

EDIÇÃO Nº 10 - I SEMESTRE - 2017

Caderno de registro Macu

PESQUISA

A MINHA,
A SUA,
A NOSSA
PESQUISA







Editorial

Chegamos à décima edição do *Caderno de Registro Macu*! E é com grande prazer e satisfação que cultivamos, durante os seis últimos anos, este espaço de reflexão sobre a prática e a docência em teatro. O objetivo desta publicação, exposto em sua primeira edição, mantém-se como o compromisso em registrar e partilhar a pesquisa e a produção de conhecimento do Teatro Escola Macunaíma.

Não por acaso, o **Dossiê A Minha, a Sua, a Nossa Pesquisa** põe em foco a própria prática do registro. O ato de registrar, que inspirou o nome desta publicação, é parte intrínseca da proposta pedagógica da escola e fundamenta-se na documentação reflexiva dos processos de ensino-aprendizagem. Para aprofundar esse tema, os artigos de Sumaya Mattar e Cecília Warschauer dão a sua contribuição. As educadoras e pesquisadoras falam sobre suas relações pessoais com o registro, apresentam diferentes possibilidades para este procedimento e discutem sua importância nas atividades de formação. Também a atriz e pesquisadora Renata Vendramin, convidada do Café Teatral de agosto de 2016, conta sobre sua própria prática de registro, que propõe uma forma de apresentação visual diferenciada do texto.

A seção **Estudos Sobre o Ator** conta com a colaboração de Tatiana Motta Lima, professora da Escola de Teatro da UNIRIO e estudiosa do trabalho de Jerzy Grotowski, que partilha suas inquietações e investigações acerca de um assunto muito caro a nós: a pedagogia para o ator. **O Gosto Pela Experimentação – Entrevista com Myriam Muniz** traz nada mais do que uma das fundadoras do Macu. Em sua fala, podemos acompanhar os caminhos que a levaram ao teatro, os mestres que a inspiraram e suas concepções sobre a arte e o fazer teatral. Para apresentar e homenagear a grande atriz, diretora e professora que foi Myriam Muniz, em **Perfil**, que antecede a entrevista, o artigo de Marcelo Braga de Carvalho dá ênfase à sua formação em teatro e à criação de nossa escola.

A seção **Stanislávski em Foco** apresenta diferentes abordagens sobre o trabalho Constantin Stanislávski, cuja metodologia inspira o ensino de teatro no Macu. A pesquisadora Michele Zaltron trata de uma prática vivamente presente nas propostas criativas de Stanislávski, os *études*, e a aborda pela perspectiva de Serguei Zemtsov, um dos perpetuadores do pensamento e prática do mestre russo. Natasha Dias traz à tona a filiação entre Stanislávski e Grotowski, destacando certos elementos do Sistema Stanislávski que fundamentaram a prática do diretor polonês.

Em Processo registra os procedimentos de criação da peça *3 Frações de Amor ou uma Quase História*, dirigida pelo professor Rafael Carvalho e apresentada por uma turma de PAMIX na 85ª Mostra de Teatro do Macu. Na seção **Por Trás da Cena**, a professora do Macu Ana Carolina Ramos trata de um importante elemento do teatro: a caracterização cênica. Fechando a décima edição do *Caderno de Registro Macu*, em **Resenha**, Simone Shuba comenta mais uma das publicações sobre Stanislávski lançadas em 2016, *Stanislávski Ensaia – Memórias de Vassili Toporkov* (É Realizações), com tradução de Diego Moschkovich.

Boa leitura a todos!



PESQUISA

ISSN 2238-9334

CADERNO DE REGISTRO MACU É UMA PUBLICAÇÃO DO TEATRO ESCOLA MACUNAÍMA.



Rua Adolfo Gordo, 238 R - São Paulo / SP | 01217-020 | (11) 3217 3400
macunaima@macunaima.com.br | www.macunaima.com.br

IDEALIZAÇÃO E EDITORAÇÃO

Roberta Carbone

ASSISTÊNCIA EDITORIAL

Igor Bologna
Kleber Danoli

COLABORADORES DESTA EDIÇÃO:

Ana Carolina Ramos	
Cecília Warschauer	Renata Vendramin
Marcelo Braga de Carvalho	Roberto Setton
Marcelo Tomasini	Sandra Mantovani
Michele Almeida Zaltron	Simone Shuba
Natacha Dias	Sumaya Mattar
Rafael Carvalho	Tatiana Motta Lima

AGRADECIMENTOS

Alan Guimarães, Denise Mendys, Fabiana Braun, Marcia Azevedo. E a todos aqueles que direta ou indiretamente colaboraram com esta publicação.

DIREÇÃO EXECUTIVA

Luciano Castiel

SUPERVISÃO

Debora Hummel

PROJETO GRÁFICO E ARTE

Fernando Balsamo

CAPA

Eva Castiel

TIRAGEM

3000 exemplares

Proibida a reprodução total ou parcial dos textos, fotografias e ilustrações, sem autorização do Teatro Escola Macunaíma.

sumário

□ dossiê	
Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte	6
Registros como instrumentos de formação e de criação	16
Cocriando-se artista	22
□ estudos	
Em busca (e à espreita) de uma pedagogia para o ator	32
□ perfil	
Myrian Muniz: uma mestra dos palcos	42
□ entrevista	
O prazer pela experimentação - Entrevista com Myrian Muniz	48
□ stanislávski em foco	
A prática de <i>études</i> de animais como exercício para “tornar visível a vida criativa invisível do artista”	56
Ação, partitura e impulso - Traços tangíveis de uma linhagem invisível entre Stanislávski e Grotowski	64
□ em processo	
<i>3 Frações de amor ou uma quase história</i> : mergulhando em reticências	74
□ por trás da cena	
Ser e não ser: a caracterização cênica como instrumento de criação	86
□ resenha	
<i>Stanislávski ensaia - Memórias de Vassili Toporkov</i>	90

Práticas de registro e processos de ensino-aprendizagem da arte

POR SUMAYA MATTAR¹

Consideremos também que, dentre os desejos, há os que são naturais e os que são inúteis; dentre os naturais, há uns que são necessários e outros, apenas naturais; dentre os necessários, há alguns que são fundamentais para a felicidade, outros, para o bem-estar corporal, outros, ainda, para a própria vida. E o conhecimento seguro dos desejos leva a direcionar toda escolha e toda recusa para a saúde do corpo e para a serenidade do espírito, visto que esta é a finalidade da vida feliz: em razão desse fim praticamos todas as nossas ações, para nos afastarmos da dor e do medo.

Epicuro

Muito do que pensamos, sentimos e imaginamos dissipa-se rapidamente sem deixar rastros e/ou criar lastros; outra parte, contudo, pode alcançar a superfície e encontrar outros destinos.

Para além dos muitos significados que a palavra *registrar* pode ter, interessa-me, aqui, refletir sobre a relação desta atividade com os processos de ensino-aprendizagem da arte e analisar seu potencial para fazer emergir conteúdos que, de outro modo, continuariam inacessíveis aos próprios sujeitos, neste caso, os educadores e os aprendizes.

Desenho e escrita, o início de uma perspectiva metodológica

O hábito de registrar foi se instalando de forma gradual em minha vida. Duas linguagens, que continuo utilizando frequentemente, acompanham-me desde pequena, o desenho e a escrita, ainda que cada vez mais elas apareçam de forma fundida e/ou híbrida em minhas produções e proposições.

Assim como ocorria com outras crianças e adolescentes, lápis, caneta e papel eram fiéis companheiros em minha infância, ajudando-me a dar forma às impressões e à profusão de coisas reais ou imaginárias que passavam pela minha cabeça.

Meus primeiros cadernos de registro eram repletos de imagens, colagens e anotações de toda ordem, também feitas em abundância em inú-

1. Docente do Departamento de Artes Plásticas e do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da ECA-USP. Licenciou-se em Artes Plásticas pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU), tendo realizado mestrado e doutorado na FE-USP. Desenvolve projetos de pesquisa e projetos de formação de professores de arte voltados à criação didática e coordena projetos de ação educativa com abordagem interdisciplinar, envolvendo crianças do ensino fundamental, jovens, adolescentes e adultos. Contato: sumayamattar@usp.br.



Sumaya Mattar em palestra na Semana de Planejamento do Teatro Escola Macunaíma realizada em julho de 2016.

meros papéis avulsos. As fontes principais dessas produções eram as ricas experiências que tinha o privilégio de vivenciar, assim como o eram meus sonhos, dúvidas, medos e incertezas.

Às vezes, mostrava os cadernos ou as folhas de papel avulsas para algum adulto, mas isso acontecia pouco, pois, na verdade, desenhava e escrevia para mim mesma, por puro prazer e necessidade, e ainda por reconhecer, naquelas atividades, um precioso auxílio para lidar com minhas questões e indagações, tanto quanto para me distanciar das realidades imediatas e projetar-me em outros tempos e cenários.

Desenhar e escrever possibilitavam que eu explorasse, conhecesse, nomeasse, organizasse e reinventasse o mundo e exercitasse minha imaginação. Assim aprendia a pensar, planejar, projetar e desenvolvia minha capacidade criadora. Mal desconfiava que, ali, tinha início a formulação pessoal de um poderoso instrumento que, pouco a pouco, aperfeiçoaria e estenderia ao trabalho com pessoas, especialmente educadores e estudantes de arte.

Com o tempo, as *práticas de registro*, também denominadas por mim *cartografia ou exercícios cartográficos*, tornaram-se fundamentais em todas as minhas atividades: as experiências com o teatro e as artes visuais; a atuação como professora de arte, na Educação Básica, e como professora de artistas e arte-educadores no Ensino Superior; o trabalho com a formação continuada de professores; o percurso pessoal como estudante em cursos de graduação e pós-graduação, e as inúmeras atividades de extensão e pesquisa, tanto na realização quanto na orientação de projetos, entre muitas outras atividades.

Reflexão e aprendizagem pela prática

Há muito tempo, sei do papel fundamental dos *diários* nos processos de criação, pois sempre me

interessei pelas biografias e os processos de criação de artistas, o que, de alguma forma, desde cedo me colocou em contato com este precioso instrumento utilizado por muitos deles. Por meio dos cadernos, podemos conhecer muita coisa pertinente ao universo produtivo de artistas, escritores, cientistas, poetas, e, por extensão, aos processos de criação.

Descobrimos, por exemplo, a gênese de algumas obras, ideias e conceitos e o raciocínio que os presidem, como é o caso de *Grande Sertão: Veredas*, de Guimarães Rosa, fruto das anotações que fez durante a longa viagem a lombo de burro ao sertão de Minas; ou da obra de Constantin Stanislávski, que desde pequeno cultivava cadernos de anotações, e escreveu seu sistema de preparação de atores com base na maiêutica socrática e na forma de caderno de apontamentos, criando uma sala de aula fictícia para retratar, ao invés de explicar, o processo de atuação.

Ainda que soubesse da importância que os cadernos de notas assumem nos processos de criação, foi com o desenvolvimento da pesquisa que resultaria em minha tese de doutorado, em que tive a oportunidade de realizar um profundo mergulho no universo da aprendizagem artesanal, que passei a compreender com mais profundidade a importância do *aprender fazendo* e o papel desempenhado pela reflexão no desenvolvimento da inteligência criadora, aos quais o ato de registrar vincula-se em absoluto.²

2. Trata-se da tese defendida no ano de 2007, na Faculdade de Educação da USP, intitulada *Descobrir as Texturas da Essência da Terra: Formação Inicial e Práxis Criadora do Professor de Arte*, publicada em 2010, com o título: *Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*, pela Papyrus Editora. Para realizar a pesquisa, investiguei os modos de produção e transmissão de conhecimentos de Izabel Mendes da Cunha e Shoko Suzuki, ceramistas que se vinculavam, cada qual, a um universo tradicional, com enfoque nos valores e elementos metodológicos dos processos de ensino-aprendizagem por elas conduzidos; no papel exercido pelos meios físico, social e cultural em suas produções; na relação que estabeleciam com a educação formal e na preservação e renovação de técnicas, materiais, procedimentos e padrões estéticos ao longo de gerações.

Com a contribuição do vasto campo teórico denominado *epistemologia da prática*³, passei a privilegiar ainda mais o lugar da *experiência* nos processos de ensino-aprendizagem da arte e na formação de educadores, o que determinaria mudanças profundas em minha maneira de pensar e de organizar o trabalho pedagógico com diversificados grupos de pessoas, tanto na universidade quanto em outros locais.

Em consonância com a perspectiva reflexiva na formação de professores, comecei a explorar, em minhas aulas na graduação e na pós-graduação, concepções ampliadas de registro, o que acabaria por repercutir em inesgotáveis possibilidades produtivas, vinculadas a processos individuais e grupais de aprendizagem e criação, tanto no campo existencial (os projetos de vida, por exemplo), como nos campos acadêmico e profissional.

Desde então, venho ampliando e intensificando as possibilidades de elaboração de registros, associando-as a outros instrumentos igualmente capazes de colocar os sujeitos em relação dinâmica consigo próprios e o mundo. Entre esses instrumentos, estão: o *relato autobiográfico*, o *registro poético* e a *criação didática*, que tenho denominado *exercícios cartográficos*, um campo que comporta inúmeras possibilidades construtivas, inclusive, intersemióticas.

A potência desses exercícios, que há quase duas décadas vêm sendo propostos por mim, aponta para uma fértil perspectiva metodológica para a formação de professores e o trabalho com a arte, perspectiva essa que venho ampliando e aprofundando.

Os referidos exercícios são invariavelmente

propostos ao longo de um determinado período de tempo (geralmente, um semestre letivo) e em contextos bem específicos, tais como disciplinas de graduação e de pós-graduação ministradas por mim, cursos de especialização e grupos de formação continuada de educadores.

Em sua maioria, são realizados individualmente pelos participantes, já que estão voltados para o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre a própria trajetória e o exercício poético, podendo alcançar, inclusive, os projetos de vida e os projetos acadêmicos e profissionais.

Introduzi por meio da *cartografia*⁴ – que engloba todas as *práticas de registro* que proponho e culmina na criação de aulas – um sentido *temporal* e *topológico* aos percursos pessoais de formação.

Deste modo, o que advém das várias traduções poéticas feitas pelos participantes vai sendo chamado de *exercício cartográfico 1*, *exercício cartográfico 2*, e assim por diante, de sorte que também os planos de aulas, que são produzidos durante o intenso trabalho de criação que se dá na última etapa do processo e valem-se do exercício cartográfico, são pensados e formalizados como *mapas*.

Cartografia e exercícios de antecipação

A *cartografia* favorece a representação multifacetada – simbólica ou real – de um ponto de partida e a antecipação/projeção de um ponto de chegada, ou seja, o traçado do caminho que se deseja percorrer e a visualização do já percorrido, além das necessárias e inevitáveis possibilidades de mudanças de rota, e isso pode se dar com diferentes linguagens juntas, ocupando o mesmo suporte e/ou plano.

3. Refiro-me, sobretudo, às ideias de reflexão-na-ação, de Donald Schön; de reflexão coletiva em comunidades de aprendizagem, de Kenneth M. Zeichner; e de prática educativa como processo hipotético e experimental, de Lawrence Stenhouse. Para saber mais sobre o assunto, consultar: MATTAR, Sumaya. *Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*. Campinas: Papirus, 2010.

4. O campo de conhecimento identificado como Cartografia engloba estudos e operações científicas, artísticas e técnicas baseadas em observações diretas ou a partir de documentos, objetivando a elaboração e preparação, entre outras coisas, de mapas.

O exercício cartográfico também possibilita a representação de um tema, objeto ou fenômeno, a organização e o encadeamento de conceitos, a comunicação de pensamentos e o desenvolvimento da imaginação, já que seu alcance não se limita à realidade nua e crua.

Ao favorecer a escolha de suportes, palavras, imagens, materiais, símbolos e demais elementos gráficos e/ou pictóricos, a alocação de hipóteses em áreas centrais e/ou periféricas e a visualização do transcurso percorrido e/ou a percorrer, ao lado dos demais exercícios propostos, o exercício cartográfico afirma-se como importante prática de registro e um poderoso instrumento de *criação didática* e artística, capaz de promover nos participantes intensa operação intelectual e artística e favorecer a visualização de seus percursos de aprendizagem.

Para que se possa ter uma ideia da perspectiva metodológica em questão, a seguir, apresentarei brevemente: o *relato autobiográfico*, exercício com o qual o processo de trabalho tem início; o *registro poético*, que perpassa todo o processo formativo; e a dinâmica que sustenta a *criação didática*, que coroa todo o processo.

Relatos autobiográficos e exercícios da memória

Já na primeira semana de aula, quando os participantes ainda não se conhecem, fazendo alusão ao belo texto *Gaveta dos Guardados*, de Iberê Camargo, após a leitura do mesmo, peço que quando estiverem em suas casas, abram suas *gavetas de guardados*, escolham o que de mais importante houver nelas relacionado às suas experiências com a arte e elaborem uma reflexão escrita sobre este material.

O *relato* deve, necessariamente, ser concluído com a enunciação clara de um *propósito* pessoal

para os campos da arte e/ou da educação e, em seguida, ser *traduzido* poeticamente por meio de uma materialidade eleita por cada um.

Na semana seguinte, quando as *cartografias* começam a ser apresentadas, dada a natureza bastante subjetiva do exercício, cada participante passa a ser visto em sua individualidade, o que gera profunda conexão entre todos, quando tem início, de fato, a constituição do grupo.

Ao término das apresentações dos relatos, já por volta da terceira semana de trabalho, o grupo já está absolutamente consolidado, uma condição fundamental para o trabalho colaborativo que sustentará as propostas que serão feitas nas semanas subsequentes e culminarão, no último mês de trabalho, em um intenso processo de criação e ministração de aulas.

Desde que comecei a utilizar o *relato autobiográfico*, esse exercício tem se revelado uma poderosa e genuína *prática de si*, verdadeiramente emancipatória, que, entre outras coisas, conecta o sujeito com a própria história e a história social; põe em movimento sua energia criadora e favorece o desenvolvimento de sua autonomia. Daí sua importância nos processos de formação de educadores, estudantes de artes e pesquisadores.

Registro poético e inteligência criadora

Enquanto o *relato autobiográfico* faz com que o sujeito debruce-se sobre sua própria história e seu próprio processo de aprendizagem, outro exercício, denominado por mim *registro poético*, tem como objetivo fazer com que os participantes não olhem apenas para si mesmos, tornando-se capazes de lançar seu olhar também para os outros e para os contextos de aprendizagem.

Mas como isso se dá?

A cada semana, uma pessoa do grupo assumirá o desafio de *registrar* a aula ocorrida no dia, de

modo que, até o final do processo formativo, todas tenham passado por essa experiência. Quando os grupos são muito grandes, mais de uma pessoa faz o registro da aula; quando são muito pequenos, uma mesma pessoa pode fazer mais de um registro. A regra é simples e todos a seguem; todas as aulas devem ser registradas e todos, sem exceção, precisam passar pela experiência de fazer o exercício.

A pessoa sabe de antemão qual o dia que ficará responsável pelo registro. Assim, naturalmente, durante a aula que será objeto de sua atenção, seu papel distingue-se dos demais participantes que a estão vivenciando. Ainda que ela esteja presente e participe de todos os momentos da aula como os demais, o faz de modo muito mais atento, com certo distanciamento, como um observador-participante.

Por isso, às vezes, o registro já começa a ser pensado e planejado na própria aula, quando a pessoa pode fazer uso de anotações, gravações, fotografias, desenhos, por exemplo; outras vezes, ela simplesmente vê e ouve com mais atenção.

O fato é que saber de antemão que a tarefa ficará a seu cargo interfere na qualidade do seu olhar. Sabe que terá de levar, na semana seguinte, a tradução poética de suas impressões e que o seu registro introduzirá a próxima aula, amalgamando-a às anteriores.

Neste sentido, o exercício contribui para a construção de um sentido de continuidade entre uma experiência de aprendizagem e outra, algo fundamental em um processo de aprendizagem que se pretenda significativo.

Assim vai se dando o trabalho com o *registro poético*; semana a semana, um a um exercita-se no desafio de lançar um olhar particular para a experiência vivenciada coletivamente, traduzindo-a poeticamente.

Ele sabe que tal *tradução*, a não ser que a materialidade que eleger passar pela palavra, não precisa ser feita com uso exclusivo da linguagem escrita, como ocorre com o *relato autobiográfico*.

O convite é para que explore, pesquise e experimente linguagens, materialidades e procedimentos que lhe são pouco familiares, mas com os quais tem alguma afinidade *poética*. Tal tradução é por mim denominada *síntese poética*.

Mas que operação é esta, a de *sintetizar* algo poeticamente?

Trata-se de um exercício de reflexão sobre o que individualiza aquela experiência, o que a torna singular no processo coletivo em curso, que envolve busca, seleção e um movimento de tradução daquilo que foi essência na experiência vivenciada coletivamente. É, pois, uma operação complexa da inteligência criadora, que nada tem a ver com ações mais simples como resumir ou descrever algo, por exemplo.

A partir do momento em que a singularidade da experiência revela-se para a pessoa que fará o registro, tem início um movimento para transformá-la em algo com qualidade poética, já que uma experiência de aprendizagem tem sempre qualidades estéticas, ainda que essas nem sempre fiquem claras para os participantes.

Deste modo, o sujeito que tem o desafio construtivo de fazer a síntese poética daquilo que considera que foi essencial para todos na experiência vivenciada tem sua inteligência criadora posta em movimento.

Assim começa o processo de criação propriamente dito, envolvendo, entre outras coisas: levantamento de hipóteses, pesquisa, seleção, experimentação, e, finalmente, a materialização em algo.

Dada sua complexidade, o *registro poético* aprimora o olhar e amplia as possibilidades de ação



Registros poéticos de alunas da turma do ano de 2015, da disciplina de pós-graduação da ECA-USP: Arte, Experiência e Educação, Cartografias de Si: Percursos Formativos e Processos de Criação de Professores-Propositores.

criadora tanto do educador quanto do artista, cujos papéis integram-se na pessoa que realiza o exercício.

A maneira como os participantes lidam com o exercício é muito variada. No início, ficam bastante preocupados, com medo, até porque a grande maioria das pessoas que compõem os grupos, com exceção daqueles que já são artistas e/ou dos alunos de artes visuais, geralmente são professores, que, comumente, estão afastados das práticas artísticas.

Por isso, chega a ser assustador para alguns o desafio de fazer algo absolutamente singular, que envolve escolhas muito pessoais e revela sua subjetividade, não raro, negada em seus espaços de trabalho, e apresentá-lo, na semana seguinte, a um grupo de pessoas, de modo que elas possam ver algum significado naquilo, pois, afinal, aquele objeto refere-se a todas elas. Mas além de angústia e apreensão, o exercício também pode propiciar prazer, satisfação e o sentido de realização que a criação artística proporciona.

Ao lado das outras propostas feitas ao longo do processo, o *registro poético* possibilita que todos os envolvidos exercitem-se poética e reflexivamente e, em algum momento, assumam o protagonismo em relação às outras pessoas, pois vão mostrar e falar e serão vistas e ouvidas.

Uma miríade de ações construtivas pode ser desenvolvida pelos participantes. Há quem faça desenhos, pinturas, colagens, costuras, gravuras, esculturas, bordados, fotografias, filmes, ou seja, trabalhos no campo das artes visuais e/ou das atividades manuais, e há quem parta para trabalhos que envolvem outros campos, como o corpo, o som e a palavra, por exemplo.

É incomensurável a quantidade de possibilidades expressivas para a realização deste exercício, daí sua enorme potencialidade, já que abre um campo de criação absolutamente infinito que pode se estender para os vários setores da vida dos participantes.

Criação didática: a integração entre artista e educador

Deixei há muito anos de utilizar o tradicional esquema de planejamento de aula, em que se

pede aos professores para preencherem tópicos como: objetivos gerais, objetivos específicos, conteúdos e metodologia.

No lugar disso, nos processos de formação inicial e continuada de professores, proponho um *exercício cartográfico* aos participantes, que aciona um dinâmico e vigoroso trabalho intelectual e resulta em aulas originais, de inquestionável qualidade, e em substancial produção de conhecimento e ganho expressivo.

A partir da definição de um *propósito*, de uma *imagem poética* e de um *título*, tem início a criação da aula, que pode tanto se dar individualmente, como envolver outras pessoas, a depender dos grupos.

As seguintes perguntas são lançadas para os participantes:

- *O quê?* (qual o objeto de estudo da aula?);
- *Por quê?* (em que se justifica a proposta?);
- *Para quê?* (quais os objetivos da aula);
- *Como?* (explicitação da metodologia que possibilitará o desenvolvimento do que se deseja realizar);
- *Com o quê?* (quais recursos serão utilizados);
- *Onde?* (em que locais a aula se desenvolverá?);
- *Quando?* (qual o momento propício para o desenvolvimento da proposta?).

A busca de respostas a essas perguntas instaura um processo de criação que vai se dando na conjugação dos conhecimentos teórico-práticos construídos pelos participantes até então, desde aqueles relacionados à sua formação e experiência pessoal até os pertinentes às suas experiências acadêmico-profissionais.

As respostas formuladas configuram um texto rigoroso de conteúdo genuíno e representam a proposta da aula que será ministrada aos colegas do grupo.

O plano é então traduzido em um *mapa*, uma representação simbólica verbo-visual do projeto da aula, em que tudo que dela fará parte pode estar incluído, sobretudo as hipóteses do educador e a organização espaço-temporal da proposição.

A experiência de criar, ministrar aula e vivenciar

as propostas dos colegas consolida a aproximação entre docência e prática artística, porquanto a dinâmica de trabalho favorece a integração entre o educador e o artista na práxis educativa.

Com isso, entre muitas outras coisas, os participantes compreendem que a docência da arte exige estudo, pesquisa e planejamento, com base nos sujeitos e nos contextos escolares, e quanto mais for exercida de forma criadora, mais gratificante será.

Debruçar-se sobre si mesmo

Registrar (ou cartografar) pressupõe a capacidade de o sujeito distanciar-se de situações imediatas, traduzindo em algo objetivo o aprendizado que adquiriu em suas experiências, ou seja, o que de mais substancial pôde observar, pensar, imaginar e sentir ao vivenciá-las.

A tradução de tal substancialidade em algo que se vincule a uma experiência particular permite que os conteúdos acessados sejam inseridos no fluxo contínuo da atividade consciente, ficando disponíveis para serem utilizados pela pessoa de forma deliberada.

Assim, o ato de registrar contribui para que o sujeito coloque-se de forma ativa em relação a si e à própria aprendizagem, ultrapassando as muitas dificuldades com as quais pode se deparar.

Escrever, inscrever, gravar, grafar, assinalar, consignar, historiar, referir, mencionar, marcar, memorizar, anotar, entre outras, são algumas das atividades relacionadas à ampla e complexa esfera da *cartografia* e das *práticas de registro*, que sempre envolvem a correlação entre: atenção, reflexão, imaginação, vontade, desejo, inteligência e memória.

Nessa perspectiva, *registrar* (ou cartografar) pode se desdobrar em inúmeras possibilidades construtivas, tais como: *anotações, portfólios, esboços, poemas, dramatizações, pinturas, desenhos, fotografias, gravações, performances, cartas, mapas, diários*, entre muitas outras.

O ato de registrar acompanha o fluxo das dinâmicas criadoras, podendo ser inventado e reinven-

tado o tempo todo e dar origem a uma profusão de ações que envolvam múltiplos procedimentos, linguagens, instrumentos e materialidades.

Tal maneira de pensar e trabalhar o registro é pouco comum e em muito se distancia da ideia de *controle* que assola a educação escolar (e também a superior) e impõe aos educadores processos absolutamente burocráticos representados por uma enorme quantidade de documentos substancialmente ociosos, que em nada contribuem para a aprendizagem de estudantes e professores e a melhoria da qualidade do trabalho educativo. Entre esses documentos (escritos e/ou eletrônicos), estão, por exemplo, relatórios, atas, planilhas, formulários, pastas e diários de classe.

Muitíssimo distante dessa perspectiva, *registrar* é um importante recurso nos processos de criação artística, pedagógica e científica e nos processos formativos de modo geral, sobretudo aqueles que se voltam à construção da autonomia e do pensamento crítico dos estudantes.

Desenhar, pintar, esculpir, recortar, colar, pregar, escavar, costurar, bordar, alinhar, narrar, mapear, cantar, tocar, dançar, representar, jogar, fotografar, e, claro, *escrever*, entre muitas outras ações, guardam uma grande potência de transformação e pressupõem sujeitos que exerçam com liberdade sua capacidade de pensar e agir, colocando-se de forma crítica e inventiva no mundo.

Naturalmente, essas são as pessoas que têm mais possibilidades de modificar a si mesmas e de promover transformações nos locais em que atuam, a começar, no caso específico de professores, pelas próprias aulas que ministram.

Não por outra razão, vivências de práticas reflexivas e criativas são negadas em contextos educativos pouco democráticos, nos quais a palavra de ordem é o engessamento de corpos e mentes, e em que *registrar* é atividade obrigatória imposta aos professores, sobre os quais exerce forte papel de controle e coerção.

O educador dificilmente romperá solitariamente com tal *modus operandi*. É preciso que a ele sejam propiciadas oportunidades para vivenciar e

experimentar outras formas de se relacionar com a própria práxis, para que compreenda que pode e deve trabalhar sobre si mesmo, sem ficar alheio aos contextos e às outras pessoas, e, ainda, que pode se valer do exercício poético e das múltiplas linguagens artísticas para isso.

Debruçar-se sobre as próprias experiências raramente se dá de forma espontânea entre adultos, sobretudo entre professores que, de modo geral, vivem sob pressão e/ou têm pouco incentivo para exercitar a reflexão e a crítica.

Neste sentido, refletir sobre as experiências pessoais, acadêmicas e profissionais e encontrar um destino singular para os conteúdos advindos deste exercício aproxima-se do hábito de ler.

Ora, não nascemos sabendo ler, tampouco, gostando de ler; aprendemos a ler e a gostar de ler, entrando em contato com a leitura, ou seja, lendo.

Assim vamos nos dando conta de que os textos ampliam nosso conhecimento e a percepção de nós mesmos e do mundo, nos ajudando a viver melhor. Então passamos a fazer uso deles de forma deliberada.

O mesmo ocorre com as *práticas de registro* e/ou a *cartografia*. De nada adianta impô-las; é necessário que ao sujeito sejam oferecidas oportunidades para lembrar, refletir, experimentar, desejar e exercitar-se poeticamente, de tal sorte que o ato de registrar possa ganhar significado e ser incorporado em sua rotina.

Considerações finais

Os olhares diacrônico e sincrônico mobilizados pela reflexão sobre a prática possibilitam a reelaboração de experiências e a instauração de um movimento contínuo de reflexão e reinvenção que, em última instância, favorece ao educador a apropriação de conhecimentos tácitos e a autoria do trabalho pedagógico.

Dadas a multiplicidade de linguagens e as infinitas possibilidades materiais e procedimentais com que os registros podem ser produzidos, a incorporação de tal prática no trabalho docente

promove um dinâmico e contínuo movimento de construção de memória e autoria, permitindo que processos e saberes tornem-se visíveis e comunicáveis e sejam retomados e sistematizados a qualquer tempo.

Do mesmo modo, a perspectiva cartográfica impulsiona e dá sustentação ao processo de *criação didática* e auxilia na organização estrutural do trabalho educativo.

Para que façamos frente ao esvaziamento dos processos de ensino-aprendizagem da arte e à práxis imitativa que tem marcado a docência da arte no espaço escolar, na universidade e em outros espaços educativos, é fundamental que estudantes, educadores, pesquisadores e artistas coloquem-se de forma ativa e dinâmica em relação aos contextos, aos sujeitos neles envolvidos e a si mesmos, aprendendo com as próprias experiências e lançando-se a novas possibilidades de pensar e agir.

Deste modo, as *práticas de registro* não podem ausentar-se nem ser desprezadas, já que são práticas verdadeiramente emancipatórias e libertadoras.

Referências Bibliográficas

- CAMARGO, Iberê. *Gaveta dos Guardados*. São Paulo: Cosac Naif, 2010.
- MARINA, José Antonio. *Teoria da Inteligência Criadora*. Lisboa: Editorial Caminho, 1995.
- MATTAR, Sumaya. *Sobre Arte e Educação: Entre a Oficina Artesanal e a Sala de Aula*. Campinas: Papyrus, 2010.
- _____; ROIPHE, Alberto. *Arte e Educação: Ressonâncias e Repercussões*. São Paulo: ECA-USP, 2016.
- ROSA, Guimarães. *Grande Sertão: Veredas*. São Paulo: Nova Fronteira, 2001.
- STANISLÁVSKI, Constantin. *A Preparação do Ator*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2014.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977. ■

Registros como instrumentos de formação e de criação

CECÍLIA WARSCHAUER¹

Os Registros fazem parte de minha vida desde os onze anos de idade, quando comecei a escrever um Diário. E não parei mais. Essa prática ampliou-se para as atividades profissionais, diversificando-se. Por três vezes em minha vida, reduzi o ritmo de trabalho para poder analisar os Diários e as novas formas que os Registros foram tomando, assim como seus resultados para os grupos que passaram a incorporá-los em seu cotidiano. Essas análises resultaram em três livros abordando suas características, usos e benefícios, em contextos diferentes de vida e trabalho. O primeiro como professora de crianças, jovens e adultos. Depois na formação de professores em escolas e universidades. E em seguida no campo empresarial, formando líderes e suas equipes, assim como organizações como um todo, criando um “ambiente formativo”. Mas os Registros também têm sido úteis nos desafios da vida pessoal, não só pela escrita de diários, como no acompanhamento de meu pai, durante a velhice e doenças. Registros de diferentes tipos fizeram parte desse processo, com estratégias para lidar com o tempo (escasso no meu caso e ocioso no dele), com os limites de sua memória e cognição e com nossa afetividade imensa, que pedia uma solução para vivê-la. Os Registros foram grande parte da solução, recriados dos tempos da professora “primária”.

