os alunos/atores deveriam passar pelos animais do texto de Jorge Amado.

- Lembrem-se que tudo o que vocês fazem afeta você e os outros (Carolina).

3º - Estabelece-se a relação palco/plateia. A ideia é atravessar o espaço (o palco) em duplas. Pode ser através de retas ou diagonais. Quem não está em cena, está fora, também está pesquisando (é uma espécie de *Jam Session*).

Após o exercício a Carol pergunta:

- E aí, o que vocês acharam?

R1 - É difícil pesquisar e ao mesmo tempo estar em contato com a sua dupla.

R2 - Uma coisa legal é perceber quando você quer propor o uníssono, mas o colega não embarcou na sua. Ele não faz o que você quer. É realmente uma escuta!

R3 - É difícil entrar na roda já propondo alguma movimentação, sem pensar no que propor, mas sim focando os órgãos. Eu fico me colocando no compromisso de

entrar em cena já com uma proposta corporal bem clara na minha cabeça. Como se livrar desse compromisso?

R4 - É bom resgatar os movimentos que deram certo durante alguma improvisação!

R-5 - Primeiro a gente vai no óbvio: no corpo do cachorro. Aquele cachorro estereotipado, que toda criança sabe fazer; para depois de um tempo improvisando, este cachorro se transformar na 'alma do cachorro', aí, então, este cachorro já não está mais apoiado nas quatro patas, mas fica em pé, ele se humaniza.

Carol - Aqui neste trabalho a gente pesquisa o jogo durante o próprio jogo. Este foi o primeiro exercício de improvisação em que um animal do texto se relacionou com outro.

---

14/10/2009 - Quito

- Para a próxima aula, vocês deverão preparar cenas (em duplas ou trios), seguindo o esquema do roteiro do Toscano.

---

15/10/2009 - Aula da Carol (assistente de direção)

Exercícios

1 - Respiração do Aikidô.

2 - Colocar a mão no centro de força, pernas em segunda posição (*ballet*), joelhos flexionados. Andar pela sala, arrastando a sola dos pés no chão. Andar pela sala inspirando e expirando. Quando eu inspiro os braços fazem um círculo no ar e voltam para o centro de força (três dedos abaixo do umbigo).

3 - Agora, os alunos deverão se reunir em grupos (trios e duplas) para ensaiar as cenas do texto do Toscano).

---

15/10/2009- Aula da Quito

## Improviso + Cenas + Músicas

Exercício: os alunos/atores sentaram-se no chão em formato de meia-lua. Eles deveriam mesclar algumas canções do espetáculo com improvisos de cenas. As cenas poderiam ter uma lógica de começo, meio e fim; como poderiam ser simples movimentações de animais, uma caminhada, por exemplo. Era importante que houvesse entradas e saídas de cena, dessa forma, os alunos/atores deveriam manter a estrutura palco/plateia. Enquanto uns estavam improvisando outros assistiam, e vice-versa. Depois das improvisações, a Quito abriu uma roda de conversa. Os alunos/atores deveriam falar sobre suas percepções a respeito dos improvisos e das canções.

Aluno 1:

- Muitos atores não entraram em cena. Esta postura não é legal. É bom que todos participem das improvisações. Tem a hora certa para entrar na improvisação e tem a hora certa para sair da improvisação. Não é bom se excluir. O exercício do improviso não tem que ter julgamentos.

Aluno 2:

- Achei muito legais as cenas que não havia texto. Todas as vezes que alguém improvisava algo que tinha texto, a coisa “brochava” um pouco.

Aluno 3:

- Temos que perceber quando é que a improvisação é coletiva e quando é que o grupo abre para que exista um solo, quando é que o grupo passa o foco para uma só pessoa. Onde está o foco da cena?

