



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DO ACTOR
CONECTAR-SE COM O CORPO***

Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação

Maria Helena Baptista Marinheiro Vascon

2012



**INSTITUTO POLITÉCNICO DE LISBOA
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LISBOA**

***A EDUCAÇÃO DO CORPO NA FORMAÇÃO DO ACTOR
CONECTAR-SE COM O CORPO***

Projecto de Intervenção apresentado à Escola Superior de Educação de Lisboa para obtenção de grau de mestre em Educação Artística, na especialização de Teatro na Educação

**Orientação da Professora Doutora Ana Bela Mendes
Co-orientação da Professora Doutora Vanda Nascimento
Maria Helena Baptista Marinheiro Vascon**

2012

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, professora Ana Bela Mendes, cujas linhas mestras me conduziram ao longo deste percurso, de forma amiga e sempre presente.

À professora Vanda Nascimento, um obrigada especial pelos valiosos conselhos e tempo que me dedicou.

Ao professor Miguel Falcão, responsável por nos contagiar com a vontade de sermos sempre melhores naquilo que fazemos...

Ao Tony Hulbert, por inculcar em mim o respeito pela profissão, pela Arte, pela Vida, estou e estarei eternamente grata.

Ao Mestre Carlos Avilez, por tudo o que aprendo ao seu lado.

Aos meus alunos dirijo-me com especial carinho, são eles as peças chave deste projecto, os que deram o corpo, as palavras, as perguntas e as respostas.

À Bia, por me facilitar a permanência na Biblioteca nas horas de almoço.

Ao Hugo, pelo seu preciosismo musical.

À Nucha, pela palavra amiga enviada a qualquer hora do dia ou da noite.

Aos meus irmãos, por todas as pequenas coisas que fazem toda a diferença.

Katty e Sissi, obrigada pelo companheirismo.

E finalmente, é aos meus pais e à minha avó, cuja influência persiste na sombra dos meus actos, que dedico este trabalho, com todo o meu amor.

“Seems’ madam? Nay, it is. I know not ‘seems’.

‘Tis not alone my inky cloak, good mother,

Nor customary suits of solemn black,

Nor windy suspiration of forced breath,

No, nor the fruitful river in the eye,

Nor the dejected ‘haviour of the visage,

Together with all forms, moods, shapes of grief,

That can denote me truly. These indeed ‘seem’;

For they are actions that a man might play.

But I have that within which passes show-

These but the trappings and the suits of woe.”

(Shakespeare, 1987, p. 20)

“‘Parece’ não, senhora, é. Não conheço o ‘parece’.

Nem o meu negro manto, amada mãe,

Nem as vestes rituais deste solene luto,

Nem a oprimida brisa dos suspiros,

Nem o abundante rio dos meus olhos,

Nem o porte da face tão vencida,

Nem todos os modos, formas e sinais de dor

Me podem exprimir. Pois os sinais parecem,

Podem ser representados e fingidos,

São apenas a veste e o aparato do luto.

Mas o que está em mim excede o gesto.”

(tradução de Sophia de Mello Breyner)

Resumo

Existe a necessidade de uma rigorosa e constante exploração das técnicas e saberes necessários para a aprendizagem da arte dramática, assim como a de desenvolver competências artísticas e profissionais nos alunos, de forma a prepará-los para as suas carreiras.

Este estudo pretende responder a essas necessidades, trazendo à superfície, a partir do projecto realizado na disciplina de Movimento, outras carências emergentes, pessoais, físicas e emocionais de adolescentes em fase de crescimento.

O conhecimento do corpo e das suas potencialidades como instrumento de expressão pessoal e cénica e a sua utilização de uma forma consciente e criativa norteou este projecto. Utilizando uma metodologia de Investigação-Acção e apoiando-nos nos conceitos e exigências de mestres formadores da arte dramática, encontramos em Laban um intermediário capaz de fornecer os instrumentos adequados para empreender esta complexa tarefa de colocar o corpo do actor ao serviço do personagem, indicando-nos caminhos viáveis para a superação de limitações, com estratégias e linhas reguladoras explícitas e claramente identificáveis em todas as fases do processo exploratório.

Palavras- chave: corpo, espaço, movimento, emoção, expressão

Abstract

There is a need for a rigorous and constant search for the techniques and knowledge required for the apprenticeship of dramatic arts, and also to develop artistic and professional skills in students, in order to fit them for their careers. The present work aims to respond to this need, bringing to the surface other emerging issues, such as personal, physical and emotional ones, concerning adolescents on a growing up process; educating the body, knowing it, enabling the student to use it as his own instrument of personal and scenic expression, in a sentient and creative way, through a project developed in Movement Class. Based upon concepts and demands from master educators in dramatic arts, we found Laban to be one intermediary, capable of providing the adequate tools to enable the accomplishment of this complex task, placing the actor inside the character's body, showing us viable ways to overcome limitations, with explicit strategies and regulatory lines, clearly identifiable throughout all stages of the process.

Keywords: body, space, movement, emotion, expression

ÍNDICE:

Introdução	1
1. Enquadramento teórico	4
1.1 A Educação do Corpo	4
1.1.1 A Postura.....	4
1.1.2 A Locomoção.....	8
1.1.3 O Auto Conhecimento do Corpo	10
1.1.4 O Corpo e o Espaço.....	11
1.1.5 O Corpo e o Movimento... ..	15
1.2 A Formação do Actor	18
1.2.1 Konstantin Sergeievitch Stanislavski (1865-1938)	19
1.2.2 Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874 -1940)	21
1.2.3 Jerzy Grotowsky (1933- 1999)	22
1.2.4 Rudolf Von Laban (1879- 1958).....	27
1.2.4.1 Formas de movimento.....	33
1.2.4.2 As Acções de Esforço	37
1.3 Porquê Laban: pontos de convergência	39
2. Metodologia	42
2.1 Meios da Intervenção	43
2.1.1 Caracterização da amostra.....	43
2.1.2 Descrição do espaço: a escola	44
2.2 Implementação	45
2.2.1 Estrutura da aula	46

2.3	Meios de recolha de dados e avaliação de desempenho	60
2.3.1	Questionários	60
2.3.2	Diários de Bordo	62
2.3.3	Grelhas de Observação	62
3.	Apresentação, análise e discussão de resultados	64
3.1	Análise dos questionários	64
3.1.2.5.	Demonstrações fotográficas das Acções de Esforço de Laban... ..	70
3.2	Análise das grelhas de observação	71
3.2.1	Análise da Grelha para o Tema 1- Locomoção	71
3.2.2	Análise da Grelha para o Tema 2- Sólidos Platónicos	72
3.2.3	Análise da Grelha para o Tema 3- Acções de Esforço de Laban	72
	Conclusões	74
	Bibliografia:	79
	Webgrafia:	81

ÍNDICE DE APÊNDICES:

Apêndice 1: Grelhas de Avaliação

Apêndice 2: Diários de Bordo com os Conteúdos das aulas

Apêndice 3: Termo de Responsabilidade

ÍNDICE DO ANEXO DIGITAL:

Anexo 1: Dados de caracterização das turmas

Anexo 2: Planificações Modulares

Anexo 3: Questionários dos alunos

Anexo 4: Entrevista ao Director da Escola

Anexo 5: Registos filmados

ÍNDICE DE QUADROS:

Quadro 1: Planificação das Sessões _____	45
Quadro 2: Estrutura da Aula _____	46
Quadro 3: Obras Musicais e Autores _____	47
Quadro 4: Modelo de Grelha de Observação do Tema 1/ Locomoção _____	63
Quadro 5: Modelo de Grelha de Observação do Tema 2 /Consciência Espacial _	63
Quadro 6: Modelo de Grelha de Observação do Tema 3 /Acções de Esforço ____	63
Quadro 7: Análise de Conteúdo de Questionário 1 _____	64
Quadro 8: Análise de Conteúdo de Questionário 2 _____	67
Quadro 9 a 11: Grelhas de Avaliação _____	Apêndice 1
Quadro 12 a 15: Caracterização e horário das turmas_____	Anexo 1
Quadro 16 a 19: Planificações Modulares do 11º ano da disciplina de Movimento _____	Anexo 2

ÍNDICE DE GRÁFICOS:

Gráficos 1 a 3: Análise de Resultados do Questionário 1 _____	66
Gráfico 4: Análise de Resultados do Questionário 2 _____	69
Gráfico 5: Análise de Resultados do Tema 1 _____	71
Gráfico 6: Análise de Resultados do Tema 2 _____	72
Gráfico 7: Análise de Resultados do Tema 3 _____	73

ÍNDICE DE FIGURAS:

Fig 1: Má postura 1a: Equilíbrio da cabeça (MacDonald & Ness, 2007, p. 42) _____	6
Fig 2: Músculos de Postura (MacDonald & Ness, 2007, p. 47) _____	7
Fig 3: Eixo do corpo e Centro de gravidade, (Review, 2012) _____	9
Fig 4: O homem na sua esfera corporal (Stobbaerts, 2001, p. 90) _____	12
Fig 5: estrela direccional de oito pontas _____	13
Fig 6: Kinesfera (Bartenieff, 1980, p. 25) _____	15
Fig 7: Escala Dimensional de Laban a partir de: (Winearls, 1978, p. 98) _____	16
Fig 8 e 8a: Exemplificação de exercícios de hatha- yoga (Grotowsky, 1991, pp. 155,195) _____	24
Fig 9: Teatro Laboratório (Grotowsky, 1991, p. 199) _____	25
Fig 10: exemplar de notação de Arbeau (thesciencebookstore) _____	29
Fig 11: exemplo de notação do Minuete (McCaw, 2011, p. 157) _____	29
Fig 12: Exemplo de evolução na notação usada no séc. 19. (McCaw, 2011, p. 159) _____	30
Fig 13: Exemplo de notação utilizada no séc. 20. (McCaw, 2011, p. 159) _____	30
Fig 14: Exemplo de notação Stepanov (onensemble, 2012) _____	31
Fig 15: Exemplo de manuscrito em Cinesiografia (McCaw, 2011, p. 165) _____	31
Fig 16: Excerto de exercício de dança em notação Benesh (Benesh, 1965, p. 23) _____	32
Fig 17: exemplo de notação Laban (Winearls, 1975, p. 13) _____	32
Fig 18: Cubo- Modelo da Terra (Marques, 2012) _____	34
Fig 19: Tetraedro- Modelo do Fogo, (Marques, 2012) _____	34
Fig 20: Octaedro-Modelo do Ar (Marques, 2012) _____	34

Fig 21: Dodecaedro-Modelo do Cosmos (Marques, 2012)	35
Fig 22: Icosaedro-Modelo da Água (Marques, 2012)	35
Fig 23: dentro do octaedro e Fig 24: dentro do tetraedro (Newlove & Dalby, 2004, p.44)	35
Fig 25: exploração do tetraedro (idem:42) e Fig 26: (idem:43)	36
Fig 27: exploração do cubo (idem:30) e Fig 28: (idem:37)	36
Fig 29: A cruz dimensional de Laban, a partir de (Newlove & Dalby, 2004, p. 50)	36
Fig 30: a cruz dimensional expressa com o corpo (Winearls, 1990, p. 60)	37
Fig 31 e Fig 32: a sala de Movimento	44
Fig 33 e Fig 34: exercícios de aquecimento	48
Fig 35 e Fig 36: exercícios de alongamento	48
Fig 37 e Fig 38: exercícios de aquecimento	50
Fig 39, 40 e 41: exercícios de locomoção e velocidades	51
Fig 42 e Fig 43: exploração espacial individual com sólidos platónicos	52
Fig 44, 45, 46 e 47: exploração espacial a pares com sólidos platónicos	53
Fig 48, 49 e 50: acção de deslizar	55
Fig 51 e Fig 52: acção de torcer	56
Fig 53, 54 e 55: acção de flutuar	56
Fig 56, 57 e 58: acção de empurrar	57
Fig 59 e Fig 60: acção de sacudir	57
Fig 61, 62 e 63: acção de pontuar	58
Fig 64 e Fig 65: acção de chicotear	58
Fig 66: acção de socar	59
Fig 67, 68 e 69: Personagem- Ofélia, com as acções de deslizar, torcer e empurrar	70
Fig 70, 71 e Fig 72: Personagem- Rainha, com as acções de torcer, deslizar e empurrar	70
Fig 73 e Fig 74: Personagem – Hamlet, com acções de deslizar e socar	70
Fig 75 e Fig 76: Personagem-Rei, com acções de empurrar e socar	70

Introdução

No contacto regular tanto com alunos de teatro, como com alunos de dança, pressentem-se as mesmas dificuldades na educação do corpo. Todos os corpos que se movem num espaço, cénico ou não, necessitam de orientação espacial e de sentir que esse corpo não está só e que não nos pertence só a nós; de acordo com Hall (1994, p. 186)¹, para o homem o espaço existe, mas não se fala dele, embora pertença a esse espaço, participando nele de diferentes formas, estabelecendo o que ele chama de linha territoriais.

Também julgamos conhecer o nosso corpo, só porque vivemos com ele. As pernas com que se anda, corre e cai, são aquelas com que se dança ou se representa em palco. A consciência do corpo assume então uma dimensão diferente e o desempenho dele em qualquer actividade artística é tanto ou tão pouco fruto do investimento colocado no despertar dessa consciência.

Definição do problema

Para que se transmita algum conhecimento, aquele que o recebe necessita de estar à partida receptivo, disponível e isento. Segundo Azevedo² (2004, pp. 142, 192), “um corpo disponível é aquele que consegue responder aos nossos impulsos vitais, que é uno com nossa realidade interna, que tem mesmo o poder para canalizar ou impedir o livre fluxo de energia; (...) é aquele que permite; (...) é aquele capaz de respostas espontâneas e novas que somente a ausência de preconceitos e defesas maiores contra o mundo exterior podem assegurar.”

Quando o corpo é considerado instrumento para o actor e a relação deste com ele não é segura, constitui-se um problema; pode estar viciado de lugares-comuns, não necessariamente verdadeiros a ele próprio, mas porque estão na moda e fazem parte de uma cultura adolescente colectiva. Existe também uma má relação com o corpo do ponto de vista estético, da beleza estereotipada dos dias de hoje. Torna-se então necessário desmistificar estes conceitos, levando-nos a perceber esta dualidade – contextual, relativa (eu sou baixa ou magra em relação a quê? Ou a quem?), e a funcionarmos neste equilíbrio de opostos. Torna-se necessário ensinar os jovens

¹ Edward T. Hall (1914- 2009), antropólogo norte-americano, autor das obras *A Linguagem Silenciosa* e *A Dimensão Oculta*

² Sónia Machado de Azevedo é Mestre em Artes pela Universidade de S. Paulo, trabalha a criação artística em teatro e dança e é autora de estudos sobre teoria e prática teatral

actores a relacionarem-se com o corpo...com os outros...consgo próprios. A usarem o corpo como texto e tornarem eloquente essa forma de escrita e raciocínio.

Um corpo educado tem a possibilidade de evoluir e de se comportar de forma a estar à altura dos desafios emergentes da actividade teatral, disponível e atento.

Constatamos a necessidade constante e contínua de aprofundar e adaptar à disciplina de Movimento as técnicas teatrais dos directores responsáveis pelas grandes mudanças estéticas e comportamentais no ambiente teatral, Stanislavsky (1865-1938), Meyerhold (1874-1940), Grotowsky (1933- 1999) e de trazer à luz das práticas diárias novas formas de abordagem, motivadoras e transformadoras.

Optando por um método de investigação-acção, concebemos e desenvolvemos um plano de trabalho apoiando-nos no Método Laban, integrando-o na Planificação Modular da disciplina de Movimento, como uma das estratégias visadas para o módulo 4, denominado de Análise de Movimento I, cujas competências específicas são o estudo de movimento e emoção, desenvolvimento da sensibilidade espacial e exploração do potencial criativo do aluno.

Para a implementação deste projeto e prossecução deste estudo, considerámos a seguinte questão orientadora: de que maneira o método Laban favorece a formação do aluno como individuo e como actor?

Para dar resposta a esta questão, definimos como objetivo geral do estudo:

- ▶ Promover o desenvolvimento do aluno, como dono de um corpo, utilizando elementos específicos do Método Laban

De forma a operacionalizar este projecto, traçámos os seguintes objectivos específicos:

- ▶ Corrigir globalmente a postura e a locomoção
- ▶ Desenvolver a linguagem corporal
- ▶ Desenvolver a consciência na relação do corpo com o espaço
- ▶ Aplicar as 8 Acções de Esforço de Laban, na criação do corpo emocional

Na primeira parte deste estudo abordaremos a questão da educação do corpo à luz dos estudos realizados por terapeutas especializados, sociólogos, consultores de movimento com experiência na área do teatro/performance e teatro/ensino; apoiados na bibliografia referenciada, aprofundaremos as noções de postura, de locomoção,

para depois relacionarmos o corpo com o espaço físico, social e pessoal, através de hipóteses de gestos e dinâmicas corporais propostas por formadores e coreógrafos, figuras de vulto reconhecidas no mundo artístico.

Mostraremos o que é exigido ao actor em termos físicos, seguindo a descrição das metodologias de três diferentes mestres de referência incontornável na área de formação do actor, Stanislavsky, Meyerhold e Grotowsky, e de que forma o trabalho de Laban se estendeu ao mundo teatral, tornando-se numa ferramenta de apoio não só em termos práticos, mas também de análise do comportamento expressivo.

Faremos sobressair as convergências que se encontram presentes nas filosofias e nas metodologias mencionadas, em jeito de justificação e condição para que se unam no mesmo estudo.

Na segunda parte exporemos a metodologia adoptada e planificação das actividades, dando relevo aos processos de aprendizagem adequados, a um método centrado nas formas de aprendizagem que desenvolve a autonomia do aluno, em que Ausubel (Valadares, 2009) e Perraudeau (Perraudeau, 2000) servem de fundamentação pedagógica.

Faremos a caracterização da amostra, do meio escolar em que está inserida e uma breve descrição da Escola.

Demonstraremos como implementámos o nosso projecto, recriando em sala de aula estratégias inspiradas nas dos formadores de actores, de educadores na área da dança e do teatro, seguidores do Método Laban. Através de planificações de aulas, questionários e grelhas de observação construímos um caminho, à procura de resultados e de respostas para a nossa questão de partida.

Na terceira parte faremos uma análise descritiva destes resultados e respostas, com recurso a gráficos e a fotografias da apresentação pública da peça “Era Hamlet...Uma Vez”, estas últimas por poderem conter algo mais que as palavras possam dizer.

Concluiremos com uma reflexão global sobre o processo de trabalho e o que conseguimos alcançar face aos objectivos propostos e aos instrumentos escolhidos.

Esclarecemos ainda que a redacção deste documento não obedece às regras do novo acordo ortográfico.

1. Enquadramento teórico

1.1 A Educação do Corpo

Durante o processo de crescimento somos ensinados a controlar e a expor a nossa fisicalidade e a expressão das nossas emoções. Ensinam-nos o que é permitido em termos físicos e o que não é, no caso de ser homem ou mulher. Esta aprendizagem define o quanto o corpo é o mediador entre o que somos e o mundo.

Formar a consciência corporal e desvendar o ego corporal, a imagem que o indivíduo tem de si próprio, já cristalizada e incorporada à própria personalidade, parece ser o primeiro passo para transformar gestos mecânicos em movimentos conscientes e, por isso mesmo, verdadeiros; despojá-lo de uma imagem imposta por algum padrão e encontrar a essência, a harmonia com o próprio corpo, sintonizar-se com ele.

Impõe-se pois, transformar aquilo que podem ser barreiras, anatómicas e psicológicas, em terreno fértil e adaptável.

Yoshi Oida³ (Oida & Marshall, 1997) afirma que a primeira coisa que um actor deve aprender é a geografia do seu corpo; não simplesmente através de exercícios ou da aquisição de novos padrões de movimentos, mas através da percepção e da observação activa do comportamento do corpo nas actividades quotidianas.

1.1.1 A Postura

Quando se fala em postura, neste caso a postura física, fala-se em termos anatómicos de alinhamento correcto da coluna vertebral, assim como de uma disposição equilibrada de todos os membros do corpo. Estando relacionada com o bem-estar do indivíduo, diversos programas e métodos de actividades físicas dedicam-lhe especial atenção. Define-se como sendo a posição na qual o indivíduo se sustem direito contra a gravidade, seja de pé, sentado ou deitado.

³ **Yoshi Oida**, nascido em Kobe em 1933, é actualmente actor e director de teatro. Com formação do teatro tradicional japonês, em 1968 integra a companhia de Peter Brook, Théâtre des Bouffes du Nord, em Paris. Participou nas produções mais famosas de Brook como a Conferência dos Pássaros, o filme Mahabharata e a Tempestade. Escreveu três trabalhos teóricos sobre o Teatro: *The Invisible Actor*, *An Actor's Tricks* e *The Actor Adrift*. Ele é o fundador, com Peter Brook e outros actores, do Centro Internacional de Pesquisa de Teatro (CIRT). Possui um mestrado em Filosofia pela Universidade de Keio, no Japão e é detentor de duas prestigiadas distinções culturais francesas: Chevalier de l'Ordre des Arts et des Lettres (1992) e Officier de l'Ordre des Arts et des Lettres (2007)

Vítor da Fonseca (2001, p. 63) sublinha que a postura é considerada um fenómeno locomotor sem paralelo nos mamíferos, em que a evolução da postura e do cérebro ocorreram em paralelo durante a transformação do esqueleto humano. Acrescenta que a postura bípede deve submeter-se às leis do equilíbrio, o qual revela o nível de integridade de importantes centros e circuitos neurológicos, sem os quais nenhuma actividade pode ser realizada. Afirma ainda que a postura, evolutivamente, é o marco da singularidade da espécie e uma das suas conquistas mais significativas, consolidando o triunfo sobre a gravidade: não se resumindo a uma actividade reflexa do corpo com o espaço, “a postura envolve posições características e específicas da espécie, que envolvem emoção, intenção e inclinação em direcção à acção.” (Fonseca, 2001, p. 73)

E porque cada ser é único, a sua postura é também reflexo das suas experiências, dos seus genes, da sua personalidade (Latchaw & Egstrom, 1969, p. 81).⁴ Os autores atribuem a designação de alinhamento correcto a uma linha vertical (eixo corporal) que, numa perspectiva lateral, atravessa o corpo de cima a baixo, passando pelo lóbulo da orelha, através da articulação do ombro, da junção da anca, por trás da rótula, ligeiramente á frente do tornozelo e terminando ao meio do pé, exactamente entre o calcanhar e os dedos. (conf. Figura 3)

Uma postura correcta é determinante na projecção e “presença” do indivíduo. Embora a definição de “presença” seja subjectiva, esta é no entanto sentida e observável em alguns casos; um conjunto de elementos contribuem globalmente para este fenómeno e a maior parte das vezes o indivíduo não tem consciência disso. A postura, a confiança, farão parte desse conjunto e tantos outros elementos únicos para cada ser. Segundo os autores, a obtenção da boa postura e a correcção da má postura passam pela identificação e localização correcta dos elementos que as diferenciam e por conscientemente corrigir os hábitos que por sistema a fragilizam, para em seguida fortalecer com ajuda de exercícios específicos, as partes corporais envolvidas.

Estruturalmente, a coluna vertebral segura o tronco e extremidades superiores e a cabeça. Consiste em sete vértebras cervicais, doze torácicas e cinco lombares e ainda no sacro e no cóccix.

As deformidades mais vulgares encontradas nos adolescentes são a escoliose, quando a coluna apresenta um desvio lateral e a cifose, uma curva exagerada na região torácica.

⁴ **Marjorie Latchaw** (1914 – 2006), Associate Professor of Kinesiology, Emérita, da UC Los Angeles. Foi instrutora de educação física na Southern Illinois University, em Carbondale. Concentrou-se na avaliação e estudo da saúde e fitness. Escreveu vários livros, incluindo *Pocket Guide of Dance Activities* (1958) com Jean Pyatt, *The Evaluation Process in Health Education* (1962) com Camille Brown, *Physical Education and Recreation* (1962), and *Human Movement* (1969) com Glenn Egstrom.

A má postura mais comum e com a qual todos temos uma maior ou menor relação, sobretudo quando cansados, é a da cabeça inclinada para trás (retraída), causando rigidez no pescoço e excesso de peso no cimo da coluna, tendo como consequência a deformação da mesma. (Conf. Figura 1)

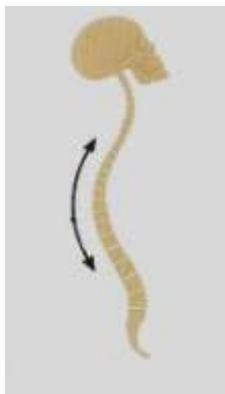
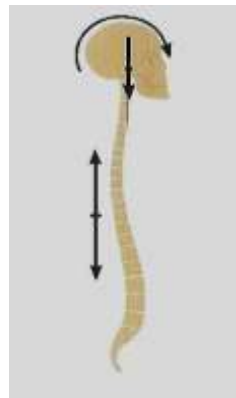


Fig 1: Má postura (MacDonald & Ness, 2007, p. 42)



1a: Equilíbrio da cabeça (idem)

Nos estudos da Técnica Alexander⁵, centrados nas correcções posturais, é dada especial importância ao equilíbrio da cabeça. A posição da cabeça é fundamental; sabendo que é a parte mais pesada do corpo humano e que assenta numa articulação composta por apenas duas vértebras, faz com que oscile livremente em todas as direcções; a posição correcta para a manter é ligeiramente inclinada para a frente, a fim de permitir o alongamento em duas direcções opostas da coluna vertebral, com participação activa dos músculos posturais. É a sensação de “crescer a partir do chão e contra o chão”. (Conf. Figura 1a)

As fibras posturais pertencem a um grupo de fibras musculares as quais podem ter actividade a níveis muito baixos de contracção por longos períodos de tempo, o que permite sustentar a coluna vertebral e estar de pé com facilidade. Contudo, se forem mal utilizados, estes músculos podem atrofiar-se. (MacDonald & Ness, 2007, p. 47)

⁵ **F.M. Alexander** (1869-1955), nasceu na Tasmânia e aos vinte anos de idade tornou-se recitador profissional de peças dramáticas. Depois de perder quase totalmente a sua voz, ele foi pioneiro num método de melhorar a utilização da musculatura do corpo em todas as posições e movimentos, curando os seus problemas vocais sem ajuda médica. Mudou-se para Londres onde estabeleceu uma escola, publicou vários livros e alcançou o sucesso internacional. A sua técnica de reeducação do corpo e a mente vive através do trabalho de muitos professores de seu método, a Técnica Alexander.

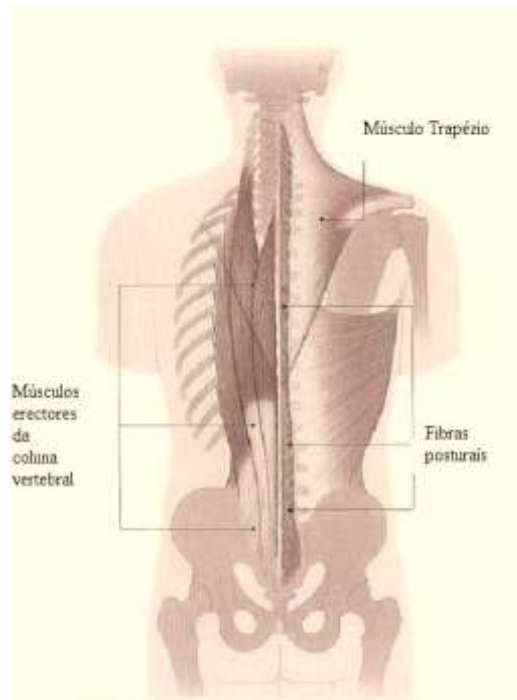


Fig 2: Músculos de Postura (MacDonald & Ness, 2007, p. 47)

É do consenso geral dos autores e investigadores citados que as práticas do quotidiano estão na origem da maior parte dos danos posturais, alguns adquiridos durante a infância (deficiente alimentação, falta de cuidados médicos básicos, vestuário inadequado, falta de actividades físicas), outros adquiridos devido a uma excessiva acentuação de esforço em determinadas actividades, causando um desenvolvimento assimétrico do corpo (carregar o peso dos livros sempre no mesmo lado, andar de scooter e usar sempre a mesma perna para empurrar o veículo). Acrescentam ainda que a baixa auto estima “pesa” na forma como o indivíduo se transporta, “arrastando os pés” e que os estados de ansiedade e hostilidade constantes causam uma rigidez e tensão muscular permanentes.

Para a maioria das pessoas “estar direito” significa contrair imediatamente o tronco, pernas e, inevitavelmente, o pescoço. Por consequência disto se assume que estar descontraído significa estar desleixado. Da mesma maneira se confunde o estado de imobilidade: esta só existe verdadeiramente na morte, pois ninguém está completamente imóvel. O indivíduo encontra-se parado, mas num estado de imobilidade activa, num estado de alerta interior, de imobilidade apenas aparente. Só a prática regular de exercícios de descontração e tensão ajudarão o actor a dominar e manobrar conscientemente o seu corpo.

Barbara Adrian (2008) chama a esta imobilidade activa de alinhamento neutral dinâmico e chama a atenção para não o confundir como sendo a imagem da postura perfeita, pois esta não existe.

*“Your dynamic alignment is the shape your body assumes when you are at your best self on a very good day.”*⁶ (Adrian, 2008, p. 65). E será a partir daqui que a presença irradia e que se revela a essência vital, única a cada individuo.

Acrescenta que o alinhamento do corpo e a voz estabelecem relação com as mudanças constantes das partes do corpo durante o movimento e imobilidade. (Adrian, 2008, p. 32). Se o corpo não estiver num processo de alinhamento correcto, isso reflectir-se-á na voz, com resultados contra produtivos.

1.1.2 A Locomoção

“A good actor is comfortably stable; not rigid like a tree, but soft like water.” (Oida & Marshall, 1997, p. 25)

Latchaw (1969) define a locomoção humana como o acto de mover o corpo de um lugar para outro, e que, tal como toda a forma de movimento humano, está condicionada e é afectada pelas variáveis pessoais e ambientais.

No quotidiano, a forma de locomoção mais usada é o andar, onde a manutenção de uma boa postura deve ser sempre observada.

A técnica Alexander ensina que andar é transferir o peso do corpo de um pé para o outro, sucessiva e alternadamente; ao fazê-lo com fluidez estabelece-se um ritmo regular que se propaga por todo o corpo, contagiando o ritmo da respiração. A fluidez depende do grau de coordenação entre os elementos envolvidos: cabeça, coluna vertebral, membros superiores e inferiores. Ao contrário, o uso desarmonioso dos pés ao sustentar e ao deslocar o corpo, favorecem a descoordenação motora, tensões musculares localizadas, cansaço, respiração deficiente.

“Uma motricidade controlada, elaborada e construtiva requer uma manutenção e fixação plástica e flexível dum controlo postural e dum controlo atencioso; sem isso o fenómeno instrumental do Homo Sapiens não seria possível. (Fonseca, 2001, p. 76)

É essencial para o actor saber andar; significa o domínio coordenado dos seus membros, o equilíbrio perfeito do corpo, o controle da verticalidade. Georges Stobbaerts⁷ (2001) refere que essa verticalidade que o tempo e a idade vão roubando,

⁶ Tradução livre: “O seu alinhamento dinâmico é a forma que o seu corpo assume quando está no seu melhor, num dia muito bom”

⁷ Mestre Georges Stobbaerts, de origem belga, nasce em Casablanca em 1940; é actualmente graduado em 8º DAN de Aikido, pela “Dai Nippon Butoku Kai”. É fundador do projecto TEN-CHI, Centro Cultural de

é o símbolo da energia vital e da dignidade do ser humano. Acrescenta que o actor deve encontrar o centro de gravidade, sem o que o desequilíbrio persistirá. O centro de gravidade do corpo, o seu núcleo, a origem de energia e movimento, localiza-se na parte inferior do abdómen, abaixo do umbigo. (conf. Figura 3)



Fig 3: Eixo do corpo e Centro de gravidade, (Review, 2012)

Fonseca (2001) revela que esta estabilidade postural (segurança gravitacional) é inacessível a numerosos indivíduos com deficiência mental, défices de atenção e desordens emocionais; os possuidores de dislexia apresentam também dificuldades no processo postural. No seu estudo da psicomotricidade realça o facto de que com instabilidade postural, nenhum conhecimento é apropriável, uma vez que as actividades posturais e motoras precedem as actividades mentais, para em seguida trabalharem em conjunto. Na criança, observa-se que o conhecimento inicia-se a partir das actividades motoras, estas apenas possíveis após o alcance da segurança gravitacional.

