

KLS

Artes Cênicas

Artes Cênicas



Wagner Rosa

© 2019 por Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação poderá ser reproduzida ou transmitida de qualquer modo ou por qualquer outro meio, eletrônico ou mecânico, incluindo fotocópia, gravação ou qualquer outro tipo de sistema de armazenamento e transmissão de informação, sem prévia autorização, por escrito, da Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Presidente

Rodrigo Galindo

Vice-Presidente Acadêmico de Graduação e de Educação Básica

Mário Ghio Júnior

Conselho Acadêmico

Ana Lucia Jankovic Barduchi

Danielly Nunes Andrade Noé

Grasiele Aparecida Lourenço

Isabel Cristina Chagas Barbin

Thatiane Cristina dos Santos de Carvalho Ribeiro

Revisão Técnica

Heloisa Margarido Sales

Luciara Bruno Garcia

Editorial

Elmir Carvalho da Silva (Coordenador)

Renata Jéssica Galdino (Coordenadora)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Rosa, Wagner

R788a Artes cênicas / Wagner Rosa. – Londrina : Editora e
Distribuidora Educacional S.A., 2019.
216 p.

ISBN 978-85-522-1359-8

1. Teatro. 2. Dança. 3. Visualidade teatral. I. Rosa,
Wagner. II. Título.

CDD 790

Thamiris Mantovani CRB-8/9491

2019

Editora e Distribuidora Educacional S.A.

Avenida Paris, 675 – Parque Residencial João Piza

CEP: 86041-100 — Londrina — PR

e-mail: editora.educacional@kroton.com.br

Homepage: <http://www.kroton.com.br/>

Sumário

Unidade 1

| | |
|---------------------------------------|----|
| Artes cênicas e suas linguagens | 7 |
| Seção 1.1 | |
| A arte do espetáculo vivo | 9 |
| Seção 1.2 | |
| O corpo em cena..... | 25 |
| Seção 1.3 | |
| As linguagens cênicas..... | 39 |

Unidade 2

| | |
|---------------------------------------|----|
| A linguagem da dança | 61 |
| Seção 2.1 | |
| Dança e expressão..... | 62 |
| Seção 2.2 | |
| Danças de participação coletiva | 77 |
| Seção 2.3 | |
| A dança acadêmica..... | 91 |

Unidade 3

| | |
|-----------------------------|-----|
| A linguagem do teatro | 113 |
| Seção 3.1 | |
| Teatro e jogo..... | 115 |
| Seção 3.2 | |
| Elementos do teatro..... | 134 |
| Seção 3.3 | |
| As formas teatrais | 146 |

Unidade 4

| | |
|---|-----|
| Os elementos de construção de cena | 171 |
| Seção 4.1 | |
| O espaço da cena | 173 |
| Seção 4.2 | |
| Materialidade e visualidade na cena | 187 |
| Seção 4.3 | |
| Som e cena | 199 |

Palavras do autor

A história da Arte acompanha a história da humanidade em todos os contextos conhecidos, tanto no Oriente quanto no Ocidente. O recorte aqui estabelecido como norteador dos conteúdos para a apresentação das principais diretrizes vão nos permitir conhecer e explorar a arte do espetáculo vivo. Quem nunca ouviu falar do circo que está em temporada na cidade ou participou, como artista ou como plateia, de um espetáculo de teatro, seja na rua ou no prédio teatral? Ou de uma apresentação artística de dança ou um show de música ao vivo? Partindo de uma apresentação concisa e precisa e descrevendo e analisando os elementos comuns a todas estas formas de expressão artística, chegaremos a uma melhor compreensão de sua existência, funcionalidade e potencialidades.

O objetivo dessa disciplina é compreender de forma ampla o universo das Artes Cênicas e as linguagens que a compõem, além de apresentar suas duas vertentes mais conhecidas na relação com o âmbito da educação: a dança e o teatro. Tal empreitada confere um desafio tanto para a elaboração do material quanto para seu estudo, pois concatenar aspectos culturais e artísticos dentro deste vasto leque de possibilidades significa circunscrever e identificar os aspectos mais relevantes de uma linguagem com uma história milenar e muitas distinções em suas formas de ser e de se realizar. O estudo do material que configura este universo é de tamanha envergadura, que sua presença se estende a praticamente todos os continentes e países conhecidos.

Apesar de o material restringir-se ao explorar duas linguagens artísticas no âmbito das Artes Cênicas, cabe ressaltar que todas as formas de expressão artística que compõem este conjunto, tanto na história quanto em suas várias facetas nos dias atuais, também apresentam material de grande riqueza para a compreensão do complexo e do universo das Artes Cênicas.