Quito - O que eu estou bastante feliz é que vocês brincaram. Isto é fundamental. O que faltou foi amarrar uma cena na outra. Temos o texto como guia e devemos começar a segui-lo. Como o tempo passa rápido quando a gente se diverte, não é mesmo! Prestem atenção aos detalhes dos animais. Cada um faz um gato, certo? Cada gato tem a sua peculiaridade, o jeito que ele anda, o jeito que ele olha. Estes detalhes são um verdadeiro néctar! Prestem atenção também na maneira que o narrador conta a história. Lembrem-se da voz da mãe, da voz do pai contando a história para vocês

dormirem à noite. A história é para que a criança durma, então ela não pode ser aguda demais. Hoje vocês romperam o lugar da timidez. Vocês estão virando uns “caras de pau”! E é esse o lugar que eu gosto. Podemos trazer beleza para aquilo que está uma “bagaceira”. O que a criança faz quando brinca sozinha? Ela pode ser tudo, o gato, o sapo, o cachorro, a tartaruga. Brinquem mais. Tirem esta moldura do acerto. Não fiquem querendo o tempo todo acertar. Façam o “bagaceiro” e tirem deste bagaceiro um mel, uma beleza. Vocês ainda ficam tímidos quando o silêncio acontece. Aceitem a pausa, aceitem o silêncio. Respirem!!!

“A música boa faz acordar os homens e adormecer as crianças!”.

---

Aula da Quito + Rogério Toscano

O dramaturgo Rogério Toscano adaptou o texto de Jorge Amado. Todos os alunos fizeram uma leitura coletiva dessa adaptação. O novo texto tinha sete narradores, sendo que cada aluno/ator leu um determinado narrador.

Depois da leitura, houve uma roda de discussão a respeito de quem são esses narradores. Os narradores têm personalidade e era importante que cada aluno-/tor soubesse disso. Foi esclarecido, também, que os narradores têm a função de mostrar como é o gato, como é a relação do gato com os outros animais, eles explicam para a plateia a história.

---

16/10/2009 – Aula da Tarina

Músculo

Exercícios:

A- Em duplas. Uma das pessoas deita em decúbito dorsal. O outro massageia os músculos paravertebrais. Depois, o colega vira-se de barriga para cima e é massageado no tronco, pernas, braços etc. Sempre com o foco nos músculos.

B- Aquele que recebeu a massagem vai experimentar movimentos que trazem

os músculos .

C- Depois disso, os alunos trocam de posição, ou seja, quem recebeu a massagem, seria agora, o massagista.

D- No final, todos deveriam improvisar, coletivamente, movimentos que vinham dos músculos. O objetivo dessa improvisação era que todos entrassem num mesmo ritmo.

F- Por último, o grupo todo ensaiou alguns movimentos uníssonos, parecendo uma revoada de pássaros. Alguns alunos propuseram alguns movimentos que eram copiados por todo o grupo, formando um coro.

---

#### Aula da Quito+ Tarina + Toscano

Num primeiro momento houve uma conversa geral de como seria o figurino. A Quito sugeriu que quem pudesse, deveria trazer para a sala de aula, coisas bem pequenas, como um bigodinho, uma pena, detalhes.

#### Exercício:

Os alunos, sentados, formaram um semicírculo (estrutura palco/plateia). Eles deveriam improvisar movimentos partindo do texto do Rogério Toscano. Nesse improviso, a turma deveria colocar algumas cenas que já estavam previamente combinadas, no meio da improvisação, como as cenas de revoada de pássaros e movimentos em uníssono que haviam sido ensaiadas no primeiro horário.

Esse “tiro” de improvisação teve a duração de, aproximadamente, 45min e foi realizado num esquema de entradas e saídas de cena dos alunos/atores.

No final, a Quito abriu uma roda de conversa para as percepções do coletivo. Ela colocou na roda duas questões: - O que ficou bom desta improvisação? E o que podemos jogar fora?

R1 - Eu sinto que tem alguns caminhos apontados. Há uma liberdade de escolher “quem” eu quero ser, que personagem eu quero experimentar. Mas existe, também, uma cobrança externa para eu entrar na roda.

R2 - Às vezes eu fico com vergonha de fazer a vaca mocha, por exemplo. Então eu fico pensando ... Será que eu devo entrar na roda, fazer a vaca mocha ou eu devo deixar para meu amigo Felipe (que está fazendo muito bem) fazer! Eu experimento o personagem ou não?

R3 - Eu sinto que existe uma burocracia, uma obrigação do grupo fazer um começo, um meio e um fim e isso às vezes atrapalha tudo, o improviso fica preso nesta estrutura e não se abre para a exploração.

R4 - Se o texto fosse menos narrativo e mais dramático nós não poderíamos engessar, no sentido de ter que cumprir uma determinada cena?

R5 - Como é que podemos quebrar, durante os tiros, um padrão de cena que não deu certo?