Para além de uma técnica, entendo os Registros como instrumento para a construção do humano, pois eles deixam marcas do vivido, das reflexões sobre elas, e abrem-se, indefinidamente, para

novas possibilidades de retomada e atribuição de sentidos. O humano que se constitui, por sua vez, pela relação com o outro, pelo entrelaçamento das histórias individuais, pelo tecido das histórias coletivas. Por isso os Registros são tratados nos livros juntamente com as Rodas de partilha.

Isso fica evidente nos três livros, que contam as histórias de vários grupos. Em cada um, os Registros iam sendo elaborados como solução para os problemas específicos de cada contexto, a começar pela construção de uma metodologia de trabalho para o docente, como é o caso do Diário do professor, à semelhança do “Diário de campo” de um antropólogo. Registros também usados como forma de tecer projetos interdisciplinares, de organizar os conhecimentos, de construir uma memória e a identidade de seus a(u)tores, resultando em motivação para os alunos em desenvolvimento ou professores em formação, além de minha própria motivação, pela criatividade, sentido e inovação que acompanhavam essas práticas. Registros como ferramenta para a criação e concretização das obras em construção: livros dos alunos, cadernos de reflexão de professores, com o planejamento e avaliação de suas práticas, álbuns de fotos e textos com histórias de vida, como a de meu pai. Registros que quando retomados como matéria de reflexão, dão origem a novos, como os três livros da “trilogia das Rodas”. Registros em Rede dando continuidade à espiral de formação e criação.

Neste artigo, reúno algumas reflexões e tipos de Registros tratados nos livros. E, para situar o contexto mais amplo, no qual as reflexões estão situadas, faço uma rápida apresentação de cada um.

A Roda e o Registro: Uma Parceria Entre Professor, Alunos e Conhecimento é a publicação da dissertação de mestrado, iniciado em 1987, quando pensei pela primeira vez que seria

1. Mestre e doutora em Educação pela USP. Trabalhou da Educação Infantil à Universidade e atuou na coordenação e formação de professores em instituições no Brasil. Deu aulas em cursos de mestrado e conferências em universidades de Portugal, França e Suíça, apresentando o resultado de suas pesquisas e das práticas com a metodologia Roda & Registro®. Autora de livros e artigos, Cecília dá consultoria para o desenvolvimento de pessoas e organizações no Brasil e no exterior e conduz atividades de formação para grupos em seu ateliê das Rodas.

interessante registrar em forma de livro o que tinha vivido em uma escola com as crianças. A emoção que vivera naqueles anos, e o interesse despertado quando eu contava o que fazíamos me impulsionavam. Foi quando decidi retomar os vários registros – diários de reflexões sobre o cotidiano da sala de aula, os textos e os desenhos dos alunos – para refletir sobre eles no curso de mestrado, buscando interlocução com pesquisadores e autores. Queria descobrir o que

havia possibilitado aquele tipo de motivação, dos alunos e minha, e o que nos ajudou – e como – a costurar os conteúdos curriculares com os temas de interesse, que emergiam espontaneamente das conversas. São narrativas da pesquisadora que se utiliza dos Registros da professora e de seus alunos. A dissertação foi publicada em 1993, evidenciando os dois instrumentos metodológicos daquela prática pedagógica: A Roda e o Registro.

O segundo livro, *Rodas em Rede: Oportunidades*



ROBERTA CARBONE

Cecília Warschauer em palestra na Semana de Planejamento do Teatro Escola Macunaíma realizada em julho de 2016.

Formativas na Escola e Fora Dela, é a publicação da tese de doutorado, na qual pesquisei a formação humana em um sentido mais amplo, não restrita à formal, escolar, acadêmica ou técnica. Formação entendida não como um somatório de cursos e diplomas, mas como um *processo* no qual aquele que se forma tem função ativa, atribui sentidos próprios às suas experiências com os outros, com os ambientes e consigo mesmo. É um movimento dinâmico, que se estende por toda a sua vida, nos diferentes espaços e tempos. Inclui rever sentidos ao abordá-los segundo novas perspectivas e contextos de vida, aproveitando de forma consciente as diversas experiências que o sujeito vive como oportunidades de formação, inclusive as do seu ambiente de trabalho.

O terceiro livro, *Entre na Roda!: Uma Metodologia de Formação Humana da Sala de Aula ao Desenvolvimento Organizacional*, dá continuidade aos anteriores: retoma os dois instrumentos metodológicos – a Roda e o Registro –, descritos no primeiro livro, e a concepção de autoformação, desenvolvida no segundo. *Entre na Roda!* reapresenta ferramentas e conceitos em diferentes contextos de vida e trabalho, com narrativas que explicitam de que forma utilizá-los como metodologia ampla favorecedora da formação humana, nos vários contextos de vida pessoal e profissional.

O Diário como iluminador de novos caminhos

Em *A Roda e o Registro*, refiro-me em especial a um tipo de registro: o Diário do professor, uma verdadeira ferramenta de trabalho. Ferramenta para sua reflexão, autoconhecimento e para a elaboração de projetos pedagógicos com significados para um grupo específico de alunos, ouvindo-os e repensando, com eles, os rumos da aprendizagem, para além dos planos de ensino. O que significa estar sempre em processo de criação.

Mas não existe um modelo único para se registrar. O Diário é construído por cada professor que lhe dá uma forma própria, de acordo com as necessidades de cada momento, de cada realidade de trabalho. Desde 1983, quando dava aulas para crianças pequenas na Educação

Infantil, registrava a prática no Diário. Mas com os anos, sua forma foi mudando. Naqueles primeiros anos, a maior preocupação era a de descrever fatos, atividades e comportamentos meus e dos alunos (o que volto a fazer quando estou diante de uma realidade totalmente nova, como quando comecei a atuar no mundo corporativo). Posteriormente, passei a registrar mais os pensamentos sobre os fatos, sobre os sentimentos e sobre os próprios pensamentos, além das avaliações e planejamentos. A reflexão sobre o vivido foi aprofundando-se, e, através dela, pude encontrar soluções criativas para os problemas que apareciam. As descrições continuavam ocorrendo, porém, serviam de embasamento e retroalimentavam as reflexões.

A reflexão é um pensamento ao 2º grau, no qual o homem re-pensa o que estava fazendo. Assim, refletir é olhar a própria ação de uma maneira particular e à distância. É tomar uma certa distância para melhor julgar o que se está fazendo, ou o que se fez, ou o que se fará. Essa distância é necessária se se pretende dar uma significação às próprias ações, isto é, medir as dimensões e as consequências dos próprios atos: colocá-los em totalidades maiores; orientar-se neles. Este esforço de coerência e de lucidez abre o horizonte da ação, permitindo sentir melhor os limites e as possibilidades da ação (FURTER, 1996, p. 28).

O Registro permite que vejamos a historicidade do processo de construção dos conhecimentos, porque ilumina a história vivida e auxilia a criação do novo a partir do velho. Oferece segurança porque relembra as dificuldades anteriores e a sua superação, dando coragem para enfrentar novos desafios e dificuldades, que, como as anteriores, poderão ser superadas.

A vivência do Registro, sob essa perspectiva, nos remete ao campo da humildade, através do aprendizado de conviver com a dúvida, com as incertezas, o que não significa insegurança. E com isso favorece uma apropriação do crescer com a coragem necessária para abandonar as

certezas antigas e caminhar na direção do novo, da criação.

Escrever o Diário, após um dia de trabalho que despertou dúvidas, ou aborrecimentos, ou mesmo apatia, é como um chamado à criação. É um momento de introversão marcado pelo silêncio do mundo externo. Esse silêncio é necessário ao ato criativo, pois silenciar os ruídos das agitações do cotidiano é criar oportunidade para deixar que as intuições e inspirações manifestem-se. Um movimento semelhante ao do poeta que luta com a ausência de sentido, “até que o silêncio responda, e que o Não-Ser seja” (MAY, 1982, p. 81).

Em minha prática, a escrita do Diário representava esse silêncio criativo que ajudava a alimentar as atividades do dia seguinte, marcando o retomo à prática. Representava a *busca dos sentidos* que, na sala de aula, habitavam entre mim e os alunos. Era como se abrisse espaço para conhecimentos diferentes daqueles aos quais tinha acesso pela via consciente e racional. Podia tomar conhecimento de sentimentos dos quais não suspeitava. Mas, para abrir esse espaço, era necessário ter disciplina. Uma disciplina de alternância entre as atividades do cotidiano e a reflexão. Disciplina de viver a alternância entre a cidade e a montanha que habitam em nós.

Outro aspecto que a escrita do Diário possibilita está ligado ao autoconhecimento. Percebo que esse tipo de escrita possibilita o acesso a camadas mais profundas de nós mesmos que, sem esse registro, poderiam não chegar ao nosso conhecimento. Porém, possibilita também o conhecimento de aspectos muitas vezes indesejados e sombrios. Mas, uma postura de abertura e determinação pela ampliação do (auto) conhecimento pode iluminar o caminho para a conquista de uma coerência interna, integradora, e contribuir para a aproximação entre o idealizar e o concretizar, entre o pensar e o agir.

Conhecer nosso lado sombrio ajuda na tolerância em relação ao outro, possibilitando o encontro com o outro como ele é e não como gostaríamos que fosse para satisfazer a nossa própria incompletude. Pode ser, então, um caminho para não sermos presas fáceis de nossas projeções. Felizmente, ao olhar para o

interior de nós mesmos, com o auxílio do Diário, não encontramos apenas nossos aspectos sombrios, mas também recursos de que não suspeitávamos, que revelam uma fonte pessoal de força para enfrentar problemas que antes pareciam insolúveis.

Apesar do Diário do professor não ter os mesmos objetivos que o *Diário intensivo* de Ira Progoff², percebo semelhanças, por exemplo, quanto ao autoconhecimento e à exploração dos diálogos interiores como via de acesso à poesia interior de cada um. A introspecção, através do Diário, possibilita aproximarmo-nos de “uma poesia, uma beleza, um conteúdo espiritual, que estão completamente ausentes de nossa civilização, justamente por causa da desconfiança com relação à subjetividade” (NIN, 1980, p. 99).

Segundo Ira Progoff, a escrita do Diário trabalha no sentido de um aprofundamento da *qualidade* da experiência vivida, o que ajuda, na ativação dos arquétipos³, no desenvolvimento pessoal de modo criativo e na abertura do indivíduo para relacionar-se com a sincronicidade. Isso não quer dizer de maneira alguma que a ocorrência da sincronicidade restrinja-se àqueles que busquem um aprofundamento de sua experiência, nem que isso tenha que ser feito obrigatoriamente através da escrita do Diário, pois “onde quer que haja seres humanos, sempre ocorrem eventos sincronísticos e, de fato, é bem provável que uma vez que saibamos o que procurar, venhamos a descobrir que o número desses eventos é muito maior do que supúnhamos” (SILVEIRA, 1968, p. 77).

A escrita como oportunidade formativa

Em *Rodas em Rede*, trago pesquisadores que analisaram registros de professores para pensar em estratégias de formação por meio da análise de práticas.

2. Método de desenvolvimento pessoal por meio da escrita, fundamentado na Psicologia Profunda e elaborado por Ira Progoff, psicólogo e seguidor de Jung.

3. Arquétipos, no sentido junguiano, são imagens primordiais inatas, presentes no inconsciente coletivo, que se refletem em diversos aspectos da vida humana e servem de matriz para a expressão e o desenvolvimento da psique.

Mary Louise Holly, professora da Kent State University nos EUA, por exemplo, utilizou os diários biográficos de professores para investigar sua vida profissional e constatou algumas características comuns. Dos quarenta diários analisados, identificou algumas características comuns: o *desconforto* no abandono de modos confortáveis e no enfrentamento do novo ao deparar-se com as inconsistências que, no discurso falado passam rapidamente, mas no papel permanecem “olhando inexpressivamente e esperando pacientemente a sua interpretação”; o *distanciamento* com relação à experiência cotidiana, promovendo a “capacidade de recuar e olhar para um problema de múltiplos pontos de vista [o que] torna-o provavelmente resolúvel, compreendido e/ou aceite”; a *transformação de perspectivas*, que se dá através de transformações da própria estrutura de pressupostos, propiciada pela reflexão no diário; a *atenção focalizada*, pois o professor que reflete no diário desenvolve sua capacidade de decidir focalizar a sua atenção em outras coisas que puderam passar-lhe despercebido no cotidiano e que são importantes, escapando, assim, do direcionamento externo das situações emergentes desse cotidiano sobre ele; a *voz do professor* pode tornar-se visível quando ele aprende a interpretar a sua vida através da escrita autobiográfica, devido à exploração da própria personalidade, isto é, propicia a aproximação ao “eu autêntico” (HOLLY, 1992, p. 104-108).

Miguel Zabalza, professor da Universidade de Santiago de Compostela, também tomou os *Diários de aula* como instrumento de investigação e os analisou sob vários aspectos. Quanto ao próprio fato de escrever, diz que o professor aprende através de sua narração, ao construir sua experiência linguisticamente, de modo que sua narrativa constitui-se em *reflexão* e esta promove uma função epistêmica em que as representações do conhecimento são modificadas e reconstruídas no processo de serem recuperadas por escrito.

As unidades de experiência que se relatam são analisadas ao serem escritas e descritas de outra perspectiva, veem-se com uma “luz diferente”. É a ideia do “descentramento” brechtiano: a personagem que descreve a experiência vivida

dissocia-se da personagem cuja experiência narra-se (o eu que escreve fala do eu que agiu há pouco; isto é, o eu que escreve é capaz de ver-se a si mesmo em perspectiva em uma espécie de negociação a três: eu narrador – eu narrado – realidade) (ZABALZA, 1994, p. 95).

Não apenas entre professores a escrita da própria prática tem sido referida por seus méritos formativos. A psicopedagoga argentina Alícia Fernandez conta sua própria experiência em trabalho de atendimento a uma professora:

Decidi, então, com audácia, iniciar um caminho mais árduo, trabalhando sem supervisão psicopedagógica. Escrevia o que ia pensando sobre as sessões. Em minhas notas, dialogava com minhas preocupações, minhas dúvidas, minhas perguntas e minhas respostas. Utilizava o escrever como um terceiro (FERNANDEZ, 1994, p. 80).

A escrita em forma de narrativa facilita que esta seja uma experiência formativa, tanto para o narrador quanto para o ouvinte/leitor. Walter Benjamin em seu conhecido texto “O Narrador”, falava do desaparecimento do narrador entre nós, atribuindo como causas desse desaparecimento a perda do valor das experiências e o surgimento de uma nova forma de comunicação, a informação, que inaugura o universo das explicações e da verificabilidade, preocupações ausentes na narrativa.

Metade da habilidade de narrar reside na capacidade de relatar a estória sem ilustrá-la com explicações. (...) O extraordinário e o maravilhoso são sempre relatados com a maior exatidão, mas o relacionamento psicológico dos fios da ação não é oferecido à força ao leitor. Fica a seu critério interpretar a situação tal como a entende (BENJAMIN, 1975, p. 67).

E por não ser tudo oferecido ao leitor/ouvinte, há a possibilidade de sua inclusão, de maneira que ele pode tornar-se co-autor da história, que também

se torna sua. “Um conselho, fiado no tecido da existência vivida é sabedoria” (BENJAMIN, 1975, p. 65). Benjamin apresenta a narrativa como uma forma artesanal da comunicação, que deixa transparecer a marca do narrador, tal como a mão do artista é percebida na obra da cerâmica. Entendo que essas palavras significam que a singularidade do narrador faz-se presente em seu texto, de maneira que, transpondo para a narrativa da experiência profissional, a pessoa também se revela como identidade única.

Com o desaparecimento do narrador, a troca de experiências, que acontecia por seu intermédio, aproxima-se do fim, de modo que o ouvinte perde tanto seu conselheiro quanto a oportunidade de aprender com sua experiência. Portanto, resgatar a “arte de narrar” é também investir na oportunidade de aprender com a partilha das experiências de vida, sobretudo atualmente, meio século depois do texto de Benjamin, em que já vivemos na denominada “sociedade da informação”.

A metodologia Roda & Registro

Em *Entre na Roda!*, retomo os trinta anos de experiências com Registros em variados contextos profissionais e pessoais e apresento-os como parte de uma metodologia de trabalho (e de vida) a serviço da autoformação: a metodologia Roda & Registro (R&R). Nesse livro, o conceito da autoformação é também explicitado, pois os Registros não têm um fim em si, mas são ferramentas para o desenvolvimento contínuo da pessoa e de seu entorno. Formação de alunos e de professores. Formação de gestores e de suas equipes. Formação profissional ligada à pessoa, pois nas profissões relacionais é impossível separar as dimensões profissionais das pessoais. Formação que se dá na interação com os outros, daí as Rodas de Partilha serem, ao lado dos Registros, a outra ferramenta da metodologia R&R.

Ao sistematizar a metodologia, apresento os variados tipos de Registro, também os utilizados no meio empresarial, um contexto muito diferente do educacional em um sentido, mas muito parecido em outro: há pessoas em interação,

podendo fazer do ambiente de trabalho um “ambiente formativo”, dependendo da qualidade dessas interações.

Em *Entre na Roda!*, abordo também os portfólios como um tipo especial de Registro e apresento exemplos de sua utilização na escola, na universidade e na vida profissional, trazendo depoimentos de seus autores. Fica aqui o convite para a leitura desse livro, que é desde o título um convite para os leitores entrarem na Roda, narrando suas próprias histórias de vida pessoal e profissional. Quem sabe suas experiências possam ser tomadas como conselho e sabedoria, como nos ensinou Benjamin, e assim alimentamos a rede humana de interformação.

Referências Bibliográficas

- BENJAMIN, Walter. O Narrador: Observações Acerca da Obra de Nicolau Lescov. In: *Textos Escolhidos – Walter Benjamin, Max Horkheimer, Theodor Adorno e Jürgen Habermas*. São Paulo: Abril, 1975. (Coleção Os Pensadores)
- FERNÁNDEZ, Alicia. *A Mulher Escondida na Professora*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.
- FURTER, Pierre. *Educação e Reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1970.
- HOLLY, Mary Louise. Investigando a Vida dos Professores: Diários Biográficos. In: NÓVOA, António (org.). *Vidas de Professores*. Porto: Ed. Porto, 1992.
- MAY, Rollo. *A Coragem de Criar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- NIN, Anais. *Em Busca de um Homem Sensível*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- WARSCHAUER, Cecília. *Entre na Roda!: Uma Metodologia de Formação Humana da Sala de Aula ao Desenvolvimento Organizacional*. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017. No prelo.
- _____. *Rodas em Rede: Oportunidades Formativas na Escola e Fora Dela*. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- _____. *A Roda e o Registro: Uma Parceria Entre Professor, Alunos e Conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- ZABALZA, Miguel. *Diários de Aula*. Porto: Ed. Porto, 1994. ■

COCRIANDO-SE ARTISTA:

O CULTIVO DE PRÁTICAS DE AUTO-ORGANIZAÇÃO E AUTOCONHECIMENTO¹

Por Renata Vendramin²

Ilustrações de Marcelo Tomasini³

Essa narrativa **poéticoinvestigativa** se iniciou em um **ENCONTRO: EU COM O OUTRO**, em uma noite de sexta-feira, no Café Teatral do Macunaima. Flores brancas, laranjas e rosas estavam no centro da sala, em cima do chão de madeira.

Logo na entrada, o convite foi para que os sapatos fossem retirados. No contato das solas dos pés com o chão de madeira, iniciamos nosso **ENRAIZAMENTO** no momento presente. E aqui, no tatear dessa narrativa **poéticoinvestigativa**, nessa experiência de leitura que se cocria, convido-lhe a fazer uma prática simples, de poucos minutos e muitas aberturas de espaços e percepções. Se possível, escute a faixa de áudio abaixo para realizar a prática. Se não for possível, leia, então, a nota de rodapé com as orientações do exercício⁴.



Faixa 01



<https://vimeo.com/195570747>

1 - Esse texto é uma experiência de leitura que se cocria em relação. Se possível, tenha com você um computador para que possa acessar algumas faixas de áudio online e também um papel em branco, com lápis preto, de cor ou caneta.

2 - Paranaense, nascida em Paranavai – a “cidade poética”. Mestre em Artes Cênicas pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo (ECA/USP), com orientação do Prof. Dr. Eduardo Trosser Coutinho. Graduada em Comunicação Social-Jornalismo pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Tem especialização lato sensu em Cinema e Vídeo pela Faculdade de Artes do Paraná (FAAP). Foi integrante do CEP/BCA (Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator) na USP de 2007 a 2009 depois, de 2012 a 2015. Atriz-coadjuvante, cofundadora do grupo AIVU Teatro (www.aivuteatro.com), onde trabalha desde 2010, em São Paulo. É praticante e instrutora de Hatha Yoga. Adora feroz de banana da terra e caldo de cana. Na sua casa tem um pé de mirra, uma rede de balanço e sua companheira guardã, a cachorrinha Lucy. E-mail para contato: renatavendramin@gmail.com.

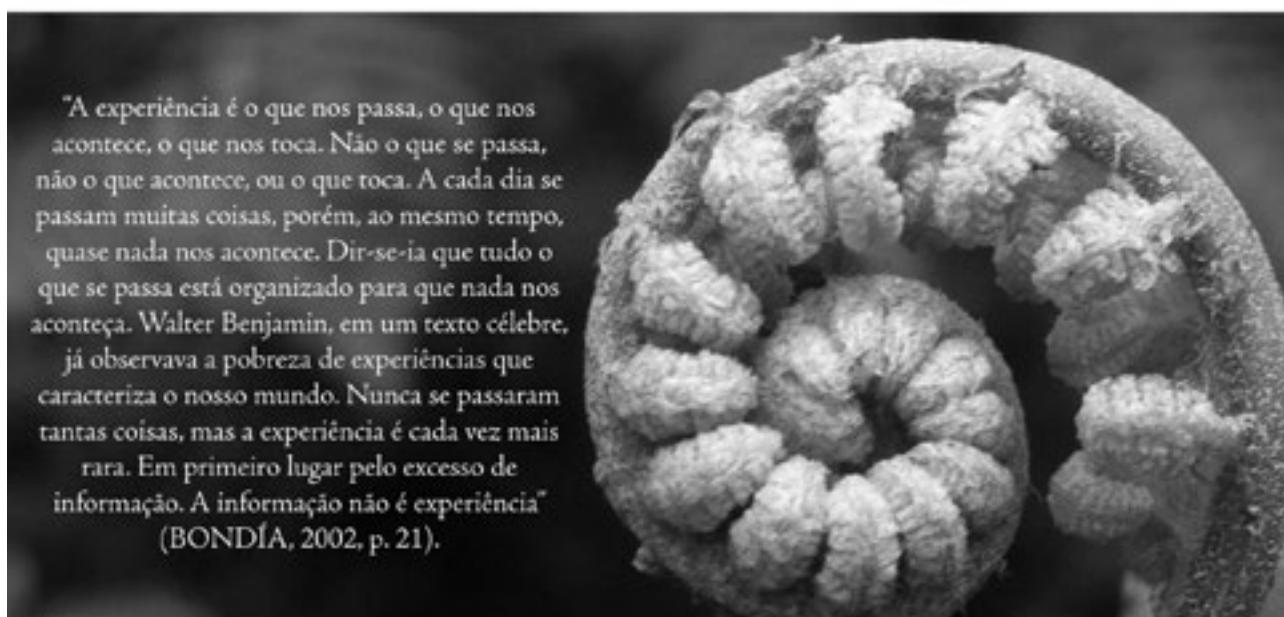
3 - Formado em Publicidade pela Faculdade Armando Álvares Penteado (FAAP), nunca entrou a profissão. Por opção, foi trabalhar como designer gráfico e, nas muitas voltas que o mundo dá, atualmente (2016) é *designer/artista/marcecinso* com influências da cultura da floresta e artísticas visuais. (www.facebook.com/tomasini.marcelo).

4 - Perceba se você está bem acomodado@, de preferência sentado@, com a coluna vertebral alinhada. Sirva os seus líquidos bem apoiados. Pegue o seu celular e coloque o despertador para tocar daqui a 5 minutos. Durante este tempo, inspire em 4 tempos e expire em 8 tempos. Inspire e conte mentalmente 1, 2, 3 e 4. Espire e conte mentalmente 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8. A respiração segue fluida, livre, profunda. O tempo de saída do ar tem o dobro do tempo de duração da entrada do ar no corpo. Se você sentir que 4 e 8 tempos não são agradáveis, experimente 3 e 6 ou 2 e 4, mas comece experimentando 4 e 8 tempos. Feche os olhos e siga concentrado@ na prática respiratória até que o despertador toque.

Deixamos então que a respiração siga o seu fluxo livre pelo corpo, em contato com esse movimento. Junto com a respiração – essa dança que nunca cessa em nosso corpo, desde o momento em que nascemos até o momento em que morremos – seguimos cocriando sensações, sentidos e **sensentidos**, em relação com essa narrativa **poéticoinvestigativa**.

Naquela noite de agosto, no Café Teatral do Macu, iniciamos nosso encontro com algumas práticas de **CORPOVOZ**⁵, para sensibilizar, disponibilizar, abrir espaços para sentir e compreender a pesquisa que cocrio com o meu grupo, AIVU Teatro, e tecermos uma conversa sobre o registro dos processos criativos. A importância da prática do registro para a realização de uma obra artística e de uma pesquisa em artes cênicas.

O encontro, a conversa, o compartilhar de saberes, práticas e conhecimentos começaram a ser tecidos a partir da experiência entre os nossos corpos, na relação entre os nossos corpos no momento presente.



"A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. Dir-se-ia que tudo o que se passa está organizado para que nada nos aconteça. Walter Benjamin, em um texto célebre, já observava a pobreza de experiências que caracteriza o nosso mundo. Nunca se passaram tantas coisas, mas a experiência é cada vez mais rara. Em primeiro lugar pelo excesso de informação. A informação não é experiência" (BONDÍA, 2002, p. 21).

É possível compartilhar uma pesquisa em artes cênicas somente através de informações, afirmações, deduções e citações?

É possível falar sobre uma pesquisa e compreender a sua complexa trama **sensorialreflexiva** somente sensibilizando e convidando a mente e o intelecto para esse compartilhar?

Nesse dia, disponibilizamos todos os nossos corpos para experienciar e aproximarmo-nos da pesquisa.

5-Na minha pesquisa de mestrado, *Tela Dramatúrgica: Trajetos Simons de uma Atriz em Fluxo e Ritmo Criativos*, concluída em 2015 na USP com orientação do Prof. Dr. Eduardo Coutinho, eu utilizo a palavra **CORPOVOZ** para falar do trabalho corporal e vocal da artista **escritadora**. A junção das palavras é justamente para ativar a consciência da integração do corpo e da voz e inquirir o desenvolvimento de um trabalho conjunto do corpo e da voz – um trabalho sistêmico – compreendendo o nosso corpo como uma rede, composta pelo entrelaçamento de diferentes sistemas que interagem e influenciam-se mutuamente.

OLHOS FECHADOS, VIRADOS PARA DENTRO.
ESCUITA VIRADA PARA DENTRO.
PÉS ENRAIZADOS NO CHÃO.
SENTIMOS O FLUXO LIVRE E EXPANDIDO DA RESPIRAÇÃO NO CORPO.
PERCEBEMOS DE ONDE PARTIMOS PARA VIVENCIAR A EXPERIÊNCIA DE HOJE.
ACEITAMOS O NOSSO CONTEXTO DO MOMENTO PRESENTE,
A PARTIR DELE, MOVEMO-NOS, COCÍAMOS-NOS



NO ENROLAR E
DESENROLAR
DA COLUNA,
DESANVIAMOS
MUNDOS, TENSÕES,
ESFORÇOS. ABRIMOS
ESPAÇOS NO CORPO,
NO NOSSO
IMAGINÁRIO.
TIRAMOS A POEIRA
DOS CANAIS DE
PERCEPÇÃO.
TRouxEMOS A
CONSCIÊNCIA PARA O
MOMENTO PRESENTE.
AMPLIAMOS A
NOSSA CONSCIÊNCIA
SOBRE NÓS MESMOS.

Os sons da respiração e do **corpovoz** tiveram liberdade para se expressar durante todo esse movimento inicial. Partimos então para uma dança de roda, guiada pelo toque de um maracá, e criamos uma música coletiva com as vogais que compõem os nossos nomes.



O PASSO,
AS VOZES,
O GIRO DA RODA,

Os **corpovozes** movimentavam-se em fluxo e ritmo criativos.

Harmonizamos o nosso ambiente interno e externo para o encontro.

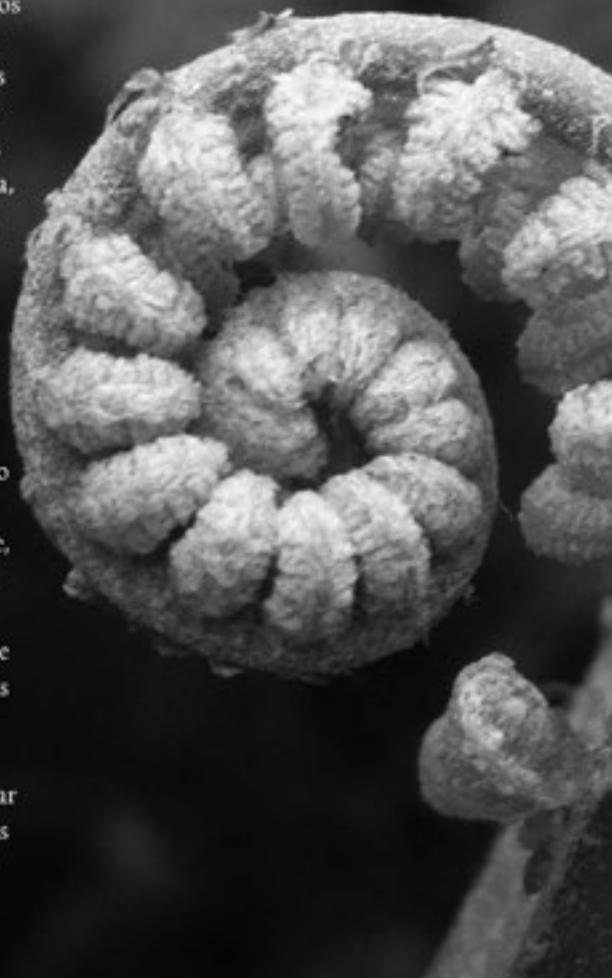
Silenciada a roda, seu passo e seu canto, cada um@ foi convidad@ a acomodar-se no espaço para fazer um relato sobre a experiência vivenciada. Mais do que falar **SO** E como a minha experiência deu certo e impor esse caminho ao outr@, como um procedimento a ser seguido com garantia de eficácia, o que interessa a minha pesquisa - que continua viva, pulsando, em fluxo e ritmo criativos - é o compartilhar de experiências, é oferecer um **espaçotempo** para que @s artistas em formação e cocriação possam vivenciar as práticas e sentir se é coerente para si cultivá-las. E o que mais interessa ainda é compreender a importância do **cultivo de PRÁTICAS**, sejam elas quais forem, desde que tenham sentido, **sem sentido** e coerência para @ artista, sua pesquisa e trajetória de vida.

Toda a minha dissertação de mestrado foi cocriada a partir do registro do processo do grupo AIVU Teatro, na cocriação da peça *A Próxima História*, que é semente e fruto da minha pesquisa de mestrado.

"Desde o início do desafio da cocriação dessa peça, adotamos a prática de utilizarmos CADERNOS DE RELATOS COLETIVOS do processo criativo. Cadernos com folhas em branco, sem pauta, em que após cada ensaio paramos para contar alguma coisa sobre a experiência que vivemos no dia. Tudo era válido: narrativa, descrição, poesia, música, versos, desenhos, questionamentos, desabafos, intuições, frustrações, objetividade, subjetividade... era um espaço aberto, sem preconceitos, padrões e regras.

Os cadernos funcionavam como ORGANIZADORES DA EXPERIÊNCIA, uma forma de dar concretude, materialidade a ideias, sensações, emoções, pensamentos, intuições, reflexões, imaginações, transformações que vivenciáramos no intenso processo de ensaios. Algumas vezes, após escrever no caderno depois do ensaio, líamos o que havíamos escrito, e, ali nas palavras de cada uma, em que se repetiam coisas, revelavam-se as diferenças de pensamento, os pontos de convergência e divergência, as necessidades de cada uma de nós; eram suscitados diálogos, reflexões, perguntas que nos davam a direção que o processo pedia. Apontava-se o próximo passo que deveríamos dar.

Vale ressaltar que a prática da escrita, a disciplina de realizar o exercício constantemente, era tão importante ou até mais do que o seu conteúdo, o que escrevíamos nos cadernos" (VENDRAMIN, 2015, p. 30).