O vestuário e o calçado fazem parte das variáveis ambientais que, como já foi dito, condicionam a forma de andar do indivíduo; ao longo dos séculos o esqueleto humano adaptou-se e nem sempre da melhor maneira, às roupagens ditadas pela moda e pela ética rigorosa. Se aos homens era permitida uma melhor liberdade de movimentos para servir as actividades que praticavam, as mulheres mantinham as suas formas espartilhadas e carregavam longos e pesados vestidos, em nome da beleza estética.

Investigação na Arte e no Movimento, e edifica, com a ajuda dos alunos, um espaço em Sintra para a prática do Aikido e outras artes marciais: o Dojo Ten-chi

Cabe ao actor reeducar-se e, ao colocar-se na pele e roupa de outras épocas, encontrar as limitações impostas e superá-las.

1.1.3 O Auto Conhecimento do Corpo

*“Most of the time, we are totally unaware of what our body is doing.”*⁸ (Marshall, 2001, p. 11) .⁹

A afirmação constata o quanto julgamos conhecer do nosso corpo, razão pela qual esta profissional de artes teatrais apela para um repensar da relação fundamental entre nós próprios e o nosso corpo, evitando ideias impostas de “certo” e de “errado”, de uma forma atenta e isenta.

Segundo Oida (1997, p. 14), este processo de autoconhecimento retira-se através de uma prática consciente. No caso específico do bailarino, que recorre às aulas de dança para aperfeiçoar a técnica e a expressão artística, procurando ainda aulas complementares de fortalecimento e alongamento muscular, ele está orientado no sentido de obter os melhores resultados possíveis do seu corpo, trabalhando árdua e conscientemente.

Independentemente da idade em que inicia a sua actividade, ele entra num longo processo físico e psicológico de observação, tentativa, análise, correcção e repetição. Os resultados podem não ser visíveis senão a longo prazo, mas isso não o impedirá de continuar, pois a motivação interior é muito forte e a sensação de estar a participar conscientemente no seu próprio aperfeiçoamento enquanto indivíduo e artista é uma alavanca poderosa.

Fora deste contexto, o indivíduo normalmente conhece o seu corpo através do seu crescimento natural e das adaptações que faz em função do ambiente cultural e social em que se encontra. As actividades desportivas escolares despertam a competitividade, como forma de inculcar o melhoramento de desempenho individual e social; podem estimular a auto estima e auto confiança, em virtude do bem-estar

⁸ Tradução livre: "Na maioria das vezes, estamos totalmente inconscientes sobre o que o nosso corpo está a fazer"

⁹ **Lorna Marshall** ensina teatro físico na Royal Academy of Dramatic Art em Londres e trabalha internacionalmente como directora e consultora de performance em ópera, circo e teatro. Tem trabalhado nas tradições ocidentais e orientais do teatro e colaborado com alguns dos directores mais conhecidos do mundo, nomeadamente Peter Brook. É co-autora dos livros *The Invisible Actor* e *An Actor Adrift* e autora de *The Body Speaks*.

causado pelas pequenas vitórias, mas também podem causar o efeito oposto. A avaliação que o indivíduo faz sobre si mesmo em face da dificuldade de execução das actividades pode ser destrutiva, ou seja, a sua imagem corporal e os complexos criados a partir dessa imagem podem ser um travão a qualquer actividade física, a qualquer exposição pública.

No estudante de teatro essa confrontação surge de novo, e, graças às exigências desta actividade artística, o indivíduo vê-se inserido numa turma em que existe um processo global de correcções posturais que dá lugar ao aprimoramento pessoal. E esse aprimoramento passa também pela análise minuciosa de hábitos e padrões de comportamento adquiridos dentro do espaço ambiental e cultural que o cerca; o uso repetido e inconsciente de formas posturais não naturais são prejudiciais ao seu desempenho como actor.

Espera-se dele que aprenda a ver-se, a trabalhar o seu corpo em partes e no seu todo; a ter contacto com a sua capacidade expressiva percebendo como, quando e porquê esta ocorre em si mesma.

A linguagem expressiva não-verbal, corporal, aquela que é única em cada um, uma espécie de impressão digital, é uma força dirigida para fora e, através dela, o indivíduo (re) encontra-se, (re) conhece-se, criando uma fusão entre o espírito racional (que ergue as defesas e ajuda a esconder do mundo exterior) e o corpo real.

1.1.4 O Corpo e o Espaço...

O espaço físico que ocupamos é algo que faz parte da nossa existência. Ele também nos ocupa, está à nossa volta e dentro de nós. Movemo-nos através dele e ele move-se através de nós. No espaço emocionamo-nos, somos sensíveis a outros corpos e objectos. A forma como nos relacionamos com o espaço influencia e espelha a nossa expressividade.

1.1.4.1

Segundo Stobbaerts (2001), o actor deve saber ocupar fisicamente a sua própria esfera sem perder a consciência das esferas alheias; afirma também que as relações entre o ator e o espaço devem ser consideradas segundo dois critérios: o actor no centro da sua própria esfera e as relações dessa esfera com o exterior. Às dimensões

de uma, acrescentam-se as dimensões da outra. Baseando-se na Arte do Budo¹⁰, explica que o indivíduo não é apenas vertical, está inscrito numa esfera e deve ter consciência que o corpo não é uma linha recta, mas um volume esférico; é com essa esfera corporal que o jovem ator se deve familiarizar e são as distâncias mantidas entre as esferas que indicam os comportamentos, as relações e os graus de emoções entre os presentes.

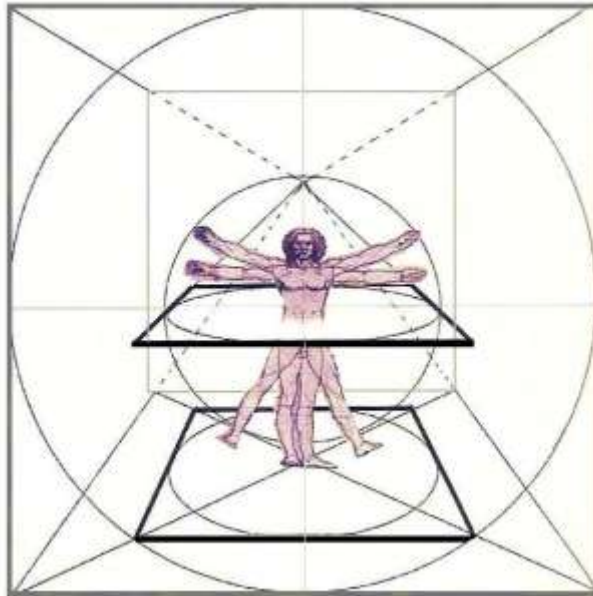


Fig 4: O homem na sua esfera corporal (Stobbaerts, 2001, p. 90)

Stobbaerts chama-nos a atenção para a indissociabilidade que existe entre as noções de espaço e de vazio, utilizando duas maneiras para explicar de que forma funciona:

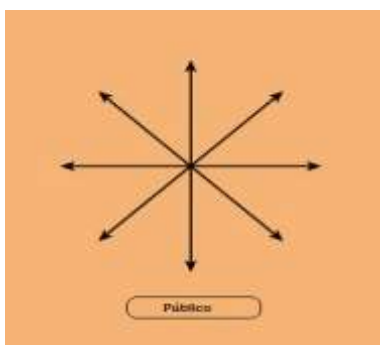
- “observar um vazio dentro do qual entidades separadas e independentes se deslocam e relacionam por meio de forças electro magnéticas, obedecendo às leis da gravitação”
- “representá-lo como um lugar onde se reúnem seres e se produzem condensações de energia mais ou menos variadas, que percebemos como entidades aparentemente distintas e separadas” (Stobbaerts, 2001, p. 60)

¹⁰ As Artes do Budo, vulgarmente conhecidas por Artes Marciais, assentam em filosofias cujo objectivo é lutar contra o adversário utilizando energias e posturas, mentais e físicas. (Stobbaerts, 2001, p. 8)

1.1.4.2

José Gil ¹¹ revela a partir da sua observação sobre o comportamento em performance dos artistas, a existência de outro espaço, *o espaço do corpo*. “O espaço do corpo é a pele que se prolonga no espaço, a pele tornada espaço” (Gil, 2001, p. 58). Segundo ele, este espaço é produzido pelo actor/ bailarino, porque o transforma, evolui nele, transfere-lhe forças. José Gil reforça que é extensível a todos os indivíduos:

“É uma realidade muito geral, presente por toda a parte, que nasce a partir do momento em que há investimento afectivo do corpo. (2001, p. 58). Ou seja, compara-o a uma prótese natural do corpo, em que se dá a si próprio prolongamentos criando um novo corpo disponível e actualizante. É o espaço que o indivíduo produz para concretizar as acções pensadas, em que o espaço interior é co extensivo ao espaço exterior. A transformação de nível energético modifica este espaço cujos limites não são mensuráveis: a velocidade lenta ou rápida com que se executam gestos/movimentos, dilatam ou reduzem esse espaço.



1.1.4.3

Fig 5: estrela direccional de oito pontas

Segundo Oida (1997), estes gestos e movimentos (apanhar objectos, desviarmo-nos de obstáculos, deslocarmo-nos entre a multidão, etc.), são feitos sem que haja uma consciência real da forma como o corpo se situa nesse espaço. Mas o corpo do actor existe num espaço único que é o do teatro, e para além da necessidade de conhecer como o seu corpo se constitui, existe a de saber as direcções para onde se mover e de como nele existir. Assim, para uma melhor vivência deste espaço por parte do actor, formulou oito linhas de direcção de movimento: directamente para a frente, para trás, para a direita e para esquerda, e de igual modo com as diagonais intermédias. Oida chama a este padrão espacial de *estrela direccional de oito pontas*, um mapa de orientação terrestre aplicado no espaço cénico.

¹¹ **José Gil** (Muecate, 1939) é um filósofo, ensaísta e professor universitário português. Destacou-se no ensino da Estética e da Filosofia Contemporânea e é autor de vasta obra publicada. José Gil foi considerado pelo semanário francês *Le Nouvel Observateur*, um dos 25 grandes pensadores do mundo.

1.1.4.4

Nos estudos comparativos empreendidos pelo antropólogo Elliot Hall depreende-se outra dimensão de espaço, a que ele chama de dimensão oculta e que define como sendo o espaço necessário ao equilíbrio de qualquer ser vivo.

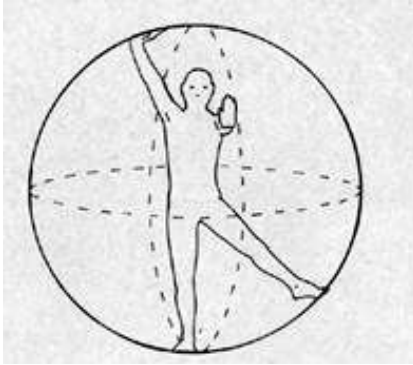
“Um sentido correcto de orientação no espaço encontra-se ancorado no mais profundo do ser humano. Este tipo de conhecimento liga-se, em última análise, à sua própria vida e à sua saúde mental. Estar desorientado no espaço é uma alienação.”
(Hall E. T., 1986, p. 124)

Cada cultura, cada civilização influencia através da organização dos seus edifícios (divisão e criação de espaços públicos e íntimos) a qualidade do comportamento do indivíduo nesse espaço e fora dele. Ele descreve e analisa as dimensões temporais e espaciais culturalmente específicas que cercam cada um de nós, e como nos afectam. Este espaço físico/cultural é transportável, ou seja, se mudarmos de continente, deparar-nos-emos com outra cultura, outros relacionamentos desse povo com esse espaço diferente do nosso, ao qual nos tentaremos adaptar. Nos dias de hoje diferentes culturas convivem no mesmo continente e na mesma região; sentem-se as idiossincrasias especialmente na linguagem e costumes, já que o espaço habitável obedece às regras da região onde se encontra. Esta relação adaptável do indivíduo ao espaço alarga o seu conhecimento face ao mundo, flexibiliza a parte cognitiva e afectiva e reflecte-se na linguagem corporal, seja ela retraída ou expansiva. A este uso que o ser humano faz do espaço na comunicação interpessoal, Hall chama de proxémica, definindo 4 distâncias físicas: íntima, pessoal, social e pública.

“A escola, e mais precisamente a sala de aula, é de certa forma o território do aluno” (Perraudau, 2000, p. 75) onde o indivíduo sente a necessidade de uma ancoragem consolidada; no jardim-escola as crianças deslocam-se com relativa liberdade de zona para zona, mas a escola primária representa a inibição motora, onde as regras, os limites e as interdições impedem o aluno de conquistar o espaço que é suposto pertencer-lhe.

1.1.4.5

Rudolf Von Laban estrutura o espaço preenchendo o vacuum com linhas dinâmicas que representam direcções e energias, para serem usadas pelo corpo. Esta união do indivíduo com a organização espacial permite ao corpo outra vivência do espaço, num processo que é também mental e sensorial, em que acções dramáticas podem ser



realizadas nas posições dos vértices dessas figuras, bem como em suas diagonais; desta forma o actor actua ampliando a sua *kinesfera*, em busca de uma limpeza gestual e organicidade, conseqüentemente também ampliando o seu espaço cénico. A *kinesfera* é a designação dada por Laban (1975, p. 85) a toda a área de espaço que o corpo pode alcançar com as suas extremidades; fora desta área fica o *espaço*

geral. *Espaço Geral* é portanto todo o espaço que está fora do Espaço Kinético.

Fig 6: Kinesfera (Bartenieff, 1980, p. 25)

1.1.4.6 Pontos de Convergência

Depreende-se das diferentes categorizações, a importância que é dada ao elemento espaço nos comportamentos sociais, quotidianos e, mais especificamente, na área artística. A influência que ele exerce é objecto de estudo, procurando regularizar e minimizar danos negativos nestas áreas, assim como otimizar a vivência dos sujeitos ao fornecer-lhes linhas reguladoras e sobretudo, torná-los conscientes da sua existência: por não se ver, não significa que não existe, o espaço relaciona-se com as formas físicas de múltiplas maneiras: constrange, inibe, liberta, inspira.

1.1.5 O Corpo e o Movimento...

1.1.5.1 Com Laban

“O Homem se movimenta a fim de satisfazer uma necessidade. Com sua movimentação tem por objectivo atingir algo que lhe é valioso.” (Laban, 1978, p. 19)

A multiplicidade de movimentos corporais realizados no dia-a-dia revela a relação que se tem com o corpo e com tudo o que o cerca, sendo o movimento corporal todo o gesto produzido por qualquer parte do corpo, com deslocação ou sem esta.

“A fonte da qual devem brotar a perfeição e o domínio final do movimento é a compreensão daquela parte da vida interior do homem de onde se originam o movimento e a acção.” (Laban, 1978, p. 11)

Laban (Newlove, 1993) considerava o movimento como um sistema de linguagem com dois sentidos, através do qual o corpo comunica, enviando e recebendo mensagens; a compreensão desta linguagem tão negligenciada permitiria entender melhor as

pessoas e essa compreensão passa pela observação e análise (consciente ou não) daquilo que está na origem do movimento, do ímpeto, da atitude interior do indivíduo. O jovem actor poderá ter contacto com este processo numa idade mais avançada que a de um bailarino, no entanto é da opinião de Laban que o desenvolvimento gradual da capacidade de movimento no jovem adulto não só o desperta para um diálogo com o seu corpo, como o encoraja a descobrir e soltar a sua linguagem corporal, que ele chama de “dança pura”. O que a difere das danças sociais e afins é que, ao contrário do que acontece com estas, “o impulso interior para o movimento cria seus padrões de estilo e de busca de valores intangíveis e basicamente indescritíveis.” (Laban, 1978, p. 23)



Fig 7: Escala Dimensional de Laban a partir de: (Winearls, 1978, p. 98)

O seu conceito de *arte do movimento* abrange todas as actividades corporais que compõem a performance no palco. Hoje em dia, Movimento é compreendido e aceite como sendo a forma fundamental de comunicação não-verbal, dando origem ao termo “linguagem corporal”.

Dentro da Kinesfera o corpo relaciona-se com e no limite “imaginário” dela, criando com as direcções espaciais um discurso de hipóteses óbvias: a escala espacial.

A proposta de Laban de uma “dança” para todos e não apenas para bailarinos, inclui a busca de uma linguagem pessoal de movimento, tornando o indivíduo pesquisador de si mesmo e criador de um corpo cenicamente expressivo. Ao explorar o espaço que fica para fora da kinesfera transporta-se, levando-a consigo, ampliando a sua área de influência e a oportunidade de se encontrar com outros corpos, outras kinesferas.

Como já foi referido, o espaço sociocultural em que o indivíduo se insere “educa” e condiciona a sua forma de se mover. Existem porém outras fontes de alteração, tais como as emoções, que contribuem para a variedade de maneiras como um mesmo gesto se mostra. Estar zangado ou triste modifica o ritmo interior, logo, o gesto surge como uma escrita que descreve o estado emocional. Os gestos irracionais diferem dos racionais na intenção que se coloca neles, a mente desencadeando o gesto e comandando o movimento até ao seu final.

1.1.5.2 Com Stobbaerts

Stobbaerts (2001, p. 108) define o gesto do actor como o do pintor ou do escultor, o acto sendo a escrita que permite traduzir o discurso teatral.

O aperfeiçoamento dessa escrita vem com a prática e, de um modo geral, todas as actividades artísticas relacionadas com corpo/movimento contribuem para que tal aconteça. Todas são complementares, e a maior parte dos actores hoje em dia reconhecem que precisam saber “mexer-se”. Precisam saber dançar, ou pelo menos estar familiarizados com diferentes estilos de danças, e adquirir a coordenação e o ritmo próprio de cada estilo. Precisam conhecer e executar gestos precisos e adequados para cerimónias de carácter religioso, estarem atentos aos rituais praticados em todos os tempos e ao significado que detêm. Mais uma vez, exige-se a motivação antes do gesto, compreender “o porquê” de determinados grupos ou sequências de gestos em vez de simplesmente os copiar e executar.

1.1.5.3 Com Doris Humphrey

Doris Humphrey¹² fez o uso dramático da gravidade, exibindo o desejo humano de segurança (equilíbrio) em conflito com o desejo de progresso e de aventura (desequilíbrio).

Todos os movimentos na dança ocorrem no intervalo entre o equilíbrio imóvel e a completa perda de equilíbrio. Como uma inovadora na técnica e teoria da dança, Humphrey explorou as tendências divergentes do equilíbrio e desequilíbrio e as

¹² **Doris Humphrey** (1895-1958) nasceu no Illinois, EUA. Pioneira da dança moderna americana e inovadora na coreografia, técnica e teoria do movimento da dança, ela foi a primeira bailarina moderna a analisar e escrever sobre o processo coreográfico, separando assim a dançarina da dança. No início da década de 1940, Humphrey foi nomeada directora artística da Companhia de Dança de Jose Limon. Ela foi também professora, na sua própria escola e na Juilliard Dance School. Em 1955 fundou a Juilliard Dance Theatre. O seu livro, *The Art of Making Dances*, apareceu postumamente em 1959.

danças que coreografou tiveram como base a sua crença de que o movimento cria seu próprio significado.

O grau de exigência que existe no aperfeiçoamento do gesto no corpo do bailarino é constante e contínuo, e o resultado consiste no sucesso com que concretiza a sua aprendizagem, como revela a técnica, como domina o seu corpo.

Sobre a motivação e o gesto, diz: *“A movement without a motivation is unthinkable”*.¹³ (Humphrey, 1959, p. 110) Tem de haver uma força que cause essa mudança, quer esta seja compreensível ou não; outra das suas teorias inovadoras afirmava que movimento nem sempre é consequência do impulso emocional, mas pode criar um significado em si mesmo.

“I divide gesture into four categories: social, functional, ritual and emotional. In each of these areas people have crystallized movement into patterns, some of which are so highly stylized and remote from their origins that it takes thought and ingenuity to track down the original movement”.¹⁴ (Humphrey, 1959, pp. 114-115)

1.1.5.4 Pontos de Convergência

Existe uma ideia base comum nestes autores que se revela com as designações de motivação, impulso interno a precederem (devem preceder) qualquer gesto, qualquer movimento a executar pelo sujeito- actor, sujeito- bailarino e sujeito não teatral. Um gesto com intenção, não abstracto, mas concreto. Pretende-se e procura-se uma linguagem genuína, com significado, capaz de transmitir algo sempre único para quem a envia (executante) e para quem a recebe (observador).

1.2 A Formação do Actor

A preparação física e corporal do actor contemporâneo cada vez mais se cruza com as das outras artes performativas; a fisicalidade surgida da modificação na figura do actor-criador para uma nova maneira de pensar o corpo é uma das grandes alterações introduzidas no início do século XX. Na origem desta mudança evolutiva estão artistas criadores, cuja influência se mantém bem viva para além do seu desaparecimento.

¹³ Tradução livre: Um movimento sem motivação é impensável.

¹⁴ Tradução livre: Eu divido o gesto em quatro categorias: social, funcional, ritual e emocional. Em cada uma destas áreas as pessoas cristalizaram os movimentos em padrões, alguns dos quais tão estilizados e distantes das suas origens que são necessários pensamento e ingenuidade para captar o movimento original.

Os que aqui se mencionam são pertinentes para realçar a importância do conhecimento do corpo físico/mental/emocional, cuja essência está presente no plano pedagógico da escola onde este projecto foi conduzido.

1.2.1 Konstantin Sergeievitch Stanislavski (1865-1938)

Nasceu na Rússia e foi actor, director e professor, tornando-se num dos mais importantes teóricos do teatro do século XX. Fundador do Teatro de Arte de Moscovo e forjador do Método Stanislavski para actores, publicou as obras *An Actor Prepares* (1936), *An Actor's Work: A Student's Diary* (1938), *Creating a Role* (1961) e *An Actor's Handbook* (1963).

Stanislavski elaborou progressivamente as suas teorias fundamentadas numa análise psicológica do comportamento do actor, com o fim de despertar a sua inspiração. O sistema de Stanislavski divide-se em dois grandes aspectos, o trabalho do actor sobre si mesmo e o trabalho do actor sobre o personagem. O primeiro aspecto é o centro do sistema e a condição necessária para passar ao segundo. Existe um processo capaz de encaminhar o actor na criação, quando esta não acontece de forma natural. Para ele, o actor deve ser capaz de ter uma gestualidade natural e orgânica no palco, algo que constata ser mais difícil de obter do que no quotidiano.

Entre as práticas usadas estão os exercícios de tensão (Stanislavski, 1979, p. 143) e relaxamento muscular: a tensão muscular interfere com as emoções mais profundas, bloqueia-as. Assim, antes de tentar criar algo, o aluno deve ter os músculos em condições que não o impeça de agir. Criou para isso exercícios que permitem ao aluno identificar quais os músculos que deverão permanecer tensos em determinadas posições e situações específicas e controlar o grau de tensão.

Stanislavsky (1967, p. 44) não tolera a imprecisão no gesto nem a falta a falta de qualidade plástica; abomina o gesto estereotipado e mecanizado. Tudo tem de ser trabalhado de maneira consciente e verdadeira, tomando consciência das leis naturais do funcionamento físico e ao fazê-lo, ganhar-lhes respeito. Para ele, o sentido do verdadeiro deve acompanhar e estar presente em cada fase do trabalho, seja em casa, no ensaio ou com o público; o actor deve eliminar tudo o que seja falso, exagerado e contra-natura. (Stanislavski, 1979, p. 208)

Apela para uma disciplina rigorosa que exercita ao mesmo tempo a flexibilidade física e a expressiva, a sensibilidade, a persistência de explorar até aos limites o poder que cada um contem, utilizando como meios de preparação a educação-física, a dança, a esgrima e a colocação de voz. (Stanislavsky, 1967, p. 36). Alerta no entanto para as características marcantes de cada uma destas actividades, cujo excessivo refinamento

transportam uma afectação e um exagero inatural que se torna artificial e ridículo. A acção em teatro deve excluir estes resultados. (Stanislavsky, 2003, p. 79)

Os movimentos e acções mais comuns, tais como a locomoção, são alvo da mais persistente atenção e supervisão:

“ (...) As coisas que eles costumavam fazer por instinto exigiam agora o máximo de supervisão e revelavam a extensão da sua ignorância quanto à anatomia e ao sistema de músculos locomotores.” (Stanislavsky, 2003, p. 97)

Mantendo-se fiel ao sentido do verdadeiro, Stanislavski educa os seus actores no sentido de não perderem de vista a autenticidade do gesto perante um estado emocional, ou seja, não criarem uma forma externa e dela ficarem dependentes. A emoção impulsiona internamente a que o corpo reaja e concretize organicamente e sem descontrolo, levando-o a conhecer a emoção do movimento e a coordenar o ritmo externo com o ritmo dessa energia de movimento interior:

“Deixemos que o corpo entre em acção quando já não for possível contê-lo, quando ele sentir a profunda essência interior das emoções experimentadas, dos objectivos interiores por ela despertados. Então voluntariamente, surgirá um anseio natural, instintivo, de executar as aspirações da vontade criadora, sob a forma da acção física.” (Stanislavsky, 2002, p. 127)

A memória emocional requer que um actor recrie um evento do passado distante a fim de recuperar os sentimentos experimentados naquele tempo. Estes sentimentos assim recuperados são usados na situação actual, de forma a preencher o papel com profundidade e envolvimento pessoal. A necessidade do evento ser distante em vez de pertencer ao passado recente reside no facto de Stanislavski sentir que o tempo destila acontecimentos e sentimentos, agindo como um filtro. No palco o actor vive, não uma vida real, mas uma experiência verdadeira. A partir daí, pode-se deduzir que a emoção no palco não é a mesma emoção na vida, porque no palco é uma experiência 'repetida', e não 'primária'. O actor pode misturar a emoção necessária nele mesmo, recordando uma situação paralela com uma emoção semelhante.

Foi no final de sua vida - a partir do início da década de 1930 - que Stanislavski mudou a sua abordagem (antes centrada nas memórias emotivas) e começou a trabalhar no que ele chamou de Método de Ações Físicas: uma série de acções físicas, organizadas em ordem sequencial que desencadeariam as emoções necessárias no desempenho de um actor. Essas emoções baseiam-se no inconsciente (ou subconsciente) e que não podendo de outro modo vir à superfície quando necessário,

teriam de ser trazidas para fora através de meios indirectos. A sua busca levou-o a criar este método, uma espécie de mapa físico traçado para o actor, baseado na noção de que certos movimentos físicos e gestos podem criar emoções no indivíduo através de um sistema de associações pessoais, despertando-as e trazendo-as para fora.

“É com o auxílio dos olhos, do rosto, da mímica, que um papel mais facilmente encontra a sua expressão física. (...) Para reforçar e explicar o nosso sentimento e pensamento, os gestos e os movimentos contribuem para uma viva ilustração. (...) À medida que se esclarecem os objectivos isolados, as unidades e finalmente toda a partitura, vem logo a seguir o impulso natural de efectivar os desejos e aspirações. Sem saber, o actor começa a agir.” (Stanislavsky, 2002, pp. 125,126)

Esta abordagem de "fora para dentro" foi essencialmente uma memória emocional em sentido inverso e foi uma influência seminal no trabalho de Vsevolod Meyerhold - um dos actores de Stanislavski, que mais tarde se tornou num influente professor e teórico de seu próprio direito. Meyerhold levou o método das acções físicas ainda mais longe do que Stanislavski, codificando uma série de gestos específicos e movimentos para representar emoções específicas.

1.2.2 Vsevolod Emilevitch Meyerhold (1874 -1940)

Nasceu na Rússia, e é considerado um dos grandes inovadores teatrais do século XX. Fez parte do Teatro de Arte de Moscovo, que deixou para fundar a sua própria companhia, a Companhia de Artistas Dramáticos Russos, na província de Kherson, Rússia. Sob a alcunha de Estúdio Teatral Experimental do Estado (GEKTEMAS), ele trabalhou os seus actores num sistema especial de performance teatral, o núcleo do que ele próprio desenvolveu: a Biomecânica.

Meyerhold foi preso em 1939 e executado na prisão em 1940. Os seus trabalhos artísticos e escritos estiveram banidos até 1955, altura em que foi reabilitado pelo governo da antiga URSS. O cineasta, ex-aluno e amigo de Meyerhold, Sergei Eisenstein, utilizou a técnica da biomecânica nos seus filmes Ivan, o Terrível Parte I e Ivan, o Terrível Parte II.

Discípulo de Stanislavsky, Vsevolod Meyerhold desligou-se do seu mestre, empenhado em criar um teatro mais teatral e menos humanizado, com mais forma, ritmo e luz. De espírito inconformista, procurou *teatralizar* o teatro, opondo ao teatro de actor de Stanislavsky um teatro *de encenador*.

As inovações cénicas que introduz, substituindo por dispositivos tridimensionais e por plataformas móveis os tradicionais cenários suspensos, põem em evidência o dinamismo do actor.

Ao conceber a Biomecânica, um sistema de preparação física para o actor e que é um estudo da mecânica aplicado ao corpo, ele segue uma técnica oposta ao método introspectivo de Stanislavsky, pois procura no movimento a emoção adequada à representação.

“O movimento está subordinado às leis da forma artística. Numa representação, é o meio de expressão mais poderoso. O papel do movimento cénico é mais importante que os outros elementos.” (Meyerhold, 1980, p. 127)

Para isso precisou de um novo tipo de actor: o que pudesse dançar, saltar, executar acrobacias e possuir a perfeição da linguagem dos gestos; ter um corpo superiormente treinado como o de um acrobata ou de um atleta.

Segundo Jonathan Pitches,¹⁵ (Pitches, 2003) a Biomecânica é fruto da fusão de duas ideias decorrentes na época e que pertenciam a Ivan Pavlov, psicólogo russo, e a Frederick Taylor, industrial americano. De Pavlov, segundo o qual “o homem não age, mas reage”, Meyerhold retira a ideia de que o comportamento humano é uma sucessão resultante de reacções ao mundo exterior; de Taylor, retira aquilo que este se orgulhava de ter conquistado para aumentar a produtividade nas suas fábricas: a economia de movimentos, a agilidade de acções ritmicamente bem executadas, a fluidez na linha de montagem, uma organização científica de trabalho físico.

A biomecânica foi fundada então sobre a natureza racional e natural dos movimentos, em que era imperativo evitar estilos e maneirismos típicos, resultantes de estudos demasiado aprofundados sobre as linguagens teatrais ensinadas, tais como elementos do circo, da comédia d’arte e do bailado. Em suma, pretendia-se que o actor de Meyerhold se tornasse hábil em dominar determinadas áreas fundamentais para o exercício da sua arte, adquirindo precisão, equilíbrio, coordenação, eficiência, ritmo, expressividade, plasticidade corporal, receptividade, capacidade de improvisação, com sentido de divertimento e disciplina, sem, contudo, o marcar com maneirismos.

1.2.3 Jerzy Grotowsky (1933- 1999)

Nasceu na Polónia, foi director, mestre e a principal figura teatral de vanguarda do século XX. Em 1965 mudou-se para Wroclaw, onde fundou e liderou uma companhia

¹⁵ **Jonathan Pitches**, autor do livro *Vsevolod Meyerhold*, é conferencista, investigador e professor de Teatro e Performance na Universidade de Leeds

teatral – Laboratorium. Tornou-se conhecido através do seu trabalho e dos seus escritos, recebendo inúmeros convites para trabalhar nas escolas de drama mais proeminentes, companhias de teatro e universidades na Europa e América. Recusou a maioria destes, preferindo permanecer com os seus actores no seu pequeno 'laboratório', em relativa obscuridade.

Grotowsky, procurando também um novo tipo de actor, lançou uma proposta que atende a duas perspectivas distintas, ou seja, a de um actor renovado em relação a si próprio e a de um actor renovado em relação ao conceito de autor.

Criou um novo conceito, o conceito do Teatro Pobre, porque coloca a técnica pessoal e cénica do actor no centro da arte do teatro: “*The acceptance of poverty in theatre, stripped of all that is not essential to it, revealed not only the backbone of the medium, but also the deep riches which lie in the very nature of the art- form.*”¹⁶ (Grotowsky, 1991, p. 21)

O Teatro Laboratório, espaço reservado à pesquisa no domínio da arte teatral, dedicava-se à instrução de actores, colocando em prática um modelo de trabalho conhecido por Método de Grotowsky.