Quito - Cuidado com a ilustração do texto. Os narradores não estão com a voz aveludada. Falta escuta ... Estamos pesquisando Algumas coisas vamos colocar, outras, vamos jogar fora. Agora acabou a instrumentalização. Vamos, a partir de hoje, aprofundar. Se for preciso colocar uma coreografia, vamos colocar coreografia, se for preciso dividir as cenas, vamos dividir as cenas. Por vocês serem novatos neste jogo, ainda acontece uma certa dificuldade de improvisar, ouvir, escutar. Numa improvisação temos aquilo que acontece e aquilo que se dá. Eu pedi a vocês que estudassem o texto e fizessem, combinassem, algumas cenas. Isso serviu para dar um chão para vocês. Eu senti que vocês precisavam de um chão. Tem gente que é chamado para a improvisação, e não vai. Muitas pessoas aqui têm muita coisa boa para oferecer para a cena e não oferecem, não entram em cena. Se você entrou para improvisar, então improvise! Se o outro não entrou, entre você! Arrisquem!!! Se arrisquem mais!!! Muito mais!!! Não tenham medo de errar, de pisar na "jaca". O que não dá é para não ir, não entrar em cena.

- Vocês podem se arriscar muito mais. Vocês estão investigando, pesquisando, experimentando. O pouco que vocês tem, ofereçam! Se o improviso causa ansiedade em vocês, então, experimentem! Cuidado também, e isso é para aqueles que entram com força demais!! Entrar com força demais pode atrapalhar, e não colaborar! E, por último, onde estão as composições? Onde estão os movimentos coletivos, os uníssonos?

- Está na hora de vocês fixarem algumas coisas: coreografias, pausas. Vamos

enxugar o texto.

Toscano - O foco ficou mais nos personagens do que no jogo entre os narradores. Podemos fazer com que o foco fique mais nas cenas, na trama, nos narradores do que nos personagens! Este texto que eu fiz é uma provocação, que deve ser devorada por vocês e digerida! Modificada, transformada! A ideia de texto que eu entendo, é o texto que vai se modificando conforme o processo!!

Quito - O que está mais em jogo é a brincadeira corporal. Vamos estar mais atentos à pesquisa e menos à reprodução de cenas. Quando é que eu vou entrar em cena? Às vezes eu estou pronto para entrar no improviso, às vezes, não. Vamos pesquisar a andorinha, vamos pesquisar o gato, pesquisar, esta é a palavra. Pesquisar pode ser mais interessante do que reproduzir e objetivar. Onde está a escuta? Hoje a gente ficou um pouco preso demais “então eu não irei fazer”!! Vocês também têm muita dificuldade de olhar para a plateia, dificuldade de triangular.

“Nada se consegue através de uma mente que duvida”( B.K.S.Iyengar).

---

20/10/2009

Quito + Andrea Kaiser

Nesta aula, a professora de canto da EAD, Andréia Kaiser ouviu os alunos cantando e deu algumas indicações musicais sobre como melhorar e aperfeiçoar o coro.

---

22/10/2009

Aula da Carolina Mendonça.

Exercícios:

1- Exercício de respiração vindo da técnica do Aikidô. Depois desse exercício respiratório, a professora explicou sobre os Chakras do corpo humano.

2- Andar pela sala pensando nos Chakras do corpo humano.

3- Aumentar a velocidade desse caminhar pela sala.

4- Aumentar mais ainda a velocidade do caminhar.

5- Quando a velocidade ficou muito alta, a professora instruiu para que os alunos/atores diminuíssem o espaço físico da “corrida”. Deveriam correr, sem se bater, num espaço muitíssimo pequeno.

-----  
Aula da Tarina

Exercício 1:

Primeiramente, todos deitaram-se em decúbito dorsal. Cada um se concentrou em si, espreguiçamento. Depois todos começaram a se movimentar nos níveis baixo, médio e alto, sendo que cada um deveria entrar em contato com a sua própria bacia, a bacia conduziria os movimentos. A bacia também deveria estar em conexão com as outras bacias da sala.

Exercício 2:

Todos deveriam improvisar todo o texto do “Gato Malhado e da Andorinha Sinhá”, fosse o texto do Jorge Amado ou a adaptação do Rogério Toscano.

Os alunos deveriam improvisar o texto num esquema de entradas e saídas, isto é, quem não estivesse em cena, deveria estar nas laterais da sala, sentados, prontos para, a qualquer momento, entrar em cena para improvisar, quando achasse ser o momento oportuno.