Nesse sentido, devemos concordar que o presente material deverá ser compreendido como um primeiro passo para o estudo das artes cênicas. Ressaltamos que a curiosidade e o entusiasmo perante novos conhecimentos e os obstáculos a serem superados para a construção destes serão a matéria-prima para que você busque elementos que complementem essa imensa tradição milenar que aqui se apresentará. O conhecimento acerca da

amplitude da arte do espetáculo vivo é de real importância para o entendimento e a abrangência das artes cênicas e sua potencialidade nos dias atuais. Compreender este contexto será enriquecedor, uma vez que se entenda a Arte como forma de expressão cultural na sociedade, além de seu potencial pedagógico para a formação humana.

Deseja-se que, através deste material, você compreenda um pouco mais sobre o mundo das artes cênicas, termo que não está restrito especificamente a uma linguagem artística, mas a um contexto que implica a presença viva de um artista em seu ato performático de realizar determinada ação artística que, contemporaneamente, pode ser denominada como a arte do espetáculo vivo.

Unidade 1

Artes cênicas e suas linguagens

Convite ao estudo

Nesta unidade, trabalharemos com assuntos relacionados à identificação, de modo abrangente, da natureza das artes cênicas. Questões específicas acerca de sua constituição serão estabelecidas como indicação norteadora para a sua compreensão no âmbito de nossa sociedade atual, bem como dos principais aspectos éticos e estéticos que envolvem a sua existência. A princípio, cabe-nos o questionamento sobre a natureza das artes cênicas e seu principal elemento constituinte: o corpo do artista em cena. Veremos como ocorre cada uma das linguagens artísticas cênicas tais quais as conhecemos e, também, um breve contexto de como se constituem historicamente e quais as suas potencialidades pedagógicas, ou seja, suas implicações no âmbito de ensino e aprendizagem. Alguns questionamentos passam pelo problema central do estudo das artes cênicas. De que modo as linguagens artísticas cênicas podem interferir e contribuir nos contextos em que são praticadas? Até que ponto podemos considerar cênica uma linguagem artística, diferenciando-a das demais? E quais as principais diferenças entre elas? Tais perguntas nos orientam a buscar as características essenciais que as constituem não apenas pelas suas distinções, mas por aquilo que as aproximam.

Passando por questões iniciais, como a natureza e a função das artes cênicas, poderemos entender como se dá a sua inserção na sociedade, as habilidades fundamentais envolvidas e o seu potencial pedagógico, além de adquirir conhecimento acerca dos seus desdobramentos artísticos e estéticos.

Visando problematizar os pontos acima descritos, partiremos do seguinte contexto: um estudante fica em dúvida sobre o sentido e a real função do aprendizado das artes cênicas no âmbito de sua formação como licenciado em Artes Visuais ou em Música. Qual é a real abrangência deste estudo para a sua formação?

Cabe ressaltar que o ensino de Arte tem por intuito proporcionar ao educando um contato com o universo das artes enquanto produção cultural humana em evolução ao longo da história, bem como a sua influência no cotidiano de cada indivíduo. Assim, apresentar uma proposta pedagógica no âmbito das Artes Cênicas consiste em estimular o processo de desenvolvimento individual de cada estudante e, posteriormente, o compartilhamento de ações que resultem em processos coletivos. Neste sentido, o objetivo é

promover o reencontro de cada um com o seu próprio tempo e, a partir disso, explorar caminhos para desenvolver sua criatividade e imaginação.

Em cada seção, você, estudante, deverá assumir o lugar de um professor em uma relação de ensino e aprendizagem aqui proposta de maneira livre, não circunscrita a uma faixa etária específica, mas àquela que melhor lhe convier e que esteja de acordo com os seus futuros propósitos profissionais. As propostas em questão deverão considerar o que será discutido a cada seção, cujos temas ajudarão a estruturar as proposições da seguinte forma:

- Compreensão da natureza das artes cênicas, assim como uma reflexão sobre seus aspectos socioculturais e implicações no contexto educativo.

- Compreensão da relevância do desenvolvimento expressivo na formação humana.

- Principais linguagens constituintes daquilo que denominamos artes cênicas.

Assim, você terá condições de explorar estas potencialidades e contribuir para que seus futuros alunos assumam um papel mais ativo, crítico e consciente nas ações cotidianas, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

A arte do espetáculo vivo

Diálogo aberto

Visando problematizar alguns dos aspectos apresentados no contexto de aprendizagem, convidamos você, estudante, a refletir e resolver a seguinte situação:

Você faz parte da equipe de professores que está propondo uma inserção mais representativa das artes cênicas no âmbito do ensino, especialmente em ações interdisciplinares no local onde trabalha como docente. Quais argumentos você usaria para justificar a sua importância, seja no âmbito do ensino ou por sua relevância social?

Para que esta reflexão se torne mais objetiva, estabeleça um contexto para a sua elaboração, delimitando o espaço (tipo de escola e disponibilidade de estrutura física) e a faixa etária em que esta ação/reflexão será aplicada.