O Método de Grotowsky está centrado no actor, eliminando tudo o que é supérfluo em si, e através de uma total doação e entrega descobre-se a si mesmo e expõe-se. (p. 21)

Para ele, o actor antes de pensar, deve agir, deve pensar com o corpo, e tudo o resto, inclusive a voz, deverá partir dele: “*Something stimulates you and you react; that is the whole secret. Stimulations, impulses and reactions.*”¹⁷ (Grotowsky, 1991, p. 185)

Grotowsky (1991, p. 34) considera vital que o actor se dedique a um conhecimento real do seu corpo a nível anatómico, causando com essa dedicação o despertar de uma aceitação genuína, livre tanto de narcisismos como de complexos. Esta aceitação conduz à segurança, conduz à união entre o “eu” e “o meu corpo”.

Almejando redescobrir os elementos do teatro eliminando tudo o que considerava supérfluo e banal, foca-se apenas na essência, ou seja, no actor. Denominando-o de “actor sagrado”, porque entrega e sacrifica o seu corpo, disponibiliza-o despindo-o completamente de vícios e outros obstáculos físicos e psicológicos.

¹⁶ Tradução livre: A aceitação da pobreza no teatro, despido de tudo o que não é essencial, revela não só apenas a espinha dorsal dessa arte mas também as riquezas profundas que se encontram na própria natureza da forma artística.

¹⁷ Tradução livre: “Algo te estimula e tu reages. Esse é todo o segredo. Estímulos, impulsos e reacções.”

O seu Princípio do Não Personagem foi revolucionário, onde ele afirmava que o homem na sua vida diária já usava máscaras e que representava diferentes papéis, por isso o teatro deve ser o único sítio onde o actor não representa um papel, mas onde deve tentar procurar o seu “eu” mais autêntico. (Slowiak & Cuesta, 2007, p. 94)

A instrução física do actor inspirava-se no Hatha-Yoga, mas não completamente, pois Grotowsky (1991, p. 208) observou que o tipo de concentração gerado durante as sessões levava a um resultado oposto, a um sono interior que destrói toda a expressão, a um estado de repouso que põe fim a todas as acções, mas no entanto acreditava que certas posturas ajudavam na produção das reacções naturais da coluna vertebral, assim como a uma adaptação natural do corpo ao espaço. (conf. Figuras 8 e 8a)

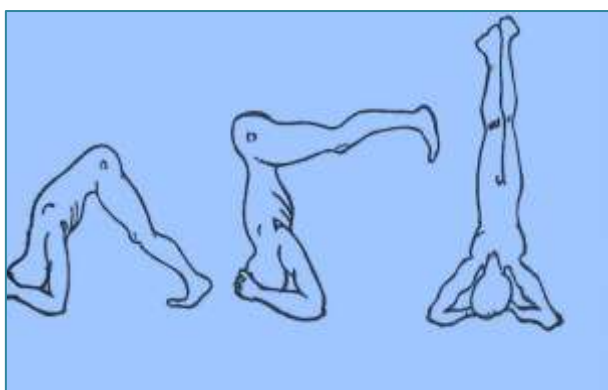


Fig 8 e 8a: Exemplificação de exercícios de hatha- yoga (Grotowsky, 1991, pp. 155,195)

Peter Brook,¹⁸ no prefácio do livro de Grotowsky (1991) afirma que ninguém, desde Stanislavsky, investigou a natureza de representar, o seu fenómeno e significado, a ciência dos processos mental-físico-emocionais tão profunda e completamente como Grotowsky.

¹⁸ **Peter Brook** nasceu em Londres em 1925 e é hoje um dos maiores encenadores e directores de teatro. Em 1970 criou com Michelle Rozan The International Centre for Theatre Research, uma companhia itinerante composta por actores, músicos, bailarinos e outros artistas, actualmente sediada em Paris no Theatre des Bouffes du Nord. Foi co-director da Royal Shakespeare Company. Conta com vasta obra no teatro e no cinema e publicou entre outros *“The Empty Space”*, *“Evoking (and forgetting) Shakespeare”* e *“The Open Door”*. É detentor de títulos honorários atribuídos pelos Governos Francês e Inglês.

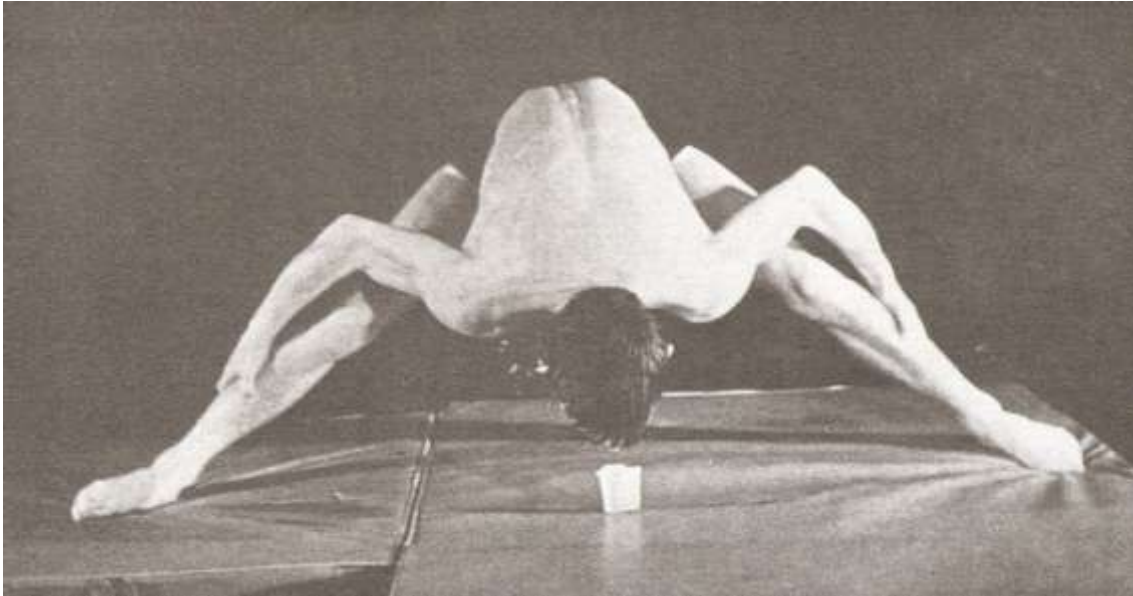


Fig 9: Teatro Laboratório (Grotowsky, 1991, p. 199)

De todos os métodos que estudou e nos quais se apoiou, Grotowsky (1991, p. 16) destaca como os mais importantes para os seus objectivos o trabalho de Stanislavski sobre as *ações físicas*, o método *biomecânico* de Meyerhold e as técnicas do teatro oriental, em especial a ópera de Pequim, o Kathakali Indiano e o Nô Japonês.

Trabalhou com os sistemas Delsarte¹⁹ e Dalcroze²⁰ adaptando-os também ao seu laboratório. Delsarte caracterizou-se por estabelecer uma rede de correspondências entre os sentimentos e os movimentos, utilizando uma gestualidade apropriada e determinadas qualidades vocais e inflexões. Dalcroze procura as relações entre o sentido da música e a expressão do movimento, as relações entre a voz falada e cantada e os gestos.

Nos exercícios e nos ensaios, Grotowsky coloca toda a atenção no corpo e secundariamente na palavra; esta palavra que nasce do corpo, não poderá ser usada correctamente sem uma preparação física adequada.

Grotowsky busca uma técnica que recomponha o actor - o homem na sua totalidade: mente, corpo, gesto, palavra, espírito, matéria, interno, externo. Para ele, a instrução do actor não é uma questão de ensinar-lhe algo, nem de o expor a truques acrobáticos

¹⁹ François Delsarte (1811-1871), musicista francês e professor, criador de um sistema para melhorar a expressão musical e dramática através do domínio de vários gestos e atitudes corporais.

²⁰ Émile Henri Jacques (1865-1960), nasceu em Viena e foi musicista, professor, director teatral, coreógrafo e actor; criou em Genebra (1914) o Instituto Jaques-Dalcroze e fundou várias escolas de Eurytmia, uma prática corporal que harmoniza corpo, alma e espírito, em diversas capitais europeias.

e movimentos estereotipados, mas sim de eliminar a resistência do seu organismo ao processo psíquico:

*The education of an actor in our theatre is not a matter of teaching him something; we attempt to eliminate his organism's resistance to this psychic process. The result is freedom from the time lapse between inner impulse and outer reaction in such a way that the impulse is already an outer reaction. (...) Ours then is a via negative- not a collection of skills but an eradication of blocks.*²¹ (Grotowsky, 1991, pp. 16,17)

A rotina diária do actor compreendia assim diferentes grupos de exercícios:

- “Os Físicos” também conhecidos por “Corporais” (sobretudo ginástico-acrobáticos) são conduzidos através de um aquecimento com acções de locomoção e corrida, recorrendo a imagens associativas, reais ou imaginárias; partindo do princípio que toda a verdadeira reacção começa a partir de dentro do corpo, Grotowsky (1991, p. 103) desenvolve exercícios específicos para trabalhar a flexibilidade da coluna vertebral e zona pélvica recorrendo ao Hatha Yoga. Nos “Físicos” incluem-se ainda exercícios de saltos em forma de voo, saltos mortais, quedas, assim como exercícios de mímica exclusivos para o trabalho de mãos e pés.
- “Os Plásticos”, também chamados de “Gestuais”, trabalham a habilidade do actor em criar formas e estão divididos em exercícios elementares e exercícios de composição, estes provenientes do teatro oriental. Os exercícios elementares baseavam-se nos métodos de Dalcroze, nos princípios de vectores opostos e de direcções/ acções opostas (ex.: a mão roda para um lado e o cotovelo roda para o outro), nos métodos de Delsarte e pantomima. Destes sistemas ou métodos, Grotowsky e os seus actores isolavam os exercícios que ofereciam a possibilidade de uma reacção orgânica, enraizada no corpo e passíveis de reprodução através de formas fixas.

Destacam-se assim duas indicações para a realização dos exercícios, a primeira sendo que estes devem ser individuais e motivados por associações, com imagens precisas, reais ou fantásticas; a segunda, insistir para que a reacção física se inicie

²¹ Tradução livre: “A educação de um actor no nosso teatro não é uma questão de ensinar-lhe algo; tentamos eliminar a resistência do seu organismo a este processo psíquico. O resultado é a liberdade do lapso de tempo entre o impulso interior e a reacção exterior reacção, de tal forma que o impulso é já uma reacção externa (...) a nossa, então, é uma via negativa- não uma colecção de habilidades mas uma erradicação de bloqueios.”

sempre dentro do corpo e que o gesto visível e a voz/palavra sejam a conclusão desse facto.

Quando o domínio dos exercícios atinge um nível que “aproxima os actores da perfeição” (1991, p. 210), é conveniente fazer-se uma paragem, para depois retomar, encontrando então uma nova sensação de dificuldades e resistências por parte do corpo.

1.2.4 Rudolf Von Laban (1879- 1958)

Nascido em Bratislava em 1879, na altura fazendo parte do Império Austro-Húngaro, é considerado ainda hoje um dos mais importantes teóricos sobre movimento, devido ao legado que deixou, fruto do seu trabalho prático e das suas observações exaustivas do corpo humano. Do seu legado constam: os estudos sobre as mudanças quantitativas e qualitativas no movimento, a Análise de Movimento de Laban; a escrita de movimento segundo um sistema de símbolos que anota essas mudanças, a Notação Laban e a Teoria da Harmonia Espacial, evidenciando a relação entre a linguagem do corpo e as formas cristalinas dos sólidos platónicos.

As deslocações de seu pai, militar e governador da Bósnia/Herzegovina, pelo estrangeiro, fizeram com que Laban tomasse contacto com as danças tradicionais da Jugoslávia, Turquia e Alemanha, assim como as danças nobres dos salões de Viena. Contrariando a vontade do pai de o seguir na carreira militar, Laban tornou-se um estudante de artes, indo viver para Paris. Aqui, paralelamente ao estudo da arquitectura, continuou a alimentar o seu gosto pelo teatro, dança e mímica, até por fim se lhes dedicar inteiramente.

Regressando à Alemanha, abre a sua primeira escola, a que se seguem outras, na Suíça, país onde permaneceu durante a 1ª Grande Guerra. O seu trabalho floresceu, tornando seus assistentes alunos que mais tarde viriam a destacar-se individualmente, Mary Wigman, bailarina, e Kurt Jooss, fundador da companhia Ballets Jooss.

Ao longo da sua vida Laban foi arquitecto, pianista e compositor, aprofundando os seus conhecimentos como bailarino, coreógrafo, actor e pintor; trabalhou na área da cristalografia (ciência experimental que tem como objecto de estudo a disposição interatómica da matéria sólida) e da topologia (sendo uma grande área da matemática relacionada com as propriedades mais básicas do espaço, a topologia desenvolveu-se como um campo de estudo da geometria, através da análise de conceitos como espaço, dimensão e transformação). Apoiando-se na geometria euclidiana, a geometria sobre planos ou objectos em três dimensões baseados nos postulados de

Euclides de Alexandria, Laban (McCaw, 2011) encontra correspondências das formas geométricas abstractas com o movimento natural dos corpos.

É importante relevar a influência da Indústria no trabalho de Laban, em plena era da Revolução Industrial e período pós guerra. Foi juntamente com Frederick Lawrence, antigo oficial da 1ª Guerra Mundial, engenheiro, contabilista e respeitável membro de institutos profissionais, que Laban escreveu *Effort* (Esforço) em 1947, um livro dedicado à psicologia do movimento. O papel dos dois como consultores junto das grandes empresas de produção na Grã-Bretanha tinha como fim otimizar a dinâmica do trabalho, ensinando aos trabalhadores Ritmo. Este livro possibilitou posteriormente uma melhor compreensão da movimentação humana geral, contendo uma análise minuciosa dos elementos de movimentos e das suas combinações.

Atribuiu o nome de Coreutica ao estudo da organização espacial dos movimentos, e de Eukinéctica ao estudo dos aspectos qualitativos do movimento (como o seu ritmo e dinâmica).

Criou a Kinetografia ou Cinesiografia, (escrita do movimento), também conhecida por Labanotation (notação Laban), um sistema de símbolos que permite anotar simultaneamente as três dimensões espaciais e o elemento tempo; desta maneira tornou possível anotar a progressão de um dado movimento, incluindo as mudanças no espaço e variáveis de tempo. Este sistema tem uma certa semelhança com o modo de escrita musical, utilizando pautas de cinco linhas.

Em 1928/29 foram publicadas em Viena e Leipzig duas brochuras contendo em detalhe o esboço do novo sistema de notação e sua aplicação: *Método- Ortografia- Comentários*. (conf. Figura 15)

As codificações que desde o Período Renascentista eram usadas para a anotação exclusiva da dança de corte europeia, foram sofrendo alterações à medida que se verificava a necessidade de se registarem as progressões e evoluções ocorridas, para que estas pudessem ser perpetuadas e ensinadas correctamente.

Uma das primeiras tentativas conhecidas para criar um sistema de notação de dança foi o sistema desenvolvido por Thoinot Arbeau, autor de *Orchesographie*, obra publicada em 1588. O livro foi publicado para satisfazer uma necessidade de gravar danças sociais francesas, o estilo, os passos e a etiqueta. O movimento dos bailarinos deste tempo foi muitas vezes limitado pela sua roupa e devido a essa restrição, os braços dos dançarinos frequentemente permanecem quietos de cada lado do corpo, enquanto as pernas se movem e fazem mudar as posições dos dançarinos no espaço.



Fig 10: exemplar de notação de Arbeau (blogwritingdancearbot_notes.gif)

Arbeau utilizava abreviaturas para os cinco passos básicos das danças e tinha uma vantagem que a todos os outros sistemas de notação que se seguiram faltava: a referência ao tempo musical. Arbeau escreveu as suas abreviações juntamente com a pauta musical, colocando-a na vertical, para indicar quando um movimento deve ocorrer. (conf. Figura 10)

Durante o reinado de Luís XIV, um novo sistema de notação foi criado, devendo-se a Pierre Beauchamp a sua codificação e a Raoul Feuillet, a sua publicação, no ano 1700. (conf. Figura 11)



Figure 9.2 The minuet recorded in the Feuillet system
Source: K. Tomlinson, about 1730.

Fig 11: exemplo de notação do Minuete, dança de corte do período barroco, mostrando na parte superior a anotação musical universal e na parte inferior, os símbolos mnemónicos utilizados na corte europeia, desenhando o padrão de deslocação da dança. (McCaw, 2011, p. 157)

Aplicou-se apenas às danças de corte, deixando de fora as danças tradicionais. Durou só até à Revolução Francesa, e desde então muitas tentativas foram feitas para se criar um sistema de anotação que satisfizesse as múltiplas exigências de exactidão e minuciosidade e que, sobretudo fosse aplicável universalmente. (conf. Figuras 12 e 13)



Fig 12: Exemplo de notação utilizada no séc. 20. (McCaw, 2011, p. 159)

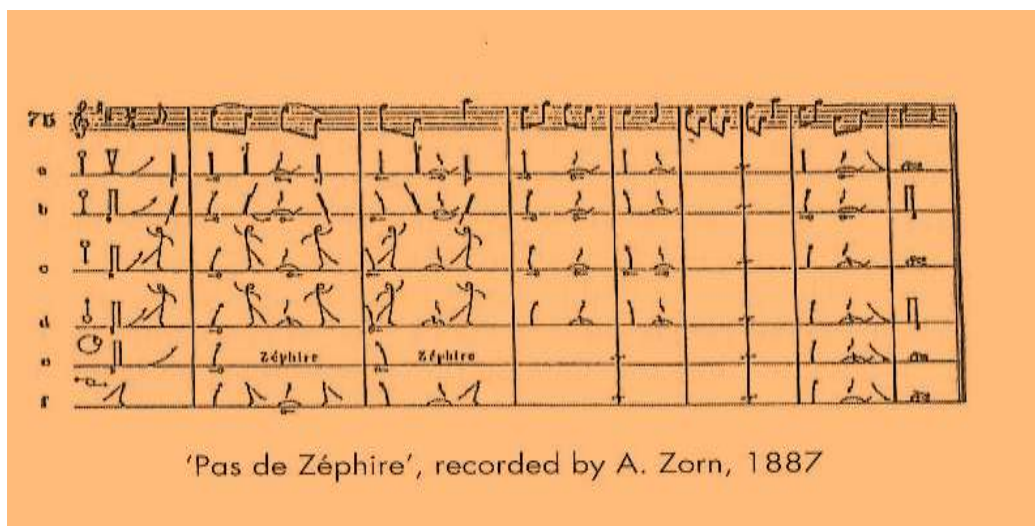


Fig 13: Exemplo de evolução na notação usada no séc. 19. (McCaw, 2011, p. 159)

No século XIX, o sistema mais avançado deste tipo foi publicado em 1892: "Alfabeto dos Movimentos do Corpo Humano", por Vladimir Stepanov, um bailarino do Teatro Mariinsky em São Petersburgo. O sistema de notação de Stepanov (conf. Figura 14) baseia-se na notação musical, usando as formas originais da nota para simbolizar a duração e a adição de ornamentação e a posição na pauta para indicar partes do corpo. (onensemble, 2012)



Fig 14: Exemplo de notação Stepanov (onensemble, 2012)

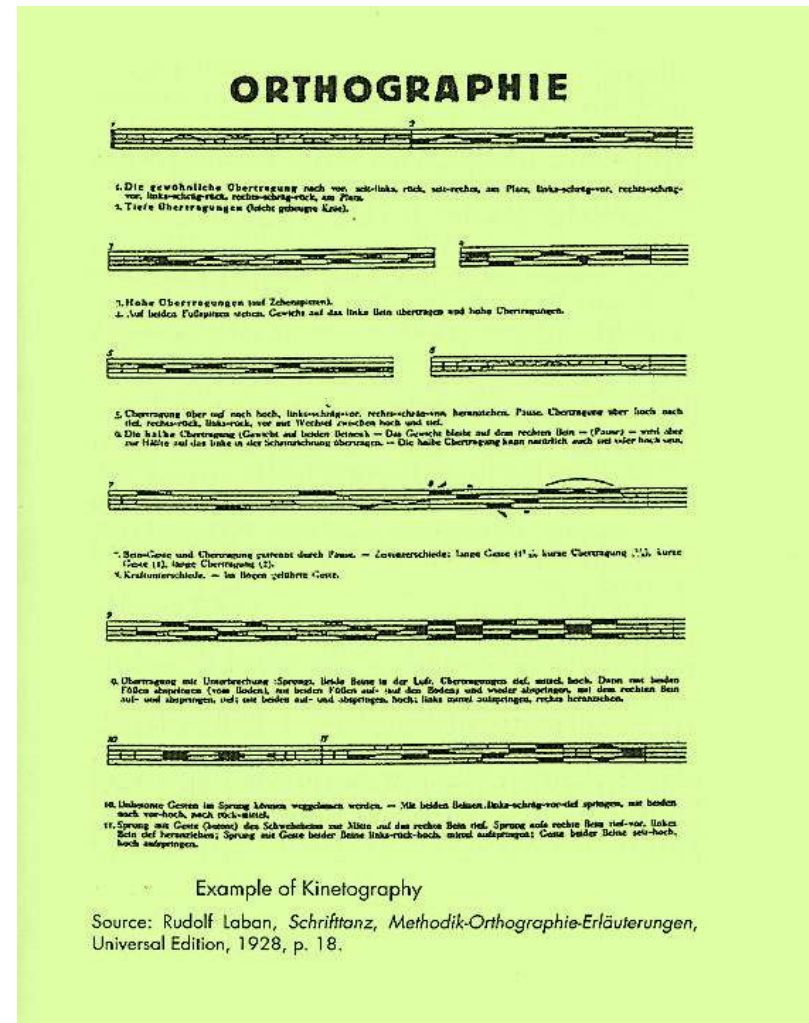


Fig 15: Exemplo de partitura manuscrita em Cinesigrafia (McCaw, 2011, p. 165)

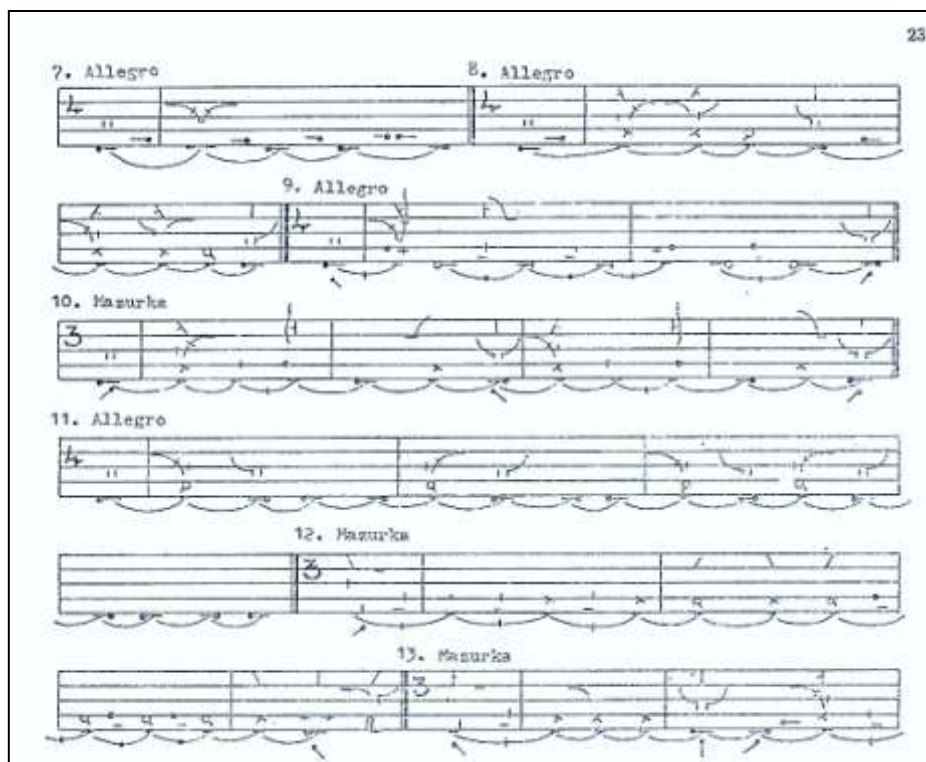


Fig 16: Excerto de exercício de dança em notação Benesh (Benesh, 1965, p. 23)

Inventado na década de 1940, a coreologia é um sistema de notação de dança que pode documentar qualquer forma de dança ou o movimento humano. Criado por Joan e Rudolf Benesh, este sistema usa símbolos abstractos, com base em representações figurativas do corpo humano, usando uma pauta de cinco linhas que se lê da esquerda para a direita. Permite uma representação tridimensional do movimento, a posição do corpo em relação ao espaço e a outros corpos, a sua deslocação e posições dos membros. (conf. Figura 16) Na actual notação Laban, a representação é vertical. (conf. Figura 17)

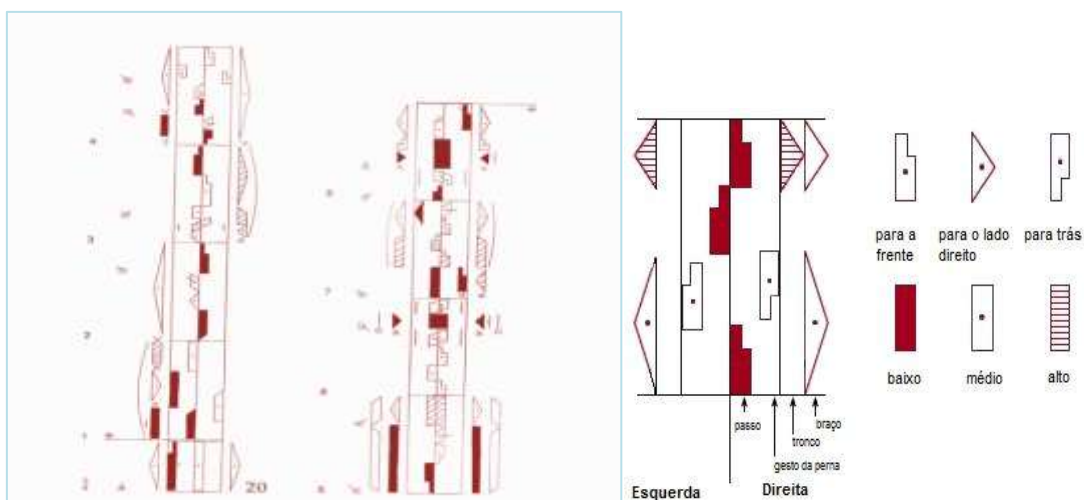


Fig 17: exemplo de notação Laban actual, acompanhada de signos representativos (Winearls, 1975, p. 13)

1.2.4.1 Formas de movimento

Laban observou como o corpo se movimenta influenciado pela sua condição física, pelo ambiente que o cerca, pela cultura, pela comunicação com outros corpos e como, de uma forma mais ampla, o universo o afecta física e emocionalmente.

O Corpo faz parte de uma relação estrutural que inclui Esforço, Forma e Espaço, categorias que se inter-relacionam e informam-se mútua e continuamente. Essa inter-relação de categorias e conceitos é intrínseca e fundamental ao Sistema Laban. *“Our body is the mirror through which we become aware of the ever-circling motions of the universe with their polygonal rhythms.”*²² (citado em Dunlop & Sayers, 2010, p. 40)

Laban (Newlove & Dalby, 2004, p. 23) comparou a relação entre o corpo e o espaço com a dos planetas e o cosmos, atentando ao equilíbrio que os sistem e à energia que os liga, influenciado e inspirado pelos estudos realizados por Platão alguns séculos atrás (séc. IV a.C.). Platão foi um matemático e filósofo da Grécia antiga, cuja cultura concebia o mundo como sendo constituído por quatro elementos básicos, a Terra, o Fogo, o Ar e a Água, estabelecendo uma associação mística entre estes e os sólidos. Calculou que cada um desses elementos compunha um determinado sólido platónico, distribuindo-os da seguinte forma: Terra /cubo, ar /octaedro, água /icosaedro, e fogo /tetraedro. Ao quinto elemento, ele referia-o como a quintessência e compunha o dodecaedro, que seria segundo ele, o instrumento utilizado pelos deuses para organizar as constelações. Séculos mais tarde, Johannes Kepler (1571-1630), astrónomo e matemático alemão, inspirado pelo estudo dos poliedros, procurou justificações para a associação de Platão entre estes e os Elementos, ao mesmo tempo que desenvolvia as suas próprias teorias. Estes estudos podem ser encontrados em *Harmonice Mundi*, (keplersdiscovery, 2012) obra publicada em 1619, onde se descrevem as suas descobertas sobre o conceito de congruência em relação a diversas categorias do domínio físico: regularidades em geometria tridimensional, as relações entre diferentes espécies de magnitude, os princípios de consonância na música e a organização do Sistema Solar.

Desta forma inspirado, Laban delineou uma série de conexões entre a forma do cristal e o corpo humano, fundando assim os seus alicerces para a prática de movimento e dança. Laban (McCaw, 2011) percebia as formas de movimento segundo três

²² Tradução livre: “O nosso corpo é o espelho através do qual nos tornamos conscientes dos eternos movimentos circulatorios do universo com os seus ritmos poligonais.”

perspectivas: a primeira, o molde do corpo e seus membros, a segunda, os trilhos que estas partes corporais desenham no espaço e a terceira sendo a correspondência entre estes trilhos feitos a partir de movimentos naturais e a geometria de sólidos regulares, como a do cubo. (p. 10)

Esta ordenação estruturada do espaço, sua divisão e união, concorreu para uma percepção e visionamento num plano abstracto, mas que permitiu num plano concreto a organização das actividades físicas de uma forma mais clara e legível.



Fig 18: CUBO- Modelo da Terra (Marques, 2012)

O cubo é o único poliedro regular com faces quadrangulares. O cubo tem 6 faces, pelo que também se pode chamar de hexaedro (*hesa* significa seis em grego). Este sólido representa a terra, porque Platão acreditava e afirmava que os átomos de terra seriam cubos, os quais permitiam ser colocados perfeitamente lado a lado, conferindo-lhes solidez.

Fig 19: TETRAEDRO- Modelo do Fogo, (Marques, 2012)

Sólido formado por 4 faces, triângulos equiláteros, e em cada vértice concorrem 3 faces. O prefixo *tetra* deriva do grego e significa quatro (quatro faces). Este sólido representa o fogo, porque segundo Platão, o átomo do fogo teria a forma de um poliedro com 4 lados (tetraedro).



Fig 20: OCTAEDRO-Modelo do Ar (Marques, 2012)

As faces deste poliedro são triângulos equiláteros, mas em cada vértice reúnem-se quatro triângulos. É formado por 8 faces, pelo que o poliedro se chama octaedro (*octa* significa oito em grego). Este sólido representa o ar, porque o modelo de Platão para um átomo de ar era um poliedro com 8 faces (octaedro).

Fig 21: DODECAEDRO-Modelo do Cosmos (Marques, 2012)

O dodecaedro é o único poliedro regular cujas faces são pentágonos regulares. É formado por 12 faces, pentágonos regulares, e em cada vértice concorrem 3 faces. O prefixo *dodeca* significa doze em grego. Este sólido representa o universo, porque para Platão o cosmos seria constituído por átomos com a forma de dodecaedros.

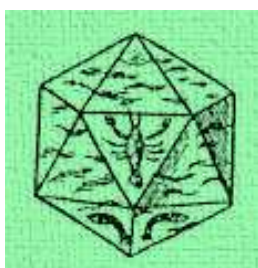
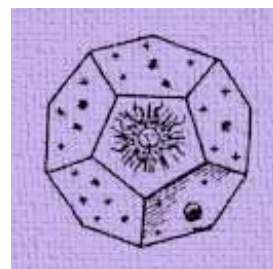


Fig 22: ICOSAEDRO-Modelo da Água (Marques, 2012)

Neste poliedro são cinco os triângulos equiláteros que se encontram em cada vértice, perfazendo vinte faces. Por isso, o poliedro se chama icosaedro (*icosa* significa 20 em grego). Este sólido representa a água, porque Platão defendia que a água seria constituída por icosaedros.