Quem estivesse fora da cena, deveria falar alguns comandos para quem estivesse dentro da cena. Os comandos eram: Recoloca, Multiplica, Pausa, Reverso, Repete, Uníssonos, Ângulos, Acelera, Retarda, Triangula, Linhas (diagonais e retas). Cada um destes comandos seria executado por cada um dos atores que estivessem em cena. Se no momento da improvisação só estivesse uma única pessoa em cena, ela deveria efetuar o comando, se estivessem vários atores, o comando deveria ser efetuado por todos.

---

## Aula da Quito

### Exercício 1:

Os alunos-atores sentaram-se no chão num formato de semi-círculo. A idéia era improvisar o texto do *gato Malhado e andorinha Sinhá* (poderiam utilizar tanto o texto do Jorge Amado ou a adaptação do Rogério Toscano). Os alunos-atores deveriam fazer entradas e saídas de cena, de modo que alguns participantes seriam a platéia, e quem quisesse entrar em cena para improvisar, poderia. Durante a improvisação, quem estivesse sentado como platéia, teria que dar alguns comandos para quem estivesse em cena. Os comandos eram: Multiplica, Pausa, Reverso, Recoloca, Repete, Uníssonos, Diagonais, Ângulos, Acelera, Retarda, Conexão da Bacia, Triangulação, Linhas (retas e diagonais).

Quando alguém da platéia falava algum destes comandos, os atores deveriam segui-los. Somente quando alguém da platéia falava o comando “Recoloca” é que quem estava na platéia se colocava no lugar de alguém que estava em cena.

Este “tiro” de improvisação teve a duração de aproximadamente quarenta e cinco minutos.

### Exercício 2:

Quito sugeriu uma coreografia para a cena da música “onde já se viu”. Todos deveriam ficar numa postura como se fossem árvores. Partindo desta postura, foi dada uma instrução para que os alunos-atores fizessem movimentos de expansão e contração enquanto cantavam a música “onde já se viu”.

Durante a composição desta cena, a Quito ia dando algumas orientações, como por exemplo:

- Pensem agora em linhas no espaço. Se conectem em diagonais, mantenham o balanço da bacia. Façam movimentos bem pequenininhos....Agora, eu quero ver um gato e uma andorinha passeando entre as árvores. As árvores vão impedir que aconteça o encontro entre o gato e a andorinha. Isto é um jogo, as árvores têm que impedir o encontro entre o gato e a andorinha! Prestem atenção no espaço! Pensem na geometria do espaço. Prestem atenção nas diagonais. Qual o desenho que vocês querem fazer? Cuidado para a questão de vocês estarem se protegendo nos colegas. Composição,

pensem em composição e não fiquem escondidos, se apoiando no colega!

### Exercício 3

Quito sugeriu uma leitura da página 2 do texto do Rogério Toscano. Depois da leitura, o grupo fez um “tiro” de improvisação que teve a duração de quinze minutos . Da mesma maneira que o exercício anterior, enquanto alguns estavam em cena, improvisando, os outros estavam sentados, atentos e em estado de prontidão. Quando alguém saía de cena, outra pessoa, que quisesse, poderia entrar e improvisar.

### Tarefa de casa:

Quito pediu para que cada aluno-ator trouxesse (para o dia seguinte), o personagem que cada um gostaria de fazer. Além disso, ela pediu para que cada ator trouxesse também, por escrito, quais os colegas de turma que cada um gostaria que fizessem os outros personagens da trama.

### Por exemplo:

- Eu gostaria de fazer o gato malhado, mas acho que fulano de tal poderia fazer a andorinha.

Cada um vai indicar um personagem para si e também para os colegas!  
Prestem atenção aos narradores!

-----  
23/10/2009

### Aula da Quito + Toscano

### Exercício 1:

Os alunos-atores deveriam improvisar o prólogo do texto. Este “tiro” de improvisação, apesar de inspirado no prólogo, não poderia ter palavras, somente os corpos dos atores em cena.