Os cadernos de relatos – o registro do processo criativo – eram o caminho para ORGANIZAR A EXPERIÊNCIA de cocriação, que em sua essência é caótica, desorganizadora, efervescente, desregrada, livre, despadronizante, pois só assim conseguimos mergulhar em lugares desconhecidos, pouco tateados e esquecidos de nós mesm@s e, integrando tudo isso, parir a criação.

Dentro do grupo AIVU Teatro, em que não temos uma pessoa que exerça a função de diretor@, somos todas **artistascocriadoras** que gestam obras artísticas, é crucial que tenhamos autonomia e desenvolvamos essa **habilidadesensibilidadeinteligência** de organizar nossos processos criativos. É mesmo em processos que têm a presença da figura de um@ diretor@, acredito que é muito valioso cocriar com artistas que conheçam mais profundamente a si mesm@s e os seus caminhos de criação.

E como podemos desenvolver essa **HABILIDADESENSIBILIDADEINTELIGÊNCIA**? Praticando! Com disciplina, diligência e amor ao nosso ofício, que é artesanal. Como digo no final da citação trazida da dissertação:

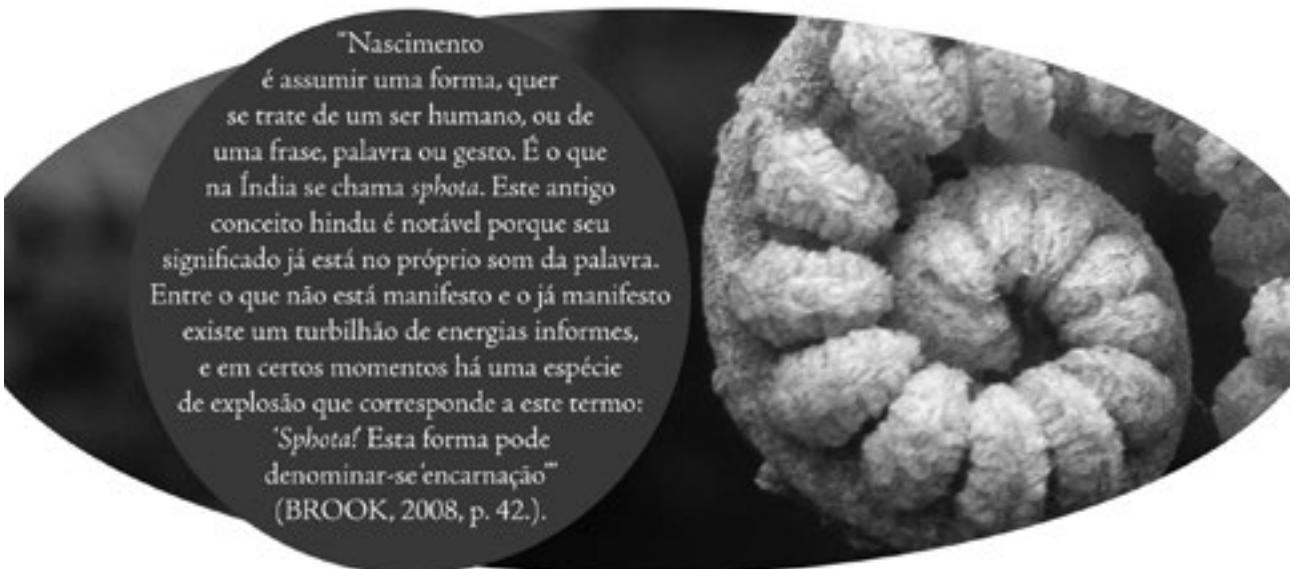


"[...]a prática da escrita, a disciplina de realizar o exercício constantemente, era tão importante ou até mais do que o seu conteúdo, o que escrevíamos nos cadernos"
 (VENDRAMIN, 2015, p. 30).

Mundos se abrem, percepções afloram, a consciência se expande, dons se despertam, quando dedicamos tempo e espaço ao cultivo de nós mesm@s e da nossa arte.

A ARTE É @ ARTISTA.
@ ARTISTA É A SUA ARTE.

Nessa abertura de **espaçotempo** externo, quando dedicamos tempo a uma prática, que é primeiramente uma abertura de **espaçotempo** interno, modelam-se energias, sensações, pensamentos, emoções, reflexões, como um @ oleir@ que modela o barro, transformando todo esse material sutil em linguagem, até que, depois de um tempo de gestação, que varia de caso a caso, a criação encarna em obra artística: SpHOTTA!, como sugere Peter Brook.



"Nascimento é assumir uma forma, quer se trate de um ser humano, ou de uma frase, palavra ou gesto. É o que na Índia se chama *spbota*. Este antigo conceito hindu é notável porque seu significado já está no próprio som da palavra. Entre o que não está manifesto e o já manifesto existe um turbilhão de energias informes, e em certos momentos há uma espécie de explosão que corresponde a este termo: '*Spbota!* Esta forma pode denominar-se 'encarnação'"
 (BROOK, 2008, p. 42.).

Nesse momento, abrimos **espaçotempo** para o cultivo de mais uma prática que chamo de O S O M D O S / N O S C • H • A • C • R • A • S. A palavra *chakra*, de origem sânscrita, significa roda. Os chacras são centros de energia localizados no nosso corpo sutil (duplo etérico). Existem sete principais chacras, dispostos desde a base da coluna vertebral até o topo da cabeça, relacionados com as glândulas endócrinas e os principais plexos nervosos do corpo físico. Eles são alimentados pelo prana (energia vital) absorvido na respiração e também responsáveis pela distribuição do prana pelo corpo. Os nomes dos chacras em sânscrito são *muladhara*, *swadhistana*, *manipura*, *anahata*, *vishuddha*, *ajna* e *sahasrara* (do chakra raiz ao coronário respectivamente).

A prática consiste no seguinte: em pé, faremos a emissão das vogais do nosso alfabeto nas regiões dos centros de energia do nosso **corpovoz**, como se a emissão das vogais acontecesse por uma "boca" em cada uma dessas regiões. A inspiração e a expiração acontecem por um "nariz" também localizado em cada uma dessas regiões:



Região da cabeça (centro da testa)
emissão da vogal I (chacras frontal e coronário)

Região da garganta (centro da garganta)
emissão da vogal Ê ou É (chakra laríngeo)

Região do peito (centro do peito)
emissão da vogal A (chakra cardíaco)

Região do abdômen (um pouco acima do umbigo)
emissão da vogal Ô ou Ó (chakra do plexo solar)

Região do quadril/baixo ventre
emissão da vogal U (chacras raiz e esplênico)

Experimente fazer a emissão de cada um das vogais três vezes em cada centro de energia, começando do chakra raiz e fazendo um caminho ascendente até o chakra coronário. Quando finalizar o movimento, feche os olhos e respire profundamente.

DAMOS tempo E ESPAÇO para ASSENTARMOS A EXPERIÊNCIA vÍVIDA.

Se preferir e tiver condições, ouça a faixa de áudio para realizar a prática:

Faixa 02



<https://vimeo.com/195373888>

Vibrando a experiência da prática em seu **corpovoz**, se quiser, dedique alguns instantes para fazer um relato sobre a experiência vivenciada no papel que tem ao lado. Com muita liberdade, sem expectativas e preocupações de onde isso vai lhe levar neste momento ou que utilidade terá.

O movimento que acabamos de cocriar é uma prática de alinhamento, de abertura de espaços no corpo por meio da voz. Ela concentra, silencia, abre a nossa escuta, expande a respiração pelo corpo. Permite-nos descobrir outras possibilidades de apoio para a voz e harmonizar o **espaçotempo** (sala de ensaio/prática) e nossas energias (**corpovoz**) para o trabalho de cocriação.

Prácticasmovimentos como esses colocam-nos em relação com a nossa voz, com o nosso movimento interno, os espaços que temos disponíveis para gestar a criação.

*O ENCONTRO COM A NOSSA VOZ É O ENCONTRO COM A NOSSA POÉTICA.
CONHECER O NOSSO MOVIMENTO INTERNO, OS NOSSOS ESPAÇOS INTERNOS,
NOSSOS LIMITES, É CONHECER NOSSA FORÇA E FRAGILIDADE CRIATIVAS.*

Todo esse trabalho de auto-organização e autoconhecimento artístico e criativo que compartilho é guiado pela delicadeza, pelo amor, pela gentileza, pela paz. A minha experiência artística, a minha relação com o Yoga e com práticas xamânicas conduziram-me à escolha de um caminho de respeito por si, pel@ outr@ e pelo mundo – a nossa casa, onde nossa arte se materializa, encarna. Todo esse processo profundo, transformador e belo, que é o processo criativo, é ativado e estimulado pelo amor a si própri@, ao próxim@ e ao meio ambiente – à natureza. Todos os limites, medos, barreiras, desafios são vivenciados dentro das possibilidades de cada um@, sem imposição, autoritarismo e exploração. A escolha é por uma vivência mais feminina, acolhedora, por cocriarmos um ambiente propício à gestação de flores tão sutis, delicadas e belas, como são as criações artísticas. Cultivamos o nosso feminino. Buscamos práticas que nos ofereçam um caminho de equilíbrio das energias feminina e masculina, que tod@s temos, independente do gênero.

cultivamos O NOSSO FEMININO e MASCULINO EM EQUILÍBRIO. PARA s e m e a r , **GESTAR** E pARIR COCRIAÇÕES.

Um dos grandes desafios de cocriar-se artista nos tempos que correm é termos a habilidade de abrir **espaçotempo** interno e externo no nosso cotidiano para...

s e m e a r m o - n o s ARTISTAS, *florese*ERMOS ARTISTAS. **cultivarmos-nos** ARTISTAS

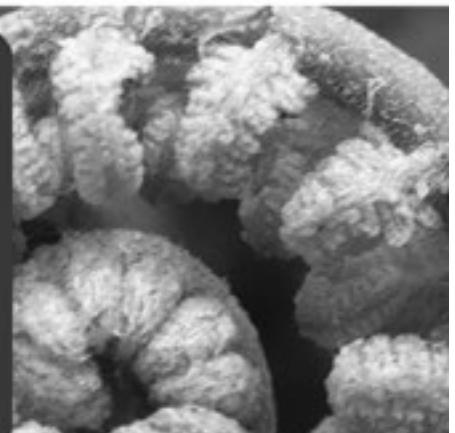
...para além das urgências de sobrevivência – naturais da vida, para além dos papéis que nos impõem a cumprir em nossa sociedade, para além dos rótulos que nos grudam ou das gavetas que muitas vezes nos esforçamos para caber.

Aqui abrimos mais uma fenda no **espaçotempo**, uma pausa para escutar, respirar, perceber, cultivar-se. Se você estiver com um papel e caneta ao lado, escreva nele uma atitude, um modo de falar, expressar-se, alguma ação que realizou hoje, um jeito de vestir, arrumar o cabelo, comer, algum gosto musical que você reconheça que não é genuíno, que mais se parece com um rótulo, com uma vontade de parecer algo, com a reprodução de um padrão recebido e replicado inconscientemente, que mais lhe distancia do que você é, do que lhe expressa. Fale em voz alta o que escreveu, escute com serenidade e atenção.

Ao transformar em linguagem, ao escrevermos uma palavra, uma frase, ao darmos voz ao que escrevemos, tornamo-nos mais conscientes, aproximamo-nos de nós mesm@s, conhecemo-nos um pouco mais. O caderno de registro, de relatos, esse organizador da experiência, espelha-nos, reflete-nos, auxilia-nos na nossa cocriação. No florescimento da nossa **ÁRVORE VIBRACIONAL**, como expressa a cultura tupi-guarani:

“Essa árvore interior que estrutura crenças e valores, visões de si mesmo e do outro é a própria consciência humana. Como há um período em sua vida que ela não tem conhecimento de si mesma, acaba poluindo-se de padrões mentais que, por sua vez, geram distorções e conflitos – tanto da pessoa consigo mesma como com as outras.

É por isso que o xamanismo tupi criou estratégias de purificação da árvore consciencial através de cânticos, orações, decretos, danças e meditações. Todos esses instrumentos buscam cultivar e valorizar o silêncio para o esvaziamento de aspectos desarmonicos do som – que é o Ser. Quando o trovão criativo interior se harmoniza com o Vento vivo, que é o espírito, tudo flui” (JUCUPÉ, 2016, p. 48-49).



A cocriação do nosso mundo interno e externo é um processo contínuo, vivo, pulsante, em movimento... a arte, assim como a vida, é um processo contínuo, vivo, pulsante, em movimento... uma metáfora da vida.

Sempre que sou convidada para um encontro como esse do Café Teatral do Macu, recebo o convite como uma oportunidade de coCrIaR-ME **ARTISTA**, ao **pensarsentirintuir** cada movimento do nosso encontro, tenho o desafio vibrante de encarnar e ressoar as **vibraçõespensamentosatitudes** que, acredito, devam ressoar nos nossos mundos interno e externo. Em cada ação que encarnamos no mundo, ressoamos o nosso **SeR ARTISTA**. Não somos artistas somente quando entramos no palco, pisamos em cena, atuamos em diferentes linguagens. Somos artistas em cada relação do nosso cotidiano, em todas as instâncias da nossa vida. Ativar essa consciência sistêmica faz muita diferença para a expressão e a materialização da nossa arte.

Sempre que aceito **convitesdesafios** como esse, recordo-me de uma frase de um tradicionalista africano, chamado A. Hampaté Bâ, que diz que tornamo-nos humanos através do nosso ofício. O ofício escolhido com consciência e amor, ao qual dedicaremos nossa preciosa existência neste mundo, repleta de cocriações, mortes, recriações e renascimentos.



O encontro no Café Teatral do Macu, essa narrativa **poéticoinvestigativa**, a minha dissertação de mestrado, a peça *A Próxima História* são respostas **artísticaspráticasencarnadas** à seguinte pergunta que me **inspiramoveinstigafazvibrar**:



Qual é a sua resposta **artisticapráticaencarnada** para essa pergunta?
Eu adoraria conhecê-la e aprender com a sua expressão livre, criativa, verdadeira e genuína.

Referências Bibliográficas

BÂ HAMPATÉ, A. A Tradição Viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.) *História Geral da África I: Metodologia e Pré-História da África*. São Paulo: Ática/UNESCO, 1980.

BONDIA, Jorge Larrosa. Notas sobre a Experiência e o Saber de Experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, abr. 2002. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000100003&lng=pt&nrm=iso>.
Acesso em: 15 mai. 2015.

BROOK, Peter. *A Porta Aberta*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

JECUPÉ, Kaká Werá. *O Trovão e o Vento: Um Caminho de Evolução Pelo Xamanismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Polar Editorial: Instituto Arapoty, 2016.

VENDRAMIN, Renata. *Teia Dramatúrgica: Trajetos Sinuosos de uma Atriz em Fluxo e Ritmo Criativos*. Dissertação de mestrado, São Paulo, Universidade de São Paulo, 2015.



Em busca (e à espreita) de uma pedagogia para o ator¹

TATIANA MOTTA LIMA²

Introdução afetiva: de onde falo

Uma das dificuldades que se apresenta aos professores ao discutir – e escrever – sobre pedagogia, esteja essa pedagogia voltada para a formação de atores ou não, é a de fugir de uma visão dicotômica que colocaria de um lado a pedagogia *mainstream* para logo rechaçá-la, e construiria, de outro, uma pedagogia utópica, para valorizá-la.

Na tentativa, sempre inglória, de fugir desse modelo, opto por começar enumerando angústias que vivenciei quando aluna – e que reconheço em meus alunos –, algumas que ainda estão presentes no exercício de ser, hoje, professora e artista.

Também um dia, vivi à procura de técnicas, saberes, certezas, que realizassem uma transformação no meu corpo, voz, pensamento, coração, daquilo que não servia àquilo que serviria à arte. Também idealizei – e não sem a ajuda de alguns professores, não todos eles – um corpo e uma voz diferentes daqueles que tinha e que, um dia, se mostrariam aptos aos compromissos da arte. Assisti a inúmeras palestras onde copiei exercícios que traziam a “boa nova” e que seriam a chave para a criatividade. A disciplina, a seriedade, a dedicação – nunca suficientes o bastante por causa da preguiça, da pressa, da falta de tempo, ou seja lá do que fosse – eram metas a serem realizadas assim como se houvesse um prêmio a receber ao final de tanto esforço. A busca era por chegar a este final ideal e, como em uma brincadeira de “está quente, está frio”, ia me guiando e me deixando guiar. E algo disso não existe ainda em mim?

Mas tudo isto é só em parte verdadeiro, porque havia também epifanias que davam um tom mais alegre a minha busca e, por vezes, podia sentir que realizava uma “experiência”, e assim, então, o futuro idealizado não contava mais. Mas, se esta experiência se mostrava, para os outros e/

1. Escrevi este texto para a revista *Reset* em 2004. A revista, uma publicação do projeto Reflexões Sobre o Ensino do Teatro, era impressa e teve apenas alguns números. Desde então, penso em republicar este artigo. E, a convite do *Caderno de Registro Macu*, posso finalmente fazê-lo. Embora tenha feito algumas pequenas mudanças no texto, optei por deixá-lo bastante semelhante ao da primeira publicação, acreditando que ele mapeie um momento da minha trajetória profissional – como atriz e professora – que pode encontrar ressonância em outros professores e professoras, em outros atores e atrizes. A Cia. Teatro Balagan, dirigida por Maria Thais, se interessou, em certo período, em sua reflexão constante sobre trabalho do ator, por este texto. Mais uma razão para que eu encontre sentido em publicá-lo e agradeça ao *Caderno de Registro Macu* por fazê-lo.

2. É professora da graduação e pós-graduação da UNIRIO. Professora de atores. Atriz e diretora bissextas. Estudiosa do trabalho de Grotowski, ela publicou, entre inúmeros textos sobre o tema, o livro *Palavras Praticadas: O Percurso Artístico de Jerzy Grotowski, 1959-1974* (Perspectiva, 2012). Ela dedica-se ainda à reflexão sobre a formação e o processo criativo do ator, tendo escrito diversos artigos sobre essa investigação.

ou para mim mesma, como a realização de um determinado resultado, e era aplaudida como um “fim”, então ela deveria, a partir daí, reaparecer todas as outras vezes em que eu trabalhasse. Afinal, aquela descoberta deveria ser recuperada, repetida e ser, ao mesmo tempo, sempre nova, de novo. Mais saberes deveriam ser incorporados e agora diziam respeito a como repetir o feito sem matar o dito cujo. Aquilo que era uma descoberta se transformava muito rapidamente em um problema artístico-estético que, posteriormente, seria mal ou bem resolvido.

Ah, já ia me esquecendo... Havia também uma crítica ao país onde nasci, considerado, por muitos da minha geração, um país sem mestres teatrais. Não estávamos nem na Índia nem na Europa dos grandes encenadores e, então, com quem iríamos aprender as tão famosas técnicas-certezas que acabariam com nossas inseguranças? Como se nos faltava o abrigo quente de certos mestres? As pesquisas desses grandes homens – e suas presenças – pareciam ter enriquecido outras vidas que não as nossas. É verdade que esta imagem, como todas as nossas imagens, pode trazer (e trouxe, acredito, no meu caso) um lado desbravador e positivo: persegui um desses homens, lendo todos os seus textos, viajando a seus lugares de trabalho, fazendo estágios com alguns de seus companheiros de estrada, entrevistando seu “colaborador essencial”.

Mas, em algum momento dessa busca, se algo havia – e havia! – de endeusamento, este algo foi substituído pela palavra aventura, e a busca, então, passou a ser menos por um norte do que por uma sorte. Indisciplina? Diletantismo? Quem sabe. O que quero dizer é que por um acaso do destino ou por um encontro – e por todo sofrimento acumulado na busca daquele

ideal e daquela técnica-certeza – algo resolveu, internamente, ceder. Entrar, como era possível, na dança. Aceitar, como fosse possível, um corpo e uma voz (os meus!) e me mexer ali (aquí!).

Esse encontro de que falei acima foi feito sob a forma de inúmeros *workshops* ministrados por um mesmo artista³, nos quais as descobertas se acumulavam e a vontade de revivê-las nascia não mais só do compromisso com uma apresentação final para os futuros espectadores, mas com a própria experiência. Repetir era a possibilidade de ir mais longe à descoberta, de realizar um certo “trabalho sobre si” – para usar a terminologia stanislavskiana – já que essa descoberta era guiada pela (e para) a transformação do sujeito que a experienciava. Essas descobertas diziam respeito a certas potencialidades psicofísicas (de novo, Stanislávski) desconhecidas naquele corpo, e voz, e pensamento, e coração, e emoção, e sensação, em suma, naquilo que temos a impressão de ser um “eu”. Dizia respeito a um olhar – que como professora tento desenvolver – que espreita o outro, quer surpreender seu momento criativo, mas aceita a instabilidade, a precariedade e a instantaneidade dessa busca, ou melhor, sabe que a criatividade, aquela que traz o desconhecido, o invisível, tem caráter instável, precário e instantâneo. Mesmo que, depois, uma linha organizada de instantaneidades instável e precária (paradoxo?) possa se constituir em uma cena ou estrutura.

Nesse tempo, eu já não seguia apenas um fluxo, havia também um projeto. Um projeto que acolhia

3. Refiro-me aqui ao diretor Tarak Hammam, com quem trabalhei no final dos anos 1990 e início dos anos 2000. Tínhamos um grupo, Teatro da Passagem, e montamos um espetáculo chamado *Insônia*. Alguns outros artistas que participaram do grupo e do espetáculo foram: Cadu Cinelli, Warley Goulart, Rosana Réategui, Daniela Fossaluzza e Ana Luiza de Magalhães Castro.

o fluxo da vida e dava-lhe um canal de escoamento. A noção de estrutura ou de partitura – que antes era formal e vista como uma obrigação do ofício – transformou-se em um campo de experiência e em um compromisso pessoal, ou melhor, um compromisso com a própria experiência e seus possíveis desdobramentos. As noções de disciplina e repetição tomaram também outro rumo, parecido com aquele que Renato Russo cantava: “disciplina é liberdade”.

Falando assim parece que vivo, hoje, um idílio comigo mesma. Ah-ah. Falso. O que sinto é apenas uma aceitação do inevitável e um navegar a favor disto. Vida é risco. A vida é perigosa, já dizia minha vó. Mas, viver é também tentar estar seguro e quando isto não se faz contra aquela sabedoria da mãe da minha mãe, também tem sua razão de ser. Se projetamos – exercícios, sequências, fins, vá lá –, mas aceitamos a inevitabilidade da necessidade de adaptação, de transformação nesse projeto inicial, talvez possamos ter algo entre a segurança e o risco: a segurança de saber que é arriscado e que esse é o único lugar possível quando não queremos idealizar os outros ou nós mesmos, as técnicas ou os mestres. Senão, é a eterna busca por fixar o que é nômade, por dar um fim ao que está permanentemente em processo. O processo criativo do ator é o lugar da instabilidade e o que podemos é tentar seguir aquilo que se transforma.

Entre o “plantar” e o “caçar”: uma pedagogia para o ator⁴

4. Utilizo, para essa reflexão, “O Gesto de Plantar”, capítulo do livro *Les Gestes*, de Vilém Flusser. Outro texto fundamental foi a entrevista que Thomas Richards me concedeu em julho de 1999 e que é parte integrante de sua tese de doutoramento na Universidade Paris VIII. A entrevista, de mais ou menos doze horas, toca em inúmeros pontos da pesquisa realizada pelo artista, mas, para os fins aqui pretendidos, me deterei, principalmente, nos termos *caçador* e *engenheiro* utilizados por Richards. Essa entrevista,

É significativo que encontremos a imagem do plantar – e imagens decorrentes daí, como o fruto (ou o frutificar), o regar, o adubar etc. – como metáfora do gesto de ensinar. E isso não é diferente nas imagens utilizadas na pedagogia teatral. Algumas dessas imagens me são bem caras, como aquela de Constantin Stanislávski que critica a busca do efeito como se se tratasse da busca por “criar uma flor sem a intervenção da natureza” (1994, p. 241). O processo, segundo ele, deveria, ao contrário, estar direcionado à observação dessa mesma natureza em seu processo de estruturação, de vir a ser flor. O que me é particularmente interessante nessa citação é a valorização do processo frente à corrida para o resultado final, um processo que observa e acompanha o fluxo da vida. Há ainda, nessa frase, a valorização da ideia de investigação e do tempo necessário – e que deve ser concedido – a essa investigação, ao seu processo de vir a ser flor. Por outro lado, me parece que a imagem do plantar pode trazer, também, problemas para se pensar a formação de atores. Gostaria de explicitar alguns deles.

Talvez a primeira fase do gesto de ensinar/aprender, visto de maneira tradicional, seja projetar, com o máximo de detalhes, o que será feito em sala de aula, com que objetivos – gerais e específicos – e de que maneira. O problema maior parece ser não essa primeira fase do gesto, mas como ela acaba por impor às fases seguintes a sua marca.

Espera-se que o planejamento corretamente

junto com duas outras – realizadas por Lisa Wolford e Kris Salata – foi publicada em inglês no livro *Heart of Practice: Within the Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards* (Routledge, 2008) e, em francês, no livro *Au Coeur d'Une Pratique* (Actes Sud, 2015). Por motivos de praticidade e porque houve cortes da entrevista original nos livros publicados, mantive a paginação da tese de doutorado de Thomas Richards.

aplicado cumpra os objetivos planejados e feche, assim, o ciclo que ele começou. Alguns professores, ao final desse ciclo, avaliam os exercícios, os modos de fazer, procurando aqueles que mais se adequaram aos objetivos, ou seja, que mais geraram os frutos pretendidos. De qualquer maneira, a busca é por um controle prévio à realização, realização que acabaria servindo para dar ao professor, quando da feitura do próximo planejamento, subsídios para uma melhor relação entre objetivos e conquistas e, portanto, para oferecer-lhe um maior controle sobre a experiência. Assim, planejar deixa de ser uma fase do ensinar/aprender e passa a ser, praticamente, a sua busca final: quanto melhor um planejamento, quanto mais detalhado for, mais segurança oferece de poder cumprir os objetivos traçados.

Pode-se fazer uma comparação aqui com o gesto de plantar, como foi analisado por Vilém Flusser, onde ao projeto inicial segue-se sua aplicação, uma posterior fase de espera e, finalmente, a colheita. No gesto de plantar, acredita-se tão firmemente que a realidade se curvará ao projeto inicial que “uma má colheita” é vista como “uma catástrofe”, enquanto que “uma boa caçada é um feliz acidente” (FLUSSER, 1999, p. 138). Se a realidade, porventura, desmente o plano inicial, o agricultor passa a acreditar que o projeto perfeito (ideal) ainda não foi encontrado ou que a terra é definitivamente imprópria (ou o aluno inapto).

Por que será que nossa sala de aula acompanhou o modelo do gesto de plantar? E o que aconteceria se víssemos o gesto de ensinar/aprender a partir do gesto de caçar?

Bem, caçar pressupõe uma relação com a natureza, onde a alteridade desta não é e não

pode ser submetida a um controle do caçador. Na caçada clássica, o caçador se disponibiliza para, no contato com a floresta, encontrar as pistas que o levarão à caça. Como não pode controlar completamente estas pistas, o seu percurso é feito de adaptações e ajustes e não é um percurso que possa ser totalmente projetado *a priori*. Falo de alteridade porque vejo que é na tentativa de assumir o controle, de realizar um projeto previamente estruturado, que se produz a “coisificação” do outro (e de nós mesmos), seja ele caça, outro homem ou o nosso próprio organismo.

Como vimos, o projeto é um plano mental que será tanto melhor e mais efetivo se puder, antes do contato com a realidade, do contato com o outro, prever e resolver impasses; de modo que o momento de sua realização seja apenas o momento de sua aplicação. Assim, o outro é pensado como objeto de uma determinada ação e não como parte de uma relação, de uma experiência. A coisificação quer negar o outro, quer submetê-lo. E esta negação é construída a duras penas, não sem resistência em menor ou maior grau.

Ora, a alteridade é o modo de ser das coisas, ela não precisa ser criada pelo educador, mas apenas percebida e recebida. A resistência do aluno a um projeto prévio, não deriva, inexoravelmente, da incapacidade do educando ou do educador, mas seria parte constitutiva do gesto de ensinar/aprender.

Mesmo que se possam perceber, na caça, algumas finalidades – como a meramente instrumental de trazer todo dia comida para casa –, essas finalidades, para serem alcançadas, precisam aceitar a instabilidade, a transformação, a insegurança do ambiente externo/interno ao/do

caçador⁵. Um caçador pode ir se aprimorando com o tempo, e isto é uma verdade que não se pode negar, já que ele vai colecionando uma série de experiências/estratégias, que pode colocar em funcionamento quando o momento se fizer propício. Mas, a ênfase aqui está na capacidade do caçador de enxergar esse momento propício e de se relacionar com ele. Às vezes, ainda será necessário inventar estratégias nunca antes experimentadas, porque somente elas funcionarão naquele momento.

Resta ao caçador experiente um conjunto de modos de fazer e não fazer, mas, sobretudo, uma fome de caça e uma percepção – aguda – de si mesmo/ambiente, ou de si mesmo no ambiente, ou de um estar no mundo, onde instabilidade, risco, desafio, aventura substituem – ou convivem com – uma vontade de estabilidade – sei quem sou – e segurança, paz de espírito e fixidez – sei onde estou.

Selvageria⁶ e rigor: parceria no processo criativo

Outra diferença que podemos perceber entre o gesto de plantar e aquele de caçar é que o gesto de caçar tem que lidar com a selvageria da natureza, com a floresta bruta, sem tratamento. E, junto a ela (e não apesar dela), estabelecer seu percurso. Já o gesto de plantar visa destituir a floresta de seu caráter mais caótico e/ou selvagem, destruí-

la para, no lugar vazio, fazer crescer a plantação. De alguma forma, no gesto de plantar, o que chamamos preparar a terra é, em parte, idealizá-la e refazê-la. Por vezes, queimá-la e desgastá-la.

Penso que o gesto de ensinar/aprender na educação do artista também se depara com uma selvageria própria à criação (e à vida!) e pode optar por tentar submetê-la ou não. O que seria aceitar e trabalhar na formação de atores com o que estou chamando de selvagem e não em oposição a ele? Esse trabalho teria íntimas relações com o gesto de caçar: uma busca onde as questões substituiriam os dogmas, porque, ao lidar com a instabilidade, seria necessário, a cada momento, ajustar-se, adaptar-se, rever-se.

Para isto, é necessário um professor e um aluno que não se identifiquem com os saberes, com as técnicas, com os modos de fazer e que estejam disponíveis para enxergar a transformação que permanentemente se realiza e que não deixa que nada tenha uma identidade fixa, perene e segura. Um professor e um aluno com uma coragem de aventurar-se, de não buscar ser proprietários dos modos de fazer. Professor e aluno em busca permanente daquele indizível.

Para caçar é necessário sair do espaço que reconhecemos como casa, e aventurarmo-nos em um espaço desconhecido, fora de casa. Mas não seria este espaço do desconhecido, o próprio espaço da criação? E não estamos falando em formação de artistas?

Parece que depois de tudo que foi dito poderia se entender que, como estou me opondo a uma determinada segurança que mata a busca do indizível, estaria também em oposição à disciplina ou ao rigor. Mas, não creio que rigor e disciplina sejam opostos àquilo que chamei de selvageria. Ao contrário. Selvageria e rigor podem lutar entre

5. Não sei nem bem se se trata de uma separação interno/externo, pois, ao mergulhar no mundo e percebê-lo em transformação, sem querer – e, no caso do caçar, sem mesmo poder objetivamente submetê-lo a um controle –, o caçador se vê, ele também, tendo que ajustar-se, adaptar-se, transformar-se, junto com o mundo que se modifica a seus olhos, de acordo com as pistas daquele dia.

6. Aqui, como em inúmeros momentos do artigo, a interlocução com o livro *Pedagogia Profana*, de Jorge Larrosa, foi fundamental para a reflexão que intento desenvolver.

si, mas é nesta luta, nesta tensão, que parece se produzir a obra de arte. Thomas Richards⁷ (2001, p. 236) dá o exemplo do rio:

[...] a força da água descendo da montanha, caindo pela força da gravidade na direção do oceano, é enorme. Se a água desce da montanha sem as margens do rio, ela irá um pouco para um lado, um pouco para outro. São necessárias as margens – que devem também ter sua força, diferente da força da água – para canalizá-la. Assim, a força dessa mesma água, canalizada, se torna ainda maior e temos um rio. [...] São necessárias as duas forças para que possa aparecer um rio. Na arte, é a mesma coisa.⁸

Aqui rigor não é tutela e nem é apenas visto como sinônimo de uma investigação formal. E disciplina não é uma questão moral. Um caçador é rigoroso e disciplinado porque tem fome de caça e sabe que só assim poderá caçar, pois, de outro modo, se perderá e sucumbirá à floresta. A fome, na arte, aquela busca por tocar o indizível, é selvagem, mas constrói, ela mesma, seu rigor e sua disciplina: para reforçá-la (em tensão, permanente) e não para amordaçá-la, domesticá-la (em permanente segurança).

Entre o *esperar* e o *espreitar*: o tempo da experiência criativa

Outra discussão interessante proposta por

7. Thomas Richards trabalhou com Grotowski desde 1985 e foi considerado, pelo artista polonês, seu “colaborador essencial”. Richards dirige atualmente o Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards, em Pontedera, na Itália.