Laban (Newlove & Dalby, 2004, p. 27) preferia chamar estes sólidos de *cristais*, porque além de lhe soar mais poético era sobretudo porque a imagem de um cristal transparente se presta melhor à ideia de “entrar” dentro dele e mover-se nesse espaço. Através deste processo Laban pretendeu que os movimentos criados dentro dos cristais tivessem um sentido de precisão, explorando as arestas das diferentes formas, tocando nos seus vértices, orientados por um mapa mental, com o objectivo de alcançar movimentos que são expressivos e não apenas erráticos e errantes. Assim, o indivíduo imaginando-se no centro do cristal inicia simples movimentos exploratórios, tentando “sentir” as superfícies lisas, “tocar” nos vértices colocados quer à direita, quer à esquerda, em cima e em baixo, esticando o corpo ou baixando-o, inclinando-se, usando os braços e as pernas para alcançar em todas as direcções.



Fig 23: dentro do octaedro (Newlove & Dalby, 2004, p. 44)



Fig 24: dentro do tetraedro (idem:40)

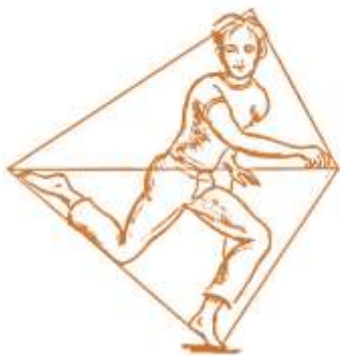


Fig 25: exploração do tetraedro (idem:42)



Fig 26: (idem:43)

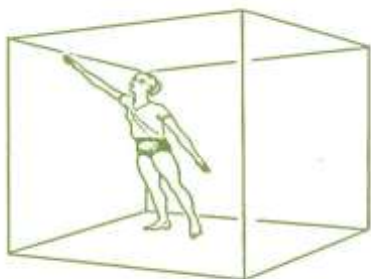


Fig 27: exploração do cubo (idem:30)



Fig 28: (idem:37)

Durante este processo o aluno descobre a amplitude e a tridimensionalidade que o conduzem à Cruz Dimensional

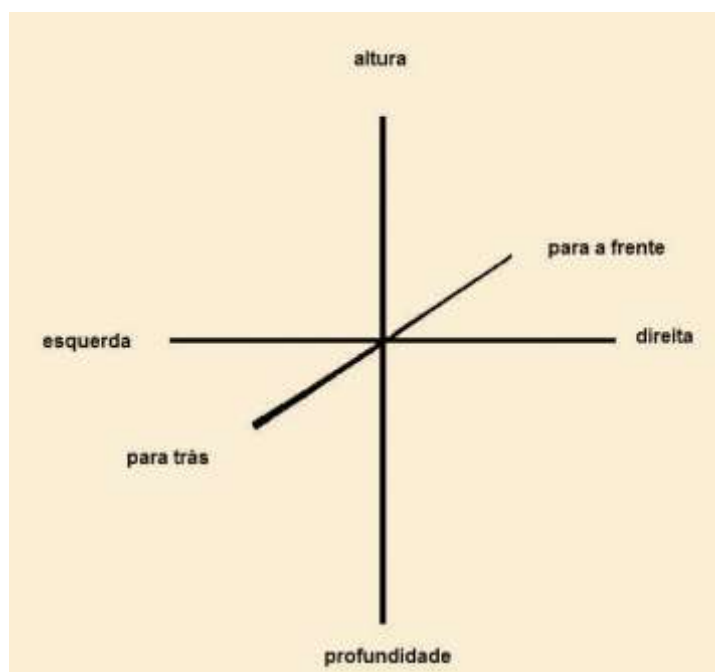


Fig 29: A cruz dimensional de Laban, a partir de: (Newlove & Dalby, 2004, p. 50)

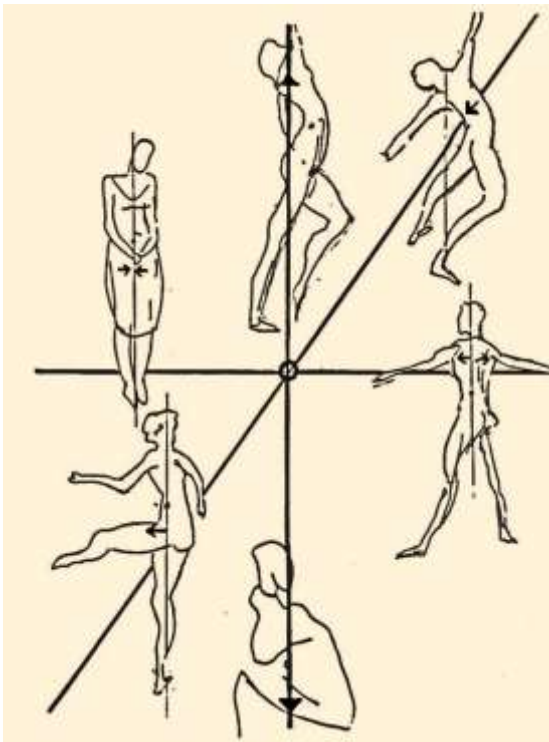


Fig 30: a cruz dimensional expressa com o corpo (Winearls, 1990, p. 60)

A Cruz Dimensional representa a dimensão espacial na qual nos movemos, ou seja, para cima e para baixo, para trás e para a frente e de um lado para outro lado. Estas três dimensões intersectam-se no centro do corpo e estão no cerne do espaço pessoal ou kinesfera. (Newlove & Dalby, 2004, p. 49)

1.2.4.2 As Acções de Esforço

Através das suas observações, Laban (Adrian, 2008) foi capaz de desenvolver uma estrutura teórica, a Laban Movement Analysis, L.M.A, (Análise de Movimento Laban) que descreve as mudanças qualitativas e quantitativas do movimento.

Através da L.M.A. Laban procurou desenvolver e aperfeiçoar meios segundo os quais o movimento expressivo pudesse ser compreendido e explorado por todos, não apenas por bailarinos. Parte da premissa que o movimento ocorre em dois domínios diferentes- espaço e tempo: o movimento através do espaço dá-se na deslocação de um local para outro e pertence ao mundo exterior, onde as acções são visíveis; o movimento através do tempo altera-se consoante as emoções, pertence ao mundo interior, um écran de impulsos, reacções e necessidades inconstantes.

Em ambos os domínios Laban (McCaw, 2011, p. 318) concebe o movimento como um fenómeno oscilatório entre opostos, abrangendo diferentes dualidades tais como, autenticidade/artifício, graciosidade/ falta de jeito, indo até aos contrastes das direcções espaciais experimentadas através de poses físicas em que o corpo é atravessado por linhas vectoriais (conf. Figuras 29 e 30) e ainda as oponentes qualidades de esforço verificadas em luta/resignação.

No quadro estrutural da Análise de Movimento Laban observam-se quatro conceitos principais:

Corpo- representa o instrumento físico e que proporciona os mecanismos para a voz, o discurso e o movimento.

Forma- revela e descreve investimento emocional, da adaptação da forma mutável do corpo ao meio ambiente.

Espaço- descreve onde o corpo se move em relação ao meio ambiente.

Esforço- descreve a manifestação de impulsos relacionados com emoções ou sentimentos, revelando o comportamento dinâmico de cada indivíduo perante os factores Espaço, Peso, Tempo e Fluência. Cada um destes factores contém dois elementos de esforço, podendo- se expressar num *continuum* de variação da sua característica, chegando a dois pólos opostos:

- ⇔ Espaço: no sentido de atitude em relação ao lugar, que pode ser de forma directa ou flexível (indirecta)
- ⇔ Peso: no sentido de intenção em relação a algo, que pode ser firme ou leve
- ⇔ Tempo: no sentido de vivência interna em relação ao tempo real, que pode ser súbito ou sustentado (contínuo)
- ⇔ Fluência: no sentido de continuidade em relação a algo, que pode ser controlada ou livre (descontrolada)

A palavra *esforço* tem para Laban o sentido de impulso interno, onde têm origem os movimentos e esses movimentos possuem dinâmicas diferentes; na composição dessas dinâmicas estão as acções ou esforços básicos. Laban reduziu para oito os inúmeros movimentos que o corpo humano é capaz de produzir. São acções que o ser humano realiza diariamente de diferentes maneiras, algumas mais que outras, raramente modificando essa incidência (Newlove & Dalby, 2004, p. 129).

Estas *acções de esforço*- *flutuar, socar, deslizar, chicotear, pontuar, torcer, sacudir e empurrar* além de serem, segundo Laban (Laban, 1978, p. 52), as acções básicas de um operário, são também movimentos fundamentais à expressão mental e emocional.

Acções Básicas de Esforço	Qualidades de espaço	Qualidades de peso	Qualidades de tempo
Torcer	Flexível	Firme	Sustentada
Pressionar	Directo	Firme	Sustentada
Chicotear	Flexível	Firme	Súbita
Socar	Directo	Firme	Súbita
Flutuar	Flexível	Leve	Sustentada
Deslizar	Directo	Leve	Sustentada
Sacudir	Flexível	Leve	Súbita
Pontuar	Directo	Leve	Súbita

Devido às diferentes qualidades dinâmicas que estão na sua composição e pela essência que transmitem, prestam-se a auxiliar a nível das artes dramáticas na criação de estados de espírito emocionais, levando o aluno a desenvolver a sua capacidade de observação e realização de acções diversas. Podemos concluir que uma acção de esforço é uma acção corporal, caracterizando-se por ser uma projecção externa de um impulso inerente para o movimento seja ele funcional ou expressivo.

“As formas e ritmos configurados a partir de acções de esforço básico, de sensações de movimento, de esforço incompleto e do ímpeto para movimento, informam sobre a relação que a pessoa estabelece com seus mundos interno e externo.” (Laban, 1978, p. 168). Desta forma, a cada palavra corresponde realmente o gesto e a acção verdadeira e não uma imagem metafórica, obtendo-se um quadro claro a partir do qual se pode exercer e desenvolver uma gama dinâmica expressiva. Ser capaz de incorporar estes esforços segundo uma intenção, permitindo exteriorizar a expressão sem excesso de energia ou força, afirmam-se como estratégias ideais que viabilizam a credibilidade de cenas emotivas vividas pelo actor.

1.3 Porquê Laban: pontos de convergência

A filosofia de Laban baseou-se na crença de que o corpo humano e a mente são um só e que estão inseparavelmente fundidos (Newlove & Dalby, 2004). O sistema de Laban inclui simultaneamente a desconstrução corporal e a reconstrução de padrões. Desconstruir para renovar. As teorias de Laban associam aquela visão inovadora do Movimento corporalista às artes cénicas. Nas propostas de Stanislavsky para o treino físico do actor pode ser igualmente apreciado o conceito de integridade corpo/mente do acto. As suas ideias e do seu discípulo Meyerhold influenciaram outros, nomeadamente Grotowsky, aderindo também ao movimento corporalista.

O Movimento Corporalista (Reis, 2012) surgiu no final do século XIX como uma nova visão da integração corpo-mente; a partir deste Movimento surgiram distintas propostas teóricas e metodológicas que se aplicam no campo das artes, da pedagogia, da terapêutica e da psicologia, gerando nas áreas da arte e do conhecimento novas formas de compreender e explicar o comportamento humano. Actualmente as propostas do Movimento Corporalista estão agrupadas na Educação Somática, que surgindo por resposta a preocupações terapêuticas, se foi infiltrando nos campos da educação e da arte.

“A Educação Somática, opostamente ao mecanicismo, propõe uma aproximação holística da aprendizagem permitindo que cada pessoa se conecte consigo própria, encontrando a sua forma de mover e de ser, regendo-se por princípios abertos em vez de estereótipos de movimento.” (Reis, 2012)

Segundo a perspectiva somática, o saber constrói-se na experiência prática de cada indivíduo, tornando o aluno/ artista não só responsável pelo processo de aprendizagem mas também ciente da importância deste.

Iremos encontrar nos anos 60 uma consequência natural deste movimento: o Teatro Físico. O Teatro Físico ou Mímica Contemporânea refere-se a um momento em que a arte se distancia do purismo e caminha para a somatória da mente/corpo e voz na síntese do actor-criador, o qual participa de todos os momentos de criação do processo artístico, assinando, muitas vezes, a autoria do texto teatral. A modificação na figura do actor-criador no processo de criação que não se inicia por um texto, mas sim pelo corpo e na nova maneira de pensar este corpo, será uma das grandes alterações propostas no Teatro Físico.

Stanislavsky (1979, p. 71) afirma que toda a acção, no teatro (em forma de gestos e movimentos), deve ter uma justificação interior, ser lógica, coerente e verdadeira;

Claramente se observam estes princípios integrados na filosofia de Laban, ao considerarmos o espaço reservado para o desabrochar da criatividade em todos os objectos de estudo, tornando redundante qualquer tentativa de imitação gestual, ou outras. Como diz o príncipe Hamlet ao rei Cláudio, na cena do banquete:

“Nem todos os modos, formas e sinais de dor me podem exprimir. Pois os sinais parecem, podem ser representados e fingidos, são apenas a veste e o aparato do luto. Mas o que está em mim excede o gesto.” (Shakespeare, 1987, p. 20)

O estudo das dinâmicas e das qualidades dos movimentos faz com que o indivíduo interiorize estas qualidades, tornando-as orgânicas, e que a partir daí podendo escolher com mais propriedade movimentos adequados e económicos para expressar e conseguir suas intenções, ultrapasse as tendências de mecanização e repetição dos mesmos movimentos.

A liberdade de expressão contida nesta metodologia permite que a criatividade, encontrando o estímulo de um fio condutor, transforme um mero acto isolado numa experiência sempre diferente, em constante progresso. Esta “responsabilidade” atribuída ao aluno durante a aprendizagem é uma plataforma de enriquecimento não

só a nível artístico, mas também pessoal, permitindo a integração de conteúdos e relacioná-los, segundo uma orientação em que ele é criador.

Importa não somente a observação do movimento do ponto de vista externo, mas também sua contrapartida em termos de percepção corporal, de vivência interna. A palavra esforço tem para Laban o sentido de impulso interno, ou seja, com o factor Esforço, “Laban privilegia a fonte primeira que gera o impulso, o desejo, a pulsão do querer do indivíduo que o leva ao movimento.” (Azevedo, 2004, p. 188) Quanto maior for para o actor a compreensão das qualidades adequadas das diferentes acções, melhor será a escolha daquelas que o ajudarão na construção física e comportamento do personagem. As diferentes energias libertadas, correspondentes a cada acção de esforço, permitem-lhe controlar a carga dramática, necessária ao comportamento emocional do personagem.

2. Metodologia

A metodologia utilizada para este estudo é de natureza qualitativa e gere-se por uma prática de investigação-acção com experimentação no terreno. “ Esta prática alicerça-se sobre o que é fundamental na abordagem qualitativa: baseia-se nas próprias palavras das pessoas, quer para compreender um problema social, quer para convencer outras pessoas a contribuírem para a sua remediação.” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 300)

A investigação- acção melhora a acção sobre a qual estamos a agir de forma controlada, definindo todo o percurso, tornando-nos mais atentos e focados. Na qualidade de observadores participantes observamo-nos e investigamos para agirmos. Segundo Clara Coutinho (2012), a investigação-acção, para além de se constituir como uma metodologia de investigação, é sobretudo uma forma de investigar para a educação.

Como tal, as técnicas que lhe são inerentes ajudar-nos-ão ao longo do processo a recolher e a analisar os dados resultantes da influência exercida pelos conceitos específicos do Método de Laban sobre um grupo de alunos com o qual se pretende corrigir globalmente a postura e a locomoção, desenvolver a linguagem corporal, desenvolver a consciência na relação do corpo com o espaço e desenhar o corpo emocional (objectivos específicos da intervenção).

Considerámos não menos importante definir um método de educabilidade exequível e conciliável com o estudo em mãos, um método centrado nas formas de aprendizagem que desenvolvesse a autonomia do aluno. Identificámo-nos com a essência da teoria de Ausubel (Novak, 2000), a Teoria de Aprendizagem Significativa, a qual segundo Novak exige que se obedeça a três requisitos: 1º- que o aluno tenha conhecimentos anteriores relevantes que se relacionem com os novos (analogias); 2º- que o material de conhecimentos novos seja significativo, contendo conceitos significativos e relevantes para outros conhecimentos; 3º- que o aluno deva de forma intencional e consciente escolher relacionar os novos conhecimentos com os anteriores, através de uma estrutura por ele organizada e devidamente orientada, funcionando como âncoras. (pp. 19, 20) O esforço intencional de relacionar os novos conhecimentos com outros conceitos, incorporando-os na estrutura cognitiva, cria um compromisso afectivo com o acto de aprender, indo mais longe que a aprendizagem puramente memorizada, levando à produção criativa.

Muitas vezes, os alunos possuem essas ideias de base mas, elas não estão activadas.

Quando uma informação não é aprendida de forma significativa ela é aprendida de forma mecânica, ou seja, as informações são aprendidas praticamente sem interagir com informações presentes na estrutura cognitiva. A nova informação é armazenada sem ordenação. Contudo, Ausubel considera que não existe oposição entre a aprendizagem mecânica e a significativa, mas antes uma sequência, partindo de uma para chegar à outra. Segundo Ausubel, (citado em Novak, 2000) a aprendizagem mecânica é inevitável no caso de conceitos inteiramente novos para o aluno, mas posteriormente ela passará a transformar-se em significativa. Reportando-nos aos métodos práticos da disciplina de movimento, verificamos este fenómeno acontecer durante a maior parte dos exercícios de aquecimento e preparação física, cuja utilidade os alunos nem sempre compreendem, mas mesmo assim têm de ser executados, porque só a repetição mecanizada e regular pode levar à obtenção de resultados visíveis e compreendidos a nível cognitivo.

Encontrámos nas palavras de Michel Perraudeau (2000) um incentivo acrescido, defendendo que todo o aluno possui uma margem de progressão pessoal (p. 13) e que cada um dispõe do seu próprio sistema de pilotagem de aprendizagem (p. 66). O respeito pelos ritmos do aluno durante as fases do nosso estudo contribuiu para que ele pudesse descobrir e utilizar os novos conhecimentos, de uma forma vigiada mas autónoma.

Privilegiámos a pesquisa bibliográfica na literatura das linhas teórico-práticas de formadores de actores, de coreógrafos e educadores na área da dança e do teatro, figuras de relevo nas áreas específicas, considerando a influência que exercem actualmente sobre o universo das artes performativas.

Recriámos em sala de aula estratégias utilizadas por estes formadores e permitimo-nos adoptar ao longo do estudo as adaptações necessárias, por influência de outras variáveis, nomeadamente as alterações pontuais na execução previamente calendarizada.

2.1 Meios da Intervenção

2.1.1 Caracterização da amostra

A nossa amostra é composta por quarenta e três indivíduos de ambos os sexos com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, distribuídos por duas turmas: turma A com 20 alunos e turma B, com 23. Pertencem a uma escola profissional de teatro e cumprem o 2º ano de três, de um Curso de Interpretação.

2.1.2 Descrição do espaço: a escola

A escola tem natureza privada e depende em termos de tutela do Ministério da Educação. Tem por finalidade o ensino das artes dramáticas e profissões correlativas, gozando de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Possui três áreas componentes de Formação: Sociocultural, Científica e Técnica. O Curso de Interpretação tem a duração de três anos, terminando com uma Prova de Aptidão Profissional.

Funciona num edifício antigamente usado como escola primária, num estilo arquitectónico da típica escola portuguesa com a designação de “quatro salas gémeas”. Para além deste edifício principal outras construções foram adicionadas, dois pavilhões para realização de ensaios e apresentações públicas e uma biblioteca. O antigo recreio foi sucessivamente transformado em recantos ajardinados e com um pequeno anfiteatro ao ar livre.

2.1.3 A Sala de Movimento

Esta sala está situada no 1º andar do edifício principal, encontrando-se equipada com os materiais necessários à prática da disciplina; ao longo de uma das paredes estão colocados espelhos e em outra parede está afixado um espaldar a toda a altura da sala. A parede oposta à do espelho tem janelas a todo o comprimento. Existem também tapetes individuais de ginástica, assim como aparelhagem de som e de imagem. Foi nesta sala de aula que realizámos e observámos as actividades relacionadas com este projecto.



Fig 31 e Fig 32: a sala de Movimento

2.2 Implementação

Concebemos um modelo de aula a aplicar durante um período de três meses, num total de dezoito intervenções, através da qual fomos inserindo as acções do método de Laban. A implementação do projecto fez-se através do horário lectivo atribuído à disciplina de Movimento, de duas aulas semanais com duas horas cada, para as quais desenvolvemos um planeamento sequencial das sessões:

Quadro de Planificação das sessões

DATA		SUMÁRIO DA AULA /TURMAS A e B	Registo Filmado nº	
Turma A	Turma B			
30.09	04.10	1. Exercícios no chão e na verticalidade; exploração de dinâmicas físicas de locomoção e movimento, numa escala de velocidade de 0 a 5		
21.10	20.10	2. Sensibilização do gesto; criação de frase gestual a aplicar no personagem da peça “Era Hamlet...uma vez”	1A	1B
26.10	25.10	3. Aquecimento físico; Locomoção; estudo da relação Corpo/Espaço/Movimento através da geometria espacial de Laban- individualmente	2A	2B
28.10	27.10	4. Apreciação/ análise através do visionamento de imagens recolhidas		
02.11	03.11	5. Continuação do estudo da relação C.E.M. , em grupos de dois		3B
04.11	08.11	6. Apuro do trabalho da aula anterior		4B
11.11	10.11	7. Aquecimento físico; Locomoção; apresentação do trabalho de cada grupo	3A	5B
16.11	22.11	8. Visualização do trabalho realizado		
30.11	29.11	9. Aquecimento físico; Locomoção; Introdução às diferentes dinâmicas gestuais	4A	7B
07.12	06.12	10. Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: Deslizar	5A	8B
14.12	13.12	11. Aquecimento físico; Análise e prática da acção de esforço Torcer	6A	9B
16.12	15.12	12. Aquecimento físico; Análise e prática da acção de esforço Flutuar	7A	10B
INTERRUPÇÃO DE NATAL E ANO NOVO				
06.01	05.01	13. Aquecimento físico; combinação prática dos elementos aprendidos nas aulas anteriores, com os estados emocionais	8A	11B
11.01	10.01	14. Aquecimento físico; Análise e prática da acção de esforço Empurrar	9A	12B
13.01	12.01	15. Aquecimento físico; Análise e prática das acções de esforço Sacudir, Pontuar	10A	13B
18.01	17.01	16. Apreciação do trabalho realizado através do visionamento das imagens recolhidas	11A	
20.01	19.01	17. Aquecimento físico; Análise e prática das acções de esforço Chicotear e Socar	12A	14B
25.01	24.01	18. Aquecimento físico; aplicação das 8 acções de esforço nas personagens	13A	15B
	01.02 a 13.02	Apresentações públicas da peça “ERA HAMLET...UMA VEZ”		
15.02	16.02	19. Conversa de apreciação sobre o processo de trabalho e seus resultados	14A	16B

2.2.1 Estrutura da aula

Para cada sessão desenhamos a seguinte estrutura:

Nº de Aula
Objectivos Específicos
Aquecimento- 50 minutos
Exploração do tema- 40 minutos
Apresentação- Individual/grupo- 20 minutos
Discussão- Comentários- 10 minutos

O recurso ao acompanhamento musical faz parte das nossas estratégias de professores de movimento, considerando-o como um elemento valioso com múltiplas funções:

- Na aprendizagem de danças históricas, sociais e contemporâneas educa-se o ritmo e o estilo, induzidos pelo carácter específico de cada peça musical e técnicas de dança respectivas.
- Nos exercícios de aquecimento procuramos associar a cada exercício o tipo de música adequada, segundo o ritmo (pulsação) e a melodia, que melhor incentivem à sua execução, com frase musicais curtas.
- Nos exercícios exploratórios, e por estes terem uma natureza mais livre e imprevisível, escolhemos obras musicais dentro de um largo espectro, clássicas, sacras, contemporâneas, instrumentais, árias de ópera, electrónica, rock progressivo, etc., que se adequem também às diferentes atmosferas que pretendamos criar (triste, alegre, neutra). Possui assim um carácter colaboratório, no sentido em que não pretendemos que se imponha ou sobressaia em detrimento das acções dos alunos, mas que se mantenha ao mesmo nível, numa inter-relação: na não- criação de movimentos coreografados à sua medida, mas antes tirando partido dos seus sons, dos seus silêncios, das suas dinâmicas. A sensibilidade à música é uma mais-valia e a qualidade dos movimentos pode ser alcançada mesmo na ausência de padrões rítmicos regulares. (Teck, 1993, p. 4)

Verificámos nas nossas fontes não existir uma menção sobre a utilização de apoio musical específico para os exercícios de Laban; existe no entanto, na sua obra dedicada às qualidades do movimento, uma incitação à reflexão sobre a forma como os gregos antigos associavam os ritmos e os temperamentos musicais às actividades de lutas, danças e rituais (Newlove, 1993). Esta atenção posta nas emoções ou

“harmonias” geradas nestas actividades é justificada pela importância que Laban dá à relação corpo/mente, na medida em que a música também é responsável pela expressão de pensamentos e sentimentos.

Posto isto, deduzimos poder adicionar ao nosso projecto recursos musicais conciliáveis com os elementos de estudo, compilando um leque de músicas de estilos variados:

Obras Musicais e Autores

<u>Autor</u>	<u>Estilo</u>
Pink Floyd	Rock Progressivo
Massive Attack	Electrónica/ Soul/ New Wave
Trentmoller	Electrónica
Arne Nordheim	Contemporânea
Meredith Monk	Contemporânea
Steve Reich	Contemporânea
Constança Capdeville	Contemporânea
Fazil Say	Contemporânea
Ernst Reijseger	Clássica
W. Amadeus Mozart	Clássica
Zbigniew Preisner	Clássica
Léo Delibes	Clássica
J. S. Bach	Clássica

2.2.1.1 Objectivos Específicos

Nos Objectivos Específicos de cada aula inscrevem-se as mudanças de fundo a realizar, quer sejam a correcção postural, de locomoção, a coordenação motora e a relação espacial, ou a criação de linguagem corporal individual e coesão de grupo.

2.2.1.2 Aquecimento

A sessão de aquecimento define-se como: *“A good warm-up is a group of exercises performed immediately before an activity that provides the body with a period of adjustment from rest to exercise. It is designed to improve performance and reduce the chance of injury by preparing mentally as well as physically”*.²³ (Fish, 2002, p. 104)
São grupos de exercícios destinados a desenvolver a flexibilidade, a mobilidade, o

²³ Tradução livre: um bom aquecimento é um grupo de exercícios executados imediatamente antes de uma actividade, que proporciona ao corpo um período de ajustamento que vai do repouso à acção. Está concebido para melhorar a performance e reduzir os riscos de lesões, viabilizando a preparação mental e física.

fortalecimento de músculos abdominais e das zonas inferior e superior do corpo, assim como viabilizar a correcção postural. Um aumento na flexibilidade por meio de alongamento pode reduzir a incidência de lesões músculo-tendíneas. Segundo Fish, o aquecimento deve ser gradual e suficiente para aumentar a temperatura muscular sem causar fadiga ou reduzir as reservas de energia (p. 105); deve ser também específico para a actividade que estão prestes a realizar e é sempre necessário, independentemente da temperatura exterior. Uma rotina de aquecimento deve incluir os seguintes recursos: exercícios de natureza rítmica constante, envolvendo as articulações do corpo, rotações localizadas e alongamentos.



Fig 33 e Fig 34: exercícios de aquecimento



Fig 35 e Fig 36: exercícios de alongamento

Introduzimos nestas rotinas exercícios recomendados por profissionais seguidores do Método Laban, intercalando-os com exercícios adaptados por nós, e que fazem parte de um legado de conhecimentos adquiridos na prática da actividade artística da dança clássica e moderna e que passa de indivíduo para indivíduo ao longo de gerações. (conf. Apêndice 2, pp. VII, VIII e IX)

2.2.1.3 Exploração do Tema

Espaço dedicado à abordagem de temas específicos e que visam, através de um processo criativo e exploratório a aplicação de conceitos de Laban no corpo do aluno. Neste espaço entramos com a aplicação dos conceitos referidos nas mudanças que desejamos realizar a nível da expressão do corpo, da criação de linguagem corporal.

Organizámos inicialmente para cada aula o tratamento de apenas um tema, de forma a dar-lhe toda a atenção necessária à consolidação e compreensão. Posteriormente e à medida que os temas foram sendo assimilados, passaram a trabalhar mais do que um na mesma aula, relacionando-os num modo significativo.

O estudo e aplicação do Tema ocorrem no segundo momento da aula, imediatamente após o aquecimento, onde justamente já se fizeram as preparações necessárias para que o corpo agora reconheça e mais harmoniosamente responda às novas instruções.

Separámos os três temas específicos que requerem a nossa atenção do seguinte modo:

■ Tema 1- Locomoção

Laban (Preston, 1963, p. 38) define a locomoção como uma transferência do peso do corpo de um ponto de apoio (ponto de partida) para outro (ponto de chegada), de maneira sucessiva, através sobretudo dos seus membros inferiores, (as mãos também participam quando se anda de gatas ou somente apoiado nelas quando se faz o pino).

Para os propósitos do nosso estudo quisemos focar-nos apenas na forma mais usual e corrente, através dos pés. Esta forma de transporte do corpo implica uma transferência de peso de um membro para outro, dando-se especial atenção às partes do pé e à forma como ele distribui o peso que recebe: os dedos, a planta do pé e o calcanhar tornam-se sensíveis ao chão e podem exprimir diferentes qualidades e dinâmicas de caminhar. Também se verifica a participação activa dos braços, na função de equilibrar o corpo durante o processo de transferência. A aplicação e experimentação nos alunos passam por um método directo de reprodução e repetição do processo a fim de sentir as diferentes partes do corpo envolvidas. Incluído nos exercícios de chão estão aqueles que, segundo Adrian (2008, pp. 38,39) assistem na educação do andar: a pré-elevação e elevação da coxa.

Exercício de Pré- elevação: dobrar uma perna, trazendo o calcanhar o mais próximo possível da tuberosidade do ísquio, mantendo sempre contacto do pé todo no chão, expirando o ar durante o processo; inspirar e deslizar a perna até á posição inicial. Repetir com a outra perna.

A dificuldade deste exercício reside em sentir e saber controlar a contracção do

músculo psoas,²⁴ um potente flexor da coxa na altura da articulação do quadril (psoas maior) e um fraco flexor do tronco e região lombar da coluna vertebral (psoas menor).

Exercício de Elevação da coxa: com a expiração, trazer um joelho na direcção do esterno e esticar a perna em direcção ao tecto; inspirar e reverter o movimento da perna até à posição inicial



Fig 37 e Fig 38: exercício de aquecimento

Mais uma vez trabalha-se o controlo do psoas, agora com a flexão femoral e levantamento da coxa, no sentido de não contrair a zona abdominal devido ao esforço. Quando nos encontramos na posição vertical este “mecanismo”, esta coesão, visa propiciar a obtenção de equilíbrio e de simetria, o controlo e sustentação das pernas, importantes para a coordenação do acto de andar.

Laban “desconstrói” o acto de andar em *passos*. “O que é um passo? Um passo é uma transferência de peso, de um pé para outro.” (Newlove, 1993, p. 143) Define o *meio-passo* como a transferência que começa ou termina numa posição de pés fechada e o *passo- inteiro* como a transferência que começa ou acaba numa posição de pés aberta.



Propõe como exercício uma improvisação, contendo uma variedade de meios-passos e passos-inteiros, realizado individualmente ou a pares.

Optámos por utilizar este exercício a nível individual, com toda a turma ao mesmo tempo; não em improvisação, mas orientado por nós, direccionados para a frente ou para trás, sugerindo as mudanças e as paragens, aproveitando para no decurso destas, explicar em detalhe de que forma o pé toca no chão e com que parte toca primeiro (calcanhar, dedos ou toda a planta do pé), dependendo da dinâmica e do estado emocional que introduzimos. Esta forma de exercício permite-nos adicionar o controlo de velocidade com que executamos os passos, numa escala de 0 a 5, sendo

²⁴ A palavra psoas é derivada do Grego "psoa" significando "músculos da região lombar".

O estado de imobilidade activa e 5 o estado de velocidade máxima que cada indivíduo consegue atingir, sem correr. Nas paragens entre cada velocidade explicámos o conceito de imobilidade activa (Adrian, 2008), o estado de alerta físico que precede a acção seguinte, referido na página 8 deste estudo.

A forma rectangular da sala permite-nos a execução de pelo menos dez passos seguidos em linha diagonal, o que nos força a mudar de percurso e direcção quase constantemente; assim, estabelecemos padrões de orientação no chão:

- ♦ em linhas rectas formando ângulos para mudar de direcção 
- ♦ em linhas redondas, formando curvas para mudar de direcção 

Esta nossa adição ao exercício de Laban visa já, através da mentalização de um vector direccional num plano baixo que é o chão, ser um ponto de partida para as posteriores visualizações, mais complexas, de sólidos geométricos.