### Exercício 2:

Os alunos atores sentaram-se em semi-círculo. Todos deveriam estar com o texto do Toscano em mãos. Todos deveriam improvisar, mas aqueles que estavam sentados, deveriam ler o texto enquanto os outros improvisavam. Cada um ia lendo de

uma vez. Quando alguém saía de cena, era hora de outra pessoa entrar; e quem saía de cena, poderia, se quisesse, ler alguma passagem do texto para que os colegas que estavam no centro do espaço, improvisando. Portanto, este esquema de improvisação também pressupunha, como nos outros exercícios, entradas e saídas de cena. Este tiro de improvisação durou aproximadamente uma hora.

Exercício 3:

A Quito foi dando comandos, durante o improviso. Os comandos eram: Recoloca, Multiplica, Pausa, Reverso, Repete, Uníssonos, Ângulos, Acelera, Retarda, Triangula, Linhas (retas ou diagonais). Este “tiro” teve a duração de aproximadamente duas horas.

Exercício 4: roda de Conversa

Quito:

- Na improvisação, quem está entrando bastante está se aquecendo. Cuidado para não ficar muito parado, pois parado, desaquece. Quem não está entrando, vamos... Estamos aqui para brincar!!!!

Gabriela:

- Vamos respeitar a pausa, quando alguém pedir a pausa! Vamos respirar na pausa! A pausa serve para agente se reorganizar.

Quito:

- Cuidado coma caricatura! Vamos nos concentrar na tridimensionalidade (espaço X corpo). Menos caricatura. Vamos todos experimentar! Brincar! Como é que vocês escolhem, se vocês ainda nem experimentaram?

Toscano:

Como entrar na cena épica e depois, ir para o dramático? Vamos prestar mais atenção, não fiquem presos ao texto! Vamos nos concentrar na brincadeira dos narradores! O texto não é rígido, fixo, imutável. Podemos fazer uma parte, improvisar, contar o causo.. E depois podemos correr algumas páginas, pular umas partes do texto, até pegá-lo novamente, mais adiante! Quem manda neste processo colaborativo, é o

improviso e não o texto.

Tarefa de casa: Escolher para si, até três personagens, mais um narrador. Escolher para os amigos os personagens que vocês acham que cada um deve ser.

Observação minha: Existem algumas cenas que já estão praticamente prontas, como a cena das árvores ( “onde já se viu”). Ao longo das improvisações, “tiros”, estas cenas iam sendo colocadas. Eu acho que a Quito dá chance para as pessoas se soltarem.

---

27/10/2009

### Dia da Decisão dos personagens - **Casting**

Quito:

- Hoje é o dia da decisão....Será que o “*fisique de role*” é o mais importante? Muitas vezes vocês entraram num improviso achando que aquilo que faziam iria dar certo, e não deu! E o contrário também já aconteceu, isto é, vocês entraram em cena achando que iria ser um horror, e no entanto, o que vocês fizeram, de alguma maneira, funcionou! Vocês estão apegados a algum personagem?

Resposta: A maioria dos alunos respondeu que sim.

Quito:

- Mas por que apegar, se eu posso recolocar, multiplicar? Vocês já fizeram este exercício democrático de casting alguma vez na vida?

Resposta: A maioria da turma respondeu não.

Quito:

\_- A primeira coisa que eu gostaria que vocês pensassem é : qual

personagem eu quero fazer? A segunda coisa que quero que pensem são estas questões: O que eu penso e o que os outros vêem de mim? Qual o peso que eu dou a isso? O que eu quero e o que é melhor para o coletivo? O que os outros querem? Todos estamos aprendendo. Vamos fazer disso uma “puta” exercício. Vamos escutar. Não vamos julgar! Vamos nos escutar e escutar os outros. Vamos lidar com a frustração! Este também é um jogo de escuta.

Depois que cada aluno-ator falou qual personagem gostaria de ser, e qual personagem gostaria que cada amigo fosse, perguntaram para a Quito:

Aluno :

- E você, não vai votar em ninguém?