Não pode faltar

Estar em cena: ação do artista cuja atividade (por profissão ou não) tem como foco a peculiar condição de situar-se no centro do acontecimento cênico e tornar-se a conexão viva entre um texto (de um autor ou de um coletivo de autores), as diretivas de atuação de um encenador (ou de um diretor ou de um coletivo) e da percepção (olhar e audição) de um espectador (PAVIS, 1999). Em um sentido mais amplo, o foco do artista implica tornar-se um elo entre a cena e quem a vê, ou seja, entre palco e plateia. Para além desta concepção tradicional, a ideia de estar em cena implica a compreensão de que uma construção artística cênica se funda na associação, reunião, interação e combinação de elementos materiais e imateriais compartilhados e entrelaçados em um espaço-tempo. A Arte tem tanto um caráter técnico racional, quanto outro de natureza mais subjetiva, ligada ao prazer estético tanto de quem a faz quanto de quem a frui.

Ao aprendermos novas informações e termos novas experiências/vivências, ampliamos o nosso repertório, e a nossa própria percepção se altera. Desta forma, é possível exercer a autonomia e a criticidade perante a vida de forma mais ampla e produtora. Cada linguagem cênica, da sua forma, contribui para este aspecto, seja pela criação literária teatral, pela criação cênica em si, pelo planejamento e organização de todos os elementos

constituintes da cena, seja pela construção de uma crítica do cotidiano e da correspondente autocrítica da própria participação nestas empreitadas. Como exemplo, o teatro, campo fecundo da construção do pensamento crítico, e a dança, que proporciona autoconhecimento corporal em sua integralidade física e mental.

A arte do espetáculo vivo

O termo artes cênicas, em um sentido mais amplo, compreende as linguagens artísticas que concentram a arte do espetáculo vivo, nomenclatura que distingue os artistas cênicos (dançarino, ator/atriz, mímico, concertista ou performer) dos artistas plásticos (escultores, pintores, desenhistas, gravuristas, entre outros). Strazzacappa (2008) define o artista do espetáculo vivo como aquele que traz em seu próprio corpo sua obra de arte: uma arte efêmera que, simultaneamente ao seu acontecimento, deixa de existir, é uma arte do momento presente e do corpo em movimento. Assim são a dança, o teatro, o circo, a ópera e os desdobramentos destas linguagens. Incluem-se, nesse universo, os concertos musicais ao vivo, realizados por músicos intérpretes ou criadores, tendo em vista que o que importa é o fenômeno espetacular em si: o acontecimento de tocar. Da mesma forma ocorre com o performer das artes visuais, cuja arte efêmera se dá em simultaneidade com a presença de um ou mais observadores e termina no momento em que se finda a ação performática (ROSA, 2017).

Compreende-se a atividade desenvolvida por meio da linguagem cênica como um contínuo movimento tradutório: a materialização de um texto (independentemente da natureza) por meio de um artista em cena e do espaço cênico, em uma duração vivenciada por um ou mais espectadores. Nesse contexto, um texto (escrito, corporal, visual ou sonoro) pode transformar-se em imagem (estática ou em movimento), que pode transformar-se e ser transformada em/pelos efeitos sonoros (música, ruído e silêncio), em um processo complexo, contínuo e retroalimentado, gerando possibilidades de comunicação entre os artistas e destes com uma plateia.

Nesse contexto, podemos definir que esta atividade consiste em combinar um conjunto de meios de ação/interpretação cênica e em articular o trabalho de criação, transpondo a leitura de uma ou mais linguagens para uma escrita cênica. Embora, como dito, seja uma obra de arte efêmera (consumida no exato momento de sua materialização), toda ação cênica exige, durante determinado período de tempo, uma complexa rede de interações. São linguagens que dialogam e formas que se transformam, com o objetivo de proporcionar, seja para um público espectador, seja entre os próprios participantes, a leitura de um texto

sincrético que combina imagens, sons, cores e movimentos, e também de comunicar sobre temáticas distintas, de acordo com a vontade (de um encenador ou de um coletivo).

Neste sentido, é possível apreender que o trabalho com linguagens de natureza cênica envolve uma imersão em determinado mundo, revezada com momentos de volta à superfície para visualizar novas fontes e materiais e, quiçá, transformá-las em elementos de seu interesse e, ao praticar determinada linguagem artística, revelar resultados artísticos (com potencial pedagógico) oriundos de sua prática.



Refleta

As relações instauradas no âmbito da arte do espetáculo vivo são as situações de comunicação que formam a representação, em uma sala de aula ou em um palco (seja para fins pedagógicos, seja de construção artística para fins de apresentação) e, desta forma, a recepção pelos espectadores, no âmbito de quaisquer das linguagens que a definam. Neste contexto, convidamos você, estudante, a refletir sobre o que chamamos de “movimento tradutório”: como um texto toma forma a partir de um ator/atriz ou de um grupo e, dirigido a uma plateia, cria uma circularidade/diálogo palco-plateia, um espetáculo vivo? Reflita também sobre o caráter efêmero das atividades que compõem o que denominamos artes cênicas.