Optámos também por inicialmente não utilizar apoio musical, para que a percepção do contacto dos pés com o chão fosse realçada e para procurarem e encontrarem as suas velocidades sem ser sob a influência de uma imposição rítmica.



Fig 39, 40 e 41: exercícios de locomoção e velocidades

A estes percursos orientados juntámos a variante oposta, “a não orientação”, a sensação de caminhar sem destino, sem intenção, sem foco, a fim de incorporar no exercício estes elementos de uma forma consciente e alternada. (conf. Apêndice 2, p.x)

- Tema 2- Consciência Espacial: Organização espacial com os sólidos platónicos de Laban, dividido em duas fases

1ª fase

Uma vez que tirámos partido da forma rectangular da nossa sala e das suas dimensões para o traçado geométrico ao nível do chão, poderemos fazer o mesmo

para os sólidos geométricos, mas agora ao nível do ar. Utilizaremos a ideia de Laban de usar os cinco poliedros, como cristais transparentes, para permitir uma maior interacção (entrar e sair).

Tal como Laban, propomos para início de exploração, o cubo, “por ser o mais fácil de visualizar” (Newlove & Dalby, 2004, p. 29). Cada aluno deve procurar um local da sala e certificar-se que tem espaço suficiente para trabalhar, sem invadir espaço alheio. O exercício original coloca o aluno no centro do cubo, pedindo-lhe para visualizar as suas dimensões e formas, tentando alcançar em seguida todas as suas faces, arestas e vértices a partir do ponto em que está. Não existe liberdade para se deslocar, mas é “forçado” a descrever com o corpo movimentos como torções, inclinações e rotações (para alcançar tudo o que está para trás de si), a baixar-se e esticar-se (para alcançar o que está para baixo e para cima de si), podendo usar livremente os braços e as mãos para definir os limites de cada acção, descrevendo com eles movimentos circulatorios ou linhas rectas.

Após esta abordagem com o cubo, passamos ao tetraedro e atendendo às suas formas mais estreitas, outras adaptações do corpo tomam lugar para “cabem em” e “preencher” os limites deste cristal.

Aplicámos este processo exploratório para os restantes sólidos platónicos, octaedro, dodecaedro e icosaedro, que por terem formas mais complexas, implicam uma disponibilidade maior e mais elaborada.



Fig 42 e Fig 43: exploração espacial individual com sólidos platónicos

A esta 1ª fase acrescentámos uma 2ª fase, a ser realizada num dia diferente.

2ª fase:

Cada aluno escolhe um sólido e desenha-o no espaço com a ajuda das mãos (pontas dos dedos). É dada a opção de estar do lado fora ou do lado de dentro e em ambos os casos podem entrar ou sair. Neste caso o corpo não está necessariamente sempre no mesmo lugar, movimenta-se apenas de acordo com as necessidades de passar de um

ponto a outro. Visamos a elaboração de uma sequência de movimentos pré-determinada e intencional (“*estou no ponto A e dou este passo e dobro-me para a frente porque quero desenhar esta linha até ao ponto B*”), que resulte para o aluno como a conquista de um relacionamento do seu corpo com o espaço de uma forma harmoniosa. Introduzimos nesta fase uma variante proposta por Adrian (2008, p. 167), que é trabalhar a pares, negociando entre si a construção da forma e a exploração do sólido. Visamos juntar à harmonia que se gera dos movimentos de união entre pontos distantes, a consonância dos corpos, num discurso comum de gestos realizados em simultâneo, simétricos ou assimétricos. (conf. Apêndice 2, p. xii)



Fig 44, 45, 46 e 47: exploração espacial em pares, com sólidos platónicos



Laban estabelece uma analogia entre a harmonia de movimentos e as linhas melódicas musicais, embora admita que “os fenómenos de consonância e dissonância são menos óbvios no comportamento físico do que na música.” (McCaw, 2011, p. 319) Posto isto, escolhemos da nossa compilação musical aqueles que se ajustavam melhor na concretização destes objectivos.

- Tema 3- Linguagem corporal das emoções com as oito Acções de Esforço de Laban: deslizar, torcer, flutuar, empurrar, sacudir, pontuar, chicotear e socar.

Organizámos inicialmente para cada aula o tratamento de apenas uma acção, de forma a dar-lhe toda a atenção necessária à consolidação e compreensão. Posteriormente e à medida que foram sendo assimiladas, passámos a trabalhar mais do que um na mesma aula, relacionando-os num modo significativo. A ordem pela qual

as introduzimos não foi aleatória; embora todas apresentem características diferentes, algumas delas são parecidas em termos dinâmicos (deslizar/ flutuar, sacudir / chicotear), pelo que optámos por intercalá-las. Visamos o reconhecimento por parte do aluno não só da sensação recolhida de cada acção, mas também a sua associação a uma ou mais palavras que a descreva. Esta memória permite-lhe que em futuras situações de representar determinadas personagens, lhes possa ter acesso e escolher aquela ou aquelas que mais se adequam. A duração do exercício deve ser longa, para que o resultado de esforço muscular se faça sentir, e para que distingam quais os músculos envolvidos para cada acção; esta memória física deverá complementar a memória sensorial. Todas encerram um lado mais óbvio e directo, assim como um lado menos óbvio e subentendido, que pretendemos expor.

A progressão desta sessão exploratória desemboca na aplicação nos personagens da peça “Era Hamlet Uma Vez...”, exercício da disciplina de Interpretação, encenado a partir da obra de Shakespeare, *Hamlet*. Na lista de personagens encontram-se:

- ▣ *Fantasma de Hamlet*, falecido rei da Dinamarca, interpretado nesta encenação não por uma pessoa, mas por um grupo, tomando a designação de *Mancha*
- ▣ *Cláudio*, seu irmão e actual Rei da Dinamarca
- ▣ *Gertrudes*, Rainha da Dinamarca, viúva do falecido Rei e agora esposa de seu irmão Cláudio
- ▣ *Hamlet*, filho do falecido Rei Hamlet e de Gertrudes
- ▣ *Polónio*, conselheiro do Rei
- ▣ *Ofélia*, filha de Polónio
- ▣ *Horácio*, amigo do Príncipe Hamlet
- ▣ *Osrick*, membro da corte dinamarquesa
- ▣ *Fortinbras*, Príncipe da Noruega
- ▣ *Dois camponeses*, um coveiro e o seu companheiro

Reunindo as características para se classificar de Tragédia (peça que termina com a morte de um ou mais personagens principais), esta é uma obra na qual as fraquezas do ser humano e o seu potencial para a maldade, crueldade, ganância e preconceitos, para o amor e o ódio, são exploradas através de personagens complexas, num ambiente que abre as portas também ao sobrenatural devido à presença de um personagem fantasma.

É neste cenário de emoções profundas, neste espaço em que se preparam as vozes e os corpos dos actores que irão dar vida a Cláudio, Hamlet, Ofélia, Gertrudes, Polónio e restantes, que pretendemos que se dê vida também às oito diferentes acções.

A partir de Laban (Newlove & Dalby, 2004, p. 211), aplicámos as acções de esforço em múltiplas variantes, distribuídas ao longo da execução dos exercícios em 3 fases distintas:

1ª Fase- experimentação individual a nível apenas do corpo, de cada uma das acções de esforço

2ª Fase- experimentação individual, com introdução de palavras/ texto retiradas da peça, ao mesmo tempo que executa a acção de esforço

3ª Fase- experimentação com interacção de personagens, usando texto e executando diferentes acções de esforço (conf. Apêndice 2, pp. xv a xviii)

⌘ **Acção 1: deslizar** – as suas qualidades de esforço básicas definem-na como sustentada, leve e directa

Deslizar é essencialmente um movimento “liso” e regular; por ser frequentemente associado à patinagem, tende-se para se focar apenas nos movimentos dos pés. Para desviar os alunos deste lugar comum, colocamos em prática um exercício



(Newlove & Dalby, 2004, p. 137) que consiste precisamente em usar as palmas das mãos e, com ajuda da visualização, executar movimentos do quotidiano em que a acção de deslizar das mãos seja evidente. Em seguida, fazer deslizar as mãos por superfícies reais da sala, seja nas paredes, no chão, usando todas as direcções, variando com cada mão direcções opostas. O exercício evolui das mãos para o resto do corpo, procurando deslizar com outras partes, explorando sempre as possibilidades e as diferentes sensações.



Fig 48 (acima), 49 e 50: acção de deslizar

- ⌘ **Acção 2: torcer** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como flexível, sustentada e forte

Torcer contém duas forças actuando em direcções opostas. Como visualização usaremos exemplos do quotidiano, começando pelas mãos, no acto de torcer uma toalha molhada. (Newlove & Dalby, 2004, p. 133). Evoluindo para o resto do corpo, explora-se o movimento de torcer com todos os membros, em todas as direcções, atentando ao efeito muscular e às sensações produzidas.



Fig 51 e Fig 52: acção de torcer

- ⌘ **Acção 3: flutuar** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como flexível, sustentada e leve

Flutuar é semelhante, mas não igual, a voar. Pode-se flutuar na água e no ar, embora para este último necessitemos de um pára- quedas para contrariar a gravidade. A visualização procurará o realismo possível dentro das duas opções e que faça o aluno experienciar as principais características desta acção. (Newlove & Dalby, 2004, p. 139) Começamos por trabalhar partes do corpo, as mãos, os braços, apelando para a leveza, ou seja, retirando mentalmente o peso de cada parte envolvida. Evoluímos para a cabeça, para os ombros e tronco, partindo para a deslocação no espaço.



Fig 53, 54 e 55: acção de flutuar

⌘ **Acção 4: empurrar** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como directa, sustentada e forte

Empurrar é aliado de comprimir, esmagar, e com aplicações mais numerosas no quotidiano. Para experimentar as escalas de força que se desencadeiam, começamos pelas mãos, empurrando uma contra a outra e/ou em direcções opostas, seguindo-se as variantes com o resto do corpo agindo com a sala: as mãos contra o chão, joelhos contra o chão, corpo contra a parede, esgotando todas as possibilidades exploratórias em pé, sentado ou deitado. (Newlove & Dalby, 2004, p. 130)



Fig 56, 57 e 58: acção de empurrar

⌘ **Acção 5: sacudir** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como flexível, súbita e leve

Sacudir é um gesto que fazemos frequentemente. Através da visualização, reproduzimos fielmente um acto corrente de sacudir usando as mãos, atentando aos detalhes de como se distingue das outras acções. Evoluímos para o simples sacudir de outras partes do corpo, explorando todas as direcções e possíveis combinações. (Newlove & Dalby, 2004, p. 132)



Fig 59 e Fig 60: acção de sacudir

- ⌘ **Acção 6: pontuar** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como directa, súbita e leve

Pontuar significa realizar pequenos e rápidos movimentos. A visualização mais familiar é a de “escrever à máquina”, com pequenas batidas dos dedos, que deu origem á expressão “bater o texto no computador”. A partir desta acção com as mãos, canalizamos a dinâmica para o resto do corpo, envolvendo todas as partes; o processo exploratório deve incluir a inter-relação com a sala. (Newlove & Dalby, 2004, p. 134)



Fig 61, 62 e 63: acção de pontuar

- ⌘ **Acção 7: chicotear** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como flexível, súbita e forte

Chicotear é um movimento que apenas é regular para quem pratica desportos do mesmo estilo do ténis, ou pratique uma forma de combate com uso de espadas, adagas e chicotes. Começando pela visualização de empunhar uma espada, executamos os gestos, atentando na sua extensão e qualidade própria. A partir daqui, outra parte do corpo passa a ser a espada, explorando todas as direcções e combinações, incluindo a deslocação no espaço. (Newlove & Dalby, 2004, p. 136)



Fig 64 e Fig 65: acção de chicotear

⌘ **Acção 8: socar** - as suas qualidades de esforço básicas definem-na como directa, súbita e forte



Fig 66: acção de socar

Socar está directamente ligado à acção de golpear. Com uma mão de cada vez “socamos” o ar à nossa volta em todas as direcções; usamos os pés golpeando contra o chão e evoluímos para as restantes partes do corpo, explorando todas as possibilidades, atentando no esforço produzido. (Newlove & Dalby, 2004, p. 138)

2.2.1.4 Apresentação

É a concretização do processo exploratório, segundo o tema e as orientações estabelecidas, em pequena performance na aula. Finalizado o processo de exploração, individual e realizado numa base “de si para si”, encorajámos a mostragem aos restantes membros da turma, utilizando este momento como forma de partilha e para que cada indivíduo exponha o que aprendeu de uma forma criativa. O objectivo consiste em incentivar a busca em si próprio, aceitar o processo de pesquisa no seu valor intrínseco, desabituar dos processos de repetição por visualização, de soluções rápidas. No caso do Tema 3, este modelo não foi aplicado, uma vez que todos estavam a participar, de forma igual numa interacção colectiva sem que houvesse observadores.

2.2.1.5 Discussão

Espaço reservado para a verbalização das sensações contidas durante as experiências, para a formulação de perguntas e respostas, com vista à progressão e evolução do aluno enquanto ser físico, sensível e reflexivo. Consideramos importante este momento para nos assegurarmos do sucesso ou fracasso da intervenção. Sucesso no sentido da obtenção de resultados visíveis e na recepção de discursos relativos à experiência vivida; fracasso no sentido da não obtenção de resultados visíveis, mostrando inércia por bloqueio ou estado de confusão, não deixando de se revelar importante por isso mesmo. Permite-nos avaliar a margem de progressão da amostra, ao ponto de considerarmos necessário repetir o processo ou avançar para o próximo tema.

2.3 Meios de recolha de dados e avaliação de desempenho

- ♦ Recorremos a questionários não só como uma estratégia no sentido de observadores e observados se posicionarem numa base de partilha e participação, mas também como forma de recolha de informações pertinentes sobre os observados, que de outra forma não seriam possíveis. Foi concebido em forma de perguntas abertas, fazendo com quem tenhamos possibilidades de ganhar informações espontâneas.
- ♦ Utilizámos diários de bordo, onde registámos detalhadamente as impressões colhidas sobre todas as actividades realizadas.
- ♦ Utilizámos a recolha de dados através de vídeo por permitir obter uma repetição da realidade e detectar factos ou pormenores que, porventura nos tenham escapado durante a observação naturalista. Esta foi a razão primeira, mas durante a intervenção revelou-se uma segunda utilidade: a curiosidade e vontade demonstrada pelos intervenientes em visualizar o que faziam, “ver de fora”, levou-nos a incluir no mapa das actividades dias específicos para este fim.
- ♦ Pelas mesmas razões apontadas para a captação de imagem, nos servimos da gravação áudio para captação das exposições verbais dos participantes no final de cada actividade.
- ♦ Utilizámos grelhas de observação de aula para cada aluno e para cada tema

Devido a razões de segurança e por respeito à privacidade requeremos junto dos encarregados de educação as autorizações assinadas para as recolhas e eventual divulgação de imagens, apresentando a devida justificação e os fins para que se destinam.

2.3.1 Questionários

Elaborámos e entregámos directa e pessoalmente a cada interveniente um questionário escrito no início do estudo (Questionário 1) e outro no final (Questionário 2). A auscultação no início do estudo proporciona a reflexão sobre a pertinência do mesmo. A auscultação no final informa o observador sobre a avaliação que o interveniente faz sobre si do impacto dos conteúdos ministrados.

A importância desta forma de avaliação está sustentada quando se opta pela metodologia qualitativa no trabalho de campo:

“No início do trabalho de campo, o investigador não possui categorias de observação especificamente predeterminadas. No entanto é também verdade que, quando chega ao campo, o investigador tem já em mente um quadro conceptual e objectivos de pesquisa.” (Guerra, 2006, p. 25)

Questionário 1:

- O que pensas do teu corpo
- Quais as tuas dificuldades físicas
- Quais as tuas facilidades físicas
- Qual o teu desporto preferido de praticar
- Qual a tua actividade artística preferida
- O que significa para ti, dançar
- O que queres melhorar em ti

Através do questionário pretendemos aceder às informações que, na nossa qualidade de professores/investigadores/observadores, é considerada relevante por obter respostas individualizadas, com caracter espontâneo, acerca de assuntos que influenciam o comportamento de aprendizagem do indivíduo. Tratam-se de perguntas não de opinião geral, mas de cariz pessoal, relacionadas directamente com a actividade em que está integrado. A oportunidade de o fazer por escrito permite uma melhor reflexão e atenção sobre si próprio, dar respostas com maior profundidade e um certo grau de confidencialidade, com a sensação de segurança transmitida pelo facto do indivíduo se encontrar num ambiente que lhe é familiar.

“O inquérito por questionário presta-se bem a uma utilização pedagógica”, (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 187) na tentativa de conhecer as percepções, as expectativas e os pensamentos dos indivíduos.

No Questionário 1 houve a preocupação de recolher informações para saber como o aluno vê e pressente o seu corpo, como o trabalha, quais as suas dificuldades e aspirações.

E porque lidamos com indivíduos que vão evoluindo, teremos de observar, ouvir e questionar muitas vezes: no Questionário 2, entregue no final do estudo, encaramos as opiniões, as satisfações e de que forma as metodologias utilizadas na sala de aula preencheram as expectativas e alargaram a percepção dos intervenientes.

Questionário 2:

- O que pensas do teu corpo
- Qual a tua personagem na peça Era Hamlet Uma vez? (se fez mais que uma, nomeá-las também)
- Quais as dificuldades físicas que encontraste?
- Descreve os processos que utilizaste nas aulas de movimento para encontrar resoluções de uso de espaço para o teu corpo e como as transportaste para o seu personagem.
- Das 8 acções de esforço trabalhadas nas aulas, descreve as preferidas, e as não preferidas e porquê
- Descreve as que usaste no seu personagem e como o fizeste: na aula e no palco
- De que maneira sentiste que este processo de trabalho ajudou (ou não) na aplicação na peça mencionada?
- De que maneira sentes que este processo de trabalho te ajudará (ou não) de uma maneira geral a resolver futuros projectos?
- Outros comentários:

2.3.2 Diários de Bordo

Os diários de bordo incluem os registos descritivos das intervenções, apresentados na secção de Apêndices, com a descrição de cada aula/intervenção e a forma como os exercícios foram utilizados. Contém ainda o plano sequencial de exercícios de aquecimento. Para além do aspecto descritivo, os diários contêm o aspecto reflexivo sobre a nossa actuação face aos objectivos de cada aula, e de que forma demos resposta às questões dos alunos, emergentes consequências da experimentação a que davam corpo. (conf. Apêndice 2, pp. X a XVII)

2.3.3 Grelhas de Observação

Como afirma Estrela (1994), “só a observação permite caracterizar a acção educativa, à qual o professor terá de fazer face em cada momento” (p. 128).

Para tal, utilizámos grelhas individuais com indicadores específicos e categorias de avaliação qualitativa para cada Tema, de acordo com os aspectos que se pretendem melhorar. (conf. Apêndice 1, pp. I a VI)

- Grelha para o Tema 1- Locomoção

Aluno	Desempenho			
		Postura	Coordenação	Rigor/Evidência
	Não satisfaz			
	Satisfaz			
	Satisfaz muito			
	Aspectos a melhorar			

- Grelha para o Tema 2- Sólidos Platónicos

Aluno	Desempenho			
		Individual	Individual	Pares/trios
		Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
	Não satisfaz			
	Satisfaz			
	Satisfaz muito			

- Grelha para o Tema 3- Acções de Esforço

Aluno	Desempenho			
		Individual	Individual	Pares
		Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
	Não satisfaz			
	Satisfaz			
	Satisfaz muito			

.A dinâmica produzida pelas recolhas dos dados foi analisada posteriormente com a ajuda de gráficos, para uma visualização mais clara dos resultados.

3. Apresentação, análise e discussão de resultados

3.1 Análise dos questionários

3.1.1 Questionário 1

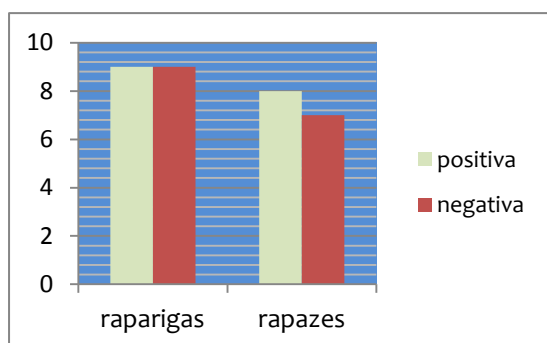
Dos 43 questionários entregues, apenas 33 foram devolvidos, havendo assim 10 não contabilizados. Com base na análise de conteúdo das respostas, destacamos os seguintes indicadores:

Quadro de Indicadores para o Questionário 1.

Aluno	Avaliação física do corpo	Idealismo/a melhorar	Relação com a dança
1.	Positiva	Tonificar	Felicidade
2.	Negativa	Postura, resistência e coordenação	Gosto. Exploração de emoções
3.	Positiva	Postura e força nos braços	Sensação de liberdade
4.	Positiva	Flexibilidade e fluidez	Sensação de poesia
5.	Positiva	Força abdominal e nos braços	Expressão de sentimentos
6.	Negativa	Desinibição	Mover-se com ritmo
7.	Negativa	Flexibilidade e coordenação	Expressão de emoções
8.	Positiva	Postura e controlo corporal	Sentir a música e exprimir com o corpo
9.	Negativa	Aspecto físico geral	Completa-a
10.	Negativa	Postura, andar e flexibilidade	Descontracção, ritmo e atitude
11.	Positiva	Descontrair e abstrair	Adora
12.	Negativa	A forma física, força e transmitir sentimentos com movimento	Libertação de energias negativas e positivas, expressividade
13.	Negativa	Concentração e assiduidade	Coordenação, ritmo e sentimento

14.	Negativa	O corpo	Coordenação corporal e ritmo
15.	Positiva	A estrutura física, postura	Um passar de emoções
16.	Negativa	Flexibilidade, resistência e peso	Uma forma de expressão
17.	Negativa	Maior conhecimento do corpo	Expressar sentimentos através do corpo
18.	Negativa	Postura, melhor conhecimento do corpo e flexibilidade	Não tenho jeito
19.	Positiva	Tirar a tensão	Libertar a alma
20.	Negativa	Flexibilidade e força	Uma forma de libertação
21.	Negativa	Demasiado autocrítica	Gosto muito
22.	Positiva	Força e atitude	Expressão subentendida
23.	Positiva	Não sei bem	Bom para descomprimir
24.	Positiva	Dançar melhor	Uma forma de libertação
25.	Negativa	A insegurança, o descontrolo de energia	Libertação
26.	Positiva	Crescer em todos os aspectos	É arte para todos, amo
27.	Positiva	Mais força e mais forma	Libertação de energia, ser livre
28.	Positiva	A flexibilidade	Expressar sentimentos
29.	Positiva	A elasticidade	Expressar sentimentos, libertação
30.	Positiva	Flexibilidade, resistência, equilíbrio	É tudo. Libertação
31.	Negativa	Maior conhecimento do corpo	Ser feliz
32.	Negativa	Mais força psicológica	Depende da dança. Libertação
33.	Positiva	A minha leveza e sensibilidade	Tudo, tal como o teatro.

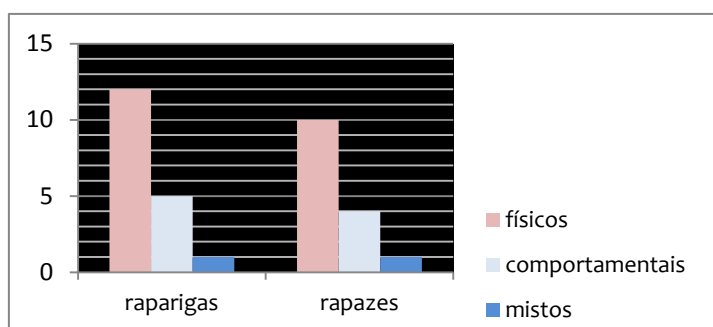
3.1.1.1 Análise do indicador: avaliação física



Verificámos nestas respostas a confirmação da existência de um número quase igual de opiniões opostas na avaliação física do corpo: 17 são positivas, 9 do sexo feminino e 8 do sexo masculino, e 16 são negativas, 9 do sexo feminino e 7 do sexo masculino.

3.1.1.2 Análise do indicador: idealismo/aspectos a melhorar

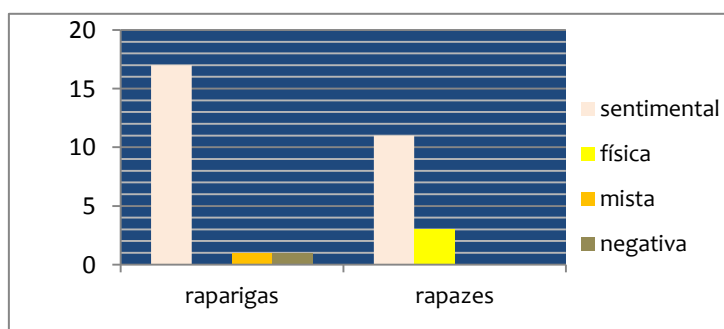
Verificámos a existência de três categorias de aspectos a melhorar: a primeira, com maior índice e que incide apenas em aspectos físico-motores, (flexibilidade, força, postura) a segunda mencionando apenas aspectos de carácter comportamental (assiduidade, concentração, atitude) e a terceira que apresenta respostas de carácter misto. Observamos que entre os rapazes e as raparigas continua a haver um quase igual número de



respostas em cada categoria.

3.1.1.3 Análise do indicador: relação com a dança

Verificámos quatro categorias de respostas na apreciação da relação com a dança: a primeira, e de índice mais elevado, de carácter emocional (libertação, expressão de sentimentos, felicidade), partilhadas por ambos os sexos, a segunda é apenas física (ritmo, coordenação), com incidência no sexo masculino, a terceira é mista e a quarta é negativa (não gosto).



Sintetizando o que acabámos de analisar, verificamos que neste grupo de alunos a diferença de género não é factor determinante na diferença e que existe uma opinião colectiva e quase homogénea sobre a própria imagem, sobre o que pressentem ter de melhorar, sobre o que é para eles dançar. Este indicador reveste-se para nós de particular importância pois considerámos o acto de dançar como o detector de desinibição, coordenação, sensibilidade; sendo um auscultador natural de problemas relacionados com estes elementos, permite-nos avaliar a ligação entre a emoção e o corpo. As respostas positivas e negativas de avaliação física relacionam-se com descontentamento com a aparência exterior, algumas descritas na secção de aspectos a melhorar (sempre mais baixa nos rapazes).

3.1.2 Questionário 2

Dos 43 questionários entregues, apenas 11 foram devolvidos, havendo 32 não contabilizados. Com base na análise de conteúdo das respostas, destacamos os seguintes indicadores:

Quadro de Indicadores do Questionário 2

Nome/personagem	Avaliação física	Aquisições	Ação de esforço para personagem	Avaliações gerais
1. Hamlet 1	Auto consciente	Velocidade, acção física na base das palavras, emoções	Empurrar, deslizar e pontuar	Coesão de grupo, gratificação pessoal
2. Hamlet 2	Auto consciente	Caminhar	Deslizar, torcer, pontuar	Gratificação pessoal, mais conhecimento
3. Ofélia 1	Auto consciente	Fisicalidade de personagem	Deslizar, flutuar, torcer	Enriquecedor
4. Ofélia 2	Auto consciente	Emoção no corpo	Torcer e flutuar	Positivo, importante para o futuro
5. Hamlet 3	Auto consciente	Retirar a tensão do corpo	Empurrar	Ajudou nas relações c/ outros
6. Ofélia 3	Auto consciente	Contrastes emocionais	Torcer e flutuar	Satisfação, maior percepção
7. Ofélia 4	Auto consciente	Trabalho de corpo	Torcer e Flutuar	Satisfação, melhor conhecimento do corpo
8. Gertrudes 1	Auto consciente	Saber explorar	Flutuar, empurrar, deslizar	Incentivo

9. Ofélia 5	Auto consciente	Desenhar gestos	Deslizar, flutuar	Positivo, melhor conhecimento do corpo
10. Cláudio 1	Auto consciente	Organicidade	Chicotear, socar, flutuar e deslizar	Positivo, libertador do corpo
11. Gertrudes 2	Auto consciente	Velocidade, foco	Sacudir, deslizar e empurrar	Incentivo para melhorar

3.1.2.1 Análise do indicador: avaliação física

É visível através deste quadro, a alteração que se opera na avaliação física, os alunos tornaram-se mais introspectivos e capazes de formar uma análise sobre si próprios, à luz das experiências a que se expuseram. Retiraram do seu discurso a avaliação básica de “gosto /não gosto do meu corpo ou partes dele”, por outro de “ a minha altura/peso ajudou-me a...”, “libertei-me...”. Tornaram-se auto- conscientes, mais capazes de crítica construtiva, substituindo a relação de visão apenas emocional e estereotipada, seja ela positiva ou negativa, por outra, discursiva, a partir de uma observação de dentro para fora.

3.1.2.2 Análise do indicador: aquisições

As aquisições que cada um menciona estão directamente relacionadas com as expectativas que tinham em relação a alguns aspectos que pretendiam melhorar, a postura, o conhecimento do corpo, a tensão, não havendo nestas novas respostas qualquer alusão aos aspectos de flexibilidade, elasticidade e peso. Adicionaram outras, que foram descobrindo por si ao longo das aulas, e que foram capazes de identificar como “organicidade”, “saber explorar”, “desenhar gestos”, “sentir emoção no corpo”.

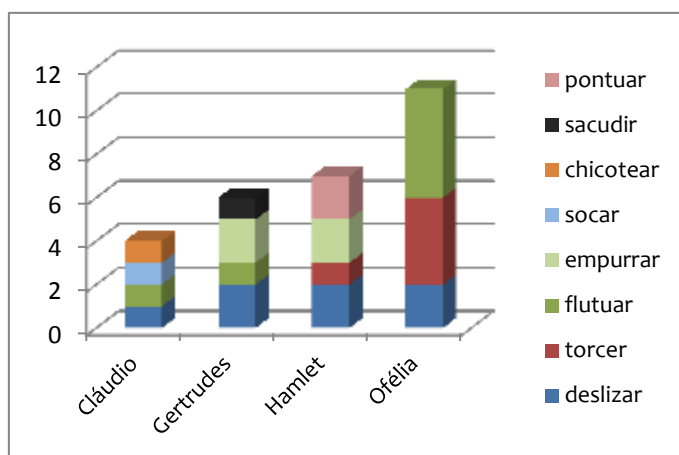
3.1.2.3 Análise do indicador: avaliações gerais

Na avaliação geral incluem um olhar sobre o colectivo, o grupo de trabalho que é a turma, e de que forma beneficiaram e se sentiram beneficiados com esse sentido de coesão: “ajudou nas relações com os outros”. Reconhecendo-se incentivados, projectam também o desejo de dar continuidade ao processo de melhorarem em termos pessoais e artísticos: “foi importante para o futuro”.

3.1.2.4 Análise do indicador: acção de esforço usada para o personagem

Para apreciar de que forma as acções de esforço actuaram na construção de linguagens corporais para os personagens da peça “Era Hamlet ...Uma Vez”, recorremos a um gráfico a partir das respostas obtidas no questionário 2, em que estão indicadas as oito acções e as personagens a que os alunos inquiridos deram corpo.

Observamos que todas as acções foram utilizadas, embora nenhum as tenha aplicado todas. As **Cinco Ofélias** preferem em termos de corpo as sensações de leveza e fluidez das acções de deslizar e flutuar, aplicando o contraste forte da acção torcer, em prol do contraste de emoções que pretendem sentir para poder criar, imprevisíveis e perturbantes comportamentos: “ (...) também usei o empurrar, em que as minhas pernas e todo o meu corpo exerciam uma enorme força, até contra ele próprio, que se



traduzia em raiva e firmeza que desvanecia com o deslizar, onde só demonstrava o desespero (ou melhor, o desespero da luta contra o desespero).” Os **Três Hamlets** recorrem também a acções contrastantes e de dinâmicas precisas, com preferência para as acções de deslizar e empurrar, seguindo-se

pontuar e torcer. A evolução dos estados emocionais deste personagem ao longo da peça está na origem desta escolha, onde existem agressividade e raiva contidas, num misto de sofrimento e dor. As **Duas Gertrudes** escolhem para si as acções de deslizar, torcer, flutuar, empurrar e sacudir, devido ao turbilhão de sentimentos divididos, por ser rainha e viúva, mulher e mãe, apanhada no entrelaçar avassalador da tragédia: “senti que elas ajudavam-me a criar mais contenção na personagem e nas intenções.” **Um rei Cláudio** escolhe as acções de deslizar, flutuar, socar e chicotear, pares contrastantes porque ao serem usados em conjunto ou em separado procuram a sensação de falsidade, manipulação e poder: “imaginei que chicoteava o Hamlet, mas na cena da confissão usei o flutuar porque procurava parecer ter um andar fisicamente leve, mas mentalmente pesado”.