Quito:

- Meu voto é de Minerva. Trabalhar em grupo não é fácil. Não é fácil se enxergar dentro de um grupo, com clareza, não é fácil perceber o que os outros percebem de mim. Como é que você se percebe? E como você sente quando alguém te escolhe para ser determinado personagem? Qual a sua trajetória aqui no processo criativo? E a sua trajetória aqui na E.A.D? Como você se colocou? Vocês têm esta percepção? A percepção é de cada um, isto é difícil de se conseguir. Como eu me coloco diante deste material? E diante dos parceiros, do diretor, do grupo? E como eu me coloco em relação a mim mesmo? Como eu entendo e aceito um personagem principal e um personagem pequeno, mas fundamental? Como você se coloca verdadeiramente diante de um todo? Às vezes nós pensamos: Fulano está fazendo determinado personagem, mas eu poderia estar fazendo melhor, mas não me dão espaço! No nosso íntimo, como é que agente se coloca diante das coisas? Como é que, quando eu vejo alguém em cena, ao invés de pensar com este pensamento egoísta, eu não posso dar apoio? Quando é que um parceiro de cena me transmite confiança, inveja, segurança? Com que clareza eu vejo isso? Com quais “armas” eu vou lutar contra isso? Com que aceitação eu vejo isso? Como eu me coloco diante dessas situações? Isto é uma reflexão. Quando eu abro o jogo para alguém? Quando eu fecho o jogo? Onde nós estamos? Onde nós estamos diante dos outros?

Os grupo em São Paulo são muito difíceis de permanecerem muitos anos

juntos. Quem convive junto, pode ter desavenças, podem existir diferenças! O trabalho é feito em grupo por individualidades. Mas a questão é: Quem sou eu dentro deste todo? Como você se sentiu quando alguém te tirou de algum determinado lugar ou quando te colocou em algum lugar ? Às vezes eu vejo um acumamento, não fiquem acudados, se coloquem! É melhor limpar do que deixar a coisa se estruturar poderosa como sombra....

Tati ( aluna-atriz), por que você não se votou para ser a andorinha?

Tati:

- Eu achei que você não havia gostado da minha improvisação como andorinha!

Quito:

- E você, marcela, porque não se votou para ser a andorinha?

Tati:

- Não me sinto preparada para ser a andorinha!

Quito perguntou :

- Alguém aqui está insatisfeito com o que votaram para você?

Ninguém respondeu.

Quito :

È muito importante para a saúde nós sabermos nos expressar!

O fácil é o simples, e o simples é o fácil. Eu posso me desafiar, mas tenho que ver se este desafio é a coisa certa a ser feita!

---

29/10/2009

Tarina + Quito

Exercício de Peso e Som

Exercício1: Em duplas. Carregamento no nível baixo. Uma pessoa pega a outra como se fosse um bebê. Ela pega de várias maneiras. O corpo daquela que está sendo carregada está completamente solto. A pessoa que está sendo carregada solta o peso e emite sons. Os sons que vêm dos órgãos. Depois a pessoa que foi carregada experimenta sozinha movimentos e sons.

Depois deste exercício, todos juntos assistiram à filmagem do processo criativo. Na ocasião eu havia filmado os solos de animais que cada um fez. Depois que todos assistiram, cada um a sua improvisação, a Quito perguntou:

Quito:

- E aí, o que você achou de você mesmo? E todos, o que acharam desta determinada pessoa?

A Natália foi a primeira pessoa que respondeu. Ela se viu fazendo a andorinha. Ela se achou desengonçada demais. A Quito disse:

- Tomem cuidado quando vocês se vêem no vídeo. Às vezes o que está no vídeo é bom para o vídeo! E às vezes, aquilo que você está fazendo é melhor do que aquilo que está no vídeo. O vídeo capta apenas um momento. O todo, o aqui e agora é complexo! Você Natália, não tem nada de desengonçada! É lindo ver você em cena, é suave, é delicado!

- Uma das coisas que a Nova Dança traz é a questão do respeito aos diferentes tipos de corpos, às diferenças corporais, às limitações. A Nova Dança trabalha com uma ideia de que todos podem dançar!

Os alunos falaram muito da dificuldade que acontece, quando, muitas vezes, eu sinto um movimento, imagino este movimento, mas quando eu vou passar este movimento para o corpo, ele não fica exatamente como eu pensava que fosse ficar. Muitos alunos comentaram sobre o estranhamento que dá ao ver-se no vídeo. Por exemplo, teve um aluno ( Felipe) que fez um comentário interessante, ele achava que se movimentava com a coluna retinha, no entanto, quando ele se olhou, ele viu que fazia um movimento que a coluna não ficava totalmente reta. Ele disse:

- Puxa, eu faço uma coisa estranha, eu faço uma coisa e achava que estava fazendo outra coisa!