Artes cênicas, cultura e sociedade

A história da humanidade está marcada por contatos e conflitos entre formas diversas de organização da vida social, da apropriação e da transformação da natureza, assim como da concepção e expressão da realidade. Para Cunha (2003), o entendimento que temos de cultura deve ser dimensionado de acordo com o contexto histórico e social que o envolve: o cultivo intelectual e estético, além do desenvolvimento de uma consciência subjetiva.

A arte, enquanto linguagem, é forma basilar de expressão e mecanismo indispensável neste contexto. As formas artísticas apresentam uma síntese subjetiva de significações construídas por meio de imagens poéticas (imagéticas, sonoras, corporais ou verbais, como no texto literário ou teatral) desenvolvidas ao longo da história humana. O que distingue, essencialmente, a criação artística das outras formas de conhecimento humano é a qualidade da comunicação entre os seres humanos que a obra de arte propicia por uma utilização particular das formas de linguagem. Por meio delas, a partir de sua participação e interferência, as culturas agem e retroagem continuamente

sobre os seus portadores, estabelecendo uma relação permanente entre a espécie humana (o substrato biológico), a sociedade (o coletivo, o antropológico) e o indivíduo (a subjetividade).



Assimile

Para Claude Lévi-Strauss, cultura pode ser considerada como um conjunto de sistemas simbólicos em cuja primeira fila se situam a linguagem, as relações econômicas, a arte, a ciência, as relações matrimoniais (e de parentesco) e a religião. Todos esses sistemas visam exprimir certos aspectos da realidade e das relações que os próprios sistemas simbólicos mantêm entre si (LÉVI-STRAUSS, 2003).

Ainda que as artes cênicas se caracterizem por sua complexidade, é possível perceber que estas manifestações culturais se conjugam em sistemas de signos, de códigos mentais e de comportamento ou, ainda, em ordenamentos simbólicos, ora homogêneos e compartilhados, ora contraditórios e conflitivos, servindo para revelar e dar sentido/significado às ações cotidianas e concretas. Por serem linguagens vivas, como qualquer linguagem, alteram-se de acordo com o seu uso, modificando-se de acordo com o contexto em que surgem e com a frequência e abrangência com que são empregadas e difundidas. Somente aquilo que circula passa a ser amplamente codificado, transmitido, aceito e memorizado como símbolo, tornando-se efetivamente cultura. O que vai sendo expurgado dessa valoração simbólica, por ausência de uso e de circulação, deixa de pertencer ao seu universo vivo ou orgânico. Quando muito, resta-lhe uma lembrança cronológica.

Toda forma de expressão reflete o ambiente e o momento de uma determinada sociedade. O teatro primitivo, por exemplo, era composto por danças, festas públicas, cerimônias populares, funerais solenes, etc. Em sua natural evolução, essas danças foram transformando-se em jogos e brincadeiras complexas e potencializadas com o uso de máscaras, nas quais os participantes se engajam em um caráter dramático frente a espectadores, estabelecendo um jogo cênico. Neste contexto, fazem-se presentes os valores daquela sociedade ligada a deuses e cultos, rituais religiosos (por meio dos quais era possível invocar as divindades - as forças da natureza -, com o intuito de tornar a terra mais fértil e as caças mais fáceis, ou de afastar desastres naturais) que se transformaram, paulatinamente, em linguagens artísticas com codificações próprias e que, posteriormente, transformaram-se em linguagens cênicas.

No berço da civilização ocidental, o teatro grego originou-se de cerimônias e rituais, como as Dionisíacas (celebrações de caráter religioso ao deus

Dionísio). Surgiu ali a tragédia, tida como gênero sublime, representando a realidade sob determinada perspectiva poética e materializando os ideais éticos da nobreza, valorizados naquele período. A comédia foi criada como um contraponto, apontando, por meio do riso, as mazelas e as qualidades negativas da natureza humana.

Roma apropriou-se das linguagens cênicas como instrumento de entretenimento das massas. O caráter educativo desenvolvido pelos gregos, por meio das temáticas e do estímulo à catarse com a plateia, transformou-se em um recurso espetacular de manipulação das vontades. *Panis et circenses* (pão e circo, em conotação negativa): a espetacularização com níveis de atrocidade em relação aos atuais parâmetros sociais ainda era alcançada até então, como a promoção de combates mortais entre gladiadores, matanças de animais (apenas na inauguração do Coliseu foram mortos aproximadamente 5.000) e, em seu ápice, a matança de prisioneiros em encenações de combates históricos e, posteriormente, a execução de cristãos. Todos como forma de entretenimento público.