Consideramos que este resultado, ainda que restrito a onze alunos, esteja entre aqueles que melhor demonstra a finalidade da nossa intervenção; é um resultado real, a partir de um questionário respondido após as apresentações públicas, após uma

aplicação que passou da fase experimental de todas as acções em aula e ensaios, à selecção e consolidação em palco. Embora as fotos não possam ser inteiramente avaliativas devido à subjectividade que encerram, são no entanto reflexos por excelência de um momento específico, em que o aluno estava exercendo, no desenrolar desta peça, uma ou mais acções de esforço.

3.1.2.5 Demonstrações fotográficas das Acções de Esforço de Laban

Fig 67, 68 e 69: Personagem- Ofélia, com as acções de deslizar, torcer e empurrar



Fig 70, 71 e 72: Personagens- Rainha e Hamlet com as acções de torcer, deslizar e empurrar

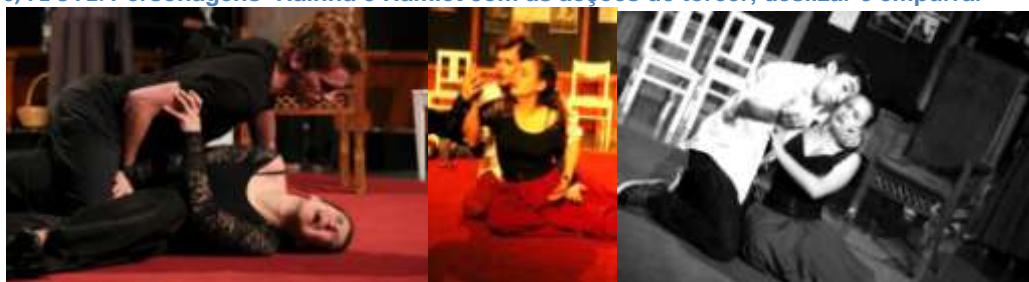
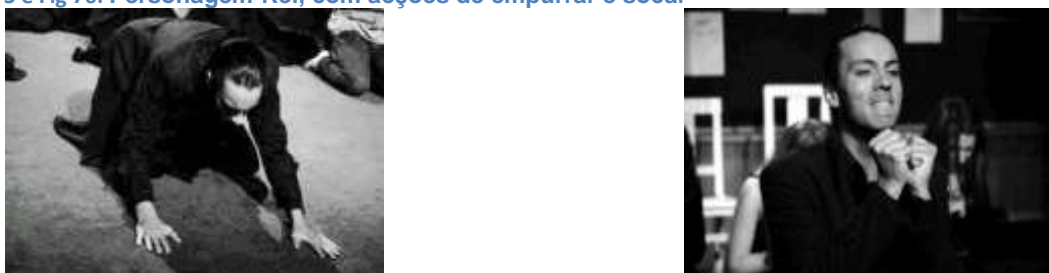


Fig 73 e Fig 74: Personagem – Hamlet, com acções de deslizar e socar



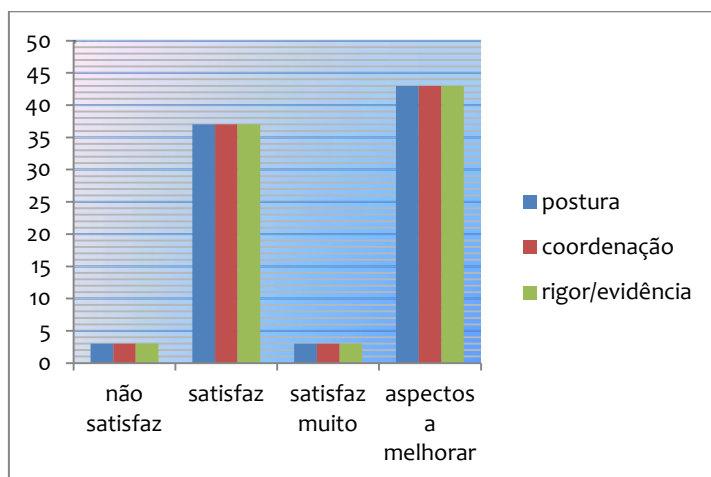
Fig 75 e Fig 76: Personagem-Rei, com acções de empurrar e socar



3.2 Análise das grelhas de observação

O resultado sumativo das grelhas individuais de observação dos alunos durante a exploração dos três temas nas aulas produziu em gráfico os seguintes resultados:

3.2.1 Análise da Grelha para o Tema 1- Locomoção



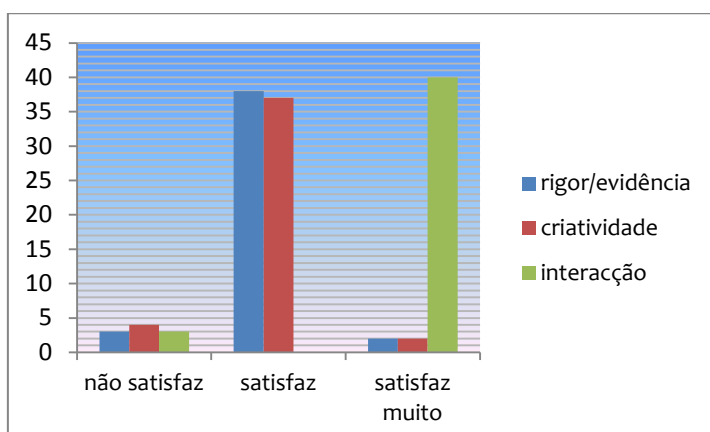
Analisadas as grelhas individuais dos 43 alunos, verificámos que os resultados obtidos nos indicadores relacionados com o aperfeiçoamento da locomoção foram maioritariamente positivos; o resultado negativo está atribuído a três situações de falta de assiduidade, em que a continuidade foi interrompida.

Os indicadores *postura* (verticalidade e equilíbrio) e *coordenação* (harmonia entre os membros durante a deslocação) alcançaram um nível satisfatório de execução para todos, com excepção dos já mencionados e de três elementos que se destacaram dos demais pela correcção de vícios posturais.

O indicador *rigor /evidência* caracteriza-se pelo grau de investimento colocado pelo aluno durante todos os procedimentos e está na mesma proporção das outras categorias.

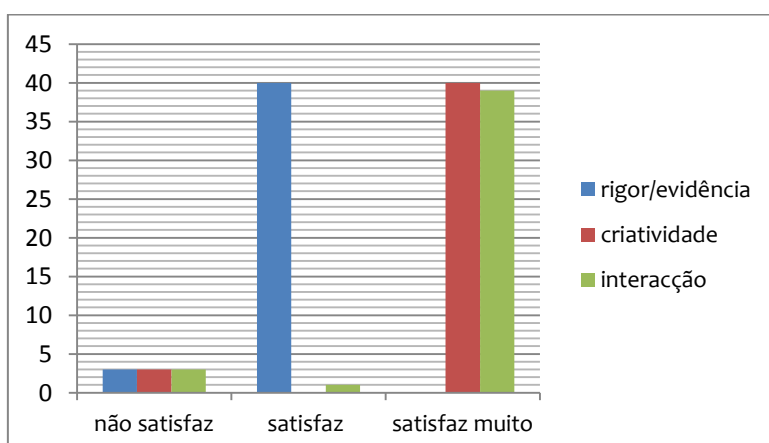
A inclusão da categoria *aspectos a melhorar* reforça o cuidado a prestar no tipo de observação que se faz; a finalidade desta observação é para melhorar, logo, urge especificar o quê, que neste caso, e por ter carácter evolutivo, é tudo o que ainda não está dominado fisicamente pelos indivíduos, afectando uma locomoção correcta. (conf. Apêndice 1, pp. I e II)

3.2.2 Análise da Grelha para o Tema 2- Sólidos Platónicos



O indicador da *interacção* revela resultados superiores em relação aos indicadores de trabalho individual. A criatividade, enquanto habilidade para produzir algo novo e espontâneo, tem uma avaliação satisfatória. A categoria *não satisfaz* permanece atribuída aos indivíduos com problemas de assiduidade. O trabalho individual pertence à 1ª fase do exercício, caracterizado pela exploração espacial e primeira abordagem para o desenvolvimento de uma linguagem corporal própria. Tendo por isso um difícil 'arranque', consideramos contudo que se venceu a inércia e que apesar de nem sempre serem óbvias as imagens corporais, houve um esforço genuíno de concretização. Quando passaram à 2ª fase, a preocupação passou a ser a de partilhar, sendo que a produtividade brotou naturalmente, sem ser forçada. (conf. Apêndice 1, pp. III e IV)

3.2.3 Análise da Grelha para o Tema 3- Acções de Esforço de Laban



A obtenção de estados emocionais a partir das acções de esforço de Laban mostra-se muito satisfatória em termos de criatividade e interacção, se bem que o rigor (clareza gestual) nem sempre tenha sido atingido. Nas fases de experimentação, a última

acção aprendida infiltrava-se na execução da mais recente, por permanecer na memória física, o que não deixa de ser um bom resultado, apesar de ser um acto involuntário, com excepção feita ao aluno em que numa aula em que se trabalhava a acção Torcer pergunta se “vamos usar as acções ao mesmo tempo nas próximas aulas?” porque “sentiu necessidade a certa altura de mudar para o deslizar e para o torcer, porque elas já estavam dentro dele.” Precisou delas, logo é um acto consciente e voluntário de manuseamento de material aprendido e memorizado.

As posteriores observações das apresentações públicas demonstraram uma evolução significativa nesta área, ou seja, verificou-se uma utilização consciente e controlada. Uma Rainha diz: “tenho de utilizar a acção de deslizar na minha fala com Ofélia pois não existe maldade; não posso usar o torcer, este é mais neutro.” (conf. Apêndice 1, pp. V e VI)

Em forma de síntese, observamos que entre a grelha dos sólidos platónicos e a grelha das acções de esforço se verifica uma evolução no indicador de criatividade. Esta alteração advém da continuidade de um processo de trabalho regular e que articulado com as correcções posturais permitiu o desenvolvimento progressivo de um ambiente contagiante e desinibido, modificando o comportamento individual.

A confiança crescente nos resultados, a vontade de experimentar as novas descobertas directamente nos ensaios da peça fez criar uma dinâmica muito produtiva, em que o manuseamento de gestos de cada acção passou de um estado infantil a um estado adulto. Tornou-se evidente a apropriação de gestos por parte dos alunos, e conseqüente selecção; torna-se possível também através da atitude geral do corpo, mesmo encontrando-se numa situação estática, a identificação do personagem. Uma Ofélia diz: “ (...) quando finalizei esta procura apercebi-me que este trabalho de corpo se tinha reflectido nos olhos da personagem e na interpretação de cada palavra que a minha contracena dizia, quer fosse o pai, Polónio, ou Hamlet ou Laertes, rei ou rainha.”

Conclusões

Atingir os objectivos a que nos propusemos no início do projecto apresentou-se como um desafio, pleno de possibilidades, uma vez escolhido o método e a amostra. Citando Barone, (Barone & Eisner, 2012, p. 49) *"This is the phase of the empty canvas, one in which the researcher/artist is open, fortunately or unfortunately, to infinite possibilities (...)"*²⁵.

Proporcionar e permitir as infinitas possibilidades foi uma ideia que nos acompanhou ao longo de todas as etapas. Constatámos estar na base das preocupações dos alunos a ignorância em como retractar e libertar emoções a partir do seu próprio corpo, e na nossa, como o fazer e ao mesmo tempo corrigir aspectos posturais, tendo que, para isso, submeter o corpo a poses condicionantes.

É difícil para eles pensar em infinitas possibilidades quando não orientados para um conceito ou uma forma onde exercitar essa ideia sedutora de infinito e, terem liberdade e não saberem como usá-la. "Está errado eu fazer assim?" e "mas isto é correcto?", foram algumas das perguntas com que nos deparámos no início das aulas, cuja resposta era invariavelmente: "experimenta apenas e desenvolve, não penses".

O errado é, não experimentar, não ousar, não investigar. São os investigados neste caso também investigadores de si mesmos e de suas capacidades, sem critérios próprios, mas com orientação, em detrimento da manipulação. Desenhar gestos é diferente de dançar coreografias com gestos previamente desenhados. Atrever-se a fazê-lo é um passo gigante na senda da espontaneidade e criação.

Foi importante a abordagem erótica feita por um aluno no final de uma das primeiras aulas; a sensualidade dos corpos é algo que transparece quando se lhe dá liberdade para se expressar e o estigma que lhe está associado é atrofiante para a maior parte dos indivíduos em qualquer idade adulta, porque os expõe, na intimidade. Não serem preconceituosos ou fechados a este acontecimento implica passar por estas experiências como turma e falar delas abertamente, com respeito por si e pelo outro.

Quando afirmam que se sentem incentivados, então incentivar torna-se uma palavra-chave e sinónimo de estimular, animar, envolver-se, produzir vontades e energias criadoras. Citando Steiner:

²⁵ Tradução livre: "esta é a fase da tela vazia, aquela em que o investigador/artista está aberto, felizmente ou infelizmente, para as infinitas possibilidades.

“ (...) O que conta sobretudo é o espanto, a espécie de transe que nos invade quando somos postos em contacto com o estranho e o maravilhoso. Tudo isso é terrivelmente didáctico. Não é grave que sejam ultrapassados pelo nível dos textos. (...) O que conta é marcá-los, dar-lhes vontade.” (Steiner, 2005, p. 76)

Acreditamos estar na presença embrionária do actor criador de que falam Grotowsky, Stanislavsky e Meyerhold, disponibilizando o corpo, cuidando dele, despojando-o, (Grotowsky, 1991) deixando para trás hábitos redutores e indisciplinados.

As melhorias posturais que se foram observando não foram imediatas e carecem de mais cuidados, mais dedicação, mais tempo. Importa porém que a nível cognitivo o indivíduo saiba “o que” e “como” precisa corrigir.

Na correcção e aplicação de formas de locomoção, utilizámos exercícios práticos em que a coordenação motora e o rigor possam ser vigiados constantemente, de forma a adaptar-se progressiva e conscientemente ao corpo, até que já não seja preciso pensar antes de o fazer.

A educação espacial esteve em estudo através da criatividade colocada na exploração individual e colectiva de um sólido platónico e da evidência conseguida através dos corpos. Importa aqui referir que o termo Criatividade toma o sentido de sinceridade sem limites, espontânea e disciplinada, de acordo com a definição de Grotowsky. (1991, p. 217) Ao pretendermos torná-la objecto de classificação queremos dar-lhe o realce e a importância devida, para que faça parte integrante e continuada da formação artística do actor, doando sempre algo novo de si. Eisner (2012) defende que o artista é um investigador com todo o seu organismo, inquirindo, testando com o corpo e a mente, sentindo e vendo, respondendo e testando de novo. (p. 43)

Este processo gerou uma forma de linguagem corporal diferente, sem estilos, sem maneirismos, sem género. Uma aluna comentou a este respeito: “parecem gestos abstractos, mas não são, porque eu sei o que estou a fazer!” É exactamente a este ponto que queríamos chegar, que fossem capazes de criar movimento a partir de uma intenção e que nele colocassem toda a sua personalidade, imaginação, peso e forma física. Apenas desenhar um sólido geométrico e torná-lo credível levou-nos a testemunhar momentos únicos desde a maior simplicidade até aqueles cuja complexidade residia na tentativa de desafiar as leis da gravidade. A aluna que diz que não tem “jeito para dançar” desenvolveu gestos belos e significativos, puros e únicos.

Outra aluna resume o seu processo: “Desenvolvi a minha personagem muito naturalmente. (...) Ajudou-me muito quando fizemos exercícios como estar dentro de um sólido geométrico; (...) no exercício de transportar a nossa personagem para o dia-a-dia e descobrir esses mesmos movimentos, ajudou-me a perceber outro tipo de reacções que a Ofélia tinha com ela própria e com os que estavam à sua volta. (...) Baseava-me nessas sensações e quando ensaiava conseguia ir buscar isso sem pensar; já era imediato.”

A fase experimental de todas as acções de esforço em aula e ensaios, passando à selecção e posterior consolidação em palco terá accionado mecanismos que levam à confiança, um dos elementos determinantes na projecção e presença do indivíduo, como realçamos no subcapítulo subordinado ao tema da Postura.

A descoberta de como cada acção os afectava física e sensorialmente enquanto pessoas levou-nos à fase seguinte, ou seja, transportar este manancial e encorajá-los a testá-lo enquanto personagens. Uma Ofélia afirma: “ não sei se conseguiria equilibrar a minha personagem sem estas acções que no início, confesso, pensei serem dispensáveis, e que se tornaram tão preciosas no meu processo.”

A estratégia passou do carácter exploratório individual para o colectivo, como não podia deixar de ser; existem terrenos emocionais ainda estranhos ao indivíduo jovem, mas utilizando as dinâmicas de movimento já conhecidas das acções de esforço e modificando-as gradualmente até chegar a outra (passar de uma acção de deslizar para uma de chicotear) ou ainda, fazendo alterações no factor tempo (súbitas, lentas), fez surgir novas e espontâneas reacções. A compreensão quanto à forma como utilizar estas acções atingiu um nível superior quando um dos alunos escreve:

“Descobri que, apesar da personagem Hamlet ser considerada fraca fisicamente, o movimento predominante era o empurrar, o que me ajudou muito, não fisicamente, mas na força das palavras. Poder-se-ia dizer que eu estava constantemente a ‘empurrar’ os meus colegas com a força do texto.”

Os elencos necessitavam experimentar ‘uns nos outros’ e ‘uns com os outros’ as múltiplas opções. Existe a sombra do egoísmo criativo que necessita ser refreada por colocar em causa a harmonia entre os alunos; tentámos eliminá-la com calibrações e ajustamentos colocados em todos os exercícios lançados para cada tema. Não sabemos afirmar se esta sombra esteve presente em cada sessão, mas se esteve, foi surgindo e desaparecendo na aplicação das acções levadas aos seus limites máximos e mínimos, explosivas ou contidas, concordantes e discordantes.

Estes ajustes contribuíram assim também para a formação de um novo sentido de conhecimento do outro, de carácter colaborativo e de conjunta responsabilidade.

Existe na escola de teatro o hábito de se fazerem aquecimentos de voz e de corpo antes de cada apresentação, à semelhança do que se faz a nível profissional. Estes aquecimentos são mais curtos e condensados, preparam o corpo, a voz e a concentração. Ficámos agradavelmente surpreendidos quando os alunos manifestaram o desejo de aquecer o corpo com as acções de esforço, porque os ajudaria também a aquecer as emoções. Desta maneira podemos regozijarmo-nos por ter proporcionado esta forma de continuidade a um projecto que passou da sala de aula para o palco.

Consideramos que entre os resultados importantes da intervenção estão principalmente a visão renovada que o aluno obtém sobre si próprio, e sobre o que a educação do corpo implica e significa para o actor e para si, não os podendo dissociar.

As questões sexuais que surgiram e foram tratadas dentro da sala de aula, numa nova perspectiva, isentas de estigmas deformadores, foram igualmente bem-vindas.

Importa destacar que os Temas trabalhados dentro dos prazos estabelecidos produziram efeitos diferentes em cada indivíduo, a nível cognitivo e a nível sensorial, à medida que sentia a aproximação da estreia da peça. Não obstante, todos procuraram a sua linguagem, a sua solução para o seu problema com a sua criatividade e investimento próprios.

Concluído o processo, questionámo-nos sobre o que faríamos a seguir no caso de termos mais tempo: retomariámos a exploração dos sólidos platónicos, mas com utilização emocional, propondo que os exercícios de movimentação dentro do sólido em que desenhamos com o corpo anéis de ligação entre os vértices, possam ser utilizados numa outra fase, como uma canalização da capacidade de respostas gestuais a situações ou temas, ao transformarmos esse vértices em questões reais ou mesmo pessoais (cada vértice representar por exemplo uma pessoa ou uma abstracção). Sempre insistindo na motivação do movimento, do gesto e na procura da essência, não devemos esquecer que não se deve mecanizar o que já foi feito e deixar-se cair na zona confortável da repetição. Seguindo o conselho de Grotowsky, e no caso de tal acontecer, será mais benéfico fazer uma paragem e retomar em outra altura.

Seria interessante também combinar as diferentes acções de esforço, isto é, sentir uma (interiormente) e o corpo demonstrar outra (exteriormente); além de contribuir para uma agilização global das capacidades de coordenação física e de criatividade, exercita os limites de energia de cada indivíduo, levando-o a outras possibilidades de utilização em diferentes géneros teatrais.

Quando o próprio Shakespeare (1987, p. 20) afirma através da fala de Hamlet a dificuldade em exprimir a dor, a alegria, denunciando o manto das aparências sob o qual alguns se escondem, quase que nos apetece especular sobre o que estará nas entrelinhas deste brilhante texto. Não deixa de ser uma alusão ao falso sentir, à contenção das emoções verdadeiras porque não existem palavras para as exprimir e excedem o gesto; uma crítica ao facto de os actores “representarem” as cenas, o que é admirável, pois é na “não representação” que reside a veracidade do acto, como defendem os autores citados ao longo deste estudo.

E finalmente, porque constatamos que existem sempre diferentes aspectos a melhorar, sejam eles a nível do corpo ou do comportamento face ao acto de aprendizagem, propomos que se faça sempre um diagnóstico inicial avaliativo dos alunos. Investigar o que o projecto curricular lhes exige, o que a actividade teatral como futura profissão espera deles, e criar um modelo de intervenção adaptável às necessidades individuais e colectivas, para que o acto de ensinar e aprender seja vivido por todos como o momento mais importante. Com interioridade e expansividade. Cada um fazendo valer o infinito que contem e por isso sendo, eles próprios, ferramentas preciosas na tarefa de cada um procurar ir mais longe dentro de si.

Bibliografia:

- Adrian, B. (2008). *Actor Training The Laban Way*. New York: Allworth Press.
- Azevedo, S. M. (2004). *O Papel do Corpo no Corpo do Actor*. São Paulo: Perspectiva.
- Barone, T., & Eisner, E. W. (2012). *Arts Based Research*. London: Sage Publications Ltd.
- Bartenieff, I. (1980). *Body movement. Coping with the Environment*. New York: Gordon and Breach Publishers.
- Benesh, J. (1965). *Benesh Dance Notation. 145 Progressive Ballet Enchainements For Lessons 1 to 7*. London: Benesh Movement Education.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- Dunlop, V. P., & Sayers, L. A. (2010). *The Dynamic Body in Space*. Alton: Dance Books.
- Emmer, M. (1993). *The Visual Mind: Art and Mathematics*. Cambridge: MIT Press.
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes, Uma Estratégia de Formação de Professores*. Porto: Porto Editora.
- Fish, H. (Agosto de 2002). Warm- up. *Dance*. London, Great Britain.
- Fonseca, V. d. (2001). *Psicomotricidade- perspectivas multidisciplinares*. Lisboa: Âncora Editora.
- Gil, J. (2001). *Movimento Total*. Lisboa: Relógio D' Água.
- Grotowsky, J. (1991). *Towards a Poor Theatre*. London: Methuen.
- Guerra, I. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo. Sentidos e Formas de Uso*. Cascais: Príncipia Editora, Lda.
- Hall, E. T. (1986). *A Dimensão Oculta*. Lisboa: Relógio D' Água .
- Hall, E. T. (1994). *A Linguagem Silenciosa*. Lisboa: Relógio D' Água Editores.
- Humphrey, D. (1959). *The Art of Making Dances*. Alton: Dance Books Ltd.
- Laban, R. (1975). *Modern Educational Dance*. London: MacDonald & Evans Ltd.
- Laban, R. (1978). *O Domínio do Movimento*. São Paulo: Summus Editorial.
- Latchaw, M., & Egstrom, G. (1969). *Human Movement*. New Jersey: Prentice Hall Inc.

- Lessard-Hébert, M. (1996). *Pesquisa em Educação*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Lessard-Hébert, M., Gabriel, G., & Gérald, B. (1994). *Investigação Qualitativa. Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MacDonald, R., & Ness, C. (2007). *Segredos da Técnica Alexander*. East Sussex: Tachen GmbH.
- Marshall, L. (2001). *The Body Speaks*. London: Methuen.
- McCaw, D. (2011). *The Laban Sourcebook*. Oxon: Routledge.
- Meyerhold, V. (1980). *O Teatro Teatral*. Lisboa: Arcádia.
- Newlove, J. (1993). *Laban for Actors and Dancers*. London: Nick Hern Books.
- Newlove, J., & Dalby, J. (2004). *Laban For All*. London: Nick Hern Books.
- Novak, J. D. (2000). *Aprender, Criar e Utilizar o Conhecimento*. Lisboa: Plátano edições técnicas.
- Oida, Y., & Marshall, L. (1997). *The Invisible Actor*. London: Methuen.
- Perraudeau, M. (2000). *Os Métodos Cognitivos em Educação. Aprender de Outra Forma na Escola*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Pitches, J. (2003). *Vsevolod Meyerhold*. London: Routledge.
- Preston, V. (1963). *A Handbook for Modern Educational Dance*. Great Britain: MacDonald and Evans.
- Quivy, R., & Campenhoudt. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Shakespeare, W. (1987). *Hamlet, Príncipe da Dinamarca*. Porto: Lello e Irmão Editores.
- Slowiak, J., & Cuesta, J. (2007). *Jerzy Grotowsky*. London: Routledge.
- Stanislavski, C. (1979). *A Preparação do Actor*. Lisboa: Arcádia.
- Stanislavsky, C. (1967). *An Actor Prepares*. Great Britain: Penguin Books.
- Stanislavsky, C. (2002). *A Criação de um Papel*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Stanislavsky, C. (2003). *A Construção da Personagem*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Steiner, G. e. (2005). *Elogio da Transmissão, O Professor e o Aluno*. Lisboa : Dom Quixote.

- Stepanov, V. (1969). *Alphabet of Movements of the Human Body*. New York: Dance Horizons.
- Stobbaerts, G. (2001). *O Corpo e a Expressão Teatral*. Lisboa: Hugin Editores Lda.
- Teck, K. (1993). *Ear Training ForThe Body*. Pennington: Princeton Book Company.
- Winearls, J. (1975). *Modern Dance Studies*. London: Oxford University Press.
- Winearls, J. (1978). *Modern Dance: The Jooss- Leeder Method*. London: Adam & Charles Black.
- Winearls, J. (1990). *Choreography. The Art of the Body*. London: Dance Books Ltd.

Webgrafia:

- *blogwritingdancearbot_notes.gif*. Obtido de Ptak Science Books: <http://longstreet.typepad.com/thesciencebookstore/2008/05/index.html>, consultado a 20 de Agosto de 2012.
- Coutinho, C. *Investigação- Acção. Metodologia Preferencial nas Práticas Educativas*. Obtido de FAADSAZE: http://faadsaze.com.sapo.pt/11_modelos.htm, consultado a 11 de Agosto de 2012
- keplersdiscovery. (2012, Julho 31). *Kepler's Discovery*. Retrieved from 2007 Johannes Kepler and the Door to Science: <http://www.keplersdiscovery.com/Contact.html>, consultado a 31 de Julho de 2012
- Marques, S. *Sólidos Platónicos*. Obtido de <http://avrinc05.no.sapo.pt/index.htm>, consultado a 20 de Agosto de 2012
- Onensemble. *onensemble*. Obtido de onensemble.org: <http://onensemble.org/2010/08/book-reviews-dance-notation/>, consultado a 4 de Agosto de 2012
- Reis, A. M. Obtido de http://www.dan.ufv.br/evento/artigos/GT1_AndreiaMariaFerreiraReis.pdf, consultado a 9 de Agosto de 2012.
- Review, P. *Posture Review.com*. Obtido de Posture Review: <http://www.posturereview.com/essentials/essentialsGravity.html>, consultado a 30 de Agosto de 2012

APÊNDICES

Apêndice 1: Grelhas de Avaliação

Apêndice 2: Diários de bordo com os Conteúdos das Aulas

Apêndice 3: Termo de Responsabilidade

Quadro 9a: Grelha para o Tema 1- Locomoção

Turma A Aluno	Desempenho		
	Postura	Coordenação	Rigor/Evidência
1.	NS; AM	NS; AM	NS; AM
2.	SM; AM	SM; AM	SM; AM
3.	S; AM	S; AM	S; AM
4.	S; AM	S; AM	S; AM
5.	SM; AM	S; AM	SM; AM
6.	S; AM	S; AM	S; AM
7.	S; AM	S; AM	S; AM
8.	S; AM	S; AM	S; AM
9.	S; AM	S; AM	S; AM
10.	S; AM	S; AM	S; AM
11.	S; AM	S; AM	S; AM
12.	NS; AM	NS; AM	NS; AM
13.	S; AM	S; AM	S; AM
14.	S; AM	S; AM	S; AM
15.	S; AM	S; AM	S; AM
16.	S; AM	S; AM	S; AM
17.	S; AM	S; AM	S; AM
18.	S; AM	S; AM	S; AM
19.	S; AM	S; AM	S; AM
20.	SM; AM	SM; AM	S; AM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito; AM- aspectos a melhorar

Quadro 9b: Grelha para o Tema 1- Locomoção

Turma B Aluno	Desempenho		
	Postura	Coordenação	Rigor/Evidência
1.	S; AM	S; AM	S; AM
2.	S; AM	S; AM	S; AM
3.	S; AM	SM; AM	SM; AM
4.	S; AM	S; AM	S; AM
5.	S; AM	S; AM	S; AM
6.	S; AM	S; AM	S; AM
7.	S; AM	S; AM	S; AM
8.	S; AM	S; AM	S; AM
9.	NS; AM	NS; AM	NS; AM
10.	S; AM	S; AM	S; AM
11.	S; AM	S; AM	S; AM
12.	S; AM	S; AM	S; AM
13.	S; AM	S; AM	S; AM
14.	S; AM	S; AM	S; AM
15.	S; AM	S; AM	S; AM
16.	S; AM	S; AM	S; AM
17.	S; AM	S; AM	S; AM
18.	S; AM	S; AM	S; AM
19.	S; AM	S; AM	S; AM
20.	S; AM	S; AM	S; AM
21.	S; AM	S; AM	S; AM
22.	S; AM	S; AM	S; AM
23.	S; AM	S; AM	S; AM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito; AM- aspectos a melhorar

Quadro 10a: Grelha para o Tema 2- Sólidos Platônicos

Turma A Aluno	Desempenho		
	Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
1. octaedro	S	NS	SM
2. octaedro	SM	SM	SM
3. tetraedro	S	S	SM
4. cubo	S	S	SM
5. octaedro	S	S	SM
6. cubo	S	S	SM
7. cubo	S	S	SM
8. octaedro	S	S	SM
9. octaedro	S	S	SM
10. cubo	S	S	SM
11. octaedro	S	S	SM
12. cubo	NS	NS	NS
13. cubo	S	S	SM
14. cubo	S	S	SM
15. cubo	S	S	SM
16. tetraedro	S	S	SM
17. octaedro	S	S	SM
18. cubo	NS	NS	NS
19. tetraedro	S	S	SM
20. octaedro	S	S	SM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito

Quadro 10b: Grelha para o Tema 2- Sólidos Platónicos

Turma B Aluno/ sólido	Desempenho		
	Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
1. cubo	S	S	SM
2. octaedro	S	S	SM
3. cubo	S	SM	SM
4. octaedro	S	S	SM
5. tetraedro	S	S	SM
6. cubo	S	S	SM
7. octaedro	S	S	SM
8. octaedro	S	S	SM
9. cubo	NS	NS	NS
10. tetraedro	S	S	SM
11. tetraedro	S	S	SM
12. tetraedro	S	S	SM
13. cubo	S	S	SM
14. cubo	S	S	SM
15. tetraedro	S	S	SM
16. cubo	S	S	SM
17. cubo	SM	S	SM
18. cubo	S	S	SM
19. cubo	S	S	SM
20. tetraedro	S	S	SM
21. octaedro	S	S	SM
22. cubo	S	S	SM
23. cubo	S	S	SM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito

Quadro 11a: Grelha para o Tema- Acções de Esforço de Laban

Turma A Aluno	Desempenho		
	Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
1.	S	S	S
2.	S	SM	SM
3.	S	SM	SM
4.	S	SM	SM
5.	S	SM	SM
6.	S	SM	SM
7.	S	SM	SM
8.	S	SM	SM
9.	S	SM	SM
10.	S	SM	SM
11.	S	SM	SM
12.	NS	NS	NS
13.	S	SM	SM
14.	S	SM	SM
15.	S	SM	SM
16.	S	SM	SM
17.	S	SM	SM
18.	NS	NS	NS
19.	S	SM	SM
20.	S	SM	SM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito

Quadro 11b: Grelha para o Tema- Acções de Esforço de Laban

Turma B Aluno/ 8 Acções	Desempenho		
	Rigor/Evidência	Criatividade	Interacção
1.	S	SM	SM
2.	S	SM	SM
3.	S	SM	SM
4.	S	SM	SM
5.	S	SM	SM
6.	S	SM	SM
7.	S	SM	SM
8.	S	SM	SM
9.	NS	NS	NS
10.	S	SM	SM
11.	S	SM	SM
12.	S	SM	SM
13.	S	SM	SM
14.	S	SM	SM
15.	S	SM	SM
16.	S	SM	SM
17.	S	SM	SM
18.	S	SM	SM
19.	S	SM	SM
20.	S	SM	SM
21.	S	SM	SM
22.	S	SM	SM
23.	S	SM	SM

NS- não satisfaz; S- satisfaz; SM- satisfaz muito

Apêndice 2: Diários de Bordo com os Conteúdos das Aulas

Exercícios de Aquecimento aplicados durante todas as aulas

1. POSIÇÃO SENTADA NO CHÃO, PERNAS DOBRADAS E CRUZADAS, MÃOS NOS JOELHOS

- 2X JUNTAR AS MÃOS À FRENTE DO CORPO, ESTICANDO OS BRAÇOS E LEVANTAR ACIMA DA CABEÇA, INSPIRANDO FUNDO E ESTICANDO AS COSTAS; EXPIRAR E BAIXAR OS BRAÇOS CURVANDO AS COSTAS; REPETE 1º MOVIMENTO E EM SEGUIDA ABRIR OS BRAÇOS COLOCANDO AS MÃOS NO CHÃO, ATRÁS DAS COSTAS, ARQUEANDO AS COSTAS, PESCOÇO PARA TRÁS.