8. Todas as citações, tanto dos textos de Thomas Richards quanto de Vilém Flusser, foram traduzidas por mim.

Vilém Flusser e que gostaria de fazer avançar um pouco mais é a diferença entre o *esperar*, relacionado ao gesto de plantar, e o *espreitar* que se relaciona com o gesto de caçar. Para Flusser (1999, p. 137), plantar “é a primeira fase do gesto de *esperar*. Plantamos e esperamos”; já os caçadores “espreitam, quer dizer, esperam com esperança e com medo que o acaso caia nas malhas da sua rede.”

Em uma passada de olhos não muito exaustiva no dicionário⁹, encontramos que *esperar* é:

1. Ter esperança em; contar com.
2. Estar ou ficar a espera de; aguardar.
3. Supor, conjecturar, presumir, imaginar.
4. Ter esperança em; contar com a realização de (coisa desejada ou prometida).
5. Estar reservado ou destinado a.
6. Aguardar em emboscada.
7. Contar obter (...).
8. Ter fé; confiar etc.

Já em *espreitar*:

1. Andar a espreita de; observar ocultamente; espiar.
2. Olhar atentamente; contemplar; observar.
3. Investigar minuciosamente; indagar, perquirir, perscrutar.
4. Analisar, estudar.
5. Prever intuitivamente; adivinhar.
6. Procurar (ocasião para algo).
7. Observar o que alguém faz.
8. Ter cuidado em si; observar-se.

No *esperar* parece claro que o olhar está projetado para o tempo futuro: “aguarda-se”, “conta-se com”. A ligação com o gesto de plantar, como foi trabalhado por Flusser, é, portanto, clara:

9. *Novo Dicionário Básico da Língua Portuguesa – Folha/Aurélio*.

confia-se que a colheita virá – a partir do trabalho que foi desenvolvido no passado, a partir do projeto aplicado a terra. O que nasce daí, dessa relação entre passado previsto que desemboca em futuro realizado é o tempo cronológico, linear. É também o tempo do progresso, onde o futuro teria o poder de transformar ideia em realização venturosa.

Já no *espreitar*, outra forma de pensar a temporalidade está em jogo: observa-se, olha-se atentamente, indaga-se. O verbo *espreitar* aparece na relação com o momento presente, na relação com o ambiente no qual se está. O olhar que *espreita* não tem certezas prévias, ele se organiza a partir das pistas encontradas (e diversas a cada dia), trabalha com as circunstâncias e as diferenças.

Ainda seguindo as pistas do dicionário, podemos fazer outras três observações: se seguimos a definição de número 5, percebemos que o *espreitar* fala de uma determinada observação geradora da intuição ou da adivinhação. Quando intuímos algo, diz-se que houve um alargamento do olhar, da atenção. Já em “presumir” (definição número 3 do verbo *esperar*), temos uma operação onde causa gera consequência. Na intuição, prevalece um caráter de surpresa, de inesperado, poderia se dizer que a forma de organizar o que se observa não segue apenas a lógica causal, mas obedece a outras ordens. É como se houvesse uma educação outra do olhar. Seguindo esta pista, na definição 6, temos: “procurar (ocasião para algo)”. Na *espreita*, ao mesmo tempo em que se observa, se procura a ocasião propícia para algo. O caçador observa a floresta: procura pistas e, ao ver a caça, continua observando para intuir o momento da flecha ou do tiro.

Por último, gostaria de comentar os significados

dos números 7 e 8 do verbo *espreitar*: no primeiro fala-se em observar um outro; no último, em auto-observação. A partir destas definições, podemos interpretar (e parece valer a pena fazer esta interpretação para se pensar a pedagogia do ator) que aquilo que se chama ambiente externo – o outro, o meio ambiente –, e aquilo que se chama ambiente interno – pensamentos, sensações, imagens etc. – se oferecem, ambos, à observação, à investigação e à indagação e não estão, necessariamente, separados no ato de *espreitar*.

Thomas Richards (2001, p. 193), na citação abaixo, associa a imagem do caçador com a do líder¹⁰, e me parece estar falando do tempo do *espreitar*, onde uma observação aguda anda de mãos dadas com uma ação rápida e precisa.

Você pergunta como um líder pode criar um ambiente, um meio, ou uma estrutura de trabalho que levará a uma descoberta criativa [...]. Tudo o que descrevi até agora era muito pessoal. Para uma outra pessoa [...] Provavelmente isso não funcionará. Quem sabe? E esse “quem sabe?” é a chave. Não se sabe. A porta aparece entre seres humanos, é preciso capturá-la. Então, será que um certo *savoir faire*, uma maneira particular de fazer, pode ajudar na posição do líder? **O líder é como um caçador, na caça dessa porta, ele deve ser rápido para passar através dela. Quando ela aparece, ele deve ter a sensibilidade para percebê-la. Ele deve também ter**

10. *Líder* é um termo usado por Thomas Richards quando se refere àquele que coordena a investigação e orienta os outros *doers* no Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards. *Doer* é aquele que age, que realiza o trabalho prático.

uma certa força para convencer a pessoa que é a maneira, é o momento. Ele deve ajudar a pessoa a passar pela porta.

Podemos ver que o que ele chama de porta, ou seja, o momento criativo, como algo inesperado, algo que irrompe a partir e através da relação estabelecida entre o *líder* e o *doer* (ou, para servir melhor ao que quero expor, entre o professor e o aluno). E é por isto que a porta pode se abrir de diferentes maneiras para diferentes pessoas (ou relações) ou, ainda, em diferentes momentos para as mesmas pessoas envolvidas.

Richards fala, também, da inexistência de regras, de técnicas que funcionem inexoravelmente para produção do ato criativo. Gostaria de aprofundar essa questão da técnica na formação de atores, relacionando-a com a discussão que venho desenvolvendo sobre a maneira de perceber o tempo no *esperar* e no *espreitar*.

Frequentemente, diz-se que a técnica deve ser aprendida para depois – com o tempo – vir a ser esquecida, anexar-se ao repertório do artista. Essa forma de pensar a relação do estudante com a técnica – ou com quaisquer saberes que são apresentados –, vista como algo que vem *de fora* e que vai, aos poucos, se tornando algo *de dentro*, me pareceu, sempre, se não equivocada, ao menos questionável.

A aprendizagem aparece aí como um acúmulo de saberes que posteriormente (acreditem!) farão algum sentido. Acredito que o próprio momento da aprendizagem é um momento de experiência, de acontecimento para o aprendiz e seu professor. Acredito também que o aluno não deve sofrer uma “queimada” para que haja “plantação”, não deve tornar-se objeto do professor ou da técnica,

não deve dar-se à manobra científica para, só posteriormente, reorganizar-se como artista.

O aluno não pode ser objeto da idealização do professor (ou de si mesmo), idealização conduzida pela via da técnica. Ele não pode sofrer a violência de um projeto que promete recuperá-lo inteiro e inteiramente outro ao final do percurso. A relação entre professor, aluno e técnica (ensinamento) é de mútua transformação: *espreita-se* a experiência criadora no único lugar e tempo onde ela pode se dar: no aqui e agora.

Senão, o tempo é aquele mesmo tempo do progresso, o tempo do plantar para colher no futuro. E o problema aí não está no processo de maturação, de amadurecimento, que é, sem dúvida, importante na formação de um artista, mas no descomprometimento com o momento presente, com a caça criativa que todo artista, estudante e professor têm direito/obrigação de realizar a cada segundo de seu processo, a cada aula. A formação de um ator não tem necessariamente duas fases: uma na qual se investe na educação e outra na qual se aplicam, no âmbito profissional, as técnicas aprendidas na escola. Acredito que nem o profissional deve se desligar de um processo de conhecimento (e o que é a arte senão parte deste processo?) nem o estudante (e o professor com ele) deve deixar para o futuro sua realização criativa plena.

Identidade nômade: por uma casa no fluxo da vida criativa

Busco, neste artigo, falar sobre uma identidade instável, identidade de caçador, que me parece bastante produtiva para pensarmos em formação de ator. Uma identidade nômade, capaz de fugir das idealizações e de, permanentemente, abrir-se ao desconhecido de si mesma, capaz de

identificar-se consigo mesma, ou seja, afirmar-se algo, para, logo depois, continuar a própria investigação, o infinito “trabalho sobre si”. Uma identidade que não se contenta com – ou se fixa, ou se protege em – uma única resposta, mas continua a perguntar-se.

Através da entrevista de Thomas Richards posso ver, em alguns momentos, essa identidade instável se realizando em uma experiência artística concreta. Pretendo, portanto, apresentar e comentar alguns fragmentos dessa entrevista para voltar, ainda que rapidamente, às questões de idealização, identificação e identidade das quais falei logo acima.

Richards, quando fala de *si mesmo* no trabalho, acaba revelando e mesmo nomeando vários aspectos deste *si mesmo*, aspectos que aparecem quando o *doer* está em ação/ relação e que podem, se não são percebidos e produtivamente manejados, bloquear o que está sendo realizado. Por isso, um ponto fundamental no trabalho do Workcenter of Jerzy Grotowski and Thomas Richards é uma determinada educação da percepção, um olhar que aprende a espreitar a si mesmo: “Bom, não existe uma só maneira de trabalhar, isso é certo. Mas também é certo que isso pode ajudar, se conhecer um pouco, ver os diferentes aspectos de si mesmo” (RICHARDS, 2001, p. 199).

Vou exemplificar um dos aspectos dessa identidade, com o que Richards (2001, p. 198) chama de *engenheiro*:

[...] o engenheiro é ligado principalmente ao mental: é aquele que faz o projeto, cria a estratégia, gosta de ver que sua estratégia funciona. Ele gosta tanto disso que, às vezes, pode acreditar que sua estratégia funciona

mesmo quando ela não funciona – todos os signos dizem que ela não funciona, mas ele continua a repetir para si mesmo: “Você vai ver, se continuarmos assim por mais cinco dias, isso vai funcionar.” O “engenheiro” pode, muito facilmente, se ele não é colocado sob controle, conduzir o trabalho para um lugar seco e não criativo. Mas ele também é necessário porque é preciso ter uma espécie de estratégia, de plano [...].

O problema, segundo o artista americano, é que essa parte de nós (assim como todas as outras, em diferentes situações) pode querer ser o “rei do momento”. Assim, o líder (e também o professor) pode se identificar tanto com o engenheiro, que não consegue mais relacionar-se com o que se passa e, além de querer fixar a si mesmo em uma posição – a posição daquele que sabe e que tem a chave da criatividade –, acaba querendo também fixar o outro e o próprio momento presente.

Richards (2001, p. 193-195) diz ainda:

[...] o líder [...] deve se confrontar com seus próprios hábitos, com seu amor pela receita, porque uma parte de nós gosta de pensar que nossa estratégia vai funcionar, e é o que nos cega – no momento mesmo em que a criatividade grita: “Isso não funciona, isso não funciona!” e que é necessário ajustar. **Assim, não devemos nos identificar com a nossa técnica, ou então, nos identificarmos quando ela funciona, e quando ela não funciona, mudar. [...]** No momento em que nos apegamos a nossos hábitos, nós começamos a amá-los: sabemos como fazer ou pensamos que sabemos como fazer, o que se transforma

rapidamente, face a um outro indivíduo, face a um outro momento, em algo que não é eficaz e, então, será necessário se adaptar.

Muitas vezes, nós, professores de formação de atores, e também os alunos, idealizamos nosso gesto de ensinar/aprender. É como se ele estivesse ligado a uma espécie de resultado utópico, mas já desenhado, de alguma forma, em nossas cabeças. Nossos fazeres, então, se aproximam ou se afastam desta ideia de perfeição exatamente como uma moça que colocasse uma foto de uma modelo ou atriz famosa no espelho do quarto e medisse suas ações de embelezamento pela proximidade ou distância do seu próprio corpo em relação à fotografia.

Qual o problema que se coloca aí para o gesto de ensinar/aprender? Em primeiro lugar, parece existir sempre um terceiro – a ideia projetada – que impede ou dificulta a relação professor/aluno. A busca parece estar sempre do lado de fora, nos exercícios e nas técnicas. Estamos, professores e alunos, correndo atrás daquela perfeição/projeção pela qual somos capazes de esforços extremados, mas, muitas vezes, cegos (!). A capacidade de enxergar um aluno como diferente do outro e, portanto, respondendo de maneira diferente às proposições, é dificultada pela projeção do que o aluno deveria ser ou de onde deveria estar. Acabamos julgando o aluno-ator pela sua maior ou menor proximidade em relação àquela idealização. E ele, o aluno, o faz pelo mesmo parâmetro.

Como não estamos atentos ao processo, mas interessados em um resultado, em um fim, esse, às vezes, aparece por vias mal traçadas e, então, efeitos e virtuosismos vocais ou corporais – na ânsia de responder rapidamente às dificuldades

– substituem uma experiência criadora. Como estamos formando atores é, portanto, o próprio teatro que herda essa idealização e esse *modus operandis*.

Como seria um teatro onde uma identidade – do ator – nômade, instável, de caçador ocupasse a cena? Creio já ter visto alguns exemplos: um teatro menos espetacular e mais agudo; menos agradável, sem dúvida. Mas esses são apenas alguns adjetivos. Se isso nos interessa, o melhor é retornarmos à pergunta!

Referências Bibliográficas

- FLUSSER, Vílem. *Les Gestes*. Paris: HC-D'ART, 1999.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia Profana: Danças, Piruetas e Mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- RICHARDS, Thomas. *De l'Art Comme Vehicule*. Tese de doutorado, Paris, Universidade Paris VIII, 2001.
- STANISLÁVSKI, Constantin. *El Trabajo del Actor Sobre Si Mismo*. Argentina: Editorial Quetzal, 1994. ■

Myrian Muniz: uma mestra dos palcos

POR MARCELO BRAGA DE CARVALHO¹

*A intuição é quando você sabe,
mas você não sabe que você sabe.
Mas você sabe!
Isso é a intuição.*

Myrian Muniz

Myrian Muniz era uma “mulher de teatro”: atriz visceral, diretora de atributos incomparáveis e professora capaz de extrair o melhor de seus alunos. No seu trabalho artístico, possuía, como característica essencial, a capacidade de promover a (re)construção do ser humano, de forma atenta e cuidadosa, dentro de um processo artístico-pedagógico. A partir de um olhar extremamente agudo para o ser humano, ela atuava de maneira ética e acreditava que o trabalho em teatro, “bem conduzido desperta, em quem o pratica, forte sentido de grupo, de responsabilidade, coisas boas e úteis. Propicia o autoconhecimento, para que se chegue com mais facilidade ao outro” (VARGAS, 1998, p. 87). Myrian vivia o teatro e representava na vida, ou seja, era sobre o palco que ela **existia** de forma intensa e integral.

Atriz de personalidade marcante, Myrian dizia ter herdado dos avós paternos, de origem portuguesa, a disciplina e seriedade tão importantes na construção de um processo artístico, e, por outro lado, o seu traço criativo e irreverente foi recebido dos avós maternos, de origem italiana. Em uma de suas entrevistas, ela relata essa diferença:

Os meus avós portugueses eram fechados, austeros [...] Eu lembro quando eu ia à casa dos meus avós paternos, eu não falava: era proibido falar [...] Parecia que tinha morrido alguém! [...] Na casa dos italianos a gente podia pular em cima da mesa, cair sentado dentro da salada, podia tudo! (JANUZELLI; JARDIM, 1999/2000).

1. Ator e diretor formado pela Escola de Arte Dramática (EAD-ECA-USP) e pelo Curso de Formação de Atores e Cantores coordenado por Myrian Muniz. É mestre em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes da UNESP (2011), na área de Pedagogia Teatral e doutor na área de Formação do Artista Teatral pela ECA-USP (2015), além de ser membro do CEPECA - Centro de Pesquisa em Experimentação Cênica do Ator, voltado para a criação cênica e a transmissão da prática atoral. Atua como docente no curso de teatro da Universidade Anhembi Morumbi e também na Faculdade Paulista de Artes, tanto no curso de graduação como de pós-graduação, além de ter sido coordenador da equipe de teatro no Projeto Vocacional da Secretaria de Cultura do Município de São Paulo.

Antes de se tornar atriz, Myrian desenvolveu as mais diversas atividades, tais com: bailarina, normalista, vendedora de cosméticos, vitrinista de perfumaria e enfermeira. Essa última atividade foi bastante marcante para ela, pois entrou em contato com a fragilidade humana que se abate sobre uma pessoa doente. Em entrevista ao Grupo dos 7², relata que o exercício da enfermagem era muito estressante, especialmente na seção de Oncologia onde trabalhou. Ela era uma grande contadora de histórias e não poderia ser diferente quando se trata das suas experiências na área da saúde: uma das passagens mais tragicômicas que ela vivenciou no hospital foi quando tinha que solicitar aos pacientes do sexo masculino que fizessem a coleta de material para um espermograma. O local para tal coleta era uma cabine com uma cortina, e ela relatou que, sem perceber que constrangia o paciente, ficava sentada do lado de fora, esperando que o processo de coleta fosse finalizado. Muitos homens acabavam por desistir da coleta alegando: "Não estou conseguindo!!!" Porém, Myrian afirma que toda essa vivência como enfermeira despertou sua curiosidade para o ser humano e suas relações, o que foi um importante estímulo para

2. Grupo dirigido por Zebba Dal Farra, ex-aluno e assistente de Myrian Muniz, especializado em montagens que associam música e teatro.

que buscasse o teatro.

A família Muniz de Mello possuía uma pensão na Rua Maranhão, em São Paulo, que ficava muito próxima da segunda sede da EAD – Escola de Arte Dramática. Myrian passou a conviver com alunos da escola que moravam na pensão da sua família. Muitos deles achavam que ela era divertida e sugeriram que se candidatasse a uma vaga da escola. Foi com uma cena de *A Bilha Quebrada*, de Heinrich Von Kleist, que ela foi preparada por José João Pompêo³ e Ruthnéia de Moraes⁴ para o exame de admissão e, por fim, aprovada. Myrian tinha 26 anos na época e começava a traçar um percurso completamente novo para ela, mas que se tornaria sua profissão de fé. Ela dedicou-se, de corpo e alma, aos seus estudos teatrais, buscando absorver tudo o que a escola fundada por Alfredo Mesquita⁵ poderia oferecer. Myrian sempre relatava a importância da escola na sua formação: "Devo à EAD e aos seus professores

3. Ator de cinema e TV, seus melhores e mais premiados momentos como ator foram em *O Aparento*, de Molière, *Rasga Coração*, de Odvaldo Vianna Filho, e *Xandu Quaresma*, de Chico de Assis.

4. Atriz formada pela Escola de Arte Dramática, fez papéis de destaque no teatro, entre eles, interpretando a personagem Neusa Sueli, de *Navalha na Carne*, de Plínio Marcos, *Quarto de Empregada*, de Roberto Freire, e *Gimba*, de Gianfrancesco Guarnieri.

5. Diretor e autor teatral, foi o fundador do coletivo amador Grupo de Teatro Experimental (GTE), uma das raízes para a criação do Teatro Brasileiro de Comédia (TBC), e, posteriormente, criador da Escola de Arte Dramática.

maravilhosos meus primeiros conhecimentos mais sólidos, minha base cultural. Ali me realizei, ali fui reconhecida, respeitada e incentivada. O que mais se pode desejar de uma escola?" (VARGAS, 1998, p. 57).

Ao sair da EAD, Myrian iniciou uma profícua carreira de atriz, trabalhando com os mais importantes atores e diretores da sua época: Silnei Siqueira (seu colega de turma), Dulcina de Moraes, Antônio Abujamra, Fauzi Arap, Giafrancesco Guarnieri, Dina Sfat, Fernando Torres, Augusto Boal, Paulo Autran, Fernanda Montenegro, entre outros. Paralelamente ao trabalho artístico, ela iniciou suas atividades pedagógicas dirigindo um grupo de crianças do Colégio de Aplicação na encenação do texto *O Boi e o Burro a Caminho de Belém*, de Maria Clara Machado. Esse primeiro trabalho, apresentado no Teatro de Arena – grupo do qual fez parte por nove anos e que foi imprescindível na sua formação como artista –, representou o catalisador dessa nova atividade. Apesar do resultado não ter sido o que Myrian esperava, ela disse ter percebido ali que o trabalho de elaboração de um espetáculo era extremamente rico e interessante. Depois disso, dirigiu um grupo de operários em São Bernardo do Campo, um grupo de teatro do Clube Harmonia, além de voltar à EAD como professora e diretora de atores nas montagens coordenadas por seu então marido, o ator e diretor Sylvio Zilber. Vale também ressaltar que, ao lado de Flávio Império, atuou como assistente de direção do

espetáculo *Os Fuzis da Dona Teresa*, baseado no texto de Bertolt Brecht *Os Fuzis da Senhora Carrar* e encenado pelo grupo do Teatro da USP. Flávio foi para Myrian o seu mestre maior e responsável, em grande parte, por sua formação humanista e artística. Sobre sua experiência ao seu lado, ela afirmou:

Com o Flávio Império eu aprendi tudo o que se relaciona à arte, à alma, ao invisível, ao visível. Na arte, como ele também era pintor, existia o invisível. O visível que você vê. Ele falava muito para eu olhar para fora e eu prestava muita atenção. Existe o invisível, que você não vê. Quer dizer, que você vê, mas que não aparece para todos. Um pouco de vidência, eu acho que o artista tem. Ele vê o que ele vai fazer. Ele me ensinou a prestar atenção nisso, a descobrir isso em mim. Ele achava que por intuição eu podia perceber, e são coisas que se revelam. Se você trabalha bastante, estas coisas se revelam. Você começa a ver o que é que você tem que fazer. É muito misterioso, isso. Invisível. A alma. A gente se preocupa muito com a matéria, mas existe o espírito da coisa. A obra de arte tem um espírito que impressiona as pessoas, é o que mexe com as pessoas [...] Muito generoso, grande professor, mestre. Ele fazia tudo. Escrevia muito bem também. Era diretor também, sabia muito do ator e ele fez só um ou dois

espetáculos [...] Tudo que eu faço e pratico e passo eu aprendi com ele. Naturalmente não só com ele, mas com todos os outros, mas ele está sempre em primeiro plano porque era sempre o mais moderno (JANUZELLI e JARDIM, 1999/2000).

Foi uma potente combinação dessas experiências, desde a formação pela EAD, passando pela influência de Flávio Império, pelas vivências no Teatro de Arena, somadas aos processos pedagógicos lidados à formação do ator, que resultou na fundação do Centro de Estudos Macunaíma. Myrian e Sylvio queriam criar um espaço que pudesse abrigar um novo conceito de escola de formação artística, rica em possibilidades para os alunos. Para tanto, se uniram a Cláudio Lucchesi⁶, Marcelo Peixoto⁷, Flávio Império⁸ e Roberto Freire⁹.

A primeira sede foi em uma casa no Alto da Lapa, onde os alunos experienciavam várias expressões artísticas, tais como: teatro, música e artes plásticas. Myrian conta que, na cozinha

6. Ator, diretor, cenógrafo, figurinista e professor da Escola de Arte Dramática, foi um dos fundadores do Centro de Estudos Macunaíma.

7. Ator, diretor e professor de teatro, foi um dos fundadores do Centro de Estudos Macunaíma.

8. Arquiteto, professor de urbanismo, pintor e figurinista, foi considerado um dos melhores cenógrafos do teatro brasileiro, tendo sido membro do Teatro de Arena e trabalhado com diretores de destaque, como Fauzi Arap, Celso Nunes, entre outros.

9. Médico psiquiatra que, através de exercícios teatrais, jogos lúdicos e de sensibilização, criou a Somaterapia, um desdobramento do Psicodrama.

da casa, havia uma grande mesa onde os alunos faziam esculturas de argila. Depois, o Macunaíma foi transferido para sua segunda sede, na Rua Lopes Chaves, onde residiu Mario de Andrade. Nesse local, eram ministrados cursos de sensorialização e criatividade através da aplicação de técnicas de teatro, trabalhando expressão corporal, relaxamento, improvisação, dramatizações e jogos coletivos. Por fim, vai ocupar outro imóvel, também no bairro da Barra Funda.

Sobre a proposta pedagógica do Macunaíma, que era bastante diferenciada das demais escolas da época e fortemente apoiada nas técnicas do Psicodrama¹⁰, Myrian descreve:

No Macunaíma, eu trabalhava com o Roberto Freire, que tinha sido meu professor de psicologia do ator na EAD. Ele era professor da EAD e psiquiatra! Então ele usa os exercícios de teatro para desbloquear os pacientes! Eu entrava como ego-auxiliar¹¹ dele na terapia. Eu acabava de fazer o meu trabalho e subia para as sessões dele e dava exercícios de teatro para os pacientes. Comecei a misturar o

10. Tratamento psicoterapêutico feito em grupo, em que o teatro é usado como forma de abordagem e compreensão da psique humana, visando ao desenvolvimento do autoconhecimento.

11. Durante as sessões de terapia em grupo que se utiliza da metodologia do Psicodrama, o ego-auxiliar é a pessoa que interage com o protagonista da história dramatizada, desempenhando os papéis complementares.

que ele dava com o que eu dava no teatro! O que me influenciou no trabalho com o Roberto foram os exercícios de desbloqueio! Geralmente a maioria dos pacientes era bloqueadíssima, reprimidíssima sexualmente, porque a nossa geração foi muito reprimida (JANUZELLI; JARDIM, 1999/2000).

Em 1976, a revista *Veja* entrevistou Myrian Muniz e Sylvio Zilber, para uma reportagem intitulada *Aulas de Palco*, na qual falam sobre as propostas da escola:

[...] preocupado com a criatividade, mostra-se o Centro de Estudos Macunaíma, dirigido pelo casal de atores Sylvio Zilber e Myrian Muniz, em São Paulo. “Usamos técnicas teatrais para desentupir mentalmente o indivíduo”, sentencia Zilber. “Nosso curso não pretende informar no sentido clássico, visa à desaprendizagem de todos os condicionamentos” (1976, p. 91).

O Macunaíma foi uma consolidação da atuação de Myrian como pedagoga. Ela admitiu a importância da fundação da escola para sua formação como professora: “Foi um grande sucesso, o Macunaíma. Deu muito certo. Tinha professores ótimos. Ali a gente se desenvolvia muito como pessoa. Eu trabalhei com muita gente e aprendi muita coisa” (JANUZELLI e JARDIM,

1999/2000). Um espaço que foi, originariamente, criado para desenvolver, da maneira mais livre possível, experimentos no âmbito da pedagogia teatral, que acabaram por constituir uma forma de atuação baseada em um profundo aprendizado não só sobre a arte do ator, mas também sobre o comportamento humano. Esse teatro dito “experimental” era a tônica das atividades desenvolvidas pelos artistas que compunham o corpo docente:

Eu faço teatro experimental. Tem muitas pessoas que me dizem: “Myrian, porque você não dirige teatro profissional?” O profissional tem essa coisa de produtor que fica falando em dinheiro e em prazos. Assim tanto faz fazer televisão como fazer teatro. Como o meu teatro não é feito assim, eu prefiro fazer esse teatro em que eu aprendo, porque eu aprendo muito! Eu sou uma grande ignorante, eu aprendo junto com eles. Cada ano, um autor. Nelson Rodrigues, por exemplo, é a terceira vez que eu faço e eu ainda não sei nada sobre ele (JANUZELLI e JARDIM, 1999/2000).

Outro fato bastante relevante ligado ao espaço criativo que se desenvolveu no Macunaíma foi o de que parte dos ensaios do *show Falso Brilhante*, de Elis Regina – primeiro trabalho de direção profissional feito por Myrian Muniz e também um dos mais importantes de sua carreira –

aconteceram nas salas de ensaio da escola. Sobre a preparação do *show*, ela afirmou:

Elis queria mudar um pouco a imagem de suas apresentações. Estava cansada de ficar parada à frente do microfone, mexendo freneticamente os braços. Queria explorar o lado dramático que sabia que tinha, e tentar uma espécie de *show-espetáculo*. Aceitei a proposta e, como dava aulas no Centro de Estudos Macunaíma, sugeri que se fizesse, como parte da preparação para o *show*, aulas com todo o conjunto: cantora, pianista, músicos. Na minha ideia, todos deveriam representar (VARGAS, 1989, p. 91).

Myrian Muniz sempre teve uma atitude artística que amalgamava pedagogia e encenação, sendo que sua prática era uma via de mão dupla que contemplava, com igual magnitude, a diretora e a professora. Seu trabalho buscava revelar as potências internas dos alunos, transformando-as em potências criativas do ator, promovendo vivências importantes que representam a força expressiva individual de cada ser sobre o palco.

Sem dúvida alguma, o Centro de Estudos Macunaíma foi uma forte referência paulista quando se pensa em processos de formação atoral, na década de setenta, sendo que essa tradição persiste até nossos dias. No final da década de 1970, Myrian Muniz separa-se do marido, Sylvio Zilber, e deixa a coordenação e o

corpo docente da escola.

Referências Bibliográficas

AULAS de Palco. *Veja* São Paulo: n. 388, p. 90-91, fev. 1976.

JANUZELLI, Antonio; JARDIM, Juliana. *Práticas do Ator: Relatos de Mestres*. São Paulo: LINCE-CAC-ECA-USP, 1999/2000. Pesquisa de registros escritos e audiovisuais de metodologias do ator, a partir da colheita da fala direta de relatos dos autores das práticas: Beth Lopes, Cristiane Paoli-Quito, Francisco Medeiros, Hélio Cícero, Luiz Damasceno, Márcio Aurélio, Myrian Muniz, Ricardo Puccetti.

VARGAS, Maria Thereza. *Giramundo: Myrian Muniz – O Percurso de uma Atriz*. São Paulo: Editora Hucitec, 1998. ■

entrevista



O prazer pela experimentação

Entrevista com Myriam Muniz

POR ROBERTA CARBONE

FOTOS DE ROBERTO SETTON

Entrevista de Myriam Muniz concedida à Sandra Mantovani no ano de 1999, transcrita e editada para esta publicação. Sua versão original fez parte de um projeto idealizado por Sandra e realizado para o SESC Santo Amaro, intitulado Vídeo Instalação – Virada do Século – “Com Franciscas, Marias, Joanas, Antonias...”.

A infância e adolescência

Infância mesmo eu não me lembro muito bem. Pequenas coisas eu me lembro. Tinha medo do mar. Da minha infância eu lembro isso, tinha muito medo do mar. Quando eu vi o mar, eu fiquei assustadíssima. “O que era aquilo? Tanta água!” Morri de medo. Chorava! Aí meu pai, para eu ficar calma, me levou até a água e me enfiou nela, e aí eu fiquei com mais medo ainda.

Já fazia teatro no quintal, eu convidava todos os amigos. Pagavam um palito de fósforo. Era simbólico o preço. E eu pegava as colchas das camas, e fazia a cortina com um arame, e fazia o palco. Não lembro o que se representava, mas todos os amiguinhos representavam e eu dirigia, sempre fui diretora.

Tinha muita repressão. Era tudo muito reprimido. Sexo nós nem falávamos sobre, fazíamos assim (*faz gesto com a mão espanando para baixo*). Sexo, eu lembro que nós pensávamos assim: era uma coisa lá em baixo, que ninguém sabia o que era. Dava medo para as crianças.

Com dezessete anos, eu era vitrinista de uma perfumaria. Fazia vitrines com tules para vidros de perfume. Já gostava de colocar cenário. Meu pai não achava que uma mulher devia trabalhar. Uma mulher devia aprender a cozinhar, lavar louça, lavar roupa, ser boa dona de casa, boa mãe, boa esposa. Uma mulher não podia ser independente na cabeça dele. Então foi difícil, teve um conflito. Mesmo assim eu fui trabalhar em um hospital. Fantástico, porque é a realidade nua e crua. Eu achava que tinha que ajudar o próximo, e ser enfermeira era maravilhoso, porque eu me sentia uma Florence Nightingale¹, uma grande enfermeira.

Meu negócio era ajudar o ser humano. Como? Ajudando a pessoa que estava doente, por isso quis ser enfermeira. Mas eu me enganei, não

“O teatro foi uma porta que se abriu de consciência e entendimento para mim.

Eu aconselho que as pessoas façam teatro, mesmo que não queiram ser atores ou atrizes.

Faça um curso de teatro para perceber melhor algumas coisas.

É bonito o teatro, ele serve para o ser humano, ele estuda o ser humano.”

era isso, me deu estresse, era muito pesado para mim.

O primeiro contato com o teatro: a formação na EAD

Por acaso eu morava na Rua Maranhão e, nessa rua, era a Escola de Arte Dramática, defronte à minha casa. Eu não tinha nada que ver com artista, aliás, eu tinha medo de artista. Era uma gente muito liberada. “Deus me livre, beijavam-se na boca!” Eu ficava horrorizada. Nem no rosto eu beijava quanto mais na boca. Um amigo beijar um amigo na boca? Não! Eu achava indecente, pornográfico.

Era careta demais. Fui me acostumando com aquele jeito, mas demorou muito! Fiquei amiga dos artistas, e eles começaram a dizer que eu era engraçada. Eu fiz o exame para entrar na EAD, mas não era para ser atriz, era só para cultura geral, para me formar, desinibir, porque eu era muito tímida, muito careta. Acabei fazendo o exame, eles me ajudaram e ficaram meus amigos. Eu fiz uma peça que era *A Bilha Quebrada*, de Heinrich von Kleist, e todos começaram a bater palma, falaram que eu era ótima, e eu comecei a me sentir importante.