A Idade Média assistiu ao encapsulamento das artes cênicas, especialmente o teatro (não havia uma distinção clara entre as linguagens do teatro e da dança), nos âmbitos da igreja, por meio de gêneros como os mistérios (representações baseadas na vida dos santos), os milagres (representando passagens bíblicas), os autos (desenvolvidos a partir da evolução das formas anteriores) e as moralidades (apresentando as vantagens religiosas, por meio da contenção dos vícios e valorização das virtudes), todos como mecanismos catequizadores. Fora deste domínio, a arte do espetáculo vivo sobrevivia - e resistia! -, como forma de entretenimento e divertimento da população, do rompimento e da superação da instituição clerical, ganhando novamente notoriedade fora das paredes das igrejas daquele período.

No momento em que a Reforma Protestante burguesa reconheceu o direito do indivíduo de interpretar as leis divinas, e o significado cultural que ela representava não se restringiu à simples recusa do poder papal ou à diminuição da autoridade clerical, abriu-se caminho, progressivamente, para a reorganização política, o que provocou, ou ao menos justificou, a reformulação do espírito econômico (capitalismo) da época, dando lugar à descoberta e ao exercício da subjetividade (um realce do individualismo e da liberdade de ação). Ou seja, as aspirações individuais passaram a ter importância crescente perante as instituições tradicionais (políticas, sociais e religiosas), e a autonomia da ação humana tornou-se uma responsabilidade particular a ser reconhecida.

A partir da segunda metade do século XIX, em plena era romântica, percebeu-se que as finalidades míticas, religiosas ou cívicas desapareceram

das obras de arte. O valor e o sentido da experiência sagrada ou da formação cívica foram substituídos pelo esteticismo puro e pelo espetáculo característico da cultura de massa. Essa viragem simbólica correspondeu a uma concepção predominante: a arte encarada não apenas como atividade prosaica ou profana, que não se pretende transcendental, tampouco antropocêntrica. Nem sacra, nem política. Com isso, alterou-se a estrutura do imaginário corrente, redefiniram-se os interesses e aliar-se-iam os produtores e a esfera culturais à “massa” consumidora, inteiramente disponível para o divertimento, bem como as formas de projeção e de identificação entre obra e espectador.

Se a Revolução Industrial permitiu ao ser humano a experiência prática da velocidade das máquinas e da produção em série, aos poucos ela se converteu em um tipo de movimento não mais restrito à produção de objetos fabris, mas extensivo também à dinâmica das imagens simbólicas, presentes no cinema, no rádio, na televisão, no vídeo, nos computadores e na publicidade.

As transformações sociais e culturais manifestam um conjunto palpável de ideias, constituindo formas diferentes de compreender o mundo e a relação entre o poder e o povo, dos períodos absolutistas, regidos pelo poder soberano ou real e suas linhagens familiares, sendo redefinidas, gradualmente, por novas forças econômicas e políticas, até serem entendidas como um conjunto histórico legitimado em nome do povo e de suas tradições, que preservam, em seu bojo, as manifestações artísticas que a refletem e a questionam. Em um primeiro momento, a produção simbólica esteve marcada pela realeza e pela aristocracia (classicismo, barroco) e, no segundo, pelas castas da burguesia (Romantismo, Modernismo).



Pesquise mais

Para uma reflexão mais aprofundada sobre a evolução das artes cênicas ao longo da história ocidental, recomenda-se a leitura dos artigos:

MATE, A. “Evolução” do teatro medieval. **Teatro sem Cortinas**, São Paulo, [s.d.].

SANTOS, F. S. O pensamento medieval visto pelo teatro: todo mundo - um ancestral representante do embate entre o bem e o mal. **Revista Existência e Arte**, São João del-Rei, Ano 2, n. 2, 2006.

Na atualidade, as artes cênicas, em seu caráter amplo de múltiplas linguagens, apresentam argumentos diversos e contribuem para o desenvolvimento humano, além de proporcionarem aquisição de conhecimento estético e

cultural. Aspectos do desenvolvimento são destacados, especialmente no que se refere ao exercício do “jogo”, que possibilita uma imersão em determinado universo lúdico e contribui para a reflexão acerca do seu próprio comportamento e atitudes. Da propriocepção (autoconsciência corporal – entendendo o corpo em sua integralidade física e mental) à ampliação dos referenciais estéticos e da reflexão crítica do ambiente onde vive, a arte do espetáculo vivo contribui para que seus praticantes e suas plateias ampliem o seu referencial e se atualizem sobre o mundo.

O pensamento dramático estimula a capacidade de lidar com o ambiente metafórico. A linguagem poética cênica estimula e amplia os sentidos. Além do conhecimento artístico enquanto vivência/experiência estética, o universo da arte compreende, também, uma outra forma de conhecimento, gerada pela necessidade de investigar o próprio conhecimento artístico como produto da atividade humana. Tal conhecimento estabelece o entendimento do fenômeno artístico como produto das culturas e como parte da história das sociedades. Portanto, evidenciam-se as suas diferentes significações históricas e suas funções sociais: como a humanidade utilizou o teatro para organizar o pensamento e promover a reflexão sobre as atitudes e os comportamentos, acompanhando o desenvolvimento de técnicas e tecnologias.