2. POSIÇÃO INICIAL

- 4X ROTAÇÃO DA CABEÇA À DIREITA E À ESQUERDA
- 4X INCLINAÇÃO DA CABEÇA A DIREITA E À ESQUERDA
- 4X INCLINAÇÃO DA CABEÇA À FRENTE E ATRÁS
- 2X ROTAÇÃO EM CÍRCULO À DIREITA E À ESQUERDA

3. MÃOS SOBRE OS OMBROS

- 4X ROTAÇÃO DO OMBRO DIREITO PARA TRÁS
- 4X “ “ ESQUERDO “ “
- 4X ROTAÇÃO DE AMBOS
- 4X ROTAÇÃO DO OMBRO ESQUERDO PARA A FRENTE
- 4X “ “ DIREITO “ “
- 4X ROTAÇÃO DE AMBOS PARA A FRENTE

4. SENTADO COM AS PERNAS ESTICADAS E JUNTAS, MÃOS NA CINTURA

- 4X DOBRA OS JOELHOS E ESTICA DEVAGAR, MANTENDO COSTAS DIREITAS
- 8X BALANÇA NAS COSTAS, JOELHOS DOBRADOS JUNTO AO PEITO, BRAÇOS ABRAÇANDO AS PERNAS, PÉS NO CHÃO
- NA ÚLTIMA VEZ ESTICA AS PERNAS À FRENTE
- 8X FLECTE E ESTICA OS PÉS
- 8X INSISTE CORPO À FRENTE SOBRE AS PERNAS
- DEITA NO CHÃO E ESPREGUIÇA, A LONGANDO BRAÇOS, TRONCO E PERNAS
-

5. DEITADO DE BARRIGA PARA CIMA, DUAS PERNAS ESTICADAS E PARALELAS, BRAÇOS ENTREABERTOS E ABAIXO DA LINHA DOS OMBROS

- DOBRAR UMA PERNA, TRAZENDO O CALCANHAR O MAIS PRÓXIMO POSSÍVEL DA TUBEROSIDADE DO ÍSQUIO, MANTENDO SEMPRE CONTACTO DO PÉ TODO NO CHÃO, EXPIRANDO O AR DURANTE O PROCESSO; INSPIRAR E DESLIZAR A PERNA ATÉ À POSIÇÃO INICIAL. REPETIR COM A OUTRA PERNA.
- 6X A PERNA ESTICADA DOBRA JUNTO AO PEITO, ESTICA COMPLETAMENTE NA VERTICAL, RECOLHE AO PEITO E A LONGA COMPLETAMENTE NA HORIZONTAL, JUNTO AO CHÃO; REPETE COM A OUTRA PERNA
- 8X EXECUTA COM AMBAS AS PERNAS MOVIMENTOS DE BICICLETA, AS MÃOS ATRÁS DA CABEÇA
- 8X REPETE, COM A PARTE SUPERIOR DO CORPO SUBIDA
- 10X ABDOMINAIS: SOBE O TRONCO, TORÇÃO À DIREITA, TORÇÃO À ESQUERDA, ENDIREITA E DEITA DE NOVO
- ESPREGUIÇA NA HORIZONTAL
- DOBRA 1 PERNA, APOIA O PÉ NO CHÃO, A OUTRA COMPLETAMENTE ESTICADA NO CHÃO
- 8X LANÇA A PERNA ESTICADA NA DIRECÇÃO DO PEITO; REPETE COM A OUTRA PERNA
- SENTA COM JOELHOS DOBRADOS JUNTO AO PEITO, BRAÇOS ABRAÇANDO AS PERNAS, PÉS NO CHÃO
- 4X BALANÇA NAS COSTAS, NESTA POSIÇÃO, VOLTANDO SEMPRE AO INÍCIO

6. DEITADO DE BARRIGA PARA BAIXO. BRAÇOS DOBRADOS E TESTA APOIADA NAS MÃOS

- 4X DOBRA PERNA DIREITA E ESTICA DE VOLTA AO CHÃO; REPETE COM A ESQUERDA
- 2X “ “ “ “ “ “ “ “
- 4X ALTERNANDO CADA PERNA “ “
- 8X DOBRA AS DUAS PERNAS
- AGARRA OS PÉS, APERTANDO OS GLÚTEOS
- LARGA OS PÉS E COLOCA OS BRAÇOS ESTICADOS NO CHÃO POR CIMA DA CABEÇA E AS PERNAS ESTICADAS E JUNTAS
- 4X ELEVAR PERNA DIREITA E VOLTAR A DESCER; REPETE COM A ESQUERDA
- 2X “ “ “ “ “ “ “ “
- 4X ALTERNANDO CADA PERNA
- COLOCAR OS BRAÇOS DOBRADOS JUNTO AO CORPO, MÃOS AO LADO DOS OMBROS
- 4X ERGUER LENTAMENTE O TRONCO, ESTICANDO COMPLETAMENTE OS COTOVELOS E VOLTAR AO CHÃO
- 8X ELEVAR O BRAÇO E A PERNA CONTRÁRIA SIMULTÂNEAMENTE, VOLTAR AO CHÃO E TROCAR
- 4X ELEVAR O TRONCO, AMBOS OS BRAÇOS E AMBAS AS PERNAS

7. DEITADO DE LADO, CABEÇA APOIADA NO BRAÇO ESTICADO QUE ESTÁ POR BAIXO, OUTRO BRAÇO DOBRADO À FRENTE DO TRONCO, PERNAS JUNTAS E ESTICADAS

- 8X ELEVA AMBAS AS PERNAS E DESCE
- 8X RODA AS PERNAS PARA FORA E PARA DENTRO
- COM AS PERNAS RODADAS A 45°, 8X SUBIR E DESCER O JOELHO QUE ESTÁ EM CIMA
- “ “ “ “ , 8X ELEVAR A PERNA ESTICADA E VOLTAR A DESCER
- ESPREGUIÇAR DE LADO E REBOLAR PELAS COSTAS PARA O OUTRO LADO
- REPETIR A SEQUÊNCIA

8. DEITADO DE BARRIGA PARA CIMA, PERNAS ESTICADAS, BRAÇOS AO NÍVEL DOS OMBROS

- 2X ALTERNANDO, DOBRAR UM JOELHO AO PEITO E ALONGAR
- DOBRAR OS DOIS JOELHOS AO PEITO (CENTRO DO CORPO) E ALONGAR
- DOBRAR JOELHO DIREITO AO PEITO E LEVÁ-LO AO CHÃO, CRUZANDO SOBRE A ANCA OPOSTA, RODANDO O PESCOÇO À DIREITA
- VOLTAR AO CENTRO E ALONGAR PERNA NO CHÃO
- EXECUTAR À ESQUERDA
- VOLTAR AO CENTRO E ALONGAR PERNA NO CHÃO
- DOBRAR OS DOIS JOELHOS AO PEITO (CENTRO DO CORPO)
- ROLAR AS PERNAS PARA A DIREITA E O PESCOÇO PARA A ESQUERDA, MANTENDO OS BRAÇOS NA MESMA POSIÇÃO
- VOLTAR AO CENTRO E EXECUTAR À ESQUERDA
- VOLTAR AO CENTRO E POISAR OS PÉS NO CHÃO
- PRESSIONAR AS COSTAS CONTRA O CHÃO E CONTRAIR OS ABDOMINAIS
- 4X ALONGAR AMBAS AS PERNAS ATÉ AO LIMITE PERMITIDO PELAS COSTAS (SEM ARQUEAR) E VOLTAR AO INÍCIO, DESLIZANDO OS PÉS PELO CHÃO
- AFASTAR OS PÉS À LARGURA DOS OMBROS E COLOCAR BRAÇOS AO LONGO DO TRONCO
- 4X CONTRAINDO OS ABDOMINAIS, ELEVAR OS JOELHOS JUNTO AO PEITO E COLOCÁ-LOS JUNTO ÀS ORELHAS, DOBRANDO AS COSTAS GRADUALMENTE; VOLTAR À POSIÇÃO INICIAL DESENROLANDO AS COSTAS LENTAMENTE
- 4X ELEVA AS ANCAS DO CHÃO ATÉ FICAR SÓ APOIADO NOS PÉS E NOS OMBROS; VOLTAR À POSIÇÃO INICIAL, GRADUALMENTE, VÉRTEBRA POR VÉRTEBRA
- SENTA COM JOELHOS DOBRADOS JUNTO AO PEITO, BRAÇOS ABRAÇANDO AS PERNAS, PÉS NO CHÃO
- 4X BALANÇA NAS COSTAS, NESTA POSIÇÃO, VOLTANDO SEMPRE AO INÍCIO
- 1X BALANÇA NAS COSTAS E ELEVA AS ANCAS, PERNAS ESTICANDO PARA O TECTO, COM OS COTOVELOS NO CHÃO E MÃOS AMPARANDO AS ANCAS
- COM AS PERNAS ESTICADAS E JUNTAS TOCAR COM OS PÉS NO CHÃO ACIMA DA CABEÇA
- DOBRAR OS JOELHOS AO PEITO, E DESENROLAR AS COSTAS GRADUALMENTE ATÉ TOCAR COM OS PÉS AO CHÃO
- SENTA COM JOELHOS DOBRADOS JUNTO AO PEITO, BRAÇOS ABRAÇANDO AS PERNAS, PÉS NO CHÃO
- 4X BALANÇA NAS COSTAS, NESTA POSIÇÃO, VOLTANDO SEMPRE AO INÍCIO, EM MODO CONTÍNUO
- 1X BALANÇA NAS COSTAS, COLOCANDO-SE DE PÉ

As 4 posições de pés, em paralelo e numa rotação de 45° para fora:
Nº1- pés juntos
Nº2- pés afastados à largura da articulação da anca com a coxa
Nº3- pés afastados à largura dos ombros
Nº4- pés afastados para além da largura dos ombros e das ancas

9. NA VERTICAL. POSIÇÃO DE PÉS Nº1

- 4X BALANÇA OS BRAÇOS PARA CIMA E PARA BAIXO
- 4X MOVIMENTO CIRCULAR DOS BRAÇOS PARA TRÁS
- 4X “ “ “ PARA A FRENTE
- 4X CADA BRAÇO EM SIMULTÂNEO/OPOSTO BALANÇA PARA CIMA E PARA BAIXO
- 4X CADA BRAÇO EM SIMULTÂNEO/OPOSTO EXECUTA MOVIMENTO CIRCULAR PARA TRÁS E PARA A FRENTE
- ELEVAR OS BRAÇOS ESTICADOS LENTAMENTE PELO LADO DO CORPO , COM PALMAS DAS MÃOS PARA CIMA , ATÉ ACIMA DA CABEÇA, EMPURRANDO O AR
- BAIXÁ-LOS PELA FRENTE DO CORPO COM PALMAS PARA BAIXO E COTOVELO ESTICANDO LENTAMENTE
- ELEVAR OS BRAÇOS PELA FRENTE DO CORPO COM PALMAS PARA BAIXO ATÉ ACIMA DA CABEÇA
- BAIXAR OS BRAÇOS PELO LADO DO CORPO COM AS PALMAS PARA BAIXO, PRESSIONANDO O AR
- NA POSIÇÃO DE PÉS Nº2, TOMBAR GRADUALMENTE PARA FRENTE A CABEÇA, OMBROS, PEITO, CINTURA, MANTENDO PERNAS ESTICADAS, BRAÇOS PENDENTES
- COLOCAR AS MÃOS NO CHÃO E MOVÊ-LAS PARA A FRENTE ATÉ O CORPO FICAR PARALELO AO CHÃO NUMA LINHA RECTA, APOIADO NA PONTA DOS DEDOS E NAS MÃOS
- 20X ELEVAÇÕES, BAIXANDO O PEITO ENTRE AS MÃOS E VOLTANDO AO INÍCIO
- DEITAR NO CHÃO, ALONGANDO BRAÇOS E PERNAS
- COLOCA MÃOS AO LADO DOS OMBROS E RECUA LENTAMENTE AS NÁDEGAS ATÉ AOS CALCANHARES, MANTENDO CABEÇA E PEITO JUNTO AO CHÃO, ATÉ BRAÇOS ESTAREM COMPLETAMENTE ESTICADOS
- DESLIZA O CORPO PARA FRENTE ATÉ À POSIÇÃO INICIAL

10. POSIÇÃO DE GATAS

- INSPIRAR PROFUNDAMENTE PELO NARIZ E CURVAR AS COSTAS PARA CIMA (CONTRACÇÃO) CURVANDO O PESCOÇO, O TOPO DA CABEÇA EM DIRECÇÃO AO PEITO E OS PÉS ESTICADOS
- ESVAZIANDO TOTALMENTE O AR CURVAR AS COSTAS PARA BAIXO (ALONGAMENTO), ELEVANDO O QUEIXO E FLECTINDO OS PÉS
- REPETIR NUM MODO CONTÍNUO
- RECUAR AS MÃOS E APOIAR CALCANHARES NO CHÃO
- INICIAR SUBIDA DO CORPO, ENDIREITANDO COLUNA VÉRTEBRA A VÉRTEBRA, ATÉ À CABEÇA

11. BRAÇOS ESTICADOS AO LADO ,ALTURA DOS OMBROS, PULSOS FLECTIDOS PARA CIMA, POSIÇÃO DE PÉS Nº2

- 4X FECHA OS BRAÇOS LENTAMENTE À FRENTE, SEM JUNTAR, E VOLTA A ABRIR, PULSOS FLECTIDOS PARA CIMA
- DESCONTRAI BRAÇOS E RODA O CORPO SOBRE O EIXO, ALTERNADAMENTE À DIREITA E À ESQUERDA

12. MÃOS NA CINTURA. PÉS NA POSIÇÃO Nº4

- 4X ALONGAMENTO LATERAL DO TRONCO, INSISTINDO À DIREITA
- 4X “ “ “ À ESQUERDA
- 4X “ “ “ À FRENTE A 90°, PARALELO AO CHÃO
- 4X EM BAIXO
- DESENROLA O CORPO PARA A VERTICAL
- REPETE SEQUÊNCIA PELA ESQUERDA
- REPETE MESMA SEQUÊNCIA, EM CONTAGEM DECRESCENTE (2X CADA) E (1X CADA)

13. PÉS JUNTOS. POSIÇÃO Nº1

SEQUÊNCIA DE PEQUENOS SALTOS NO LUGAR, POSICÕES 1 E 2, EM PARALELO E NUMA ROTAÇÃO DE 45° PARA FORA

- 4 SALTOS EM 1, PARALELO; 4 SALTOS EM 1, 45°
- 4 SALTOS EM 2, PARALELO; 4 SALTOS EM 2, 45°
- REPETIR A SEQUÊNCIA EM CONTAGEM DECRESCENTE (2X CADA E 1X CADA)

Conteúdo das aulas a partir dos diários de bordo

Aula 1: Exercícios no chão e na verticalidade; exploração de dinâmicas físicas de locomoção e movimento, numa escala de velocidade de 0 a 5.

Objectivos específicos:

- a) preparar o corpo em segmentos isolados para ampliar a sua mobilidade
- b) testar as possibilidades e limitações inerentes a cada corpo na locomoção
- c) criar formas de andar, com foco e sem foco
- d) criar padrões de velocidade dentro de uma escala, a fim de serem memorizados pelo corpo
- e) testar a escala de velocidade na forma de locomoção, assim como na formulação de gestos abstractos, usando todas as articulações
- f) aumentar a consciência corporal
- g) desenvolver a memória corporal

Subjacente a estes objectivos está a criação gradual de um processo de trabalho individual de entendimento e exteriorização dos conteúdos apreendidos em cada aula, revertendo na crescente capacidade de o aluno ser capaz de criar, ao invés de copiar.

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais de Arne Nordheim (Hovering e Crossroad)

As músicas utilizadas são caracterizadas por sons electrónicos, sem padrão rítmico evidente e sem linha melódica, possuindo uma qualidade sonora invulgar na reprodução de sons naturais, tais como, gota de água a cair, ignição de motor, relógios de corda e cantos de pássaros. Escolhi-as porque possuem a capacidade de influenciar o comportamento do corpo do aluno de outro modo que não o modo automático de dança/resposta ao que está a ouvir, ou seja, sem haja uma evidente imposição.

Descrição do exercício:

- Os alunos caminham pela sala livremente, isto é, escolhendo as direcções e as mudanças de percurso, assim como a energia utilizada para o fazer. Entre paragens é dada uma nova instrução sobre a forma como o corpo se comporta durante a locomoção, com ênfase para o trabalho dos pés, testando sistematicamente nas velocidades de valor 1 a 5.

Aula 2: Sensibilização do gesto; criação de frase gestual a aplicar no seu personagem da peça *Era Hamlet... uma vez*

Objectivos Específicos:

- a) Aproximar o aluno fisicamente do seu personagem, atribuindo-lhe gestos e movimentos do seu cotidiano através de um processo de experimentação e criação
- b) Escolher os gestos apropriados para situações previstas na peça e aperfeiçoá-los
- c) Levar o aluno a desenvolver leitura corporal

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema:

Recursos- temas musicais de: Preisner (Requiem For My Friend); J. S. Bach (Sarabande)

As músicas de estilo clássico escolhidas para acompanhar este exercício servem o propósito de ajudar na criação imaginária de um ambiente de outra época, assim como o de influenciar na concretização de reações emotivas, quer contidas, quer exteriorizadas. Estas músicas possuem uma dinâmica forte e têm como instrumentos predominantes os de corda, ideais para alcançar estados emocionais mais subtis. As frases musicais são melódicas, contendo contrastes quer de intensidade sonora, quer de andamento, propiciando ao aluno sentir a música na sua totalidade e incorporá-la no seu exercício.

Descrição do exercício:

- Em estado de imobilidade, começar por criar uma atmosfera de concentração colectiva que permita a entrada do aluno no universo do personagem; os alunos estão juntos na mesma sala, mas cada um cria o seu próprio espaço, a que chamarei de *casa*, abstraindo-se da presença dos outros. Nesse espaço constroem gestos de cotidiano (ler, pentear os cabelos, esgrimir, etc.), em silêncio.
- Quando os alunos começam a exteriorizar, coloco as músicas escolhidas, acompanhando cuidadosamente (é importante não impor, mas sim, predispor) ao mesmo tempo que dou as instruções que servem de guias, tais como, prestar atenção ao estatuto do personagem, posição social, educação, moral e costumes da época, para que os gestos e acções criadas sejam gerados a partir de um entendimento psicofísico.

Apresentação/ Aplicação

- Quando se encontram numa fase em que já se constata a apropriação de uma linguagem corporal, peço aos alunos que constituam uma sequência de 5 movimentos obtidos através do exercício e os repitam consecutivamente, aperfeiçoando-os cada vez mais. No centro da sala executam individualmente esta sequência em pequena performance.
- Peço-lhes para escolher uma palavra que reflecta o que estão a sentir e reproduzi-la com o corpo todo, sentindo a sua carga emocional e deixando fluir a sua acção sobre a mente e os músculos, de modo a expressar com o corpo o que cada palavra os faz sentir.
- Permitir nesta fase que os personagens comuniquem entre si, para permitir a solidificação das suas relações nas suas identidades/personagens.
- Finalizar o exercício, voltando ao lugar de partida, *a casa*. Levantar ambos os braços para cima e esticar o corpo todo numa inspiração profunda, expirar em seguida e deixar cair o corpo controladamente até ao chão, deitando-se de barriga para cima, relaxar

AULA 3: Aquecimento físico; estudo da relação Corpo/Espaço/Movimento através da geometria espacial de Laban- individualmente

Objectivos Específicos:

- a) Explorar, verificar e estabelecer o espaço kinético ou kinesfera
- b) Explorar os sentidos e direcções espaciais para lá da kinesfera
- c) Levar o aluno a compor sequências de movimento

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema:

Recursos: temas musicais de Arne Nordheim

Mais uma vez, o recurso à música de cariz abstracto, já utilizada anteriormente, para permitir ao aluno a execução do exercício num estado de neutralidade emocional, mantendo-se atento às diferentes possibilidades de combinar os sons e silêncios ao seu movimento e inércia.

Descrição do exercício:

- A partir de uma postura vertical parada, começar por usar os braços para delimitar o contorno da kinesfera, usando em seguida em extensão máxima, todas partes do corpo. Ainda parado, explorar agora o espaço que existe entre o corpo e o bordo da kinesfera, criando a pequena e a média distância, primeiramente com gestos abstractos e em seguida, com gestos familiares do cotidiano, por exemplo: despedir-se de alguém acenando ao longe, pentear os cabelos, ler um livro, testando-os nas 3 medidas de alcance, longa, média e pequena.
- Peça que escolham uma figura geométrica tridimensional e que se coloquem dentro dela; usando a liberdade de decidir as suas dimensões, vão usar o corpo para delimitar os contornos, tecendo linhas de movimento unindo todos os vértices. O corpo pode manifestar-se também no plano horizontal, assim como nos níveis médio e baixo.

Apresentação/ Aplicação

- Quando se encontram numa fase em que já se constata a apropriação de uma linguagem corporal, peça aos alunos que constituam uma sequência de movimentos obtidos através do exercício e os repitam consecutivamente, aperfeiçoando-os cada vez mais. No centro da sala executam individualmente esta sequência em pequena performance.

Observações: de uma maneira geral todos cumpriram o que foi pedido; constatamos uma boa abertura mental para a realização de trabalhos deste tipo.

Aula 4: Apreciação e análise do trabalho realizado através do visionamento das imagens recolhidas

Aula 5: Aquecimento físico; Continuação do estudo da relação C.E.M., em grupos de dois

Objectivos específicos:

- a) Equilibrar energias entre corpos diferentes
- b) Levar o aluno e o seu corpo a comunicar com o corpo de outro
- c) Descobrir equilíbrios dinâmicos

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema:

Recursos- temas musicais de Arne Nordheim do álbum Dodeka e de Natalie D'Essay (Air des Clochettes), da ópera Lakmé.

Procurei com esta escolha expandir o processo de combinar música e movimento: desenvolver uma certa sensibilidade musical e uma musicalidade comum a dois estilos altamente contrastantes, educando os impulsos internos geradores de movimento através desta vivência. A voz feminina desta ária produz a quem ouve um efeito orgânico diferente do instrumental, mesmo não sendo ao

vivo; o som do instrumento musical é produzido a partir do exterior do corpo, enquanto que o som da voz provem do interior do corpo, actuando mais rapidamente sobre o sistema nervoso de quem o ouve. Tem uma linha melódica bela, que propicia ao trabalho harmonioso em dueto, no equilíbrio de forças dinâmicas.

Descrição do exercício:

- Após colocarem-se aos pares, posicionam-se sentados com as costas voltadas e apoiadas desde a base do cóccix até às omoplatas, as pernas juntas e esticadas à frente do corpo; dobrar lentamente os joelhos, ao mesmo tempo que empurram as costas contra o colega, levando o corpo a erguer-se lentamente até à vertical, numa acção combinada de forças opostas.
- Posicionam-se de seguida virados de frente um para o outro, com os pés paralelos e os braços descontraídos ao longo do corpo; erguer os braços à frente e agarrar os antebraços do parceiro; deixar tombar o corpo para trás, mantendo os pés firmes no mesmo sítio; dobrar os joelhos e mantendo a tensão nos braços, deixar o corpo descer até tocar com as nádegas no chão; para subir, usar o mesmo princípio das forças opostas, afastando o corpo para trás, esticando os joelhos lentamente até chegar à vertical.

Observações: observamos que no início, o contacto físico em alguns casos é inibidor, noutros não; a progressão do tipo de exercício que é, trouxe descobertas para todos sobre os equilíbrios possíveis entre corpos de pesos diferentes.

Aula 6: continuação do trabalho das aulas anteriores

Objectivos Específicos:

- a) Estimular o estado de disponibilidade física e mental, de forma a trabalhar a coesão e harmonia com o parceiro.
- b) Desenhar com clareza movimentos com início e fim
- c) Levar o aluno a realizar sequências e memorizá-las

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema:

Recursos- temas musicais de: C. Capdeville (Libera Me)

A obra musical em questão caracteriza-se por ser um produto derivado de colagens inspiradas em três fontes: canto gregoriano, cadências extraídas de várias obras polifónicas e cânticos tibetanos. Os instrumentos utilizados são gravações dos sons originais produzidos ao vivo, percussão, voz e um trombone.

Descrição do exercício

- Utilizando como apoio o trabalho concretizado individualmente com o sólido geométrico, os alunos organizam-se em pares e elaboram em conjunto uma nova sequência de movimentos num novo espaço geométrico, criando momentos em que os corpos se conjugam e comunicam.

Observações: verificamos nalguns elementos a tendência para coreografar, apesar de a música não se prestar a essa abordagem; precisamos insistir na espontaneidade.

Aula 7: Apresentação do trabalho das aulas anteriores nos grupos organizados

Aula 8: Continuação das apresentações de trabalho de grupo

Aula 9: Aquecimento físico; Introdução às diferentes dinâmicas gestuais e impulsos do movimento

Objectivos Específicos:

- a) Estimular o estado de disponibilidade física e mental, de forma a trabalhar a coesão e harmonia com o parceiro
- b) Levar o aluno a estabelecer contacto com impulso interno e forma exterior e conectá-los
- c) Dominar conscientemente e com vontade própria, a energia, peso e velocidade
- d) Levar o aluno a descobrir a verdade do gesto

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema:

Recursos- temas musicais de Trentemoller. Possuindo ao mesmo tempo uma textura ligeiramente etérea feita de sons totalmente electrónicos, as vozes adicionam um elemento humano e emocional à paisagem sonora.

Descrição do exercício

- A partir de uma posição confortável, sentado, deitado ou em pé, o aluno desconstrói-se, e redistribui as funções do seu corpo de uma forma aleatória, por exemplo, os olhos estão localizados nas palmas das mãos, os ouvidos localizados na pele, dando-lhes uma dinâmica diferente da habitual.
- Sem perder a individualidade, procuram um parceiro e com ele procuram estabelecer uma comunicação
- Os pares juntam-se, formando grupos maiores, de quatro ou cinco

Discussão

Sensações enumeradas pelos alunos: livre, calor, um cansaço bom; quando em grupo, sentiram que algum ficava sempre de fora ou de sentia excluído; um aluno comentou “atingiram-se altas taxas de erotismo nesta aula”, apoiado por uns e corrigido por outros que diziam “eu estava de olhos fechados, não via ninguém”. Uma aluna revela que o trabalho individual foi importante, mas que quando se juntou a outra pessoa descobriu coisas com o corpo que sozinha não teria conseguido.

Observações: mantivemos em aberto as opções e deixámos fluir, sem intervir; sentimos uma aderência imediata ao exercício. A mente deixou de racionalizar deixando o corpo em total liberdade. A linguagem corporal tornou-se mais intensa e visível a partir da fase da interacção. Durante o exercício não se verificaram interrupções ou “descansos”, logo, houve fluidez. Alguns sentiram necessidade de se observarem no espelho, outros não, havendo quem estivesse sempre de olhos fechados. Viu-se que estavam a sentir prazer. Foi importante a abordagem erótica feita pelo aluno, pois a sensualidade dos corpos é algo que transparece quando se lhe dá liberdade para se expressar. Não serem preconceituosos ou fechados a este acontecimento implica passar por estas experiências como turma. Foi um bom ponto de partida para a descoberta e aceitação de novos gestos criados a partir de uma predisposição. Manter a individualidade e calibrá-la com os outros, contribuindo para a dinâmica de grupo.

Aula 10: Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: **Deslizar**

Objectivos Específicos:

- a) Estudo detalhado da dinâmica da acção/movimento de deslizar
- b) Levar o aluno a relacionar a acção física exterior com a energia interior

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais de Steve Reich. Temas com combinação de estruturas repetitivas, ritmos propulsivos e linhas melódicas longas.

Descrição do exercício:

- usar as palmas das mãos e, com ajuda da visualização, executar movimentos do quotidiano em que a acção de deslizar das mãos seja evidente. Em seguida, fazer deslizar as mãos por superfícies reais da sala, seja nas paredes, no chão, usando todas as direcções, variando com cada mão direcções opostas. O exercício evolui das mãos para o resto do corpo, procurando deslizar com outras partes, explorando sempre as possibilidades e as diferentes sensações.
- partimos para a verbalização, com palavras soltas

Observações: todos começaram deitados no chão e deslizaram nas costas e na barriga e até sentados. Quando passaram à vertical deslizavam com os pés, como se patinassem. Tiveram dificuldade em verbalizar e estiveram quase sempre de olhos fechados, movendo-se com leveza. Constatamos que utilizam e transformam movimentos retirados do aquecimento, dando-lhes a qualidade do deslizar. Esta acção acalmou-os. Não fizemos as verbalizações.

Discussão: as impressões de leveza e bem estar eram generalizadas. Não conseguiram dizer mais nada.

Aula 11: Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: **Torcer**

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais de Steve Reich

Descrição do exercício:

- Como visualização usaremos exemplos do quotidiano, começando pelas mãos, no acto de torcer uma toalha molhada. Evoluindo para o resto do corpo, explora-se o movimento de torcer com todos os membros, em todas as direcções, atentando ao efeito muscular e às sensações produzidas.
- Daqui partimos para a verbalização

Observações: cada um consegue compreender fisicamente o acto de torcer e formaram-se frases de movimento bastante interessantes. Começa a notar-se mais liberdade de movimento e mais desinibição. Não se fizeram verbalizações

Discussão: dividem-se as opiniões entre os que acham que não tem nada a ver com o flutuar e os que acham que é igualmente relaxante, apesar das dinâmicas serem diferentes. Um aluno mencionou como o flutuar lhe transmitiu algo positivo e o torcer ser mais agressivo, fez sentir desespero. Outra aluna sentiu-se mais limitada na flexibilidade para executar o torcer. Outro aluno atribui uma carga feminina a esta acção: "é do sexo feminino!", o que levou ao tópico ying e yang, e as cargas positivas e negativas que tudo o que é vivo encerra.