Eu era feito um jagunço: caipira, careta, medrosa, tímida, reprimida – sexualmente eu era

1. Considerada a pioneira da enfermagem, Florence Nightingale era britânica e notabilizou-se pelo socorro a feridos em guerra e por sua militância pela melhoria do serviço público de saúde.

reprimidíssima. Eles eram liberados, acho que já transavam, e eu achava feio. Tinha medo de homem naquele tempo. “Deus me livre, cuidado com homem, que homem é perigoso!” Aí fiquei quatro anos, não faltei nenhum dia. Quando eu comecei a perceber quem eu era, eu me apaixonei por aquilo e falei: “Mas é isso que eu vou fazer! Eu quero saber quem eu sou! Que maravilha!” Fiquei tão convencida, fiquei insuportável. E eu estudava muito, porque não sabia nada. Eles falavam: “Garcia Lorca, sabe quem é?” “Não!” “Fernando Pessoa?” Eu respondia: “Quem?” Algumas palavras eu não entendia. Os professores de estética usavam termos que eu não sabia o que eram. Eu vivia com o dicionário dentro da bolsa para procurar as palavras. Eu estava acostumada com hospital, nunca tinha trabalhado com arte.

Se bem que eu não era tão ignorante sobre arte. Tinha aprendido a tocar piano, feito balé. A mãe do Agnaldo Ribeiro da Cunha², que é meu primo, era mais velha e mais informada do que eu. Ela me ajudava, me dava livros para ler. Eu tinha certa leitura, conhecia pintura, gostava de ópera. Minha avó italiana gostava muito de ópera, minha mãe e meu pai gostavam muito de música. Meu pai gostava muito de teatro, Teatro de Revista, e ele me levava. Então, eu não era tão ignorante assim.

Mas eu era ignorante como ser humano. Eu não sabia quem eu era, que pito eu tocava. E foi aí que eu comecei a me perceber. Quando você começa a trabalhar a personagem, você percebe que é capaz de fazer o outro. “Mas meu Deus, então eu sou capaz de fazer essa velha de sessenta anos sendo que eu tenho trinta?” E todo mundo acreditava que eu tinha sessenta piamente. Eu comecei a me descobrir, e foi maravilhoso. O teatro foi uma porta que se abriu de consciência e entendimento para mim. Eu aconselho que as pessoas façam teatro, mesmo que não queiram

2. Pesquisador e crítico teatral, além de advogado. Autor do capítulo “Raízes” publicado em: VARGAS, Maria Thereza (org.). *Giramundo – O Percurso de Uma Atriz – Myriam* Muniz. São Paulo: Hucitec, 1998.



ROBERTO SETTON

ser atores ou atrizes. Faça um curso de teatro para perceber melhor algumas coisas. É bonito o teatro, ele serve para o ser humano, ele estuda o ser humano.

Eu era tida, na EAD, como uma atriz cômica. Não podia fazer drama que riam. Quando eu fui trabalhar com a Dulcina de Moraes³, ela me deu o papel da reverenda, um papel sério, um drama fundo, uma cena difícil. Ela dirigia e dizia: “Imagina que você é incapaz de fazer drama! Se você faz comédia, você faz drama, faz tragédia também. O comediante faz qualquer coisa. Você é capaz!” Eu falava: “Não sou!” E ela dizia: “É!” E acabei fazendo. No dia da estreia, eu fui aplaudida em cena aberta e não acreditei. Você vai acreditando no que você é dependendo também da relação que você estabelece com as pessoas importantes na sua vida. Elas te dão o estímulo, elas acreditam em você, e você acaba fazendo. Elas ficam contentíssimas e te passam essa segurança: “Eu sou capaz!”

3. Atriz, diretora e produtora de teatro.

O mestre Flávio Império e o trabalho no Teatro de Arena

Você estuda o teatro desde os gregos e vai descobrindo todos os mestres. Começando pelos mestres gregos que se abrem para você, como Sófocles, Eurípedes, todos os trágicos, e também Garcia Lorca, Fernando Pessoa, Pirandello. Você vai descobrindo todos até os modernos. Eu parei nos modernos e daí para frente eu estudei por minha conta. Mas são eles que te ensinam. São esses mestres e os mestres que estão vivos.

Eu tive um mestre vivo – aliás, eu tive vários – que foi o Flávio Império⁴. Ele me ensinou como se faz teatro, o que quer dizer teatro, o que o teatro significa, o que é cenografia, pintura, música, matemática, filosofia, história. E que tudo entra no teatro. Eu trabalhei com o Flávio Império durante nove anos no Teatro de Arena e com ele eu aprendi tudo. Arquitetura, inclusive. Eu tenho 27 anos de aprendizado de arquitetura sem ser arquiteta. Durante 27 anos eu trabalhei

4. Cenógrafo, figurinista, arquiteto e artista plástico.



“Então comecei a experimentar com os alunos e até hoje eu experimento com alunos, porque o que mais me interessa é experimentar.”

ao lado do Flávio Império, que era um gênio, um mestre. Um pouco impaciente, às vezes me dava uns empurrões, me criticava, mandava cartas dizendo que não queria mais ficar perto de mim, que eu era nociva, que eu era desorganizada, e eu, humilde, ficava quieta. Eu, humilde? Eu sou tão arrogante, mas com ele eu ficava quieta, então ficava de bem, e ele me ensinava de novo. A minha desorganização era uma coisa horrível, e foi ele quem organizou a minha cabeça. Nossa, que maravilha de pessoa. Eu devo a ele tudo, por isso que eu dedico tudo a ele.

No Teatro de Arena, onde se fazia teatro verdadeiramente brasileiro e se estava descobrindo um jeito brasileiro de se representar, foi que eu aprendi a fazer teatro. Eu cuidava do guarda roupa, mas fazia de tudo. Nós pintávamos e lavávamos o teatro, dávamos festas, promovíamos as peças, eu trabalhava como atriz, na produção, trabalhava de tudo. Era uma energia fantástica e eu com meus trinta anos. O Teatro de Arena tinha um teatro infantil de manhã, e eu perguntei para o Augusto Boal⁵, que era o diretor geral, se eu podia dirigir uma peça infantil, e ele falou: “Claro, vai!” Então comecei a trabalhar com o Colégio de Aplicação. Os meninos vieram e nós fizemos uma peça da Maria Clara Machado chamada *O Boi e o Burro a Caminho de Belém*. Estava se aproximando o Natal e era quando nós íamos apresentar. O Flávio me perguntou se eu precisava de ajuda, e eu disse que não. Não queria que ninguém chegasse perto, eu que fazia, eu já sabia. Peguei o elenco, conversei, fiz, vesti, coloquei música e tudo.

O Flávio foi assistir à peça no dia da estreia. A peça estreou em um domingo, às 10 horas, e estava cheia de gente, uma porção de crianças, uma peça bonitinha, sacra. Acabou a peça, e o Flávio falou assim: “Por que tudo de frente?” Eu perguntei: “O quê?” Ele respondeu: “Olha, meu bem, eu sentei ali do lado e vi tudo de perfil. Os atores não se viraram nunca, ficaram parados, estavam todos de frente para lá, de perfil para cá, de costas para lá. Quem estava atrás só viu de costas, quem estava do lado de lá só viu o lado direito, quem estava de frente viu de frente – graças a Deus! – e quem estava do lado em que eu estava só viu o lado esquerdo. Por que você não criou um movimento? Foi uma coisa estática de propósito? Mas você pensou em quem estava atrás? Em quem não viu?” Aí eu falei: “Não.” E ele disse: “Mas você é débil? Teatro não é uma coisa parada, o que move é a ação, e importante no teatro é a ação. Por que é sagrado e não pode mexer?” Eu respondi: “Pois é, eu pensei que era sagrado e não podia se mexer.” E ele falou: “Ótimo você ter experimentado, mas agora, por favor, mexa com isso. Estreou parado, mas faça o favor de mexer, porque ninguém vai aguentar esse quadro vivo. Ou é quadro vivo?” Eu respondi que não era, ele perguntou se eu precisava de ajuda, mas eu disse que não. Fiquei desesperada e com vergonha. Eu ainda perguntei sobre os atores e ele respondeu: “Parecem minhocas com angústia.” Eu falei: “O quê?” E ele: “Minhocas com angústia! Por que você dirige assim com angústia?” Eu pensei: “Meu Deus, que horror! Vou ver como mexo nisso, mas não quero mais dirigir, porque não dou para isso.”

Se na primeira você não acerta, a tendência é você desistir. Mas isso é uma besteira, porque na primeira você não acerta mesmo. Você tem que experimentar quarenta mil vezes para acertar, tem que ter essa humildade para fazer teatro. Eu consertei a peça, mas ficou ruim. Foi. Acabou. E foi a partir daí que eu me interessei por dirigir e comecei a pensar como era a ação, como era a relação entre as pessoas, porque é muito mais

5. Diretor, dramaturgo e criador do Teatro do Oprimido.

complicado. A peça não tinha relação, porque era tudo chapadão de frente, cada um se relacionava com a plateia de frente, com angústia, eles não olhavam uns para os outros. Eu só pensava no cenário que ficava bonito, na luz que iluminava, e o resto tinha angústia e era parado. Assim que eu era, ficava petrificada de medo. E foi assim que eu comecei a dirigir.

A experiência de sessenta anos de trajetória e o gosto pela formação

Depois eu fundei a Escola Macunaíma. Então comecei a experimentar com os alunos e até hoje eu experimento com alunos, porque o que mais me interessa é experimentar. As pessoas não entendem isso e me perguntam por que eu não vou fazer teatro profissional. Porque eu não posso experimentar. Se eu vou para o teatro profissional, vem o produtor e fala assim: “O dinheiro vai acabar, você tem que fazer depressa, sem conhecer as pessoas.” Eu não estou acostumada com isso, eu sou antiga, eu quero primeiro saber, conhecer, experimentar, pesquisar, é isso que me interessa.

Fui convidada a dirigir um *show* de Elis Regina e pensei: “Eu adoro música brasileira, essa mulher é talentosíssima, vou fazer de qualquer jeito, vou fazer tudo que aprendi! Convidei o Naum Alves de Souza⁶, quer dizer, convidei o Flávio Império, mas ele não quis, fiquei magoadíssima, mas ele me fazia uns desaforos. Convidei o Naum Alves de Souza, que é maravilhoso, com o J. C. Viola⁷, professor de corpo, que é maravilhoso, e o Zé Rubens Siqueira⁸, que era maravilhoso, todos os maravilhosos, e fiz um roteiro. “Deus me iluminou!” Nós temos sempre que agradecer a Deus, porque quando ele te ilumina... Naturalmente, ele não fica te iluminando o tempo inteiro, acho que ele te ilumina quando você merece, de vez em quando e, naquele momento, eu fiquei completamente

iluminada. Eu sonhava com o espetáculo, como ele seria, ia lá e dava certo. Eu tinha um medo de não saber como que era, mas sonhava, punha no caderno de noite, acordava, escrevia, ia lá e dava certo! Eles olhavam para mim e diziam: “Nossa, como ela sabe, essa mulher é competente!” Eu sonhei com o *Falso Brillhante*⁹, porque eu adoro música brasileira, eu adoro teatro, eu adoro cenografia, figurino, luz, tudo que faça parte de um espetáculo para embelezar a cabeça de uma plateia, para provocar uma emoção na plateia, para eles ficarem alegres e contentes. Eu gosto, porque é isso que faço. E durante quatro meses ela cantou só para mim e cantava para me encantar. Porque o negócio dela não era dar um pouquinho, era dar tudo. Às vezes, eu ficava até meio tonta na plateia, eu não aguentava, eu subia as escadinhas do palco, ia lá e a abraçava, beijava, rodava, chorava. Até hoje eu fico emocionada. Até hoje...

Nessa trajetória de sessenta e tantos anos, eu percebo que existe sim um machismo. Alguns homens que eu conheci, que passaram pela minha vida, me deram a maior força, mas eu tive muito dificuldade, muita competição. Fui casada duas vezes e com meus maridos sempre tinha uma competição. Disfarçada, mas tinha. Eu sou mulher e o outro era homem, enfim, essa conversa mole. É claro que um artista deve casar e ter filhos, uma mulher que tem filhos fica mais madura, centrada, ela sente uma criança na sua barriga, dá à luz, amamenta, nutre, vê crescer, se interessa, mas ela não tem muito tempo para isso. Eu tive meu filho e depois de quarenta dias eu estava representado. O leite corria pela roupa e eu tinha que sair da matinê, amamentar e voltar. E o leite escorria. Porque você não tem tempo, você tem tempo sim, você adora o filho, você ama o seu filho, mas você não tem o tempo que uma mãe que não trabalha fora tem para cuidar do seu filho. Eu tentei dar tudo que eu pude para ele e

6. Diretor, cenógrafo, figurinista, artista plástico, dramaturgo e professor.

7. Bailarino e preparador corporal.

8. Autor, tradutor, diretor teatral, cenógrafo e figurinista.

9. *Show* da cantora Elis Regina que ficou em cartaz entre 1975 e 1977.

mesmo assim foi insuficiente. Eu gostaria de dar o que não dei, mas não dá mais tempo. Não sei o que eu não dei, eu dei tudo que podia.

Eu sou impaciente e o cinema demora muito. Meu Deus, como demora. Tem que esperar. Eu sou meio nervosa para fazer cinema. Esse último filme que eu fiz com direção da Ana Carolina¹⁰, eu devo ter dado um trabalho horrível para ela. Eu sou impaciente, não gosto de sentir calor, sou uma fresca mesmo. Mas o filme deve ter ficado muito bom, graças a Deus!

Eu não sou muito chegada à televisão. Não sei o porquê, mas não suporto fazer novela. Minissérie eu fiz uma e até que gostei¹¹. Foi com o diretor Mauro Mendonça Filho, uma graça de pessoa. Disseram que eu estava bem e gostei de ser elogiada, mas não sou muito chegada à televisão.

Resolvi ensinar e felizmente aconteceu a minha escola¹², pela qual sou apaixonada. Depois de quase dez anos, se formou um grupo que se chama Mangará. O Flávio Império era apaixonado por bananas, desenhava muita banana, bananeira, e Mangará é o nome da flor da banana, em homenagem ao Flávio. Algumas pessoas que estão trabalhando comigo, e em quem eu confio plenamente, poderiam, quem sabe, dirigir, produzir e colocar um espetáculo em cena. É isso que eu quero, é isso que eu estou pretendendo ensinar para os que vêm aprender comigo na minha escola, é isso que eu estou pretendendo até morrer.

Entrevista transcrita e pré-editada por Kleber Danoli, com edição final de Roberta Carbone. ■

10. Myriam refere-se aqui ao filme *Amélia*, lançado em 2000 e dirigido pela cineasta brasileira Ana Carolina Teixeira Soares. Elas trabalharam juntas, anteriormente, nos filmes *Mar de Rosas* (1977) e *Das Tripas Coração* (1982).

11. Myriam refere-se aqui à *Dona Flor e Seus Dois Maridos*, exibida em 1998. Ela também participaria da minissérie *Os Maias*, exibida em 2001. Ambas produzidas pela TV Globo.

12. Curso de Interpretação Teatral, iniciado em 1978 e mantido até 1999, sediado, na maioria do tempo, no prédio da FUNARTE em São Paulo-SP.



A prática de *études* de animais como exercício para “tornar visível a vida criativa invisível do artista”¹

POR MICHELE ALMEIDA ZALTRON²

As experimentações cênicas sobre *études* consistiram em uma prática que esteve presente ao longo dos anos na criação artística de Stanislávski e que, especialmente em suas últimas pesquisas, nos anos 1930, adquiriu importância fundamental para a concretização do Método de Análise Ativa³. A relevância que essa prática possui até os dias de hoje para a educação do ator na escola russa pode ser depreendida das seguintes palavras da pedagoga Natalia Zvereva⁴:

O *étude* ajuda cada ator a encontrar os seus próprios meios de percepção e de avaliação dos acontecimentos, as suas reações individuais a eles e, como resultado, o seu próprio caminho para a criação da personagem. As principais etapas desse caminho sempre serão as ações, mas não existe nenhuma ação que não dependa da noção de caráter e, ao analisar as ações, simultaneamente, o ator investiga o caráter humano que ele vai atuar. O caráter da personagem se revela não somente em seus objetivos, aspirações, atos, mas também na especificidade de sua percepção dos acontecimentos, no modo do seu comportamento (2009, p. 409).⁵

O pedagogo Serguei Zemtsov⁶, em entrevista concedida a mim em Moscou, em outubro de 2014, também afirma o papel principal dessa

1. Este artigo apresenta parte da pesquisa que desenvolvi na tese *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo Segundo o “Sistema” de K. Stanislávski*, defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas UNIRIO. A pesquisa contou com bolsa CAPES durante o período de realização no Brasil e bolsa de Doutorado Sanduíche – PDSE-CAPEs durante o estágio doutoral realizado na Escola-estúdio do Teatro de Arte de Moscou (Moscow Art Theatre School), Rússia, no período de 2014-2015.

2. Pesquisadora teatral e doutora em Artes Cênicas pela UNIRIO.

3. Para mais informações acerca da prática de *études* em relação ao Método de Análise Ativa, sugiro a leitura do artigo: ZALTRON, M. A Prática do *Étude* no “Sistema” de Stanislávski. *Questão de Crítica*. v. VIII. Rio de Janeiro: 2015, p. 184-200.

4. Natalia Zvereva é pedagoga da Cátedra de Direção dramática do GITIS, Instituto Russo de Arte Teatral (Russian University of Theatre Arts).

5. Todas as citações que aparecem neste estudo foram traduzidas pela autora.

6. Serguei Zemtsov é ator, diretor e pedagogo. Desde 1994 é pedagogo da Cátedra de Maestria do ator da Escola-estúdio do TAM, sendo que, em 1997, tornou-se decano da Faculdade de Atuação dessa mesma instituição.

prática no processo de aprendizagem para o ator criativo:

O *étude* é, por assim dizer, a forma ideal, onde eles [os estudantes] mostram o seu conhecimento. O *étude* tem a forma ideal para que eles mostrem o quanto assimilaram a atenção, a interação, o tempo e o ritmo, e assim por diante. E, evidentemente, a fantasia também. O *étude* é muito importante. O *étude* é o mecanismo através do qual nós entendemos se eles assimilaram ou não assimilaram, se eles entenderam ou não compreenderam.

No presente artigo trataremos da prática de *études* pela perspectiva da criação de *études* de animais. Tive a oportunidade de observar a prática da criação de *études* de animais durante o estágio doutoral que realizei na Escola-estúdio do Teatro de Arte de Moscou, ao acompanhar a turma do primeiro ano na Disciplina Maestria do Ator, sob a orientação de Serguei Zemtsov, no decorrer do segundo semestre de 2014. Essa prática será abordada sob as seguintes possibilidades criativas: como meio inicial da aprendizagem do Método das Ações Físicas; como exercício de criação da “vivência” (*pereživánie*) e da “encarnação” (*voploschénie*); como experiência do “salto qualitativo”⁷ que leva à transformação

7. De acordo com a pesquisadora Nair D'Agostini, a personagem é consequência de um “salto qualitativo” na partitura de ações do ator, que ocorre através de uma transformação inconsciente que o leva a passar de “ator-personagem à personagem-ator”. Em *O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski Como Base Para a Leitura do Texto e da Criação do Espetáculo Pelo Diretor e Ator*. Tese de Doutorado, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007, p. 232.

do ator em cena; e por sua relação com a busca pela precisão e pela plasticidade na realização das Ações Físicas.

Segundo Maria Knébel, o exercício de atuar um animal era um dos favoritos de Stanislávski. Ela mesma costumava propor esse exercício aos seus alunos, tanto no decorrer do Curso de Direção quanto nos exames de admissão, o que exigia deles imaginação, coragem, espontaneidade e capacidade de observação (KNÉBEL, 1991, p. 21-22). Sabe-se que Stanislávski propunha a realização de *études* coletivos a partir de temas, como circo e zoológico, onde os estudantes-atores deviam exercitar a “toalette do ator”. As melhores experimentações tinham a possibilidade de ser transformadas em espetáculos públicos.

Ressaltamos também as referências ao mundo animal relacionadas ao papel de Hamlet, como descreve Stanislávski na obra *Minha Vida na Arte*, e no ensaio de *Balladyna*, realizado pelo Primeiro Estúdio do Teatro de Arte de Moscou, como consta na obra *O Trabalho do Ator Sobre o Papel*⁸.

No capítulo Duncan e Craig, Stanislávski faz um relato do quadro criado por Gordon Craig em *Hamlet*⁹, para o espetáculo teatral apresentado no palácio. Ao perceber que o rei torna visível a sua própria culpa, Hamlet é comparado a um tigre que se lança em direção a ele e o persegue como

8. A obra *O Trabalho do Ator Sobre o Papel* é o quarto tomo das obras completas de Stanislávski, em nove tomos. Essa obra foi publicada nos EUA como *Creating a Role* e foi a partir dela que se realizou a tradução indireta para o português *A Criação de um Papel*.

9. Como se sabe, o diretor e cenógrafo inglês Gordon Craig foi convidado por Stanislávski, no final de 1908, para encenar *Hamlet*, de William Shakespeare, no Teatro de Arte de Moscou. O espetáculo estreou em 23 de dezembro de 1911.

se fosse uma fera atrás da caça (STANISLÁVSKI, 1988, p. 422-423). No ensaio de *Balladyna*¹⁰, realizado na casa de Stanislávski em 15 de novembro de 1919, a atriz Serafima Birman foi orientada sobre o papel de Goplana, uma sereia. Segue um trecho das anotações sobre a cena do encontro amoroso de Goplana com Grabets:

Birman está em um único tom, sentimental; ela volteja igualmente, destaca de forma racional e dita todas as palavras. [...] Ensinei a falar os pensamentos. Percuti o esquema rítmico de seu papel (ou seja, da cena). O assobio de Grabets. Goplana adivinha a proximidade de uma pessoa, dele! Rajada de vento. Esconde Khokhlik. Prepara-se para o encontro. Voluptuosidade do peixe – animal escorregadio. Coquetismo e voluptuosidade – ela se move lentamente, abraça, quer beijar – apaixonada até a indecência. Ordena, ameaça, e assim gradualmente chega até o furacão (STANISLÁVSKI, 1991, p. 46).

Na orientação transmitida por Stanislávski está evidenciado o seu esforço em retirar a atriz da linearidade, da ênfase dada às palavras e do sentimentalismo em que ela se encontrava. Em ambos os exemplos, de *Hamlet* e de *Balladyna*, o comportamento e as características dos animais trazem imagens concretas como estímulo para a criação do ator em cena. O animal sugere intensidade de vida e plasticidade, reforçando a proximidade existente entre o comportamento animal e seus instintos, e as camadas do caráter humano da criação. É interessante observar que, por meio da evocação da imagem da voluptuosidade

do peixe, do seu modo característico de deslizar ao se movimentar, o Ritmo da própria personagem se torna mais perceptível, as possibilidades de ação e de Adaptação são ampliadas, ganham expressividade cênica.

Nos exercícios que observei na Escola-estúdio, cada *étude* era proposto individualmente pelos estudantes, e somente alguns experimentos foram realizados por mais de um estudante. O animal era de livre escolha e os estudantes foram incentivados a observar os animais na rua, no zoológico ou em vídeos. A exigência básica era que o estudante deveria se apoiar em elementos concretos para o desenvolvimento do *étude*, tais como: que animal é esse, quantos anos ele tem, onde ele se encontra, que circunstâncias interagem com ele? Algo precisa acontecer e modificá-lo.

Tornava-se necessário, então, criar um Acontecimento que tentasse ser o mais específico possível, lembrando que Stanislávski exigia que os estudantes-atores não atuassem “em geral”. A criação de uma rede de detalhes permite a ampliação da fantasia e da imaginação do ator, o que traz novas nuances e cores à história. É necessário também estar atento para o olhar do animal, para a plasticidade da sua movimentação e, o mais importante, não se deve mostrar, ou demonstrar o animal, e sim ser o animal. Ser o animal, isto é, o “eu existo” de Stanislávski – aqui está a possibilidade da experiência do salto que gera a metamorfose do ator em cena. O surgimento de uma “nova criação”, que não é nem o ator e nem o papel, e sim outro, um ser vivo, existente, no qual não se pode identificar onde começa o primeiro e termina o segundo.

No ensaio de 5 de setembro de 1919, do espetáculo *Caim*, de Byron, Stanislávski estava trabalhando com o ator que atuava no papel de Lúcifer, e este demonstrava dificuldade em desenvolver a sua criação pelo fato de que Lúcifer não poderia ser considerado humano. Conforme a orientação dada por Stanislávski, a abordagem do papel, independente de se tratar de uma pessoa

10. Para facilitar a compreensão do leitor sobre as orientações de Stanislávski a Serafima Birman, faz-se necessário esclarecer alguns pontos sobre a tragédia *Balladyna*, obra do romantismo polonês, escrita por Juliusz Slowacki em 1834. A obra trata da ascensão e queda da personagem *Balladyna*, uma rainha eslava. A sereia Goplana, rainha do lago Goplo, papel de Birman, está apaixonada por Grabets, que, por sua vez, é o amor de *Balladyna*. Khokhlik, que é citado nas anotações do ensaio, é um servo de Goplana.

ou não, deveria se iniciar pelo caráter humano da criatura e, somente depois disso, haveria a possibilidade de se chegar ao que ele chamava de “sobre-humano”. Para explicitar a sua ideia, ele comparou a abordagem desse papel ao trabalho de preparação do terreno que deveria obrigatoriamente ser realizado para se chegar ao superconsciente¹¹, pois “quando você mete o dedo *diretamente* na esfera da superconsciência obtém o clichê, o artesanato, a afetação, a imitação” (VINOGRADSKAIA, 2003, p. 71 – grifo nosso).

Na obra *Minha Vida na Arte*, ao relatar a expansão do seu próprio entendimento acerca do realismo, ou seja, do que é crível, orgânico e verdadeiro na criação como ponte para o alcance da esfera superconsciente e não do realismo como mera transposição da vida comum para a cena, Stanislávski afirma que “se o corpo não passa a viver, a alma não acredita” ([1926] 1988, p. 236). Essa afirmação é conectada por ele com a experiência autêntica ligada à natureza humana – Stanislávski enfatiza a criação psicofísica e viva do processo criativo, ao mesmo tempo em que aponta para o que almejava alcançar: o superconsciente. Desse modo, Stanislávski buscou desenvolver no ator a capacidade de conferir caráter humano à sua criação, seja uma criatura sobre-humana, como Lúcifer, seja um objeto¹² ou um animal. É essa capacidade de revelar o caráter humano e de *vivenciar* o papel que permitirá a ativação da potência criativa do superconsciente e a transformação do ator em uma forma cênica viva.

As orientações do pedagogo Zemtsov aos

estudantes apontavam para pistas importantes sobre o que se busca com o trabalho. Acima de tudo, o que mais chamou a atenção na observação da prática de *études* de animais foi a orientação do pedagogo no sentido da revelação do caráter do animal criado pelos estudantes. Como cada animal, que é único – sujeito às particularidades do ator-estudante –, se relaciona com as circunstâncias que vão surgindo e às invenções da sua imaginação? Como ele reage aos fatos? Assim, os atores-estudantes são levados a experimentar os processos de criação da vivência (*pereživánie*) e da encarnação (*voploschénie*). Nesse sentido, salientamos a observação de Zemtsov para o estudante que criou o *étude* de um morcego: “[...] A plástica não está funcionando, mas a vida interna está correta. [...] Há caráter.” A criação do estudante estava viva e era possível vislumbrar traços do caráter do animal, contudo o seu aparato corporal não estava suficientemente trabalhado para dar vazão plena a essa vida. Afinal, é preciso não apenas vivenciar (*pereživát’*), mas também manifestar essa vivência no corpo do ator.

Maria Knébel, na obra *A Poesia da Pedagogia*, antes de abordar em seu texto a criação de *études* de animais, recorre ao conceito de *germe* (*zerno*) para buscar esclarecer o caráter humano da criação. Em suas palavras: “o germe humano é aquilo que se manifesta em sua maneira de perceber o mundo, na maneira de pensar, de se comportar, nas opiniões” (KNÉBEL, [1976] 1991, p. 76). Conforme Knébel, ao observar os animais e realizar a criação de *études* a partir dessa observação, o estudante está trabalhando sobre o *germe*, o caráter. A respeito da importância do conceito de *germe*, Knébel cita um de seus mestres, Vladimir Nemiróvitch-Dântchenko:

O germe da personagem – isso é o mais importante. Porém, é extremamente difícil defini-lo. Para isso, é necessário se aprofundar longamente na leitura da peça e em seu papel. A primeira definição

11. Os princípios do yoga passaram a ser estudados e experimentados por Stanislávski em 1911, pouco antes do surgimento do Primeiro Estúdio do TAM, e são parte essencial de toda a sua pesquisa futura. Dentre esses princípios se encontra o superconsciente. De acordo com o diretor teatral e pedagogo Serguei Tcherkasski, nos textos yoguis acessados por Stanislávski, a esfera inconsciente, inacessível à consciência humana, é constituída por duas partes: o subconsciente, vida mental que pertence ao indivíduo; e o superconsciente que seria a consciência elevada que ultrapassa o ser humano, permitindo a sua ligação com o plano espiritual, transcendental – uma união do indivíduo com o todo. Em *Stanislávski e Yoga*. São Petersburgo: SPGATI, 2013, p. 63.

12. Além dos *études* de animais, a criação de *études* de objetos, onde o estudante-ator busca dar vida a um objeto transformando-se no próprio objeto, também é parte do projeto pedagógico desenvolvido nas aulas de Serguei Zemtsov.

frequentemente se mostra incorreta. [...] Mas, quando o ator encontra o germe, em cada momento ele pode ser a medida da justeza da sua ação (NEMIRÓVITCH-DÂNTCHENKO, [1938] 1952, p. 248).

No capítulo Superobjetivo, Ação transversal, Stanislávski faz alguns esclarecimentos a respeito do entendimento sobre o *germe*. Para ele, a obra do autor surge das suas ideias e do seu sentimento, como se fosse uma planta que nasce do *germe*. Stanislávski diz, por exemplo, que Dostoiévski, durante toda a vida, buscou encontrar Deus e o diabo no ser humano; que Tolstói aspirava ao *aperfeiçoamento moral de si mesmo*; que Tchekhov lutava contra a trivialidade e a burguesia e sonhava com uma vida melhor. Para Stanislávski, essas buscas, aspirações e sonhos os impulsionaram a escrever suas obras, ou seja, constituíram o motivo, o *germe* da sua obra.

Knébel descreve que, no processo de criação do *étude* de animais, em primeiro lugar, o estudante vai ao zoológico e escolhe o animal que gostaria de atuar, depois disso, se empenha em assimilar a sua expressão plástica, a expressão do seu olhar. Para Knébel, quanto mais o *germe* do animal é captado, mais intensamente se revela a própria personalidade do estudante. Ela cita um estudante que “era uma girafa que observava de modo majestoso e indiferente o público a partir do alto” (KNÉBEL, 1991, p. 78).

Em determinado momento, ao orientar um estudante na criação do *étude* de um mosquito, Zemtsov disse “só vi a pessoa e não o animal”, que é como dizer “só vejo o ator e não a criação”, ou seja, o estudante-ator não se apropriou do *germe* do animal que escolheu, das suas características, de suas nuances, do que ele faz e de como faz, bem como da sua energia e do seu caráter. E, assim, está apenas representando a figura de um animal. Quando não há crença em outra realidade, em outros modos de existência, não há jogo, e a vida não se manifesta. É a capacidade da Fé nas Circunstâncias Propostas do animal e a realização

de ações dentro dessas circunstâncias, junto com a capacidade física para a transformação plástica, que conduzirão o ator à revelação do caráter.

Observamos também que na fala de Zemtsov para os estudantes havia a referência ao “eu acredito”, de Stanislávski. Stanislávski costumava dizer “eu acredito” (*véryu*) ou “eu não acredito” (*ne véryu*) para os atores e estudantes, a fim de avaliar se a atuação estava coerente e viva, se as ações estavam justificadas. Por exemplo, no anexo da segunda parte da obra *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo*¹³, denominado Treinamento e Disciplina, Tortsov propôs aos estudantes que realizassem o *étude* da preparação de uma mesa para cinco pessoas. A cada etapa de aprofundamento do *étude*, de acordo com o estudante Nazvánov, a tarefa se tornava mais difícil e Tortsov exigia cada vez mais “a justificativa de cada momento das nossas ações em cena. A cada instante, ele teve que interromper para não nos deixar cair na afetação e na falsidade que, contra a vontade, se insinuavam em nossas ações” (STANISLÁVSKI, 1990, p. 393). Nazvánov relata também que ao observar um dos estudantes que distribuía os talheres apressadamente, sem justificativa para as suas ações, e que parecia estar mais preocupado com os espectadores do que com os *partners* da cena, Tortsov disse: “Eu não acredito.”

Nesse sentido, pode ser esclarecedor abordarmos o seguinte fragmento da conversa que Stanislávski manteve com os estudantes do

13. *O Trabalho do Ator Sobre Si mesmo (Rabota aktiora nad soboi)* é a obra mais importante de Stanislávski sobre o sistema. Essa obra foi dividida por ele em duas partes. A primeira parte trata do *processo criador da vivência (perejivânie)* e a segunda parte do *processo criador da encarnação (voploschénie)*. O título da primeira parte, que traduzimos da língua russa como *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo, Parte 1: O Trabalho Sobre Si Mesmo no Processo Criador da Vivência: O Diário de um Aprendiz* foi traduzido para a publicação norte-americana como *An Actor Prepares*, e esta foi a que deu origem, em tradução indireta, à publicação brasileira: *A Preparação do Ator*. Já o título da segunda parte, *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo, Parte 2: O Trabalho Sobre Si mesmo no Processo Criador da Encarnação* foi traduzido como *Building a Character*, e esta edição em inglês foi a que originou a publicação brasileira *A Construção da Personagem*.