Assimile

Ao falar sobre a origem e a função do teatro, Peixoto (1980) evidencia como, através dos tempos, as maneiras de representar ganharam notórias modificações, de acordo com o ambiente e a situação política de cada momento e lugar onde existiu: os caminhos das artes cênicas, dos gregos até os dias atuais, passando pela evangelização na Idade Média, pela sátira da *Commedia dell'Arte*, pelas personagens de Shakespeare e seus dramas históricos que nos traduziam o amor, o ódio, o poder, a inveja e tantas outras emoções que já conduziam e até hoje conduzem tantos corações, passando também pelos *Miseráveis* de Victor Hugo, por Piscator, Brecht e Boal, pelo Teatro Arena e todo o teatro de protesto. Pensa-se que as linguagens artísticas como um todo e, em específico, a linguagem teatral, no mínimo oferecem condições e substâncias para o espectador desenvolver-se criticamente ao pensar o seu mundo e a sua relação com esse mundo, refletindo e até fazendo antítese disso. Desta forma, as artes cênicas devolvem à sociedade um espectador potencialmente mais crítico e, por isso, mais lúcido. Segundo o autor, a plateia

“[...] assiste passiva ou ativamente entorpecidos por uma magia que os envolve numa cerimônia que faz fugir da própria realidade para o mergulho num universo de encantamento ou mentira ou ilusão, ou, ao contrário, aprofundam o conhecimento lúcido e crítico da própria realidade que os cerca, engravidando-os de um prazer capaz de torná-los mais conscientes e mais vigorosos enquanto homens racionais, dotados da possibilidade de agir e dominar as forças da natureza e da sociedade, transformando as relações entre os homens na necessária urgência de construir democracia e liberdade. (PEIXOTO, 1980, p. 10)

O entendimento mais antigo do vocábulo *humanitás*, ou aprimoramento espiritual, pode ser integrado à análise do sistema de signos, pois é possível aplicá-lo a uma apreensão gradativa e a uma articulação coerente dos significados presentes nas relações sociais. As sociedades vivenciaram diversos momentos econômicos, tecnológicos e de organização social e política. Neste ínterim, as artes cênicas foram tanto um reflexo de sua existência e potencialidade quanto um termômetro, dialogando com o cotidiano e questionando-o, como expressão artística de uma atualidade que representa o seu próprio tempo.

Artes cênicas e educação

As artes cênicas, por meio de uma ou mais de suas distintas linguagens, seja como atividade institucionalizada, seja pela forma como se estabelecem estas manifestações na sociedade atual, resultam de processos de desenvolvimento através dos tempos, em que cada grupo social possui/possuía paradigmas intrínsecos, passados de geração a geração. A título de exemplo sobre a arte teatral, de acordo com Courtney (2003), a estrutura da nossa sociedade atualmente afeta de maneira concreta a natureza do público e, conseqüentemente, as peças e encenações em nossos teatros.

É possível a verificação destes fenômenos cotidianamente em nosso meio, portanto, faz-se necessária a proposta de realização, nas instituições de ensino, de estudos sobre as significações históricas das artes cênicas e das suas diferentes funções sociais: como a humanidade as utilizou para organizar o pensamento e/ou proporcionar reflexão acerca das suas atitudes e comportamentos, assim como o surgimento das técnicas e o desenvolvimento das sociedades atuais, o que pode contribuir para ajudar os indivíduos a compreenderem a importância das atividades artísticas e ampliarem sua capacidade de estudo e reflexão sobre a produção de sentido, raciocínio e arte, seja de forma generalizada, seja no âmbito das artes cênicas.

Como dito, as artes cênicas têm como objeto de estudo a investigação e a aplicação das formas de expressão que necessitam da interação: da troca, primeiramente entre aqueles que fazem e, também, entre palco e plateia, ou seja, entre alguém que faz e alguém que se dispõe a ver. Entretanto, no âmbito escolar, mais relevante do que a produção de resultados a serem compartilhados com um público, é a imersão nas linguagens artísticas que vão proporcionar aos estudantes a experiência viva do jogo simbólico, do compartilhar de informações imagéticas e **s(c)inestésicas** (NORONHA, 2013) para a construção do autoconhecimento e de conhecimentos específicos inerentes às linguagens que estão estudando. Esta imersão permite, também, ações interdisciplinares, seja no âmbito das linguagens artísticas, especificamente, ou em uma dimensão mais ampla, que envolve todo o contexto das disciplinas escolares e a inserção destas em um contexto social real, envolvendo dinamicamente os participantes.