Quito:

- O Movimento-Imagem, consiste justamente, de adequar o movimento vivido ao movimento imaginado, ou vice-versa. É difícil equalizar o movimento que eu sinto e o movimento que eu faço. Àquilo que meu corpo está projetando interiormente, exteriormente e àquilo que os outros vêem. De alguma forma, vocês ainda têm uma ansiedade e deixam um pouco de curtir, de brincar com estes personagens! Caprichem nos detalhes. Agente às vezes perde muito da amostragem, o que vocês fizeram na pesquisa coma Tarina, tragam para a cena! Mas também podemos fazer o contrário, utilizar a adrenalina da cena para dar um “gás” na criação, construir coisas novas. Como você resgata aquele corpo, aquela imagem que certo dia foi legal? Como trabalhar esta vulnerabilidade? E a respiração? Quais os detalhes da personagem que fazem, vocês entrarem ou saírem do personagem? Como você resgata aquele corpo, aquela imagem que num outro dia ficou bacana? E a respiração?

Aluno:

- eu sinto que é mais fácil experimentar do que mostrar. Para mostrar parece que aindo eu fico preso!!

A turma também discutiu a questão da construção do gato (de quatro patas) e do gato bípede. Como não perder a energia e nem o tônus do gato construído nas quatro patas e nas duas patas?

Tarina:

- Essa coisa de construir o gato, é muito particular de cada um e tem muito a ver com a construção do palhaço. Cada um tem a sua particularidade!

-----  
03/11/2009

Exercício 1:

Em círculo, ocorreu uma marcação de cena em cima dos movimentos e

músicas que a turma já tinha. Uma espécie de seleção.. Algumas narrações foram cortadas em detrimento de cenas que não havia necessidade de ter narradores. Muitas cenas já diziam corporalmente aquilo que o texto queria dizer.

---

05/11/2009

Exercício 1: Improvisar começo, meio e fim do espetáculo, colocando o que tiver de cenas prontas. O improviso com as cenas prontas deverá ter começo, meio e fim. Este “tiro de improvisação” teve a duração de uma hora aproximadamente.

Quito:

- Prestem atenção à triangulação!!

Exercício 2: fazer novamente um “tiro de improvisação” de toda a história, mas agora deverão ser improvisadas somente as partes essenciais. Este “tiro” de improviso teve a duração de 40 min.

---

10/11/2009- **Dia do Apagão.** Aula da Quito e da Tarina

Exercício 1- Todos deitados no chão, espreguiçando. De luzes apagadas, e de olhos fechados, os atores deveriam improvisar o texto do gato malhado. O texto improvisado poderia ser o texto do Jorge Amado ou a adaptação do Rogério Toscano. Este “tiro de improviso” teve a duração de 1h30min. O “tiro” não precisaria ter uma sequência lógica em termos de começo, meio e fim da história.

No final do “tiro” foi aberta uma roda de conversa sobre tudo o que aconteceu durante o improviso.

---

12/11/2009 Aula da Tarina

A Tarina começou a aula questionando a turma sobre “ O que é dirigir um espetáculo? O que é construir um personagem? Como conversar com os colegas-atores,

dar opiniões sobre os seus trabalhos, sem ser indelicado, agressivo?

Exercício 1- Em duplas, uma pessoa se move, o colega, que está na sua frente o imita, como num Jogo de espelhos.Devem ser explorados os níveis baixo, médio e alto do espaço.

Exercício 2- Ainda em duplas, uma pessoa fecha os olhos e se movimenta. O colega que está à frente o observa. Depois, aquele que observou, imita, e quem foi imitado, observa.Neste exercício a Tarina indicou que, corporalmente, os alunos-atores poderiam entrar ou não nos animais presentes no texto do Jorge Amado. Outro detalhe do exercício, é que logo após a experimentação, um ator teria que conversar com o outro sobre o que viu e dar algumas sugestões sobre como o corpo do colega pode ser melhor trabalhado, explorado .

No final do exercício, abriu-se uma roda de conversa coletiva. O “tiro de improvisação” não havia sido tão bom. Faltou bastante energia na hora do tiro.

Todos chegaram à seguinte conclusão:

Os “tiros” estavam muito sem energia pois não havia uma sequência dramática bem delineada. Eram três dramaturgias que se imbricavam :

- Texto do Jorge Amado (o qual já estava bem apropriado pelo grupo)

- A adaptação de Rogério Toscano (que incluía cenas dramáticas, e não somente narrativa)

-Dramaturgia corporal (ações físicas que foram sendo apropriadas pelo grupo durante o processo criativo e que de uma forma, ou de outra, sempre eram repetidas).