Curso de Direção do GITIS, em 1938:

Onde vocês irão procurar a justificativa para as suas ações? Certamente em suas memórias, nos sentimentos, nas circunstâncias da vida, análogas à vida do papel. Vocês começam, sob a ação do papel, a se acercar das suas memórias pessoais, retiradas da vida. Então, essas ações se tornarão vivas (VINOGRÁDSKAIA, 2000, p. 496-497).

Na quarta conversa de Stanislávski com os atores-cantores do Estúdio de Ópera do Teatro Bolchói, conforme registrada pela solista e pedagoga Concórdia Antárova na obra *Conversas de K. S. Stanislávski no Estúdio do Teatro Bolchói nos Anos 1918-1922*, ao tratar dos fundamentos da arte viva sobre o “eu existo”, Stanislávski concluiu o seu pensamento com as seguintes palavras:

Desejo a todos vocês que se livrem o mais depressa possível de qualquer afetação e que estejam sempre vivos em seus papéis. Estar sempre vestidos de capas feitas de sentimentos e pensamentos verdadeiros reverberados. Com isso, vocês não apenas colocam os espectadores em atenção a tudo o que se faz em cena, mas também, fazem com que todas as suas canções sejam pensamento-palavra-som e, então, eu direi a vocês, junto com os espectadores: “Eu acredito” (ANTAROVA, 1947, p. 35).

Nessa fala de Stanislávski, fica ainda mais claro o significado que ele repassa quando diz “eu acredito” aos atores; trata-se da própria percepção da vida em cena, o que só pode acontecer se o ator estiver livre de convenções vazias e de afetações. A ideia de reverberar “os sentimentos e os pensamentos verdadeiros” encontra amparo quando Stanislávski trata da função primordial da encarnação (*voploschénie*) na arte do ator: “tornar

visível a vida criativa *invisível* do artista” ([1933-38] 1990, p. 14). Stanislávski reafirma, assim, a sua busca incansável por um ator que seja capaz de integrar sensivelmente a vida e a forma de expressão utilizada em cena.

Nas aulas de Zemtsov houve diversos momentos em que ele determinava que os estudantes “esquecessem” o *étude* realizado. Quando o pedagogo falava “esqueça”, significava que o estudante deveria abandonar o *étude* apresentado naquele momento e escolher outro animal para recomençar o trabalho. Caso houvesse possibilidades cênicas a serem desenvolvidas seria permitido o aprofundamento do *étude* a ser apresentado novamente nas próximas aulas. Percebemos que o fracasso de um *étude* não era encarado de modo negativo pelo pedagogo, e sim como parte esperada do processo, como uma nova chance do estudante se lançar mais intensamente na fantasia e arriscar-se sem receio de errar, colocando em prática a orientação do pedagogo para que mantivesse a atenção nos pontos fracos pelos quais o *étude* anterior falhou. O estímulo da fantasia e da imaginação dos estudantes em suas criações é uma exigência permanente, condição essencial para o bom andamento do *étude* e para o próprio desenvolvimento do estudante como ator-criador.

Nesse sentido, observamos mais um fruto valioso da herança stanislavskiana: a busca pela autonomia criativa do ator. A prática do *étude* permite ao estudante-ator se tornar responsável pela sua própria criação, o que lhe torna criativamente independente do diretor ou do pedagogo – o estudante-ator (criador) não fica à espera que alguém lhe diga o que ou como fazer. O seu dever é experimentar e apresentar propostas, inventar, pensar, se arriscar e aprender com as falhas e acertos.

Como observadora da prática dos estudantes-atores de Zemtsov, percebi que quando o pedagogo localizava alguma vida nos *études* significava que impressões, imagens, associações estavam sendo geradas. Em suma, que o *étude*

despertava a imaginação por meio das sutilezas da sua execução. Percebi que eu via e acreditava na existência daquela criação – o ator-animal. Também foi possível perceber que quando eu acreditava na criação do estudante, aumentavam as chances de êxito do *étude* na avaliação do pedagogo. Em cada *étude* que deveria ser abandonado, também havia características em comum: a ilustração dominando os movimentos, a representação atoral, a falta de mudança no olhar – permanecia sendo o olhar do estudante, sem a presença do caráter do animal – e ainda a realização de gestos e movimentos sem nenhuma necessidade. Nesse caso, eu via e não acreditava, isto é, não era tocada ou envolvida por nenhuma impressão que fosse além do fato de estar observando o procedimento da execução de um exercício por um estudante em sala de aula.

É preciso ressaltar que todos os elementos do “sistema” estão naturalmente presentes na prática da criação dos *études* de animais. Ao se colocar em ação, dentro de um Acontecimento, reagindo às Circunstâncias Propostas, o estudante-ator é levado a acessar a Imaginação, o “Se” Mágico, a Libertação Muscular, o Tempo-Ritmo, a Relação, a Atenção Cênica, a Fé e o Sentido da Verdade, a Memória Afetiva, a plasticidade e assim por diante.

A atenção com a plasticidade é exigida aos estudantes da Escola-estúdio, não somente na prática criativa dos *études*, mas em cada exercício de treinamento realizado em sala de aula. Diante disso, fizemos uma ponte com ensinamentos de Stanislávski expostos no capítulo IX – Domínio de Si Mesmo e Toque Final, da segunda parte da obra *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo*. Nesse capítulo, o mestre Tortsov discorre sobre o dano que os gestos supérfluos causam ao trabalho do ator e os compara com as manchas e com a sujeira que interferem na qualidade de um desenho feito em uma folha de papel que não está limpa. Para ele,

[...] os gestos excessivos do ator são como manchas e riscos inúteis. Eles

embaralham o desenho do papel. A sua linha se perde no caos de gestos desnecessários e desaparece em meio a eles. Por isso, antes de tudo, extermine completamente os gestos em excesso e permita apenas os *movimentos* e as *ações* que são necessários ao papel (STANISLÁVSKI, 1990, p. 252).

Com a busca pelo *domínio de si mesmo*, Stanislávski realiza uma discussão que ultrapassa o problema da forma vazia e convencional da virtuose, contra a qual o ator precisa lutar. Trata-se também de eliminar todo e qualquer gesto que ofusque a clareza e a precisão da ação. Assim, todo movimento que dissipe a força da ação realizada pelo ator deve ser percebido e eliminado. Dando seguimento ao seu pensamento, Stanislávski, ou melhor, Tortsov, chega a afirmar que nenhum gesto é necessário ao ator, ou seja, se o ator precisa realizar algum gesto é porque ele já deixou de ser gesto e se tornou ação.

Para finalizar, reafirmamos que a prática de criação de *études* de animais exige do estudante-ator profunda Atenção, Imaginação, Tempo-Ritmo e precisão, bem como, capacidade de Adaptação e de Relação. O *étude* possibilita que os elementos do “sistema” sejam experienciados e desenvolvidos pelo estudante-ator em sua totalidade de corpo, mente e afetos, permitindo, desse modo, o alcance de um saber por meio do fazer. Sendo assim, nessa prática, os ensinamentos investigados por Stanislávski têm a possibilidade de se manifestar em sua complexidade e potência criativa, como um caminho fecundo que integra vivência (*pereživánie*) e encarnação (*voploschénie*), corpo e vida.

Referências Bibliográficas

Referências bibliográficas em russo:

АНТАРОВА, К. Беседы К.С. Станиславского в Студии Большого театра в 1918-1922 гг. Записаны К. Е. Антаровой. Второе дополненное издание. Москва: ВТО, 1947. [ANTAROVA, K. *Conversas de K. S. Stanislávski no Estúdio do Teatro Bolshói*

nos Anos 1918-1922. Registradas por Konkordia Antárova. 2ª edição. Moscou: VTO, 1947.]

ВИНОГРАДСКАЯ, И. Жизнь и творчество К. С. Станиславского: Летопись: В 4 т.: 1863 – 1938. 2-е изд. доп., уточн. и испр. Москва: Московский Художественный театр, 2003. Т. 3. 1918 – 1927. [VINOGRÁDSKAIA, I. *Vida e Obra de Stanislávski*: Anais: em 4 volumes: 1863 – 1938. v. 3. 2ª edição ampliada, verificada e corrigida. Moscou: Teatro de Arte de Moscou, 2003. 1918 – 1927.]

ЗВЕРЕВА, Н. Метод действенного анализа и актерская индивидуальность. Мастерство Режиссера. I-V Курсы. 2-е изд. Москва: РАТИ-ГИТИС, 2009, с.398-412. [ZVÉREVA, N. O Método de Análise Ativa e a Individualidade do Ator. In: *A Maestria do Diretor*. I-V Anos. 2ª edição. Moscou: RATI-GITIS, 2009.]

КНЕБЕЛЬ, М. Поэзия педагогики/Ред. Н.А. Крымова; Вступ. Статья Г.А.Товстоногов. Москва: ВТО, 1984. [KNÉBEL, M. *A Poesia da Pedagogia*. Moscou: VTO, 1984.]

НЕМИРОВИЧ-ДАНЧЕНКО В. Беседа с режиссерами и актерами периферии. Театральное наследие: В 2 т. / Сост., ред., примеч. В. Я. Виленкин. Т. 1. Статьи. Речи. Беседы. Письма. Москва: Искусство, 1952, с.241-255. [NEMIRÓVITCH-DÂNTCHENKO, V. Conversa Com Diretores e Atores da Província. In: NEMIRÓVITCH-DÂNTCHENKO, V. *Herança teatral. Artigos. Falas. Conversas. Cartas*. v.1. Moscou: Iskusstvo, 1952.]

СТАНИСЛАВСКИЙ, К. Собрание сочинений в 9-ти томах. Москва: Искусство, 1988. Т.1. Моя жизнь в искусстве. Ком. И. Н. Соловьевой. [STANISLÁVSKI, K. *Minha Vida na Arte*. Coletânea de obras em nove volumes. v.1. Moscou: Editora Iskusstvo, 1988.]

_____. Собрание сочинений в 9-ти томах. Москва: Искусство, 1990. Т.3. Работа актера над собой. Ч. 2: Работа над собой в творческом процессе воплощения: Материалы к книге. Общ. ред. А.М. Смелянского, вступит. ст. Б.А. Покровского, комент. Г.В. Кристи и В.В. Дыбовского. [STANISLÁVSKI, K. *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo*. Parte 2: *O Trabalho Sobre Si Mesmo no*

Processo Criador da Voploschénie: Os Materiais Para o Livro. Coletânea de obras em nove volumes. v.3. Moscou: Editora Iskusstvo, 1990.]

_____. Собрание сочинений в 9-ти томах. Москва: Искусство, 1991. Т.4. Работа актера над ролью: Материалы к книге. Сост., вступит. ст. и коммент. И.Н. Виноградской. [STANISLÁVSKI, K. *O Trabalho do Ator Sobre o Papel: Os Materiais Para o Livro*. Coletânea de obras em nove volumes. v.4. Moscou: Editora Iskusstvo, 1991.]

Станиславский репетирует: Записи и стенограммы репетиций: Сборник сост., ред., автор предисловия и вступ. статей И.Н. Виноградской. 2-е изд., испр. и доп. Москва: Московский Художественный театр, 2000. [Stanislávski *Ensaia: Anotações e Estenogramas dos Ensaios*. In: VINOGRÁDSKAIA, I (org.). 2ª edição. Moscou: Teatro de Arte de Moscou, 2000.]

ЧЕРКАССКИЙ, С. Станиславский и йога. СПб.: СПБГАТИ, 2013. [CHERKASSKI, S. *Stanislávski e Yoga*. São Petersburgo: SPGATI, 2013.]

Referências bibliográficas em português e em espanhol:

DAGOSTINI, N. *O Método de Análise Ativa de K. Stanislávski Como Base Para a Leitura do Texto e da Criação do Espetáculo Pelo Diretor e Ator*. Tese de Doutorado, FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

KNÉBEL, M. *Poética de la Pedagogía Teatral*. México: Siglo Veintiuno Editores SA, 1991.

STANISLÁVSKI, C. *Minha Vida na Arte*. Tradução do original russo de Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

STANISLÁVSKI, K. *El Trabajo del Actor Sobre Sí mismo. El Trabajo Sobre Sí Mismo en el Proceso Creador de la Encarnación*. Tradução de Salomón Merener. Buenos Aires: Quetzal, 1983.

_____. *Mi Vida en el Arte*. Havana: Editorial Arte y Literatura, 1985.

ZALTRON, M. A Prática do *Etiud* no “Sistema” de Stanislávski. *Questão de Crítica*. v. VIII. Rio de Janeiro: 2015. ■

Ação, partitura e impulso - Traços tangíveis de uma linhagem invisível entre Stanislávski e Grotowski

POR NATACHA DIAS¹

Sempre que nos falam sobre a importância de conhecer os legados deixados por grandes mestres do teatro, somos impelidos a pensar em suas práticas como fontes de respostas para os problemas colocados pelo nosso ofício teatral, como se, conhecendo suas soluções, pudéssemos avançar nas perguntas colocadas a partir do ponto onde eles pararam. Se nos falam em Constantin Stanislávski, por exemplo, tendemos a recorrer a determinadas expressões – como o *Se Mágico*, *Circunstâncias Propostas* ou *Memória Emotiva* – que supostamente nos socorreriam diante da falta de imaginação para preencher com vivacidade uma cena. Ou, se alguém cita Jerzy Grotowski, é comum a associação imediata com certa noção de treinamento físico que possivelmente nos garantiria aquela qualidade de atuação concretamente perceptível que costumamos chamar de “presença cênica”.

Do que nos esquecemos é que a lição desses importantes criadores do teatro foi justamente sobre a importância de se buscar boas perguntas ao invés de se fixar às respostas bem formuladas. Esquecemo-nos também que a lógica da criação artística não é a mesma da ciência, na qual as descobertas de um podem ser diretamente assimiladas por outro, visto que a natureza do pesquisador não necessariamente interfere no objeto estudado e nos resultados alcançados. Na

trajetória dos grandes artistas, a verdade é mais um ponto almejado do que um lugar que se pense conquistar. Por esse motivo, a transmissão do conhecimento artístico de uma geração a outra se dá de maneira semelhante ao que ocorre nos processos de tradição, pela transfiguração das certezas, confirmando o que diz Jerzy Szacki (apud OSINSKI, 1989, p. 85, tradução nossa): o verdadeiro objeto da tradição “não é o poder dos mortos sobre os vivos, mas o dos vivos sobre os mortos”.

Essa definição serve perfeitamente para compreendermos de que modo se estabeleceu, entre Constantin Stanislávski (1863-1938) e Jerzy Grotowski (1933-1999), uma relação de filiação artística, a despeito de terem vivido em épocas e lugares tão distintos e de terem produzido poéticas aparentemente opostas. No final dos anos 1960, em conferência realizada em Nova Iorque, o polonês Grotowski diria publicamente que não fazia sentido se perguntar se Stanislávski era importante para o teatro dos tempos atuais. Dizia ele: “Se é importante para ti, pergunta por que” (GROTOWSKI, 1993, p. 18, tradução nossa). Para ele, os verdadeiros alunos de Stanislávski não haviam sido jamais alunos, não eram aqueles que se propuseram a aplicar seu Sistema escolasticamente, mas sim os que souberam dialogar com ele ou mesmo contestá-lo a partir de suas próprias convicções, das questões de sua época e das próprias relações de trabalho estabelecidas.

Com essa fala, Grotowski delimitava também sua própria atitude frente ao mestre russo. De fato, durante toda a sua formação teatral nos anos

1. Bacharel em Interpretação e mestre pela Universidade de São Paulo, com a dissertação *As relações Entre Corpo e Memória de Stanislávski a Grotowski – Um Olhar de Filiação Artística* (2013). Atriz integrante da Cia. Teatro Balagan desde 2008 e, atualmente, diretora do Projeto Espetáculo do Programa Fábricas de Cultura/Brasilândia.

1950, e mesmo nos primeiros anos de sua atuação profissional, frente à urgência de se contestar o totalitarismo soviético ao qual a Polônia estava submetida, a principal inspiração de Grotowski havia sido Vsevolod Meierhold – contemporâneo de Stanislávski e geralmente considerado como seu opositor artístico por ter entrado em conflito com os princípios do Sistema e criado sua própria e inovadora linhagem de investigação teatral –, cuja atitude artística e política absolutamente revolucionária resultara em seu fuzilamento pelas tropas de Josef Stálin; diferentemente, a figura de Stanislávski no teatro polonês era repleta de controvérsias por ter sido introduzida sob a mediação da propaganda oficial comunista, enquanto seu legado artístico mais profundo era de fato pouco conhecido naquele país.

Desde 1919, com a fundação, em Varsóvia, do Teatro Reduta, por Juliusz Osterwa (1885-1948) e Mieczyslaw Limanowski (1876-1948), toda uma geração teatral polonesa havia sido influenciada por certo modelo de criação teatral laboratorial inspirado diretamente nos Estúdios teatrais, difundidos por Stanislávski e seus discípulos nas primeiras décadas do século. Não obstante tal influência, já no Período Entreguerras, a imagem do Sistema era criticada por artistas poloneses que tinham dificuldades em dissociá-lo do estilo naturalista e, portanto, acreditavam não servir a um ideal poético romântico e profundamente nacionalista, que inspirara diversas gerações de artistas no país, incluindo o próprio Grotowski. Segundo Stafean Jaracz (apud TYSZKA, 1989, p. 83, tradução nossa), a verdade era que, até a Segunda Grande Guerra, o conhecimento

polonês do Sistema restringia-se praticamente às investigações realizadas por Stanislávski somente até a Revolução Comunista, ou seja, pouco se sabia sobre as últimas etapas de investigação por ele realizadas, concentrado na análise da obra por meio da Ação Psicofísica do ator.

Em 1939, a Rússia stalinista impôs à Polônia a inclusão do teatro dentro de um sistema de planificação econômica e de organização de propaganda; isso explica, de alguma forma, porque a imagem de Stanislávski foi introduzida no teatro polonês de maneira canonizada e absoluta. O vínculo entre teatro e verdade – que fundamenta os princípios do sistema stanislavskiano – foi completamente obscurecido, a ação artística censurada e as próprias peças de importantes e consagrados autores da tradição polaca foram proibidas. Vigoravam as produções teatrais de propaganda soviética, que se diziam seguidoras do Sistema e, a partir desse contexto, um paradoxo fez-se presente: ao mesmo tempo em que o Stanislávski era imposto aos poloneses, não era profunda e verdadeiramente conhecido por eles.

Apenas após a Segunda Guerra Mundial é que o Sistema se tornaria mais conhecido no país, coincidindo com um momento de renovação do próprio repertório teatral polonês, que tentava romper com os modos mais comerciais e valorizar os aspectos éticos do trabalho do ator. Em 1952, a obra autobiográfica de Stanislávski, *Minha Vida na Arte*, seria traduzida para o polonês e, em 1954, seria a vez de *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo*. No entanto, o acesso dos artistas poloneses a dados relevantes da vida e da obra

de Stanislávski continuava a ser intermediado pelas distorções propositalmente provocadas pela campanha de propaganda comunista no país, a que muitos intelectuais reagiam declarando a incompatibilidade do Sistema com a tradição daquele povo, principalmente, com as modificações políticas advindas após a morte de Stálin, em 1953.

Foi nesse contexto de resistência política e cultural à União Soviética que Grotowski viveu seus anos de formação teatral e que, inclusive, após retornar de um período de um ano de estudos no GITIS², chegou a ser secretário do Comitê Central da Juventude Socialista, participando ativamente de organizações políticas juvenis. Com o passar dos anos, o impulso militante da juventude de Grotowski se concentraria cada vez mais na ação artística, cuja potência revolucionária supunha ser capaz de expandir os limites impostos pelas sociedades e pela tirania do poder. Mas, para que tal revolução fosse concreta, Grotowski reconhecia a urgência de se combater o diletantismo na arte do ator. Dizia que “a verdadeira revolução em arte é persistente, dominada, nunca diletante. Na arte, sempre houve o esforço de se confrontar com a insuficiência, e por este mesmo fato é complementar da realidade social” (GROTOWSKI, 1993, p. 70, tradução nossa).

Ao tomar esse problema de dimensão ética como o principal inimigo a ser enfrentado pelo artista de teatro, o diretor polonês finalmente reconheceria Stanislávski como seu maior exemplo artístico, por sua capacidade de redescobrir de novo cada etapa da vida. É justamente com a apresentação dessa questão que Stanislávski inaugura o primeiro volume de seu livro sobre a arte do ator, *O Trabalho do Ator Sobre Si Mesmo*; logo no capítulo inicial, intitulado “Diletantismo”, acompanhamos, em formato de

ficção, a primeira aula da personagem Nazvánov no curso de atuação do pedagogo Tortsov, uma espécie de alter ego do próprio Stanislávski, que o incentiva a abandonar a sua condição de artista diletante e percorrer gradativamente o caminho que leva à maestria em seu ofício. Ao tomar para si tal questão, décadas depois da morte do diretor russo, Grotowski ajudaria a evidenciar um aspecto importante desse problema, alertando para o fato de que o diletantismo no teatro pode tanto se manifestar pelo falso ideal de liberdade artística absoluta quanto pelos encantos ilusórios dos mais altos padrões técnicos.

Diletantismo quer dizer falta de rigor. O rigor é o esforço para escapar da ilusão. Quando não se é sincero, ainda que se cumpra o ato, faz-se somente algo inarticulado, magmático. Devemos tomar da técnica apenas aquilo que desbloqueie os processos humanos (GROTOWSKI, 1993, p. 20, tradução nossa).

Desse modo, Grotowski destaca um importante direcionamento que norteou sua investigação principalmente após a segunda metade dos anos 1960, em espetáculos como *O Príncipe Constante*, peça teatral de Calderón de la Barca, encenada por Grotowski em 1965, bem como nas experiências seguintes, durante o período parateatral do Teatro das Fontes e Arte como *Veículo*³. Em palestra proferida no ano de 1982, Grotowski publicamente manifestou sua filiação ao que ele então nomeou de “linha orgânica de atuação”, fundada por Stanislávski. Para Grotowski, essa tradição criativa se diferenciava da chamada “linha artificial” por buscar meios conscientes para tocar indiretamente o inconsciente, enfatizando não a organização racional dos códigos e convenções,

2. Escola de formação teatral sediada em Moscou, onde Grotowski estudou Direção Teatral em 1955-1956.

3. Nomeações dadas a diferentes momentos da trajetória investigativa de Grotowski, atribuídas ou reconhecidas pelo próprio criador.

e sim os movimentos dos processos orgânicos do homem⁴.

Ao reconhecer a existência de uma linhagem teatral iniciada por Stanislávski, e, sobretudo, ao inserir-se nesta linhagem, Grotowski oferecia uma perspectiva interessante para pensarmos a influência das pesquisas realizadas pelo pedagogo russo em uma série de metodologias criativas, que fundamentaram os trabalhos de artistas de teatro no mundo todo, nas últimas décadas. Grotowski ajudava-nos a entender o seu próprio papel como transmissor dessa tradição viva ao aprofundar uma série de conceitos que, associados à ideia de uma atuação orgânica, ainda hoje fazem parte do vocabulário e da *práxis* teatral. Dentre esses conceitos, podemos destacar noções como: Ação Psicofísica, Partitura de ações e Impulso, elementos que, primeiramente observados por Stanislávski, foram amplamente difundidos e também reinterpretados no Ocidente, a partir do próprio Grotowski e também de seus vários colaboradores, dos quais se pode destacar Thomas Richards, Mario Biagini e Eugenio Barba.

Se quisermos, no entanto, compreender o modo como esses conceitos foram disseminados e reinterpretados, é necessário considerar o fato de que a noção de Organicidade no trabalho do ator *performer* remete à sua relação com a própria natureza. Conforme Maria Knebel (2006, p. 119), discípula de Stanislávski responsável por dar continuidade aos seus ensinamentos na Rússia, seu mestre costumava afirmar que o Sistema não fora inventado por ele nem por ninguém, mas que se baseava nas leis da “nossa própria natureza orgânica, tanto física quanto espiritual”.

Embora em alguns aspectos, o trabalho de Stanislávski possa refletir valores cientificistas do final do século XIX, sua elaboração poética reflete princípios que estavam na base da arte realista

rusa, como a absorção de referências culturais e científicas ocidentais, sem anular a presença de fundamentos religiosos característicos da tradição ortodoxa, que preveem a plena comunhão entre os aspectos físicos e espirituais do homem. Por isso, segundo Jorge Saura, a divisão que Stanislávski estabelece nos títulos dos dois volumes de seu livro, *El Trabajo Sobre Sí Mismo, perejivánie* e *voploschénie*⁵ (“experiência” e “encarnação”), deve ser entendida apenas como uma escolha metodológica (STANISLÁVSKI, 2009, p. 9).

Grotowski soube reconhecer o elo absoluto entre os aspectos visíveis e invisíveis que compunham a visão de natureza orgânica para Stanislávski e orientam todos os elementos de seu Sistema. Porém, nascido em outra época, influenciado por uma tradição católica mais próxima ao pensamento ocidental e com uma história de vida profundamente marcada pelos horrores genocidas da Segunda Guerra Mundial, o artista polonês possuía outros referenciais, que tornavam diversa a sua perspectiva sobre os conceitos de “natureza” ou “orgânico”. Evitava cautelosamente o uso de palavras como “alma”, “espírito” ou “essência”, ainda que sempre ciente de que o ofício teatral se dá no constante equilíbrio entre o tangível e o intangível, na fluência entre a estrutura e a espontaneidade, na capacidade do ator de ver e de fazer ver o invisível. Não foi por outro motivo que, ao longo das diversas fases de sua trajetória investigativa e mesmo no período em que reconhecia que sua prática já não se vinculava estritamente ao campo do teatro, Grotowski sempre mencionou a admiração por Stanislávski por reconhecer nele o esforço permanente em tocar os aspectos secretos do ofício por meio do que era concreto. E se, nessa tarefa, o concreto é o próprio corpo do ator, Grotowski tomou como objeto de suas investigações o questionamento

4. De acordo com palestra proferida em 1982, na Universidade de Roma, e nas aulas do Collège de France, em 1997.

5. Em russo: **Воплощения и Переживания**.

da visão ocidental hegemônica que tende a reduzir seu entendimento apenas aos aspectos fisiológicos ou materialmente compreensíveis. Construiu, assim, projeções distintas sobre esse conceito, atribuindo-lhes inclusive nomeações diversas, como: *corpo-memória*, *corpo-réptil* ou *corpo-canal*.

Mas, assim como para Stanislávski, o trabalho sobre o corpo não era um propósito em si, tampouco se encerrava na conclusão de um produto final. Chegou, inclusive, a rever a utilização do termo “exercícios” (*cwiczenie*), que utilizara com frequência na primeira metade dos anos 1960, por lhe parecer que induzia a uma ideia perigosa de aperfeiçoamento formal e meramente virtuoso. Contudo, manteve e desenvolveu uma série de práticas corporais por entender que funcionavam como uma espécie de trampolim para adentrar em “regiões que ainda não haviam sido sondadas” pelo ator (FLASZEN apud BARBA, 2006, p. 53).

Com trabalhos absolutamente diversos, Stanislávski e Grotowski comungavam do entendimento de que há uma relação intrínseca entre “agir” e “pensar”, e que é desse binômio que irrompe o ato poético original do teatro. Por isso, o polonês admirava especialmente a última etapa das pesquisas stanislavskianas sobre a Ação Física do ator, com a criação do Método de *Études*, também conhecido como Método de Análise Ativa ou, conforme utilizado por Grotowski, Método das Ações Físicas.

De fato, a expressão Ação Física jamais foi definida com exatidão por Stanislávski, tampouco reduzida a qualquer tipo de sentença redutora. Em seus escritos, a menção ao termo surge sempre associada a procedimentos de ordem psicofísica, a fim de localizar um evento que não é exclusivamente externo, mas também interno. Essa dimensão, inclusive, precede o uso isolado da expressão “ação física” em sua prática e textos. A própria ideia dos *Études*, que se tornaria

central no Método criado por Stanislávski no fim de sua vida, já era utilizada por ele desde a primeira década do século XX⁶, por meio de procedimentos que, similares a improvisações, individual ou coletivamente conduziam os atores à descoberta da vida física do papel, por meio da ação despertada pelas Circunstâncias Propostas e pelos Objetivos das personagens. Se o Método de *Études*, formalizado apenas nos anos 1930, apresentava uma nova abordagem do texto e do processo de análise do papel, o período anterior, comumente conhecido pela ênfase nas “forças motrizes psíquicas”, já refletia a consciência das implicações externas do processo criativo do ator. Dizia Stanislávski (2009, p. 79, tradução nossa): “Se prestarem atenção às suas próprias sensações, sentirão uma energia que brota dos mananciais mais profundos do seu ser, de seus próprios corações. Percorre todo o corpo e não está vazia.”

O segundo capítulo de *El Trabajo del Actor Sobre Sí Mismo no Proceso Creador de la Vivencia*, denominado “Ação”, que teve mais de vinte versões escritas por Stanislávski antes de ser publicado, revela a importância dessa questão para o mestre russo, mesmo antes da criação do Método de *Études*, e evidencia o quanto a ideia de *pereživánie*, que está no subtítulo do livro e normalmente é conhecida no Brasil como “vivência”, está intimamente relacionada à ideia de Ação.

Não é possível sabermos com exatidão como foram os primeiros contatos de Grotowski com essa e outras obras de Stanislávski, por motivos já anteriormente mencionados. Contudo, o artista polonês costumava mencionar que uma das suas principais fontes sobre o trabalho de Stanislávski sobre as Ações havia sido a obra de Vassíli Toporkov,

6. Baseamo-nos nos exemplos de exercícios descritos por Mel Gordon em: GORDON, Mel. *The Stanislavski Technique*. New York: Applause Theatre Book Publishers, 1998.

um antigo ator que trabalhara com Stanislávski e a quem Grotowski pôde ver em cena na época de seus estudos em Moscou. O que então havia impressionado o estudante fora a capacidade do experiente ator em transformar algo que poderia ser monótono e discursivo em uma série de ações detalhadas, com o uso de alguns poucos objetos (RICHARDS, 2012, p. 31-32).

Com tais referências, e também a partir de suas próprias pesquisas sobre o que afirmava já não ser “exatamente o Método das Ações Físicas de Stánislavski, mas o que vem depois” (RICHARDS, 2012, p. 107), Grotowski procurou demonstrar à plateia, em uma palestra nos anos 1980, a diferença entre atividade e Ação Física. Primeiramente, levantou o copo de água à sua frente e a bebeu, de forma “banal e desinteressante”. Depois, repetiu o mesmo movimento transformando-o em uma ação, observando a plateia, alterando o ritmo a partir de uma nova Circunstância Proposta, naquele momento, por sua imaginação (RICHARDS, 2012, p. 33). Com esse exemplo, lançava luz à necessidade do ator de perceber a relação entre os movimentos internos – localizados na imaginação e na memória – e as formas externas.

Sobre isso, Stanislávski (2007, p. 184, tradução nossa) já havia dito, em uma de suas aulas entre os anos de 1918 e 1922: “A vida, qual seja, é sempre movimento. Que seja um movimento do espírito ou do corpo, é sempre movimento.” Para o mestre russo, o mais importante era que o ator compreendesse que a arte da vivência não é da ordem da representação, mas uma percepção ativa, experiência do vivo⁷ que envolve transformação de si mesmo a partir do reconhecimento e aceitação da natureza de cada

ator.

Ao enfatizar esse vínculo entre as Ações Psicofísicas e os processos vitais, Stanislávski estabeleceu a ideia de Linha de Ações Físicas que, mais do que a simples reunião de diversos movimentos corporais, remetia à associação consecutiva dos objetivos físicos do ator. Em seus manuscritos produzidos entre os anos 1930 a 1933, alertava justamente para o fato de que o trabalho sobre a ação se dá no campo da complexidade, não se estanca no processo físico; dizia que o ator lidava simultaneamente com muitas “linhas”, a da ficção, da psicológica, da cênica e outras que frequentemente são esquecidas. Poucos anos depois, iria desenvolver essa ideia, e, em seus últimos três anos de vida, seus manuscritos já fazem referência à existência de “esquemas físicos” que, reunindo os objetivos físicos principais, podiam ser realizados sinteticamente pelo ator em poucos minutos. Em seu livro, Toporkov (1962, p. 176) compara esses “esquemas” aos desenhos iniciais que o pintor esboça sobre a tela vazia antes de plasmar sobre essa as sutilezas psicológicas dos traços e cores mais complexos, e muito provavelmente, foi isso que Grotowski identificou quando viu o ator russo em cena.