Vocabulário

Sinestésico-cinestésico se refere à integração de duas condições no campo da pesquisa da linguagem. A primeira, sinestesia, se refere à capacidade de tradução interpercepções, estabelecendo relações entre uma percepção de um domínio do sentido e outro domínio evocado. [...] O segundo termo, cinestesia, refere-se à percepção dos movimentos musculares, da massa corpórea e das posições dos membros, resultando em jogos de: (des)equilíbrio e movimento estático. Ao integrar ambos os termos num único, **scinestesia**, estabelece-se uma multiplicação de perspectivas, num jogo constante entre (re)situar-se e ver, nas condições dadas pelo sentido sinestésico (NORONHA, 2013).

Mas, afinal, qual seria o sentido social dos conteúdos escolares em nossas vidas? Para que servem tais conteúdos? Qual seria o papel do professor nas mediações entre conhecimento e sua apropriação pelos sujeitos envolvidos? E qual é o lugar do professor de Artes Cênicas no contexto social da sua profissão?

Podemos considerar que a arte é uma forma social que envolve sentimentos: funciona como um mecanismo da sociedade por meio do qual adiciona ao ciclo da vida social características íntimas e pessoais do nosso ser. Sob esta perspectiva, o sentimento não se torna simplesmente social, torna-se especialmente pessoal, uma vez que cada um de nós, quando vivenciamos uma obra de arte, experienciamos a sensação do encontro. Essa condição converte-se em uma experiência poética, entretanto, sem ônus para nossa visão social, coletiva, universal (BENEVIDES, 2013).

As proposições relacionadas ao espectro das linguagens artísticas que apresentamos neste livro nos convidam a uma reflexão sobre a necessidade de se trabalhar de forma adequada com a pedagogia no âmbito das artes cênicas, propiciando uma nova forma de se autoconhecer e de interagir com o outro, possibilitando que nossos estudantes tenham experiências estéticas.

Além dos conhecimentos artísticos desenvolvidos por meio da experiência estética oriunda diretamente da obra de arte, o mundo da arte contempla, também, outro tipo de conhecimento, advindo da necessidade de investigação acerca do campo artístico enquanto atividade humana. Tais conhecimentos delimitam o fenômeno artístico enquanto produto das culturas e como parte essencial da história.



Pesquise mais

Para uma reflexão mais aprofundada sobre o papel da linguagem teatral em contextos de ensino e aprendizagem, recomendo a leitura do artigo: MAGNOLIA, A. O papel do teatro no contexto educativo e social. **Webartigos**, 14 mar. 2010.

Uma educação desta natureza (e iniciada na infância) motiva estudos que buscam entender a natureza da criança, ou seja, pelo que ela realmente é, deixando-a evoluir de forma complexa e abrangente, e reconhece que o jogo (da criança) é uma entidade em si mesma, com valores próprios. Neste sentido, reconhece que a imaginação dramática capacita os indivíduos (a criança, o adulto e toda a sociedade, por conseguinte) a perceberem a relação entre ideias e sua interação e que, por meio da personificação e identificação, compreendam e apreendam o mundo que os rodeia. As linguagens artísticas cênicas no ambiente escolar, especialmente a dança e o teatro, contribuem com o objetivo geral da educação escolar, ou seja, valoriza o processo da formação consciente e organizada e traz uma atitude crítico-reflexiva diante das situações apresentadas aos estudantes.

Para Melo (2005, p. 96-116), quando inseridas no cotidiano da sala de aula, as expressões artísticas podem ter duas funções específicas: estratégias de aprendizagem e objetos de aprendizagem. Entretanto, pode-se depreender desta afirmação que a experiência, assim como a construção de conhecimentos em arte, oferece condições para a formação de indivíduos autônomos, independentes e críticos. Neste sentido, a arte não deveria ser considerada somente estratégia, mas essência, ou seja, a partir da consideração básica de estratégia ou meio, busca-se, emergencialmente, avançar no entendimento da arte como suporte e estímulo ao desenvolvimento cognitivo, intelectual,

emocional, sensível e humanístico, operacionalizando-a enquanto meio, mas norteada pelo fim em si mesma.

Ao colocarem em prática alguns elementos e conhecimentos específicos relativos a processos de criação artística, os estudantes e docentes têm a possibilidade de exercitar tanto a criatividade quanto sua capacidade empreendedora. Assim como os jogos (dramáticos e teatrais), processos de encenação oferecem (e necessitam), desde a sua gênese, ações possíveis no que tange a interpretação de textos, independentemente da natureza (escrito, corporal, visual ou sonoro), a busca por significados e contradições, a elaboração de aspectos visuais, tais como a cenografia (com seus aspectos arquitetônicos e pictóricos), e o uso da sonoplastia, da iluminação, da indumentária e da maquiagem (caracterização das personagens).