Aula 12: Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: **Flutuar**

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais da ópera Lakmé

Descrição do exercício:

- Começamos por trabalhar partes do corpo, as mãos, os braços, apelando para a leveza, ou seja, retirando mentalmente o peso de cada parte envolvida. Evoluímos para a cabeça, para os ombros e tronco, partindo para a deslocação no espaço.
- A visualização procurará o realismo possível dentro das duas opções (água ou ar)

Observações: á semelhança do deslizar, os alunos executam esta acção de olhos fechados. Começaram no chão e foram sugados para a vertical. Observa-se cada vez mais que os elementos mais "presos" a nível corporal se estão a soltar e a gostarem de o fazer. Outros já procuram soluções para os seus personagens. Já se nota o nervoso da aproximação da data de estreia. É normal servirem-se de tudo quanto qualquer exercício lhes possa dar. A questão sexual volta a surgir.

Discussão: "sinto que estava dentro de uma bolha". Um aluno pergunta se vamos usar as acções ao mesmo tempo nas próximas aulas porque sentiu necessidade a certa altura de mudar para o deslizar e para o torcer, porque elas já estavam dentro dele. Um aluno confessou o quanto se libertou dos preconceitos atrofiantes dos "gestos amaricados" com que a família por vezes o confrontava. Para ele isso acabou ali mesmo.

Aula 13: Aquecimento físico; combinação prática dos elementos aprendidos nas aulas anteriores, com os estados emocionais

Objectivos Específicos:

- a) Consolidação dos conhecimentos adquiridos

Descrição do exercício:

- A partir de um círculo em que todos estão de pé e voltados para fora, iniciam um percurso pela sala, em personagem, e recriam, com recurso às acções aprendidas, momentos da peça aleatórios

Observações: esta é a primeira exploração aberta enquanto personagem e nota-se a contenção, o receio de "fazer a mais". Nas Ofélias é já visível a influência do deslizar das palavras

Aula 14: Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: **Empurrar**

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais: Pink Floyd. Temas com som de percussão predominante, combinado com sons electrónicos.

Descrição do exercício:

- Para experimentar as escalas de força que se desencadeiam, começamos pelas mãos, empurrando uma contra a outra e/ou em direcções opostas, seguindo-se as variantes com o resto do corpo agindo com a sala: as mãos contra o chão, joelhos contra o chão, corpo contra a parede, esgotando todas as possibilidades exploratórias em pé, sentado ou deitado
- Introduzimos interacção a pares, com contacto
- Sem contacto, mas exercendo pressão
- Introduzimos texto

Observações: explosão de emoções, libertação de forças, confronto, o lado angustiante da peça.

Discussão: “Foi óptimo! A minha voz soltou-se!” “Esta acção é mais desgastante, mas assim posso conhecer os meus limites”

Aula 15: Aquecimento físico; Introdução às acções de Esforço de Laban: **Sacudir e Pontuar**

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais: Meredith Monk. Sons produzidos apenas com o aparelho vocal, com ritmo marcado e com vigor.

Descrição do exercício:

- Através da visualização, reproduzimos fielmente um acto corrente de sacudir usando as mãos, atentando aos detalhes de como se distingue das outras acções. Evoluímos para o simples sacudir de outras partes do corpo, explorando todas as direcções e possíveis combinações
- Alternamos com o acto de pontuar, por serem muito parecidas e passíveis de confusão: a visualização mais familiar é a de “escrever à máquina”, que deu origem á expressão “bater o texto no computador”. A partir desta acção com as mãos, canalizamos a dinâmica para o resto do corpo, envolvendo todas as partes; o processo exploratório deve incluir a inter-relação com a sala
- Introduzimos texto

Observações: por ser caracterizada por pequenos movimentos rápidos e curtos, origina em alguns uma descontração e bem-estar visíveis e noutros a tentativa de coordenações múltiplas entre pés e mãos, criando assimetrias e discordâncias. As palavras foram lançadas, sacudidas. Gerou-se muita energia nesta aula, após um arranque difícil, de quase inércia; foi difícil trabalhar individualmente, não resistiram a juntar-se pontualmente e a aula transformou-se numa arena rica.

Discussão: “dizer o texto a esta velocidade obriga a uma maior concentração e a explorar novas maneiras de dizer o texto”; “houve alturas em que eu senti que o que estava a fazer e a dizer não tinham nada a ver, mas apeteceu-me desconstruir.”

Aula 16: Apreciação do trabalho realizado através do visionamento das imagens recolhidas

Aula 17: Aquecimento físico; Análise e prática das acções de esforço **Chicotear** e **Socar**

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais: Steve Reich

Descrição do exercício:

- Começando pela visualização de empunhar uma espada, executamos os gestos, atentando na sua extensão e qualidade própria. A partir daqui, outra parte do corpo passa a ser a espada, explorando todas as direcções e combinações, incluindo a deslocação no espaço.
- Com uma mão de cada vez “socamos” o ar à nossa volta em todas as direcções; usamos os pés golpeando contra o chão e evoluímos para as restantes partes do corpo, explorando todas as possibilidades, atentando no esforço produzido.
- Introduzimos texto

Observações: as acções menos praticadas no quotidiano são mais estranhas ao corpo, contudo verifico que já conseguem ultrapassar esse obstáculo com agilidade.

Aula 18: Aquecimento físico; aplicação das 8 acções de esforço nas personagens

Objectivos Específicos:

- a) Consolidação dos conhecimentos adquiridos

Sessão de Aquecimento

Exploração do tema

Recursos- temas musicais: Zbigniew Preisner. Temas orquestrais de diferentes intensidades dramáticas

Descrição do exercício:

- A partir de um círculo em que todos estão de pé e voltados para fora, iniciam um percurso pela sala, em personagem, e recriam, com recurso às acções aprendidas, momentos da peça aleatórios
- A escolha da acção é dada ao aluno

Observações: esta foi a aula da libertação, como alguns alunos a chamaram. A estreia aproximase e usaram esta aula para “descarregar” e libertar os últimos bloqueios. Foi das melhores aulas em termos de entrega e interacção a que já presenciei. Estão prontos para estrear.

TERMO DE RESPONSABILIDADE (Captação de som e imagens)

Escola Profissional de Teatro de Cascais

A Educação do Corpo na Formação do Actor

(disciplina de Movimento)

Eu, _____

portador (a) do B.I. nº _____ na qualidade de encarregado (a) de
educação do (a) aluno (a) _____,

venho desta forma autorizar a reprodução de som e de imagem das actividades desenvolvidas nas aulas de Movimento da Escola Profissional de Teatro de Cascais, na Amoreira, desde que tal se insira no âmbito do projecto de investigação- acção levado a cabo pela mestranda, Professora Helena Vascon, aluna do Mestrado em Educação Artística – Especialização em Teatro na Educação, da Escola Superior de Educação de Lisboa.

Assinatura do Encarregado de Educação:

Assinatura da responsável pelo projecto:

(Maria Helena Baptista Marinheiro Vascon)

Data: ____/____/____

Anexo 1: Dados de caracterização das Turmas do 11º ano do Curso de Interpretação da Escola Profissional de Teatro de Cascais

Quadro 12: caracterização da turma A

Nº de alunos	Idades	Masculino	Feminino
20	15/19	11	9

Quadro 13: Horário da turma A

ANO LECTIVO 2011/2012	HORÁRIO DA TURMA A partir de 22-09-2011				ANO: 11º TURMA: A
Curso INTERPRETAÇÃO					Formação Vocacional

Horas	2ª Feira	Sala	3ª Feira	Sala	4ª Feira	Sala	5ª Feira	Sala	6ª Feira	Sala
9H00-10H00			Interpretação	C			FCT	PZ	Movimento	A
10H00-11H00	Inglês	PA/B	Interpretação	C	Integração	PB	FCT	PZ	Movimento	A
11H15-12H15	Ed. Física	PC	Inglês	PA/B	Movimento	A	VOZ	PZ/A	FCT	PZ/A
12H15-13H15	Ed. Física	PC	Inglês	PA/B	Movimento	A	Voz	PZ/A	FCT	PZ/A
Almoço										
14H15-15H15	Interpretação	PC	Voz	PZ			Português	PB	Português	PA
15H15-16H15	Interpretação	PC	Voz	PZ			Português	PB	Português	PA
16H30-17H30	Integração	PD	Psicologia	PA			HCA	PA	Dramaturgia	PA
17H30-18H30	Integração	PD	Psicologia	PA			HCA	PA	Dramaturgia	PA

Quadro 14: caracterização da turma B

Nº de alunos	Idades	Masculino	Feminino
23	15/19	9	14

Quadro 15: Horário da turma B

ANO LECTIVO 2011/2012		HORÁRIO DA TURMA A partir de 22-09-2011						ANO: 11º TURMA: B
INTERPRETAÇÃO								Formação Vocacional
Horas	2ª Feira	3ª Feira	4ª Feira	5ª Feira	6ª Feira	Sala	Sala	
9H00-10H00	Integração PA	Movimento PA/B	Interpretação A	Movimento PZ	FCT	PZ/A	PZ/A	
10H00-11H00	Inglês PA/B	Movimento PA/B	Interpretação A	Movimento PZ	FCT	PZ/A	PZ/A	
11H15-12H15	Interpretação PZ	Inglês PZ	Voz PA/B	FCT PZ	Voz	PZ/A	PZ/A	
12H15-13H15	Interpretação PZ	Inglês PZ	Voz PA/B	FCT PZ	Voz	PZ/A	PZ/A	
Almoço								
14H15-15H15	Português PD	Português PD	Integração PB	HCA PD	Psicologia	PB	PB	
15H15-16H15	Português PD	Português PD	Integração PB	HCA PD	Psicologia	PB	PB	
16H30-17H30	Ed. Física PC		Dramaturgia PA					
17H30-18H30	Ed. Física PC		Dramaturgia PA					

Anexo 2: Planificações Modulares

Quadro 16: Planificação do Módulo 3 da Disciplina de Movimento

Disciplina: Movimento	Ano lectivo: 2011 / 2012 Ano: 11º Turma A / B Professor: Helena Vascon
-----------------------	--

Competências					Avaliação		
Gerais	Específicas	Conteúdo	Nº de módulo	Nº de horas	Processo de trabalho	De registo	Pesos
Disciplina Aprumo Aprendizagem Comunicação Autoconfiança	Reflexão sobre o corpo Noções gerais de postura e locomoção Compreender o processo de comunicação psico-físico	Expressão do corpo Análise dos processos comunicativos e expressivos do gesto Os factores energéticos: espaço, tempo, peso e fluxo	3 <i>Técnicas de Movimento I</i>	27	Exercícios de chão e na verticalidade Experimentações que desenvolvam a criatividade ao nível das respostas físicas Formulação de hipóteses de acções ou de escritas corporais	Contínua/desempenho em aula Apresentação de estudos de movimento e performances durante a aula Aplicação na peça teatral	Pontualidade 5% Equipamento 10% Comportamento 10% Desempenho em aula 40% Apresentação final 35%

Data

Prof. Disciplina

Director Artístico

Director Pedagógico

____/____/____

Quadro 17: Planificação do Módulo 4 da Disciplina de Movimento

Disciplina: Movimento	Ano lectivo: 2011 / 2012 Ano: 11º Turma A / B Professor: Helena Vascon
-----------------------	--

Competências					Avaliação		
Gerais	Específicas	Conteúdo	Nº de módulo	Nº de horas	Processo de trabalho	De registo	Pesos
Sensibilidade Aprendizagem Comunicação Interacção Disciplina Aprumo Compromisso	Movimento e Emoção Desenvolvimento da sensibilidade espacial Desenvolvimento do potencial criativo	As 5 acções básicas de Laban: O gesto, voltas, transferência de peso, locomoção, saltos. As 8 acções de esforço de Laban: deslizar, flutuar, socar, empurrar, torcer, chicotear, pontuar e sacudir.	4 <i>Análise de Movimento I</i>	27	Exercícios de chão e na verticalidade. Exercícios a solo e em grupos sobre os factores energéticos e as acções de esforço. Expressão corporal e senso-percepção.	Contínua/desempenho em aula Apresentação de estudos de movimento e performances durante a aula Aplicação na peça teatral	Pontualidade 5% Equipamento 10% Comportamento 10% Desempenho em aula 40% Apresentação final 35%

Data

Prof. Disciplina

Director Artístico

Director Pedagógico

____/____/____

Quadro 18: Planificação do Módulo 5 da Disciplina de Movimento

Disciplina: Movimento	Ano lectivo: 2011 / 2012 Ano: 11º Turma A / B Professor: Helena Vascon
-----------------------	--

Competências					Avaliação		
Gerais	Específicas	Conteúdo	Nº de módulo	Nº de horas	Processo de trabalho	De registo	Pesos
Disciplina Aprumo Investigação Exteriorização Compromisso	Identificação do gesto social e de maneirismos Danças de sociedade	Corpo e Dramatização Análise do personagem de acordo com as circunstâncias e incorporar os conhecimentos adquiridos na sua movimentação	<u>5</u> <i>Técnicas de Movimento II</i>	27	Prática e estudo de danças de época Montagem coreográfica para peça teatral Análise de os hábitos e costumes da época em que se enquadra o personagem	Contínua/desempenho em aula Apresentação de estudos de movimento e performances durante a aula Aplicação na peça teatral	Pontualidade 5% Equipamento 10% Comportamento 10% Desempenho em aula 40% Apresentação final 35%

Data

___/___/___

Prof. Disciplina

Director Artístico

Director Pedagógico

Quadro19: Planificação do Módulo 6 da disciplina de Movimento

Disciplina: Movimento	Ano lectivo: 2011 / 2012 Ano: 11º Turma A / B Professor: Helena Vascon
-----------------------	--

Competências					Avaliação		
Gerais	Específicas	Conteúdo	Nº de módulo	Nº de horas	Processo de trabalho	De registo	Pesos
Planificação Pesquisa Auto-avaliação Disciplina Aprumo Compromisso	Desenvolvimento das capacidades de criação coreográfica com base nos conhecimentos adquiridos e na procura de novos desafios artísticos	Criatividade numa perspectiva intercultural Desenvolver o potencial criativo através do descondicionamento do gesto, da improvisação e da interpretação	6 Composição II	27	Exercícios de chão e na verticalidade Exercícios de contacto e de improvisação Formulação de hipóteses de acções e de escritas corporais	Contínua/desempenho em aula Apresentação de estudos de movimento e performances durante a aula Aplicação na peça teatral	Pontualidade 5% Equipamento 10% Comportamento 10% Desempenho em aula 40% Apresentação final 35%

Data

Prof. Disciplina

Director Artístico

Director Pedagógico

____/____/____

Questionário

1. O que pensas do teu corpo
2. Quais as tuas dificuldades físicas
3. Quais as tuas facilidades físicas
4. Qual o teu desporto preferido de praticar
5. Qual a tua actividade artística preferida
6. O que significa para ti, dançar
7. O que queres melhorar em ti

1- Estou ~~com pouca~~ ^{em baixa} forma física, apesar de já ter perdido 25 Kilos, devido a esse facto estou com peles. Tenho o corpo mole em cena.

2- Ter o corpo mole e pouca força nos braços.

3- Bastante flexibilidade e fácil aprendizagem de movimentos.

4- Natação, voley, dança.

5- Representar, cantar e dançar.

6- Libertar energias negativas/positivas e expressão corporal através de movimentos.

7- A forma física, força nos braços e força em palco. É conseguir transmitir os sentimentos através dos movimentos

Idade: 77 anos.

1- Penso que o meu corpo ^{palco} poderia estar mais trabalhado, talvez tenha um excesso de peso, acho que sou pouco flexível devido à minha estrutura física.

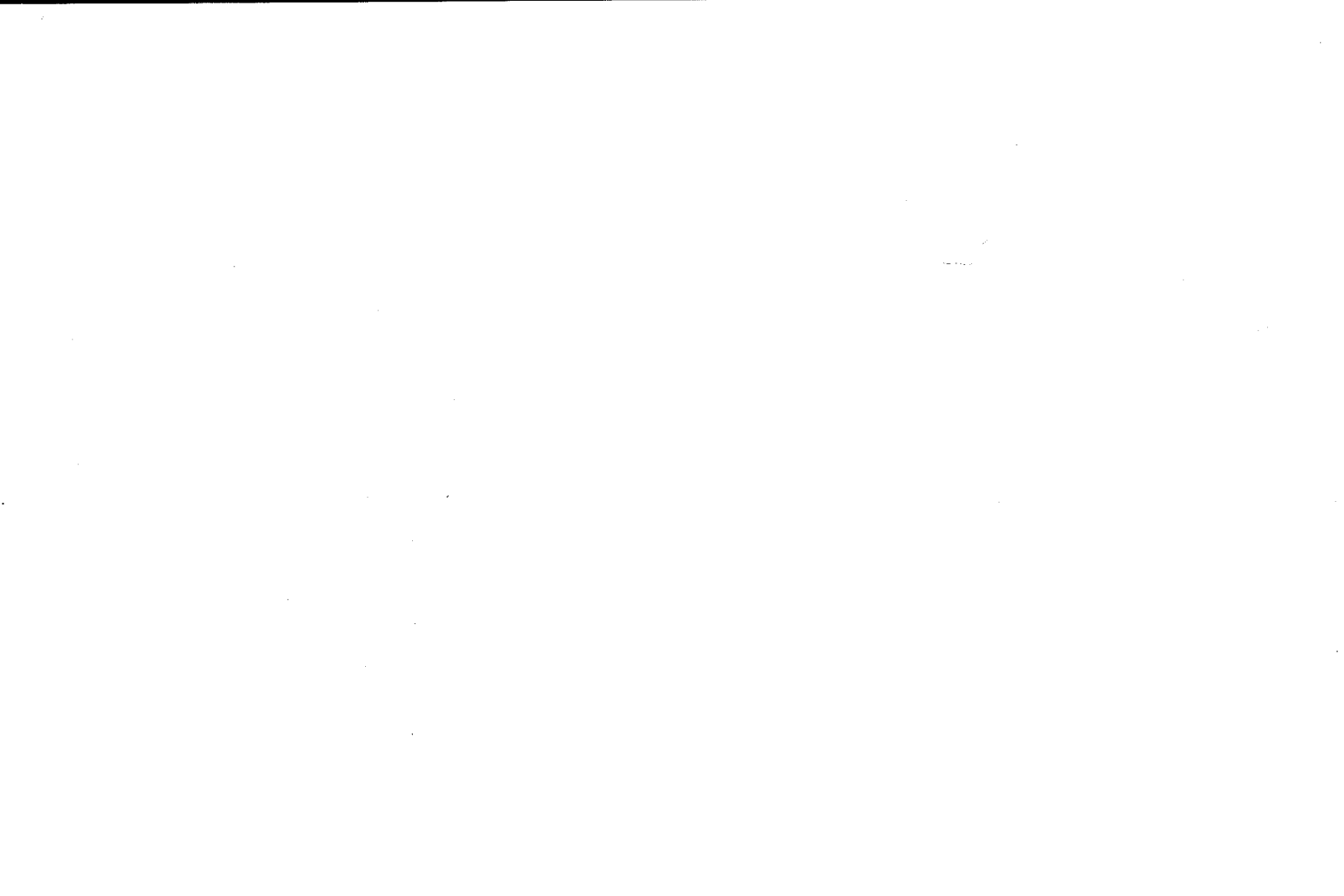
2- Hamlet.

3- As minhas dificuldades físicas desapareceram -so com a postura corporal quando ando e quando estou parado, e que senti quando interpretava Hamlet e quando estava no marcho.

4. Tentei, tomei consciência do meu andar, trabalhei frente ao espelho tanto em aula como em casa, tentei desanhar ~~peso~~ cuidadosamente e com calma cada passo que dava e como o meu corpo reagia isso.

Em palco tentava colocar ou combinar a tensão que o andar da peça exigem podia com a minha maneira pouco correcta de andar, ou seja encontrar a melhor solução.

5 AS minhas ações juvenis são o Jlutuar e o deslizar e a que gosto menos o chicotear.



Questionário

1. O que pensas do teu corpo
2. Quais as tuas dificuldades físicas
3. Quais as tuas facilidades físicas
4. Qual o teu desporto preferido de praticar
5. Qual a tua actividade artística preferida
6. O que significa para ti, dançar
7. O que queres melhorar em ti

1 - Penso que o meu corpo não é muito bonito, tenho ~~dois~~ tenho ~~um~~ excesso de peso, acho eu, ~~um~~ não é muito proporcional. Gostaria de trabalhar o os peito.

2 - Sou descoordenado, não sou muito flexível, acho não tenho muita flexibilidade, mas acho que a coordenação de movimento é o ponto mais fraco.

3 - Não consigo identificar, penso que tenho trabalhado os aspectos mais fracos, sinceramente não consigo identificar as coisas facilidades,

4 - Futebol, pratiquei dos 7 aos 15 anos.

5 - Teatro, é a minha actividade preferida, sem dúvida.

6 - Sempre gostei, apesar de me achar descoordenado e com movimentos pesados. Significa, como todas as artes exprimir alguma coisa e cada vez mais significa um explorar de emoções do corpo através da música.

7 - Tenho que melhorar a resistência, a coordenação de movimentos, a postura de todo o corpo, e muito mais que a cada exercício que ~~trabalhamos~~ fazemos, penso que tenho ~~melhorado~~ que melhorar.

- 1- Gosto do meu corpo , pois tenho um corpo que me ajuda e que me favorece em algumas situações. Sinto que de alguma forma o meu corpo me limita a algumas personagens por ser magra e baixinha , mas aceito isso.
Mudava algumas coisas no meu corpo . Poderia estar mais trabalhado/tonificado , principalmente as pernas.
- 2- Ofélia e Mancha.
- 3- Encontrei algumas dificuldades em termos de postura , pois tenho dificuldade em ter as costas direitas no dia-a-dia. Ao principio também não encontrei logo um caminho para as minhas loucuras , mas as aulas de movimento deram-me outra percepção da personagem , e foi mais fácil depois encontrar um melhor caminho . No inicio não sabia que movimentos ia utilizar e tinha medo que a fisicalidade da personagem estivesse errada.
- 4- Desenvolvi a minha personagem muito naturalmente . Cada aula era mais um acrescento , mais um movimento diferente , mais soluções encontradas.
Ajudou-me muito quando fizemos exercícios como estar dentro de um sólido geométrico ; nesse exercícios conseguimos perceber melhor o que ocupar um espaço . No exercício de transportar a nossa personagem para o dia-a-dia e descobrir esses mesmos movimentos , ajudou-me a perceber outro tipo de reacções que a Ofélia tinha com ela própria e com os que estavam á sua volta. Baseava-me nessas sensações desse tipo de exercícios e quando ensaiava conseguia ir buscar isso sem pensar ; já era imediato.
- 5- As minhas acções preferidas foram o deslizar ,o flutuar e o torcer porque eram as que eu melhor me sentia a fazer e talvez as que eu também identifiquei com as várias fases da personagem.
Acho que não houve nenhuma que eu não gostasse de fazer em particular , pois achei que todas foram importantes para um melhor desempenho no exercício.
- 6- As que eu utilizei foram as que eu nomeei para minhas favoritas, porque , como já disse , foram as que eu mais identifiquei com a Ofélia e com os seus vários momentos na peça. Nas aulas experimentei várias coisas para ver que diversidade de movimentos poderia consolidar e no palco tentei que essas acções saíssem naturalmente com o texto que estava a dizer ou mesmo nas alturas que não dizia nada.
- 7- Este processo foi muito enriquecedor na diversidade de movimentos que podíamos construir com base nas acções que foram ensinadas e assim fazer com que cada um deles fosse original na maneira como cada pessoa o interpretava.
- 8- De maneira geral, é óbvio que este processo me ajudará a resolver futuros projectos , pois desenvolvi muitas coisas que ainda não tinha desenvolvido e isso dá-me mais facilidade em prosseguir com esse mesmo desenvolvimento aproveitando o que já trabalhei.
- 9- Acho que o próximo exercício vai exigir um grande esforço físico da parte da personagem que me foi atribuída por isso vai requerer que eu aproveite as aulas de movimento ao máximo.

- 1) SINTO QUE SOU MUITO PEQUENO, E ATÉ TENHO A NECESSIDADE DE ACHAR QUE TENHO DE OCUPAR TODOS OS ESPAÇOS DA SALA OU DO PALCO, DEVIDO A ESTA SENSÇÃO. SINTO QUE NÃO TENHO MUITA PRESENÇA FÍSICA EM PALCO. POR OUTRO LADO, GOSTO DA FORMA COMO O MEU CORPO SE MEXE (BEM ARTICULADO).
- 2) A MINHA PERSONAGEM CHAMAVA-SE HAMLET. INICIALMENTE (NOS PRIMEIROS ENSAIOS) TINHA TAMBÉM AS PERSONAGENS MARCELO E BERNARDO, 2 VIGILANTES, NO QUAL TIVE DE OS FUNDIR NUMA SÓ PERSONAGEM.
- 3) COMO JÁ REFERIDO, SENTIA-ME PEQUENO E SEM PRESENÇA EM PALCO. OUTRA DAS GRANDES DIFICULDADES, FOI O "AJOELHAR" E O "ESPANTO".
- 4) DESCOBRI A VELOCIDADE DA MINHA PERSONAGEM NAS AULAS DE MOVIMENTO E TENTEI ENVOLVER NELA, UMA ATITUDE, NUM PRÍNCIPE, PODENDO ^{SR} CONSIDERADA "BANAL" E "DESCONTRAI'DA", MAS ~~(Pelo)~~ AO MESMO TEMPO, POLÍTICAMENTE CORRECTA. DESCOBRI, QUE, APESAR DA PERSONAGEM HAMLET SER CONSIDERADA FRACA, FÍSICAMENTE, O MOVIMENTO PREDOMINANTE ERA O "EMPURRAR", O QUE ME AJUDOU MUITO, NÃO FÍSICAMENTE, MAS NA FORÇA DAS PALAVRAS. PODER-SE-IA DIZER QUE EU ESTAVA CONSTANTEMENTE A "EMPURRAR" OS MEUS COLEGAS COM A FORÇA DO TEXTO, MAS SINTO QUE O PROCESSO FÍSICO, TRABALHADO NAS AULAS DE MOVIMENTO, FOI A ORIGEM DESSA "REPULSÃO".
- 5) DAS 8 ACÇÕES DE ESFORÇO TRABALHADAS NAS AULAS AS MINHAS PREFERIDAS, SÃO O DESLIZAR ~~(DESLIZAR)~~ EMPURRAR E O PONTUAR. O DESLIZAR, TALVEZ POR TER FEITO PATINAGEM MUITO ANOS; O EMPURRAR PORQUE ME AJUDOU MUITO NA CONSTRUÇÃO DA MINHA PERSONAGEM, E POR ÚLTIMO O PONTUAR, PELA FORMA DE PODER A TODOS OS PORMENORES, QUER DA SALA, QUER DE UM COLEGA OU DE ~~(de)~~ UM OBJECTO. AS ACÇÕES MENOS PREFERIDAS SÃO O TONCER E O RASTEJAR, NÃO SEI PORQUÊ.
- 6) (GRANDE PARTE RESPONDIDA NA PERGUNTA 4)
- 7) FOI UM TRABALHO ESSENCIAL PARA ~~(a)~~ ESTE PROCESSO DE TRABALHO, POIS ME AJUDOU MUITO NA FORMA COMO ENCAMINHEI A MINHA PERSONAGEM E TAMBÉM PELO FACTO DE CONTACTAR, POR DIFERENTES MANEIRAS, COM OS MEUS COLEGAS.
- 9) QUERIA AGRADECER À PROFESSORA POR ESTE EXCELENTE TRABALHO E PACIÊNCIA POR PODER INTEGRAR O HAMLET NOS ~~(exercícios)~~ EXERCÍCIOS DAS AULAS. OBRIGADO!

1. O meu corpo é uma "maquina" em constante trabalho para o aperfeiçoamento; que leva a criar, ~~e~~ imaginar e sentir aquele que o vê.

2. A minha personagem era Ofélia e Rancho.

3. Correspondeu à minha ideia de causar sensação com o corpo àquele que me observava na minha personagem Ofélia.

4. Primeiro procurei encontrar a minha "bolha", o meu "ar" e preenche-lo sem movimento (quero com isto dizer: encontrar a postura que tem a minha personagem); enquanto esse processo foi decorrendo desentendi-me quase inconscientemente numa postura diferente [minha (da personagem)] em relação à contracção que havia. Por muito estranho que pareça, quando finalizei esta procura apercebi-me que este trabalho de corpo se tinha reflectido nos olhos da personagem e na interpretação de cada palavra que a minha contracção dizia [tanto o pai, Polónio, como Hamlet, Laertes, Cláudio, Rainha]. Quando

me apercebi, já estava numa evolução do movimento da personagem para a busca da personagem. O que resultou foi que de uma maneira muito ~~equilibrada~~ equilibrada foi encontrar sensação no corpo e no movimento (penso eu que estivesse equilibrada, principalmente quando a trabalhava sem aula, pois foi no movimento/corpo que me senti mais "confortável" a procurar sensação).

5. As mais preferidas sem dúvida são o torcer e flutuar pois apreciava-me o contraste que precisava para a minha personagem. A que menos gostei foi "chicotar", talvez por não ter conseguido decodificar em que é que me ajudava fisicamente e no trabalho da personagem.

6. Eu aula utilizei todas, na procura de aproveitar o máximo que as ações me poderiam dar. Eu palco utilizei o tomor em que a dor era tão ~~insuportável~~ ~~insuportável~~ insuportável que se tornava extremamente suportável e aí vinha o flutuar. Eu algumas partes também usei o eu punha esse que as minhas pernas e todo o meu corpo exerceia uma enorme força, até contra ele próprio, que se traduzia em raiva e firmeza que desvendava com o deslizar onde só demonstrava o desespero (ou melhor, o desespero da luta contra o desespero).

7. Penso que esta pergunta está mais do que respondida nas 4, 5 e 6 respostas. Mas não usei querendo estar a repetir, não sei se conseguiria equilibrar a minha personagem com estas ações, que no início, confesso, pensei ~~em~~ serem dispensáveis e tornarem-se tão precisas no meu processo.

8. Foi tão positivo para mim esta parte do corpo no Hamlet (mesmo que não tenha transparecido) que vou de certo apoiar-me sempre nestas ações desentorviadas que laço para descobrir tudo das minhas futuras personagens.

Anexo 4: Entrevista ao Director da Escola, Carlos Avilez

De uma maneira geral, quais são os factores que considera mais importantes na formação do actor?

Sensibilidade, inteligência, disponibilidade, entrega, paixão, trabalho. É preciso muito trabalho

Especificamente, quais são as dificuldades que encontra entre aqueles com quem trabalha?

Alunos ou professores?

Alunos ou professores

A capacidade por vezes de haver uma compreensão, um ponto de encontro, num plano superior. Eu acho que a relação do encenador com actores, com alunos é uma situação de paixão, de amor, portanto nem sempre se é correspondido, às vezes a gente não consegue também dar e alcançar um nível superior torna-se difícil. É metafísico, é complexo.

Mas trabalha-se na mesma. ..

Claro, mas é uma luta, é uma prova de força que temos de fazer, temos responsabilidades pedagógicas

Ao longo dos anos observou alguma mudança significativa no comportamento físico dos alunos?

Completamente. Nos anos 70 haviam os drogados, o corpo despojado, e agora não, há o culto da beleza. Continua a haver muita droga mas os homens preocupam-se mais com eles, já não a separação de "isto é para homens, isto é para mulheres", é tudo unissexo. É uma coisa que é muito teatral, a escola de teatro é isso. A homogeneidade é muito importante.

Existe alguma diferença entre as gerações de actores?

Sim, sim. Houve uma evolução; no princípio da minha carreira havia uma grande paixão e depois desmoronou um bocado, tem a ver com a própria sociedade e agora está-se a retomar e eu luto por isso.

Qual é na sua opinião o modelo de ensino ideal para o actor?

Descobri-lo, encontra-lo. Se isso acontecer...eu continuo à procura, eu não sigo um determinado método, sem pretensiosismos, tenho o método das aprendizagens, do Peter Brook, do Grotowsky, portanto fui experimentando. Para mim foi decisivo na minha vida profissional esta coisa que me acontece há 20 anos e que é estar a ensinar, porque o ensinar é estar com gente nova e eu automaticamente fico renovado, porque se estivesse só reduzido à minha geração então isso é horrível. Para mim, trabalhar com gente nova é fundamental. Cada vez mais. Eles procuram e nós procuramos, e há uma troca, cada aula para nós é um ganho. Eles ganham com a nossa experiência e nós ganhamos tudo o que eles trazem de novo.

Muito obrigada pelo tempo que me concedeu

De nada