Mas era superando o esquema estritamente físico que o ator, no Sistema, compõe o que na tradição russa convém chamar de *linha da vida física do corpo humano*. Anatoli Vassiliev (2006, p. 314) explica que a Linha Contínua das Ações é a própria linha da vida. O corpo humano é uma substância à parte, enquanto que “a vida do corpo humano” é uma categoria. É essa categoria que age no homem, sobre sua alma. Para exemplificar esse entendimento, Vassiliev oferece a imagem de um ponto nuclear (a vida) cujos raios multidirecionais são unidos por uma linha circular contínua (a linha das Ações Físicas). Ciente disso, o encenador pode inclusive manipular o traçado externo das ações do ator desde que não rompa

7. Ver nota do tradutor Diego Moschkovich para o texto “Sobre a Análise Ativa do Texto e do Papel”, de Maria Knebel, em: KNEBEL, Maria. *Análise-Ação – Práticas das Ideias Teatrais de Stanislávski*. São Paulo: Editora 34, 2016.

com a continuidade que garante a relação dessas com o seu conteúdo vital. Em sua obra mais conhecida, *O Príncipe Constante*, Grotowski (2007, p. 234) conduziu um processo muito próximo disso, ao realizar uma montagem que manipulava o “esquema físico” construído pelo ator enquanto garantia a autonomia do que se poderia considerar a *linha da vida física do corpo humano*, onde estavam contidas as memórias, associações pessoais, intenções, relações e *impulsos* do ator.

Grotowski (2007, p. 166) afirmou que Stanislávski havia se dedicado aos aspectos concretos do ofício não para encontrar, mas para reencontrar a precisão, pois acreditava que a necessidade de precisão e forma apareciam de maneira associada à espontaneidade da ação. Com isso, afastava qualquer tipo de leitura sobre a problemática das Ações Físicas, em seu próprio trabalho e em Stanislávski, sob uma perspectiva centrada exclusivamente na lógica da fisicalidade e convenção formal. Em seus trabalhos, o artista polonês refinaria cada vez mais seu conceito de precisão. Se em seus primeiros espetáculos o pensamento estrutural se baseava na articulação dos signos, posteriormente passou a apostar na Ação enquanto reflexo psíquico e ao mesmo tempo instintivo, biológico e espiritual. Já em seu último espetáculo, *Apocalypsis Com Figura*, chegou a vincular a noção de precisão à qualidade da presença dos atores e à plenitude da experiência de encontro com os espectadores.

Lançar luz sobre esse ponto contribui para destacar também outro campo terminológico que, amplamente explorado por Grotowski e por muitas escolas teatrais até nossos dias, fora inicialmente aberto por Stanislávski: a ideia de Partitura atoral. Declaradamente inspirada na terminologia musical, a noção de Partitura tinha, para Stanislávski (1988, p. 120), a função de identificar algo composto de pequenas e grandes partes, as notas e os acordes e as passagens entre esses, entre as quais se fixam as sensações

criativas do compositor. Nos anos 1920, a palavra primeiramente fora adotada por unida à expressão “partitura espiritual”, entendida como algo que reunia os objetivos físicos e psicológicos. Mas tão logo recorreu ao uso e à definição do conceito de Partitura do ator, o pedagogo russo reconheceu, como se vê nos textos do período de 1916 a 1920, que certos objetivos elementares tocam apenas as camadas superficiais da vida espiritual e os aspectos exteriores do corpo e não atingem “a vida do espírito humano”, objetivo central de seu trabalho. Por isso, nessa época, referia-se à necessidade de encontrar “objetivos e partituras mais profundos”, que permitissem que não apenas os objetivos referentes ao papel viessem à tona, mas a própria individualidade do ator criador (STANISLÁVSKI, 1988, p. 123).

Devido, provavelmente, ao fato de Stanislávski não ter tido tempo de concluir, organizar e revisar os textos onde encontramos essas ideias, os quais foram postumamente reunidos na obra *El Trabajo del Actor Sobre Su Papel*, a concepção de uma “partitura mais profunda” surge de forma apenas sugerida. Mas mesmo sem definir exatamente quais seriam os procedimentos associados a essa “partitura mais profunda”, Stanislávski explica que ela deveria estar atrelada essencialmente à “intuição criadora”, que deveria dar vida àquela primeira construção mais esquemática e, principalmente, manter permanentemente a inquietude da sensibilidade para animar a partitura física do papel.

Nesses mesmos textos aos quais nos referimos, e atrelado à mesma busca, é possível reconhecer os princípios do conceito de Impulso, como resposta à necessidade dessa “partitura mais profunda”, também definida por Stanislávski como “partitura espiritual sutilizada, ou seja, psicofísica”. Elemento móvel, “vivo”, o Impulso seria capaz de acrescentar novas qualidades àquela primeira partitura mais mecânica sem, no entanto, modificá-la estruturalmente. Teria,

assim, uma função parecida com as distintas tonalidades e nuances que o músico imprime à execução de uma composição sinfônica.

É interessante notar que, na terminologia sempre dinâmica de Stanislávski (1998, p. 124), a noção de Impulso aparecia associada a outras nomenclaturas, posteriormente abandonadas com a consolidação do Método de *Études*, como “tonalidade da alma” e “gérmen de sensibilidade”. Já nos anos 1930, Stanislávski enfatizaria a abordagem psicofísica desse elemento, mencionando como, a partir da consideração das Circunstâncias Propostas, a Ação poderia ser realizada por meio do Impulso, sem ser levada até seu desenho final, mas absolutamente enraizada em uma espécie de motivação espontânea e não-racionalizada.

Grotowski considerava que, embora Stanislávski tivesse se interessado pela questão dos Impulsos, não tivera tempo suficiente para se aprofundar no assunto. Contudo, retomaria e desenvolveria esse aspecto da pesquisa do mestre russo a ponto de afirmar que “não são as notas vocais, os gestos exteriores que constituem os morfemas da partitura do ator, mas alguma outra coisa” (GROTOWSKI, 2007, p. 132). Em texto de 1968, Grotowski (2007, p. 133) apresentaria duas perspectivas sobre a problemática. A primeira, de ordem objetiva, sugere que seja a matéria prima fundamental sobre a qual se pode ou não articular um sistema de signos compreensíveis. A segunda, mais subjetiva e abstrata, atribui aos Impulsos vivos a capacidade de tornar crível e verdadeira uma Ação realizada pelo ator.

Enquanto Stanislávski, por meio da personagem fictícia do professor Tortsov, recomendava que os alunos anotassem em seus cadernos a sequência de Ações Físicas, Grotowski (2007, p. 133) fala da possibilidade de que, após a formulação consciente de um esboço das ações, os atores anotes os Impulsos, “não como o lápis, evidentemente, mas com o corpo”. Na base desses

dois procedimentos diversos está uma profunda confiança na relação plena que se estabelece entre o Impulso, visto como uma estrutura psíquica e física interna, e a ação externalizada. Segundo Thomas Richards (2012, p. 108), herdeiro artístico de Grotowski, o polonês acreditava que o Impulso manifestava-se desde o interior do corpo, como uma reação que só é visível quando já se tornou uma pequena Ação, dirigida de dentro para fora. Opostamente, Richards compreende que Stanislávski relacionava os Impulsos à periferia do corpo, aos olhos e à expressão facial, como um vetor que vai do externo para o interno.

Não encontramos, na obra de Stanislávski e de seus discípulos, evidências que nos permitam confirmar essa tese de Richards sobre o trabalho do diretor russo. Em *O Trabalho del Actor Sobre Su Papel*, inclusive, Stanislávski associa à palavra “impulso” o adjetivo “interior”, o que não deixa dúvidas sobre a natureza desse elemento. Nesses mesmos textos, chega a mencionar a possibilidade de que se possa acessar o Impulso a partir do exterior, mas não assume este caminho como o único possível. No verso dos manuscritos em que discorria sobre o assunto, Stanislávski registrou, inclusive, a percepção de sua própria contradição a respeito do tema, mas nunca chegou a uma hipótese definitiva sobre o assunto justamente porque se tratava de um elemento empírico ainda não devidamente aprofundado por ele em sua prática.⁸

Enquanto para Stanislávski as soluções para o problema do Impulso mantiveram-se abertas, Grotowski, em conferência de 1986, em Liège, claramente defendia a possibilidade de se exercitar na Ação apenas tocando o nível dos Impulsos. Para o diretor polonês, o ator, quase sem externalizar qualquer movimento, pode se conectar apenas com a pulsão fundamental da

8. Segundo nota de rodapé de G Kristi e V. Prokófiev, os editores de Stanislávski, em: STANISLAVSKI, Konstantin. *El Trabajo del Actor Sobre Su Papel*. Buenos Aires: Quetzal, 1988, p. 348.

ação, a intenção, direcionada para fora, mas não de todo completa.

Para demonstrarem o estreito vínculo entre ação externa e Impulso, Stanislávski e Grotowski fizeram uso de exemplos similares em que buscavam explorar tal relação pela supressão do desenho do movimento no espaço até tocar o essencial, o coração da Ação, o Impulso. Percebemos, porém, que uma análise do problema baseada somente na observação desse tipo de exemplo corre o risco de se restringir à dimensão física da questão. Se a Ação no espaço pode ser retida até tocar o nível do Impulso, é justamente porque essa partícula, essencial e invisível, tem uma existência que não se explica unicamente pela lógica da materialidade corpórea.

Grotowski (2007, p. 220) associou o Impulso iniciado no interior do corpo do ator a uma catapulta que o lança corretamente em direção à Ação. Destacou o fato de que, mesmo sem aparecerem, as Ações Físicas estão no corpo, na forma de “in/pulso” (RICHARDS, 2012, p. 108). Para ele, porém, o vetor do Impulso aproxima-o das “intenções que estão ligadas às memórias do corpo”, às em/tensões musculares” (RICHARDS, 2012, p. 111), mas também às associações, aos desejos, ao contato com os outros. Assim, para o diretor polonês, o corpo, lugar da interioridade, abriga o Impulso que promove a reconexão entre carne e espírito.

Por sua vez, notamos que Stanislávski (1988, p. 329 – tradução nossa) não chega jamais a afirmar que o corpo é o lugar dessa interioridade, embora acreditasse que “o que existe na profundidade da alma somente se revela quando as vivências exteriores e interiores do artista transcorrem observando as leis e normas estabelecidas”. Para o diretor russo, é o subconsciente, ou, ainda, a alma, terreno da interioridade, que abriga o Impulso revelador da conexão entre carne e espírito. Nas aulas fictícias de *El Trabajo del Actor Sobre Su Papel*, o professor Tortsov/

Stanislávski afirma que, embora alguns Impulsos possam se tornar conscientes, muitos outros, e talvez os mais importantes, não emergem à consciência em momento algum, sob pena de serem por ela destruídos. O professor também alerta para que não se tente discernir entre quais Impulsos interiores deve-se tocar e quais não, pois isso é tarefa da natureza, enquanto ao ator cabe trabalhar metodicamente sobre os meios acessíveis à consciência, como a Linha de Ações Físicas, por exemplo (STANISLÁVSKI, 1988, p. 348 – tradução nossa).

Tal conclusão assemelha-se muito às ideias de Grotowski (2007, p. 202) que, nos início dos anos 1970, refletiria, no texto “O Que Foi”, sobre a importância de se manter a precisão dos elementos conhecidos sem estancar o fluxo vivo. A prática ensinara a Grotowski que não se pode guiar conscientemente o corpo e, dessa maneira, ele aprendia por si mesmo uma importante lição do mestre que lhe antecederia.

Igualmente concentradas sobre os elementos concretos da arte da atuação, e embora absolutamente diversas entre si, as práticas desses dois artistas foram atravessadas por um fio comum, invisível, como o que perpassa as contas de um colar. E, ao observar as diferentes etapas de suas pesquisas, é particularmente interessante notar que essa linha se fortalece justamente na medida em que Grotowski mais se afasta da tarefa de produzir espetáculos, aproximando-se radicalmente dos aspectos antes destacados por Stanislávski como basilares no trabalho do ator e, principalmente, fixando sua atenção na questão do Impulso, partícula invisível que fora uma das últimas descobertas do trabalho realizado por Stanislávski durante sua longa vida. Desse modo, para compreender a relação de filiação entre esses dois artistas é necessário que nos disponhamos a ver o que está por trás, ou além, das formas. Era o que, segundo outro grande artista, Peter Brook (2011, p. 67), buscava Grotowski, inspirado pelo

mestre Stanislávski: “Antes do fim da minha vida, eu gostaria de passar, por um momento, para além das formas, das formas da vida, e fazer a experiência daquilo que está por trás. Foi isso que ele me disse há trinta anos, e até o fim ele não parou de procurar”.

Referências Bibliográficas

- BARBA, Eugenio. *A Terra de Cinzas e Diamantes – Minha Aprendizagem na Polônia (Seguido de 26 cartas de Jerzy Grotowski a Eugenio Barba)*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BROOK, Peter. *Avec Grotowski*. Brasília: Teatro Caleidoscópio; Dulcina, 2011.
- GORDON, Mel. *The Stanislavski Technique*. New York: Applause Theatre Book Publishers, 1998.
- GROTOWSKI, Jerzy. Da Companhia Teatral à Arte como Veículo. In: GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera de Teatro/ Edições SESC/ Perspectiva, 2007, p. 226-243.
- _____. Exercícios. In: GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera de Teatro/ Edições SESC/ Perspectiva, 2007, p. 163-180.
- _____. O Diretor Como Espectador de Profissão. In: GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera de Teatro/ Edições SESC/ Perspectiva, 2007, p. 199-211.
- _____. O que foi. In: GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera de Teatro/ Edições SESC/ Perspectiva, 2007, p. 199-211.
- _____. Teatro e Ritual. In: GROTOWSKI, Jerzy; FLASZEN, Ludwik. *Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969*. São Paulo: Fondazione Pontedera de Teatro/ Edições SESC/ Perspectiva, 2007, p. 119-136.
- _____. Respuesta a Stanislavski. *Máscara – Cuaderno Iberoamericano de Reflexion sobre Escenologia*, Cidade do México, n. 11-12, ano 3, p. 18-26, jan. 1993.
- _____. Tu eres hijo de alguien. *Máscara – Cuaderno Iberoamericano de Reflexion sobre Escenologia*, Cidade do México, n. 11-12, ano 3, p. 69-75, jan. 1993.
- _____. The Art of Beginner. In: *International Theatre Information*. Paris: Printemps-été, 1978.
- KNEBEL, Maria. *Análise-Ação – Práticas das Ideias Teatrais de Stanislávski*. São Paulo: Editora 34, 2016.
- _____. *L'Analyse-Action*. Paris: Actes Sud Papiers, 2006.
- OSINSKI, Zbigniew. La Tradition de Stanislavski au “Theatre Reduta” et au “Theatre Laboratoire”. In: *Le Siècle Stanislavski*. Montreal: Bouffonneries-Contrastes, 1989.
- RICHARDS, Thomas. *Trabalhar Com Grotowski Sobre as Ações Físicas*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- STANISLAVSKI, Konstantin. *El Trabajo del Actor Sobre Si Mismo en El Proceso Creador de la Encarnación*. Barcelona: Alba, 2009.
- _____. La Ligne des actions Physiques – Répétitions et Exercices de Stanislavski. In: *Les Voies de l'acteur*. Paris: Centre National du Livre, 2007.
- _____. *El Trabajo del Actor Sobre Si Mismo en El Proceso Creador de la Vivencia*. Barcelona: Alba, 2003.
- _____. *El Trabajo del Actor Sobre Su Papel*. Buenos Aires: Quetzal, 1988.
- TOPORKOV, Vasiliev O. *Stanislavski Dirige*. Havana: Imprensa Nacional de Cuba, 1962.
- TYSZKA, Juliusz. Stanislavski et la Pologne. In: *Le Siècle Stanislavski*. Montreal: Bouffonneries-Contrastes, 1989.
- VASSILIEV, Anatoli. Dialogue Avec les Traducteurs – Le Travail du Metteur en Scène sur Soi Dans le Processus Créateur de l'Analyse Par l'Action. In: *L'Analyse-Action*. Actes Sud-Papiers. Paris, 2006. ■

3 Frações de amor ou uma quase história: mergulhando em reticências

POR RAFAEL CARVALHO¹

*Ninguém pode ser escravo de sua identidade:
quando surge uma possibilidade de mudança é preciso mudar.*

Elliot Gould, ator norte-americano.

Prólogo

Estar aberto à mudança é estar aberto à linguagem que se atualiza para que possamos ver o outro de maneira mais abrangente, sem restrições. Por esse motivo, esse relato também é um convite a mergulhar no novo. Com frequência, adotarei palavras como alunxs e professorxs com a letra “x” em substituição aos artigos definidos o/a/os/as. Esse foi um exercício que passei a praticar em minha escrita e hoje tem se tornado comum, como parte de mim, entendendo que somos muitos e precisamos falar para muitxs com a mesma proporção, sem a necessidade hegemônica de uma definição de gênero ao tratar da pessoa. Começo este artigo com essa perspectiva, onde precisamos urgentemente aceitar uma nova língua, em que o mundo se adapta para entender que somos diferentes e que pode haver igualdade entre todxs.

O processo criativo que trabalhei com a Turma Crisântemos Crespos (PA Mix – Eldorado – Sábado/Tarde – 2º Semestre/2016) esteve altamente pautado por esse lugar, do entendimento dx outrx no espaço de criação, reconhecendo seus limites e abraçando voos mais altos, que sabia que poderiam realizar. Um exemplo desse momento ocorreu em um exercício que chamei de **Des/Encontros**, onde cada pessoa ficava de um lado oposto da sala, e em uma caminhada buscava uma trombada acidental, e a partir de então passava a pesquisar esse contato. Em um primeiro momento, a grande maioria xingava a outra pessoa e ia embora, quando não se ofendiam juntos. Depois sugeri que se deixassem levar por essa trombada como um encontro e sem muitas palavras deixassem reverberar

1. Ator, diretor, dramaturgo e arte-educador. Formado em Artes Cênicas nas habilitações de Licenciatura e Bacharelado em Direção Teatral pela Universidade Federal de Ouro Preto, onde atualmente realiza seu mestrado. Integrou a 1ª Turma do Núcleo de Dramaturgia do SESI-SP/British Council. Escreve para a coluna Recortes de Cena do site *Ator Criador*. É professor do Teatro Escola Macunaíma desde 2013.

pequenas ações. Assim, sorrisos surgiram, olhares atentos, uma pequena paixão quem sabe, um pedido de desculpas, um estranhamento, ou seja, uma variedade, uma transgressão ao modo usual com que tratamos o mundo ao redor. Falar sobre a trajetória percorrida com essa bela turma para a criação de *3 Frações de Amor ou Uma Quase História* é mergulhar em um rio carregado de reticências. Assim, após essa breve introdução, relato um pouco desse encontro de alunxs e professxr em busca do (im)provável.

Sobre o começo ou primeiros passos

Como começar? Uma pergunta que chega de variadas formas todo início de semestre. Não como uma dúvida impossível de ser respondida, pois, obviamente tenho me preparado, ao longo dos anos, para que esse “Como começar?” tenha sempre um gosto de novidade. A verdade é que essa é uma questão provocativa, que sempre retorna, buscando o sentido para um diálogo cada vez mais potente com xs alunxs, uma parada necessária para se chegar a um plano ideal, que

nem sempre será realizado como o previsto, mas que acompanha meu caminho de artista-educadrx.

Apoiada no tema A Minha, a Sua, a Nossa Pesquisa, a escola propôs ao coletivo de professorxs que buscássemos, dentro de nosso repertório de pesquisa pessoal, aliado à proposta metodológica do Teatro Escola Macunaíma e dos artigos publicados em edições passadas do *Caderno de Registro Macu*, um projeto que fosse particular a cada turma, com a liberdade de criação que x educadrx primeiramente se lançasse a pesquisar e, sem seguida, entrasse em um acordo de trabalho em sala com xs alunxs.

Desse impulso, tão bem-vindo para todxs nós, resgatei um desejo antigo: desenvolver um projeto de criação colaborativa, onde xs alunxs receberiam ferramentas-base para o desenvolvimento de um roteiro dramatúrgico original. Desse fluxo potencializador surgiu o Projeto Pesquisa: **A Presença no Trabalho do Ator/Autor**. Esse novo tema, agora reelaborado em meu projeto, surgiu após uma relação de identificação com



ALAN GUIMARÃES

Em aula.



RAFAEL CARVALHO

Máscara neutra.

alguns artigos publicados na segunda edição do *Caderno de Registros Macu* –“Encontro Com Renato Ferracini”; “Além da Inquietude, Doação e Completude e Sua Relação Com o Fazer Artístico-Pedagógico Por Meio da ‘Máscara’”, de Renata Kamla; “Inquietudes de Estar no Presente: A Relação Com o Público e Sua Ação no Palco”, de Milena Filócomo.

A relação que estabeleci para a criação desse projeto é a da manifestação artística do corpo como fundamento principal da criação atoral. Assim, coletei algumas palavras que serviriam de mote para a realização da prática em sala de aula: movimento pré-expressivo; dança pessoal; composição; corpo singular; treinamento; máscara neutra; inquietação; Verdade Cênica e a “segunda natureza” do ator; experiência viva; efêmero; presença e dramaturgia atoral.

Entendendo a necessidade de se ampliar o repertório artístico-pessoal dxs alunxs, fornecendo ferramentas que os tornem protagonistas de sua trajetória, deste modo, o conceito de criação atoral favorece o lugar de autores dentro de

seu processo com o coletivo. Práticas como as apontadas por Renato Ferracini ampliam esse caminho ao expandir o conceito de corpo como singular, o que se dá a partir do treinamento em busca de um movimento pré-expressivo.

Vi como fundamental que xs alunxs compreendessem o caminho do Método das Ações Físicas de modo orgânico. Para tanto, seria necessário reforçar os conceitos de presença e presentificação² em tudo o que se faz, ou seja, além do corpo no estado de aqui e agora, a possibilidade de materialização dessa criação, seja pela composição de material artístico em sala de aula ou, ainda, pela criação de uma pré-dramaturgia ou de imagens que poderiam ser intensificadas durante o processo de pesquisa.

No artigo de Renata Kamla, professora do Teatro Escola Macunaíma, há um apontamento para a importância do diretor-pedagogo em encontrar fendas para fomentar e ampliar o

2. Presentificação sentida como presente e integrada como tal na memória.

repertório artístico dxs alunxs. Desta maneira, o grande estímulo para a turma foi a criação de uma dramaturgia que nascia dela mesma, primeiramente como sujeito singular e em seguida para o coletivo, em busca de uma nova dramaturgia, que poderia conter material literário já existente ou, ainda, descoberto em pesquisa na sala de aula.

Como plano de ação previsto adotei cinco bases de trabalho:

1. Diário Atoral: A criação do diário da turma, onde puderam expor suas ideias e reflexões de maneira prática, seja pelo relato direto objetivo ou subjetivo. Essa prática começou desde o primeiro dia com um caderno de folhas em branco que presenteei à turma. A cada aula, x alunx levava o diário para casa e tinha o compromisso de, até a aula seguinte, deixar registrada sua reflexão artístico/atoral, que seria partilhada com o próximo colega. A ideia foi motivar a surpresa de quem recebesse de ter o prazer de ler o que já estava registrado, e somente ao final do processo abríamos juntos esse material para contemplá-lo de maneira coletiva.

2. Imagem/Palavra/Corpo-Ação: A partir de uma troca de fotos dxs alunxs e de outras referências da fotografia mundial, realizamos um jogo-estímulo, onde poderiam criar histórias. Na evolução desse exercício, seriam realizados encontros de histórias em busca de um enredo comum.

3. Exposição de Cenas: O propósito deste exercício era que avaliassem a evolução da criação e percebessem como construíam suas cenas e integravam sua pesquisa para a construção de uma dramaturgia.

4. Treinamento: O trabalho com a **máscara neutra**³, que permite ao ator encontrar extratos essenciais para sua criação; a busca do

treinamento pré-expressivo⁴, como apoio técnico para a potencialização do relato, para que não ficassem presos à palavra, mas pudessem sustentar sua percepção corporal; e, por fim, a **escrita dramática** de maneira livre ou automática.

5. Avaliação: Contínua. O objetivo da avaliação era mapear, junto à turma, que estímulos mereciam maior atenção no processo criativo e como recriá-los, sempre com o enfoque na PRESENÇA para essa AUTORIA.

O Projeto Pesquisa foi apresentado desde o primeiro momento de aula do semestre, levando a turma a exercitar o presente. Para isso, levei três folhas em branco, que deixei no centro da roda, e aos poucos escrevi questões em cada uma delas: **Quem é Você?; Por que eu faço Teatro/Arte?; Por que estou aqui hoje?**

Essas boas-vindas, que geralmente gosto de adotar em primeiros momentos de aula, são formidáveis, pois, pegamos x outrx no silêncio, na escuta do espaço:

“Porque aqui os problemas acabam. É um espaço libertador.”

“É como um compromisso amoroso, não pode faltar.”

Também trabalhamos com a perspectiva de uma **dança-pessoal**, que é uma busca por um movimento singular. Gostaria de conhecer mais o corpo deste coletivo em dois estados diferenciados, com estímulos mais internos e a partir de estímulos mais intensos e externos, como uma música de fortes batidas. Durante cerca de trinta minutos, guiei o grupo a começar um caminho que iniciava no solo: deitados, com o movimento iniciado pelas vértebras e partindo para o restante do corpo, sempre em busca de apoios. Pedia que se soltassem mais durante essa dança e, por muitas vezes, encontrei resistência.

3. “A máscara neutra é um objeto particular. É um rosto, dito *neutro*, em equilíbrio, que propõe a sensação física de 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. [...] Quando o aluno sentir esse estado neutro do início, seu corpo estará disponível, como uma página em branco, na qual poderá inscrever-se a ‘escrita’ do drama.” Em LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético: Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: SESC SP/SENAC, 2010, p. 69.

4. “O treinamento é o espaço onde o ator *se* trabalha independentemente de qualquer outro elemento externo - cena, texto ou personagem. Neste espaço, o ator não se ocupa da expressão artística em si, mas daquilo que a torna possível; a sua função é o aprimoramento técnico do instrumento de trabalho do ator, ou seja, seu *corpo – em – vida*.” Em OKAMOTO, Eduardo. *Eldorado: Dramaturgia de Ator na Intracultura*. Tese de doutorado, Instituto de Artes, Campinas, Unicamp, 2009, p. 60.

Pensei se era o primeiro momento, se eram os olhos semicerrados no início da dança, se era o medo do espaço da sala, que era pequeno, de bater nxs outrxs, ou, até mesmo, vergonha do professor novo e dxs assistentes que ainda não conheciam. De todo modo, em uma conversa no final, alguns colocaram que se sentiram muito bem, livres e dispostos. Ainda assim, identifiquei uma entrega parcial do corpo para a proposta da dança-pessoal. No entanto, refleti sobre quais estímulos mereciam ser revistos na evolução desse treinamento para um estado de presença contínua na criação.

No exercício que chamei de **Imagem/Palavra/Corpo-Ação** – baseado nas práticas do Lume Teatro⁵ com o treinamento de **mímese corpórea**⁶ –, pesquisava um caminho prático para a construção de personagens, com teor na observação. Como estímulo, levei diversas imagens que deixei distribuídas pela sala. Em um primeiro momento, cada alunx olhava detalhadamente para elas. Em seguida, depois de apropriados de todas ou da grande maioria, poderiam escolher uma imagem que ficaria com elxs. A sequência seguinte era de profunda observação da imagem para a construção de uma narrativa individual. A imagem adotada deveria fazer parte de um relato, que elxs apresentariam para a turma em primeira pessoa, agregando aspectos propostos por ela ou, ainda, se inserindo no próprio contexto da imagem. Dei cerca de dez minutos para que, silenciosos, observassem a imagem e construíssem intuitivamente um breve relato. Para a apresentação desses curtos monólogos, deixei uma cadeira no espaço, que seria o único objeto, além da imagem, que poderiam utilizar. Foram histórias muito sensíveis e fortes. Percebi que se envolveram gradativamente com as imagens escolhidas e, assim, produziram um forte material narrativo. Muitos mesclaram

suas histórias pessoais com as das imagens, o que foi identificado depois por alguns delxs, que livremente quiseram expor isso para os demais. Também percebi que a turma teve uma entrega muito forte à dramaticidade, pareciam gostar de criações onde poderiam ir ao extremo da emoção. Alguns choraram em seus relatos, e boa parte foi bastante crível aos olhos dos **espect-atores**⁷ presentes.

Ao apresentar a proposta de tema do semestre e como cada professxr trabalharia com as turmas, percebi que quando falei sobre o treinamento com a máscara neutra e a construção de uma dramaturgia coletiva houve uma recepção um pouco mais calorosa. Recomendei a leitura dos artigos que me inspiraram para a criação desse projeto, entreguei o Diário Atoral para que iniciassem sua confecção e também algumas outras tarefas, que são práticas constantes em todo o nosso trabalho no semestre.

“Menos é Mais!”: esta talvez seja a grande lição desse primeiro dia de aula. Confesso que, em um primeiro momento, gostaria de ter explorado mais, mas a verdade é que a melhor maneira de experimentar algo é pela vivência, e percebi o quanto esse grupo precisava da vivência prática. Apesar de terem construído narrativas belíssimas, incentivadas por simples imagens, entendi a necessidade de dar mais água para que bebessem e se nutrissem. Fiquei pensando nesse caminho construído, no “tudo interligado”, como foi dito em aula por alunxs, e recordo de minhas grandes aulas como alunx também, que foram acontecimentos vivos, em que descobri novos mundos e pude ver outrxs em suas descobertas.

Uma prática recorrente do semestre, que tive o prazer de realizar, foi relatar, aula a aula, o ocorrido em sala. Isso me ajudou na revisão e na escuta do trabalho. Nesse sentido, pude me ater mais às percepções que saltavam aos olhos no ato, para que depois pudessem ser fruídas. Assim, o

5. Lume Teatro - Núcleo Interdisciplinar de Pesquisas Teatrais da Unicamp, Campinas - SP.

6. “[...] metodologia desenvolvida pelo Lume Teatro cujo fundamento é a observação e imitação de pessoas, animais, fotografias e pinturas como base da atuação.” Em OKAMOTO, Eduardo. *Eldorado: Dramaturgia de Ator na Intracultura*. Tese de doutorado, Instituto de Artes, Campinas, Unicamp, 2009, p. 42.

7. “No Teatro Invisível, o espectador torna-se protagonista da ação, um espect-ator sem que, entretanto, disso tenha consciência. Ele é o protagonista da realidade que vê, mas ignora a sua origem fictícia: atua sem saber que atua, em uma situação que foi, em seus largos traços, ensaiada... e que não teve sua participação.” Em BOAL, Augusto. *Jogos Para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 27.

Projeto Pesquisa que apresentei à turma ao longo das próximas quatro semanas de prática sofreu alterações importantes. Percebi que por mais que houvesse potencialidades que mereciam ser aprofundadas, havia aspectos fundamentais que ainda não estavam fortalecidos, um deles a Verdade Cênica e a **fé** no que se faz. Essas talvez passaram a ser as palavras que ganharam grande importância na continuidade de nossa jornada, que começava a apontar suas primeiras reticências.

Sobre a presença ou ser o mar

Rever o projeto de trabalho foi um exercício onde pude observar as potencialidades a serem despertadas ou, ainda, desenvolvidas com a turma. Desse modo, integrei à prática de aquecimento um treinamento-base para o trabalho com a máscara neutra. O fortalecimento do corpo e a atenção para o espaço e para x outrx foram estimulados com jogos de lançamento de bastões e bolinhas. Um exercício que sempre parece repetitivo no ato criativo: "Lá vêm aquelas bolinhas e bastões

de novo!" No entanto, precisamos nos apoiar em objetos que qualifiquem nossa atenção para o jogo de cena. Dominar o peso do bastão e da bola e depois criar dinâmicas com eles são fortes aliados para o corpo e a percepção do ator. Em um dos jogos com as bolinhas, pedi que falassem o próprio nome antes de jogá-la para o colega. Assim que todxs realizaram esse comando, deveriam jogar para outra pessoa, falando agora o nome para quem essa pessoa passaria a bolinha depois. Falar o próprio nome e ter força e presença nessa ação foi um desafio intenso. Percebi que tinham dificuldade em dizer seu nome de maneira clara e objetiva. Pedi mais de uma vez que fossem fortes e presentes, foi uma conquista que precisei estimular por um tempo antes de passar para a próxima fase do jogo. Esse é um quesito que também articulo de maneira positiva para a criação: o conceito de presença para a Verdade Cênica foi fundamental como base para os caminhos que se seguiriam nas próximas semanas.

Para a apresentação do trabalho com a máscara



RAFAEL CARVALHO

A máscara vê o mar.



Fração Des-Encontros.

neutra, já havia sugerido que adquirissem tocas de cabelo na cor nude, que foram colocadas no rosto, a fim de neutralizar as expressões da face. A metodologia de trabalho desenvolvida para essa sensibilização com a máscara neutra foi vivenciada em consonância com estudos de Jacques Lecoq e Renata Kamla, que no livro *Um Olhar Através de... Máscaras: Uma Possibilidade Pedagógica*, aborda sua prática com a máscara em oficinas e na sala de aula.

Certamente, a grande contribuição desse trabalho se dá na amplitude da imaginação e na síntese para a pesquisa e codificação de movimentos. Para tanto, são propostas jornadas de trabalho, que são executadas passo a passo, como: a máscara olha para quatro pontos diferentes do espaço; a máscara vê um pássaro sobrevoar o espaço; a máscara vê o mar. Nesse pequeno circuito, as máscaras exploram os movimentos de cabeça, pescoço e da dilatação do osso esterno, além de vivenciarem as diferenças entre “ver” o mar e “ser” o mar.

Em variações do trabalho, sugeri que a turma

se dividisse em dois grupos para que observassem xs demais durante a prática, do que surgiram reverberações interessantes. Percebi como era importante que enxergassem a evolução ou os problemas dx outrx. A observação contínua e atenta favorece o desenvolvimento da prática.