-----  
31/11/2009

Aula da Tarina, Quito e Carol.

O grupo começou a perceber que quando havia improvisações, existiam três bases dramáticas: O texto do Jorge Amado, A adaptação feita pelo Rogério Toscano e a dramaturgia dos “tiros corporais”, ou seja , o que havia ficado interessante dos “tiros de improvisação” que os alunos-atores haviam feito.

As sequências de ações destas três dramaturgias eram diferentes, isto causou uma certa falta de clareza coletiva no grupo .

Neste dia, a Quito dividiu os alunos-atores em três grupos distintos: Um grupo responsável por resgatar o material corporal que havia ficado interessante dos improvisos realizados durante a aula (Roteiro de ações físicas), um grupo que seria responsável por editar o texto do Rogério Toscano e um outro grupo responsável por registrar o que era mais pulsante, para todo o grupo, do texto do Jorge Amado.

Depois que os três grupos conversaram entre si, discutiram e analisaram o que era de fato significativo para o processo de trabalho, cada grupo deu o seu resultado escrito para a aluna, também atriz do espetáculo, Myriam e ela fez uma edição a partir destas três dramaturgias.

---

19/11/2009- Aula da Quito

Depois que a Myriam fez a edição do texto final, a Quito pediu ao grupo para dividir entre os atores, cada bloco do texto. Por exemplo, existiam cinco andorinhas Sinhá. Cada uma teria que ter uma determinada cena específica, de modo que as respectivas andorinhas não se confundissem quanto a hora de falar o texto .

É preciso dizer que todos haviam decorado todo o texto.

A partir deste dia a Quito começou a fixar cenas, de modo que o espetáculo não fosse improvisado, mas sim , demarcado.

---

23/11/2009- Aula da Quito

A Quito mudou a disposição espacial da turma. Antes, eles começavam o espetáculo sentados nas laterais ( um pouco de cada lado). Agora, é um semi-círculo, na diagonal.

Exercício: A Quito pediu para que o grupo fizesse um “tiro”, misturando as improvisações , as cenas que já estavam marcadas e o texto era aquele que fora adaptado pela aluna-atriz, Myriam. Cada aluno-ator estava seguro de uma determinada parte do texto e todos deveriam começar o espetáculo, distribuídos segundo a nova disposição (em diagonal).

Conforme as cenas iam acontecendo, a Quito ia parando, dirigindo, dando sugestões. Por exemplo, ela pediu, em uma determinada cena, que todos os gatos fizessem a mesma cena (cena da carta que o gato escreve para a andorinha).

-----

É uma “obra aberta” ou “*work in process*”, isto é, cada espetáculo foi concebido de maneira a seguir um roteiro mínimo e a dramaturgia ia sendo construída a cada noite de uma maneira diferente, intercalando os jogos corporais, improvisações, música e palavras.

- Levantam a discussão sobre a questão do lugar do texto e do edifício teatral na cena contemporânea.

- A obra de Quito esclarece, de maneira poética, que a cena teatral e o corpo dos intérpretes também fazem parte da dramaturgia, uma dramaturgia corporal.

- Na medida em que os espetáculos de Quito aproximam arte e público, e valorizam corpos heterogêneos (não somente corpos dotados de um virtuosismo técnico), é uma arte que também aproxima arte e vida e esta também é uma característica da arte contemporânea.

- As obras de Quito não seguem uma ordem aristotélica de começo, meio e fim. Apesar de existir um estudo de técnicas corporais específicas, textos determinados, um certo roteiro programado, a dramaturgia foi construída no aqui e agora. A cada noite um novo espetáculo.

- O trabalho de Quito integra diversas linguagens como a dança, o teatro e a música. Ideokinesis, contato-improvisação, BMC, Aikidô foram trabalhados como técnicas que auxiliaram na instrumentalização dos criadores-intérpretes, também chamados bailarinos-improvisadores. As técnicas de *Clown*, Movimento-Imagem-Ideia, palavras e música foram tratados como elementos que auxiliaram no processo de criação em si, na organização da dramaturgia, nos resultados cênicos.

- A improvisação foi utilizada tanto como recurso criativo quanto como linguagem cênica, como dramaturgia corporal.