“Difícil tirar o meu conhecimento das coisas.

Porque a máscara não sabe de nada.”

“Dificuldade de entrar no mar, não consigo ter essa sensação. Ser é mais intenso.”

“Contemplar com a máscara é muito bom.

Hoje estávamos muito mais mar.”

“A minha imaginação está crescendo bastante.”

“Tenho a impressão que ela – a máscara – está entendendo as coisas.”

Depois de mais algumas tentativas frustradas do trabalho com as imagens, repensei novamente sobre o Projeto Pesquisa e como seria importante fortalecer praticamente alguns conceitos com esse grupo, como a apropriação das

Circunstâncias Dadas; o estímulo da Imaginação e o Estado Interior do Papel. Assim, abri uma primeira Roda de Diálogos, onde discutimos um pouco sobre o que acreditavam que uma história precisaria ter para ser uma história. Entre algumas respostas, destaco: **motivação; identificação** das personagens; **provocar** o espectador. Essas respostas me deram certo alívio, pois dialogavam com a proposta de uma criação dramática que ainda desejava realizar, e quis investigar um pouco mais como estavam enxergando a possibilidade de uma construção dramática coletiva.

Poucos quiseram se colocar, mas parte deles colocou-se como despreparada para criar um texto e expressou que gostaria de aliar a prática que iniciamos com o trabalho corporal e de despertar com a máscara neutra a uma nova peça. Alguns também expuseram o interesse em trabalhar com uma dramaturgia nova, pois teriam a oportunidade de experimentar a partir de minha experiência como dramaturgo. Diante desse impasse, sugeri que na semana seguinte realizássemos uma mostra de ideias para o estudo de peças para o semestre. Pedi que se dividissem em duplas ou trios e que cada pequeno grupo trouxesse, na próxima semana, uma entre as duas propostas de trabalho:

1. Cena baseada no trabalho com as imagens, podendo abordar recortes variados ou, ainda, propor uma narrativa a partir da imagem.
2. Cena baseada em uma peça ou conto que gostariam de apresentar à turma.

Essa havia sido a primeira grande tarefa que lancei ao grupo e que dependia da dedicação deles mesmos para que pudéssemos avançar. Isso foi perceptível, pois, passada uma semana, eles apresentaram uma variedade grande de possibilidades. Entre um mapeamento de cenas com imagens, de maneira abstrata e aberta, a temas fortes, como intolerância religiosa, preconceito e violência, também houve propostas de cenas das peças *O Auto da Compadecida* e *A história de Amor de Romeu e Julieta*, ambas de Ariano Suassuna, *O Juiz de Paz na Roça*, de Martins Pena, e *O Despertar da Primavera*, de Frank Wedekind.

Esses estudos baseados em peças ou imagens

sofreram novas interações e filtrações durante as próximas semanas, e chegamos ao acordo de que faríamos uma adaptação baseada em duas peças – *Romeu & Julieta*, de William Shakespeare, e *O Juiz de Paz na Roça*, de Martins Pena –, porém abertos a um diálogo prático com o treinamento que já havíamos adotado com a máscara neutra e a re-feitura da dramaturgia.

Sobre eixos da criação ou eu quero desaprender

*Eu quero desaprender para aprender de novo.
 Raspar as tintas com que me pintaram.
 Desencaixotar emoções, recuperar sentidos.*

Rubem Alves

Buscando integrar mais a participação dos assistentes de direção Andreia Mingroni e Fabiana Braun, sugeri que partilhassem sobre o processo que tiveram comigo em seu espetáculo de formatura há alguns semestres atrás com o *(in)Finito Despertar*, onde também lidaram com o medo de criar uma peça a partir do zero. A conversa com as meninas foi um modo de estimulá-las a manterem a crença no que estavam produzindo.

De certo modo, todos os diálogos, a revisão do Projeto Pesquisa e a aproximação do universo da máscara neutra passaram a dar significado ao trabalho com as cenas, que ganhou a identidade da turma. A leveza e o afeto estavam começando a ficar impressos a cada semana e, assim, conseguimos nos encaminhar para nosso roteiro-base, que contaria com três peças curtas ou quase histórias, sugestão que alinhava ao rever as propostas de enredo, por entender que não necessariamente elas precisariam ter um final, mas poderiam deixar o gosto da sugestão para o espectador.

As novas cenas contavam com uma abordagem mais formal, fugindo um pouco do material abstrato apresentado nas semanas anteriores. Havia chegado o momento de sintetizar e realizar uma filtração do material

levantado e, com a prática da **facilitação**⁸, demos um direcionamento objetivo para nossas próximas ações. Entre uma das tarefas dessa prática, foram lançadas questões e um dado um tempo para que pudessem ser respondidas. Depois de determinado tempo, integrantes dos grupos rodiziavam entre si para gerar um *big bang* com as informações levantadas e, ao final, coletamos uma síntese, que seria então nosso caminho de criação.

Após a apresentação da síntese dos grupos, realizamos uma conversa sobre o exercício de facilitação e passamos a coletar os Acontecimentos de ambas as peças, averiguando como poderíamos realizar uma ligação entre elas.

As sessões seguintes de improvisação deveriam alinhar alguns preceitos fundamentais para a construção de nossa dramaturgia. Para tanto, elxs deveriam prever que as cenas possuísem uma unidade de lugar; uma unidade de tempo; e uma unidade de ação⁹. Assim, realizaram as sessões de improvisação que os levaram para uma possibilidade criativa mais abrangente, chegando a três propostas mais concretas, que passamos a chamar de Frações de Histórias, pois, estavam inacabadas:

1ª Fração: Des/Encontros

Em uma praça, dois jovens de religiões diferentes – Cenourista e Tomatista – se conhecem por acaso. Pode um amor ser mais forte que barreiras preestabelecidas? Para ter um final feliz é preciso vencer preconceitos, religião? Afinal, existe um final feliz? E o “final” será que existe?

2ª Fração: Desencontros do Amor

Em uma cidade do interior, uma moça engravida, e um rapaz é acusado de roubo. Uma acusação indevida resgata uma história do passado entre as famílias. Para haver paz no presente, o passado deve ser solucionado.

3ª Fração: Tomba

8. A prática da facilitação propõe uma visão sobre os temas em discussão de maneira a auxiliar modos de fazer, criando questões, promovendo oposições e confluências nas respostas obtidas até se chegar a uma síntese para a prática.

9. A regra das três unidades foi proposta por Aristóteles na obra *Arte Poética*, como um sistema para a análise e feitura de obras dramáticas. Para mais informações a respeito, consultar: ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997, p. 23-28.

O cenário é um baile de favela. Dois jovens se apaixonam à primeira vista. O traficante dono do morro e uma amizade invejosa tentam separar os dois amantes. Uma tragédia define o rumo de uma curta história de amor.

O delineamento das cenas agora passaria a ter seu encaminhamento com o enfoque de nosso Superobjetivo (SPO), **Misturar e Conciliar**, que inicialmente imaginei que seria provisório, mas com o fortalecimento dos Objetivos e das Circunstâncias Propostas ganhou uma importância ímpar, sobretudo, aos alunxs que se mostraram distanciados durante a primeira fase de trabalho.

Sobre questões ou escolhas

A partir das questões abaixo, cada grupo levantou com a ajuda de integrantes de outras cenas, possibilidades de experimentação para potencializar suas criações:

- O que dizemos com essa cena?
- Qual o problema a resolver? (Acontecimento Principal)
- Como inserir todo o grupo nessa história? É necessário? Como?
- O que vocês gostariam de fazer ou contar na cena que ainda não fizeram? (Vontades e estímulos perdidos ao longo das semanas)

Depois desse levantamento inicial, todxs retornaram a seus grupos de origem e realizaram uma filtragem do que receberam. Dei um bom tempo para que pudessem fazer as escolhas. Percebi que muito do que se perde no processo ocorre pela falta de tempo para que conversem um pouco e entrem em um acordo de propostas.

Passando por cada grupo de trabalho, busquei orientá-los para nosso SPO, **Misturar e Conciliar**, e a potencializar o Acontecimento Principal: “Como encaminham a cena?” “Buscam a mistura como conciliação ou o inverso?” Ganhamos um fôlego com essa dinâmica, pois, além de reverberar na prática das cenas, que passou a ganhar a participação de todxs os alunxs, também passamos a integrar um novo item ao trabalho: o Tempo-Ritmo.

Assim, percebi como seria importante coletar todo o material desenvolvido até o momento para

organizar a dramaturgia final. Estávamos a cerca de dois meses da estreia, e esse material físico, texto na mão, era importante para elxs, afinal, estavam nesse momento e mereciam ver parte de seu trabalho organizado. Revendo as anotações dos grupos e passeando pelo Diário Atoral, vi que já existia um reconhecimento dos aspectos metodológicos conquistados, que gerava também um prazer por perceberem que estavam botando a mão na massa de maneira integral. Era a singularidade da criação que esperava motivá-los e que ganhava forma.

Sobre o contato com o espectador ou palavras finais

Entre práticas e revisitas da mesma prática, encontro um reconhecimento do vivido e certa tranquilidade por saber que o espetáculo foi realizado do modo como deveria ser. Afinal, em um processo artístico-pedagógico, sabemos que há recortes e escolhas inerentes ao vivido, ao que permanece no corpo, na voz, nas intenções de cada ação. Nessa perspectiva do reconhecimento,

percebo que construí junto à turma um material potente para sua jornada artística. Depois da estreia, são novos processos de mudança, agora havia o encontro com o espaço de representação, o encontro e a interação com o espectador, e o encontro com as próprias questões que por vezes nos afastam ou aproximam do objeto artístico em *performance*.

Com *3 Frações de Amor ou Uma Quase História* pude dar vida a um desejo antigo, desde que iniciiei minhas atividades no Teatro Escola Macunaíma há quase quatro anos, que era o de elaborar uma dramaturgia coletiva e associá-la aos princípios pedagógicos da escola. E isso foi realizado. O Projeto Pesquisa foi uma iniciativa para pensarmos o teatro enquanto substância viva, favorecendo o olhar dxs alunxs, que dão maior apreço ao processo criativo. Talvez inconscientemente levado por essas reflexões, sugeri em um dos ensaios extras, que assumissem mais o caráter de obra inacabada como o título da peça propunha, não por uma falta de tempo para realizá-la, mas pelo caráter de nossas histórias, sem o final feliz



Fração Desencontros do Amor.

DENISE MENDYS



FABIANA BRAUN

Ensaio da Fração Tomba.

que todxs esperam. Talvez o inacabado não esteja na ausência do final feliz que esperamos, mas na apresentação de finais sem fim, com mais reticências que o previsto, e que sim, podem ser tão belos quanto pontos finais...

Um aspecto fundamental nesse grupo e que mereço considerar é o da **Comunhão**, que durante todo semestre e, sobretudo, nas apresentações foi muito vivo. Cada um preocupando-se com o espaço dx outrx e sabendo ajudar no momento certo. Ótimos ouvintes ajudam-se sensorialmente. Pela primeira vez, consegui assistir às apresentações sem precisar realizar a operação de luz ou de som, que deixei sob as ótimas mãos dxs assistentes Andreia e Fabi. Isso foi uma oportunidade sem igual, uma vez que pude observar o coletivo detalhadamente e como se articulavam entre si, comungando o prazer do fazer artístico.

Como o Projeto Pesquisa se integrou com o fazer particular?

“Com o sensível. Somente o essencial.”

Essa foi uma das variadas respostas que tive dxs alunxs na avaliação realizada no final do semestre. Entre apontamentos do vivido, ficou claro que um projeto de pesquisa constrói-se em processo, aliando os saberes, em busca de uma vivência que seja plena, recheada de sentido. Quando apontam para a questão do sensível, percebo que pudemos nos aproximar disso através do olhar, que foi dedicado ao querer dessas pessoas, juntamente com os desafios que um curso de formação técnica em teatro deve oferecer. Nesse sentido, compreendo que aliar os conceitos da metodologia do Teatro Escola Macunaíma com o desenvolvimento humano dxs alunxs é um caminho no qual não se pode voltar atrás, mesmo entre tantos passos para trás no planejamento de aulas, donde tive que olhar para as reais necessidades e construir junto a elxs o que era essencial, no caso, quase histórias. Esse “quase” que elxs experimentaram enquanto exercício de construção coletiva de dramaturgia foi uma oportunidade para que conhecessem as vicissitudes do fazer teatral, uma vez que, dentro

do prazer do jogo, está a responsabilidade pelo ato criativo e pela futura comunicação com seu público.

E o Diário Atoral?

A leitura que fizemos no último encontro revelou os registros do semestre e o impacto e desejo pelo fazer na escrita, nos desabafos pessoais, nas angústias sobre o processo, nas descobertas, no medo do futuro político e social do país, nos *insights*, nas grandes ideias, nas homenagens e brincadeiras, característica essa sempre presente no dia a dia com essas pessoas.

Em meu relato final para a turma, falei do meu prazer em ter sido envolvido pelo espírito de comunhão e amorosidade com que se dedicaram aos estudos. relatei como me ajudaram a me aproximar delxs com humanidade e serenidade. A olhar com olhos livres e não pré-julgar.

Em meu exemplar do livro *A Construção da Personagem*, um capítulo em particular que sempre está com um marcador à vista e que talvez seja o mais carregado de anotações a lápis é o Para uma Ética no Teatro. Foi em uma experiência como ator, fazendo a Ofélia de *O Teatro de Sombras de Ofélia*, baseado no conto de Michael Ende, que a diretora nos convidou a estudar esse capítulo como introdução ao trabalho e, desde então, o tenho levado debaixo do braço em muitas de minhas aulas. Reverberando as palavras de meus alunxs sobre o essencial, destaco um trecho que muito dialoga com o narrado aqui: “A condição primordial para acarretar esta disposição preliminar é seguir o princípio pelo qual tenho me norteado: AMAR A ARTE EM NÓS E NÃO A NÓS MESMOS NA ARTE” (STANISLAVSKI, 2012, p. 334 – grifo nosso).

Esse fazer se inscreve naquilo que acredito como arte: falar aos seres de diferentes culturas, faixas etárias, identidades de gênero, desejos, sentidos. Amar a arte em nós está no lugar em que comungo com minha turma e valida o sentido de coletividade do qual nossa sociedade tantas vezes se mostra distante.

E nessa toada, quero levar adiante minha continuidade de estudos. Considerar o coletivo e identificar o quanto somos formadores de

humanidades a cada nova representação. Meu olhar para o espectador tem muito a ver com o olhar que pratico em sala de aula, pois, sei e acredito que sempre reverbera, sempre promove encontros inomináveis, afinal, é assim que esperamos que o mundo seja, formado por novas palavras.

Referências Bibliográficas

- ALSCHITZ, Jurij. *40 Questões Para um Papel*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- ARISTÓTELES; HORÁCIO; LONGINO. *A Poética Clássica*. São Paulo: Cultrix, 1997.
- BOAL, Augusto. *Jogos Para Atores e Não-Atores*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- KAMLA, Renata. *Um Olhar Através de... Máscaras: Uma Possibilidade Pedagógica*. São Paulo: Perspectiva: Teatro Escola Macunaíma, 2014.
- LECOQ, Jacques. *O Corpo Poético: Uma Pedagogia da Criação Teatral*. São Paulo: SESC SP/SENAC, 2010.
- OKAMOTO, Eduardo. *Eldorado: Dramaturgia de Ator na Intracultura*. Tese de doutorado, Instituto de Artes, Campinas, Unicamp, 2009.
- STANISLAVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2012.
- Artigos do Caderno de Registro do Macu:**
- FERRACINI, Renato. Encontro Com Renato Ferracini. *Caderno de Registro do Macu*, São Paulo, n. 2, p. 10-15, 2º sem. 2012.
- FILÓCOMO, Milena. Inquietudes de Estar no Presente: A Relação Com o Público e Sua Ação no Palco. *Caderno de Registros do Macu*, São Paulo, n. 2, p. 31-33, 2º sem. 2012.
- KAMLA, Renata. Além da Inquietude, Doação e Completude e Sua Relação Com o Fazer Artístico-Pedagógico Por Meio da “Máscara”. *Caderno de Registro do Macu*, São Paulo, n. 2, p. 16-18, 2º sem. 2012. ■

Ser e não ser: a caracterização cênica como instrumento de criação

POR ANA CAROLINA RAMOS¹

Entende-se por caracterização toda técnica de modificação efetuada no rosto e no corpo que altere a aparência com maquiagem, acessórios e roupas próprias para se representar determinado papel.

Mesmo sem esta denominação, é interessante saber que as primeiras experiências humanas relativas à alteração da própria imagem visando parecer outro datam de até 30.000 a.C., quando povos primitivos utilizavam pinturas faciais, corporais e até objetos semelhantes a máscaras em seus rituais e celebrações.

A caracterização cênica estudada e executada atualmente abrange elementos de maquiagem, figurino, penteado e adereços.

A respeito da maquiagem teatral, podemos destacar duas funções básicas: uma puramente prática, relacionada aos elementos físicos, como tirar o brilho da pele, conter a transpiração ou melhorar a visibilidade do rosto a certa distância; e sua função artística, ligada diretamente à sensibilidade e criatividade, que pode proporcionar a criação de uma personagem realmente consistente dentro de suas circunstâncias, com caracterização adequada e forte. De qualquer maneira, a maquiagem teatral faz parte da construção da personagem através de suas ferramentas técnicas.

A arte da maquiagem teatral consiste em harmonizar a anatomia e a expressão do rosto do ator com as características da personagem, de forma que o traçado da maquiagem esteja em equilíbrio com as cores e estilo do figurino, conforme a concepção estética do espetáculo, ajustando a técnica de aplicação dos cosméticos ao tipo de palco e iluminação a serem utilizados.

A análise da anatomia do rosto é ponto fundamental na maquiagem teatral. O bom traçado é aquele que está adequado à anatomia. A maquiagem é uma pintura sobre uma tela que se move, sente e tem vontades próprias. O rosto do ator já possui em sua anatomia a própria personalidade, a isso são somadas as expressões criadas na interpretação da personagem. O maquiador deve, portanto, harmonizar rosto e interpretação ao traçado da maquiagem.

1. Atriz e maquiadora com dezoito anos de experiência em caracterização e diversos cursos de formação na área. É pesquisadora teatral e professora no Teatro Escola Macunaíma.

Técnicas de luz e sombra são utilizadas para o devido destaque da anatomia e expressões faciais. E muito importante é a análise do traçado, na prática, para se verificar se a maquiagem cumpre suas funções e se oferece à devida valorização das feições criadas pelo ator em sua interpretação.

A criação da maquiagem deve acontecer em função da personalidade da personagem, de forma a imprimir no rosto do ator características específicas, como rugas para representar sua idade; olheiras para realçar cansaço; palidez; modificação de sobrancelhas; aplicação de postigos e próteses, como nariz, queixo, barba, bigode; ferimento em terceira dimensão; sendo que estes últimos incluem técnicas especiais de escultura e utilização de materiais adequados.

O objetivo é sempre o de aproximar, adaptar e ajustar a anatomia natural do ator aos traços psicológicos e feições da personagem. Desta forma a maquiagem irá compor visualmente o rosto do personagem, tornando-se um complemento indispensável à interpretação. Ela também deve sempre estar em harmonia e sintonia com a atmosfera criada através dos figurinos, cenários, efeitos, luzes, trilhas sonoras, movimentação de cena e toda a concepção estética do espetáculo, geralmente definida pelo diretor.

O espaço cênico interfere diretamente na concepção da maquiagem, pois de acordo com a distância o olhar do espectador poderá perder detalhes da expressão facial do ator, portanto, distância e intensidade de traçado estão diretamente relacionados. Uma montagem realizada em um teatro com dois mil lugares e uma apresentação de rua, com o público bem próximo, possuem concepções de maquiagem

totalmente diferentes.

A iluminação é outro elemento a ser analisado quando da criação da maquiagem, pois de acordo com suas cores e/ou intensidades os traçados e efeitos podem sofrer alterações diversas.

Todos estes elementos estão mais direcionados à linguagem teatral, onde se busca formas definidas. A maquiagem realizada na fotografia, no cinema ou TV busca a leveza de cores e traçados. Nestas, inclusive, há que se pensar em adequação de cosméticos à tecnologia, como por exemplo, “maquiagem HD” ou produtos específicos para a “resolução 4K”, utilizada em televisão e cinema digitais atualmente. Portanto, ao profissional que almejar trabalhar com essas linguagens, as atualizações tecnológicas, além das artísticas, são fundamentais.

A maquiagem teatral, como ferramenta de criação artística de personagem, pode ser um elemento valioso para o ator, colaborando ricamente com sua interpretação. Porém, é muitíssimo importante esclarecer que a caracterização deve atuar como um complemento da criação, que não será devidamente eficiente se internamente a personagem for frágil ou mal elaborada. De acordo com Constantin Stanislávski (2000, P.27):

A caracterização externa explica e ilustra e, assim, transmite aos espectadores o traçado interior do seu papel. [...] Na maior parte das vezes, principalmente com os atores de talento, a materialização física de uma personagem a ser atada surge espontaneamente, desde que se tenha estabelecido os valores interiores certos.

□ por trás da cena

Stanislávski ressalta que para se encontrar elementos para a criação da “caracterização externa”, pode-se imaginar, copiar da vida, estudar anatomia, tirar da própria experiência ou da experiência de outros, de quadros, gravuras, livros, contos, romances, ou de algum simples incidente. A única condição é não perder seu eu interior enquanto estiver fazendo essa pesquisa exterior.

Ainda segundo Stanislávski (200, p. 60): “A caracterização é a máscara que esconde o indivíduo-ator. Protegido por ela pode despir a alma até o último, o mais íntimo detalhe. Este é um importante atributo ou traço da transformação.”

Enfim, não há muito valor em preocupar-se com sobrancelhas, bigodes, brilhos, saltos, chapéus, xales e bengalas se internamente a personagem não fizer jus a esses elementos. O ator deve ter



Estudos de Anatomia – Planos da Cabeça (Planes of the Head), de John Asaro.

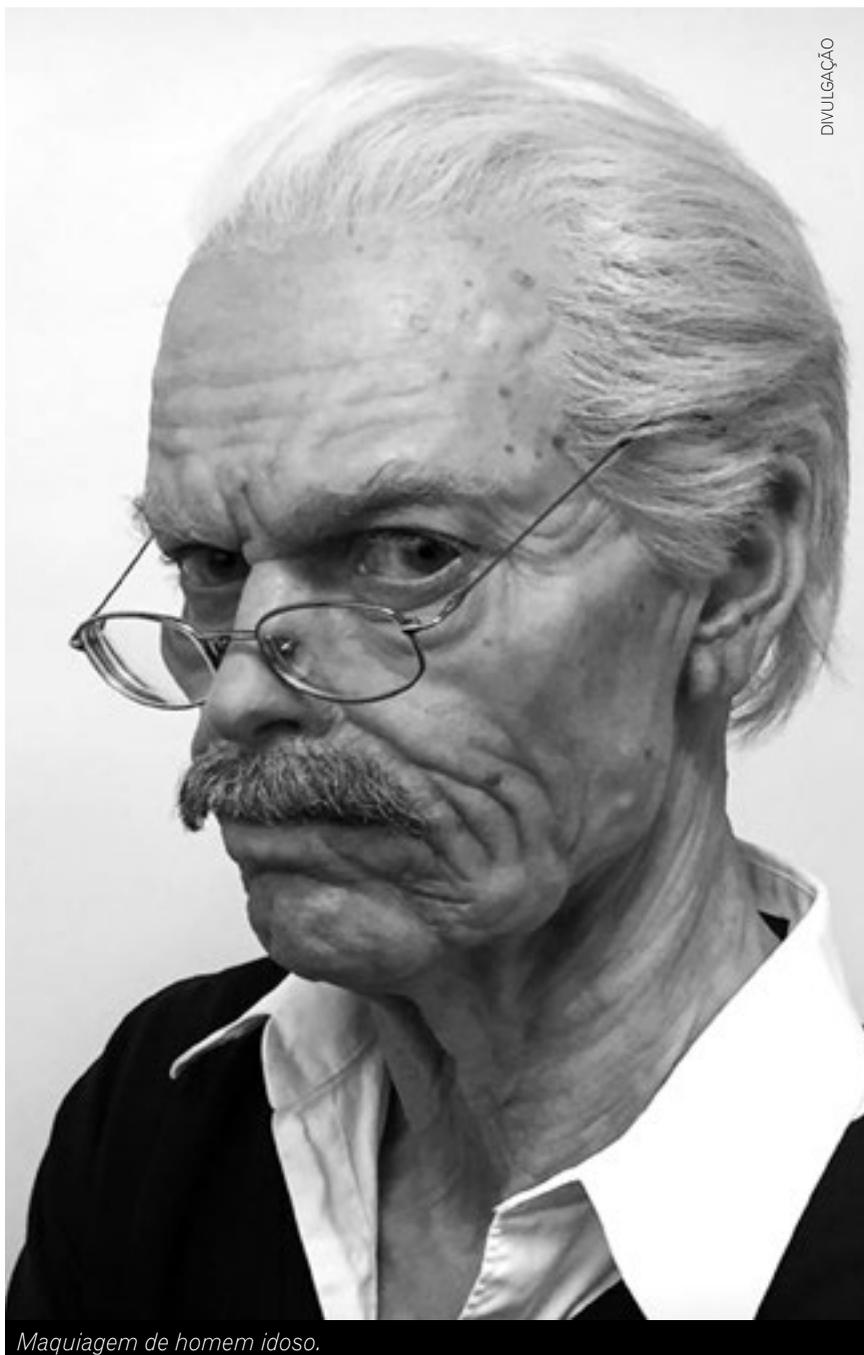
como objetivo criar um imagem dentro de toda sua riqueza de criação ou será apenas uma casca vazia. Bela, porém vazia.

Quando internamente a personagem é seguro, elaborado, consistente e verdadeiro, a caracterização cria força. A devida força. Complementa a criação de forma magnífica e encontra dentro dessa fascinante arte sua verdadeira função. Ganha a personagem, ganha

o espetáculo, ganha a Arte.

Referências Bibliográficas

STANISLÁVSKI, Constantin. *A Construção da Personagem*. São Paulo: Civilização Brasileira, 2000. ■



Maquiagem de homem idoso.

Stanislávski ensaia - Memórias de Vassili Toporkov

POR SIMONE SHUBA¹

O ano de 2016 teve destaque nas publicações sobre Stanislávski. Tivemos o lançamento de *Stanislávski em Processo* (Perspectiva), de minha autoria; *Stanislávski Vida, Obra e Sistema* (Funarte), de Elena Vássina e Aimar Labaki, que mencionamos na última edição do *Caderno de Registro Macu; Análise-Ação* (Editora 34), de Maria Knebel; e *Stanislávski Ensaia – Memórias de Vassili Toporkov* (É Realizações), com a belíssima tradução de Diego Moschkovich, um admirador e pesquisador de Stanislávski.

Encontramos a afirmação acima logo na orelha do livro, revelando o quão interessante ele é e dando um desejo enorme de lê-lo. Logo no primeiro capítulo, Início do Caminho, Toporkov descreve a importância de Stanislávski no âmbito teatral, um homem único na pedagogia do ator: “As aulas de Stanislávski eram as que realmente abriam as possibilidades para o conhecimento dos fundamentos de nossa arte” (p. 17).

O interessante é que quando Toporkov entrou no Teatro de Arte de Moscou, ele já era um ator de reconhecimento, como ele mesmo diz: “com uma bagagem de quase vinte anos de trabalho de ator” (p. 31). Ele foi um dos poucos atores que ingressaram no TAM com carreira sólida. Tinha profundo desejo de aprender com Stanislávski e narra que a maioria dos diretores-pedagogos mostrava para os atores o que eles deveriam fazer, pois não conseguiam explicar uma técnica de ator, embora dominassem a arte. Sua entrada no TAM foi como um portal para um novo mundo teatral, com o qual Toporkov ficou bastante impressionado, principalmente pelo

1. Mestre em literatura e cultura russas pela FFLCH/USP e pesquisadora do Sistema Stanislávski. Especialista em práticas meditativas criadas por Rajneesh, conhecido como Osho, é atriz, diretora e professora do Teatro Escola Macunaíma. É autora de *Stanislávski em Processo: Um Mês no Campo - Turguêniev* (Perspectiva, 2016).

grande conhecimento de Stanislávski e por seu interesse pelo universo teatral. Na sua entrada, logo foi ensaiar um pequeno papel da peça *Os Esbanjadores*, do soviético Valentin Katáev. Toporkov descreve que Stanislávski ficou tão encantado com ele, que resolveu lhe dar o papel principal. Mas suas dificuldades aparecem, e quando achava que faltava apenas um ajuste final, ele vai ensaiar com Stanislávski e percebe que tudo que havia ocorrido antes era apenas um esboço. Toporkov descreve esse difícil momento com muita riqueza:

Os ensaios com Stanislávski – em especial as minhas cenas – surpreendiam-me cada vez com formas novas e inesperadas de trabalho. [...] Posso conseguir um ou outro resultado ao trabalhar com a linha que ele sugere. Mas a grande maioria das vezes ela diz respeito àquilo que não é mostrado aos espectadores. E a própria cena, que precisa ser feita, como fica? A Stanislávski, por mais estranho que pudesse parecer, o que menos interessava era o texto do papel que deveria ser proferido diante do público. Stanislávski continuava insistindo que eu prestasse atenção a “bobagens” que, a meu ver, não tinham nenhuma relação com a coisa em

si! [...] “Pense no comportamento. É você, precisamente você e não um personagem, quem precisa distribuir milhares de rublos.” [...] “Você responde por qualquer coque que seja. Como agirá?” [...] “Como pretende concluir a operação? Por onde começará? O que já deixou preparado para isso?” [...] “Crie para si mesmo a linha de suas preocupações nesse caso e aja de acordo com ela. Vê como há muita coisa aqui além das palavras? Palavras e entonações são o resultado dos seus pensamentos, de suas ações” (p. 33-34).

No capítulo em que relata o processo da montagem de *Almas Mortas*, poema de Nikolái Gógol, Toporkov fica impressionado com as perguntas simples, claras e concretas que Stanislávski lhe faz para estimular sua imaginação em relação ao papel. Diz ele que Stanislávski tem muitos procedimentos pedagógicos para o aperfeiçoamento da ação vocal, e tinha o seguinte ditado: “Que não seja vazia tua palavra e mudo teu silêncio” (p. 93).

No capítulo em que nos apresenta com o último e não terminado trabalho sobre o *Tartufo*, de Molière, Toporkov diz que foi um processo estritamente pedagógico, e a peça escolhida





- m e m ó r i a s -

foi porque Stanislávski desejava mostrar a universalidade de seu sistema: “Para mim é importante transmitir-lhes o que acumulei durante toda minha vida” (p.175). Aqui ele diz que era categoricamente proibido decorar o texto e que quando isso acontecia, Stanislávski parava os ensaios. Ele visava à Ação Física, o ator, para ele, deveria se tornar um mestre da Ação Física: “Decorar o texto era considerado sinal de impotência” (p.183). Outro fator muito importante nesse trabalho foi o Tempo Ritmo: “Vocês não conseguirão dominar o método das ações físicas se não dominarem o ritmo” (p.195).

Toporkov relata os ensaios desses trabalhos, suas dificuldades e orientações de Stanislávski sempre com entusiasmo juvenil por seus aprendizados, mesmo com uma vasta experiência teatral. E através desses relatos tão vivos, podemos perceber o mestre e seu pensamento artístico, ao mesmo tempo simples e profundo, do ponto de vista de um ator com experiência, que encontra o novo e se permite uma nova iniciação artística. Toporkov diz:

Passando em revista toda a minha quadragésima vida profissional e analisando, de boa vontade, meus próprios sucessos e fracassos, afirmo: para mim, o caminho mostrado por Stanislávski foi sempre o mais próximo à minha natureza de ator, à minha individualidade. Mesmo antes de encontrar-me com ele pela primeira vez, quando eu caminhava apenas inconscientemente nesta direção, “aos tropeções”. Todas as vezes que me desviei

deste caminho, fracassei, decepcionei-me amargamente (p. 239).

Como já dito, *Stanislávski Ensaia* teve uma belíssima tradução de Diego Moschkovich, um admirador e pesquisador de Stanislávski. Gostaria de finalizar com o seguinte trecho do livro para sempre refletirmos.

A arte do Teatro de Arte é tal que requer a renovação constante, o trabalho constante sobre si mesmo. Foi construída sobre a reprodução e transmissão da vida viva e orgânica, e não suporta formas e tradições engessadas, por mais belas que sejam. Nossa arte é viva, e como tudo que vive, encontra-se em movimento e desenvolvimento. Algo que ontem foi bom, hoje já não serve mais. [...] Esta arte requer uma técnica especial, que não é a técnica de estudo de procedimentos e recursos teatrais específicos. É a técnica de domínio das leis da natureza criativa do ser humano, a capacidade de agir sobre essa natureza, conduzi-la, a capacidade de descobrir, a cada espetáculo, suas possibilidades criativas, sua intuição (p. 175).

Referências Bibliográficas

TOPORKOV, Vassíli. *Stanislávski Ensaia – Memórias de Vassili Toporkov*. Tradução de Diego Moschkovich. São Paulo: É Realizações, 2017. ■



ISSN 2238-9334



 **TEATRO ESCOLA
MACUNAÍMA**

REFERÊNCIA DESDE 1974