O processo de produção no âmbito cênico proporciona não apenas aceitação e compreensão das ambiguidades e subjetividades presentes em processos artísticos, mas também valoriza como dimensão sensível e real das vivências e experiências e da presença significativa e do trabalho colaborativo em processos de criação. O diálogo entre elementos teóricos e elementos práticos neste percurso torna-se meio ativo de estímulo às capacidades de observação e reflexão dos envolvidos, assim como o estímulo ao sentido crítico em relação ao conhecimento e à linguagem cênica com a qual se passa a ter contato e da realidade de cada participante, pela contribuição que pode dar a partir de sua visão de mundo, e da coletivização de experiências, do diálogo entre as idiosincrasias.

Ao participar de processos de criação e da realização de projetos cênicos, sejam estes pequenos (cenas, esquetes ou peças de um ato) ou de maiores proporções e também de seu formato (coreografia, musical, teatro dramático, comédia, ópera, etc.), os estudantes podem experimentar e vivenciar as várias etapas e aprender sobre as diversas técnicas artísticas utilizadas nestes processos, seja a escolha do tema – caso haja um – até a realização cênica. Podem, também, exercitar-se nas principais funções técnico-artísticas pertinentes à realização de um espetáculo (atuação, direção e assistência da direção, cenografia – idealização e execução - iluminação e operação de luz e som, etc.) e explorar as principais características e possibilidades relativas às linguagens cênicas, especialmente a dança e o teatro.



Exemplificando

Há uma vasta gama de possibilidades de trabalho com Artes Cênicas no âmbito escolar. As duas maiores incidências de práticas desta natureza ocorrem com as linguagens da dança e do teatro, sendo a primeira, principalmente a partir da dança expressiva proposta

por Laban e, mais recentemente, por meio das danças circulares. A segunda, especialmente por meio dos jogos lúdicos: tanto os jogos dramáticos quanto os jogos teatrais de Viola Spolin.

Presença cênica: o artista em cena

A presença cênica do artista se dá pelo movimento. É pela presença da emoção e da imaginação que se dá forma e textura à experiência da percepção sensorial, assim como de sentir e de pensar, criando imagens internas combinadas, visando representar determinada experiência. A capacidade imaginativa está na essência de qualquer processo de conhecimento, seja artístico, científico ou técnico. Ter presença cênica: esta seria a condição e habilidade superior a ser possuída pelo artista em cena e percebida pelo espectador. Mas, como aprender a, efetivamente, “estar em cena”? O simples fato de estar presente em um espaço cênico não provoca necessariamente esta condição. Para Ryngaert (2009), a presença cênica não existe simplesmente através das características físicas do indivíduo, mas sob a forma de uma energia irradiante cujos efeitos sentimos antes mesmo que o artista tenha agido ou tomado a palavra, ela emerge do vigor de seu estar ali.

Nas artes cênicas, de maneira generalizada, é por meio de um corpo expressivo que se revelam as pulsões sensoriais, emocionais e racionais provocadas pela palavra/poesia, desenhos, objetos, músicas, imagens, etc., que se acionam as tensões dramáticas e os estados corporais (sensação e emoção). O corpo presente e disponível é, portanto, o elemento essencial, pois, servindo como meio, é elemento primeiro e final da construção cênica. A centralidade da cena não se dá para além de um texto dramático (na acepção aristotélica para a linguagem teatral), de uma coreografia (de caráter concreto ou abstrato) ou ainda do ato performático expressivo, mas a partir de sua presença: o corpo humano compreendido como um organismo vivo, plástico e significante, situado em um contexto histórico-cultural.

O artista, ao trabalhar com o fundamento na noção de corpo como materialidade em interfaces na relação sociocultural, reflete nas produções artístico-estéticas, como forma de resistência e/ou de (re)atualizações, inovações e criações de valores e percepções sobre o próprio corpo. Neste sentido, podemos afirmar que toda arte cênica é, em primeira instância, corpo (ROSA, 2017). O trabalho corporal possibilita a aquisição do conhecimento necessário para que a linguagem cênica se estabeleça. No percurso, a própria linguagem corporal transforma e é transformada, mesclando-se à linguagem cênica, fortalecendo a linguagem existente ou estabelecendo-se como uma nova linguagem: aprende-se fazendo, constrói-se aprendendo. O uso que um artista cênico faz de seu corpo não é aleatório, mas construído

por um longo caminho de composição, em que a energia física se condensa em pensamento, por meio de uma experiência transformadora que envolve o indivíduo em um processo de construção de conhecimento cumulativo. Neste processo, experimenta-se uma infinita gama de variações de energia e conseqüente variação de pensamento, manipulando a energia de uma potência mais frágil e delicada até o máximo de vigor e força. A organicidade do trabalho se dá pela continuidade entre o plano físico e o mental, forjada na medida em que é construída sobre leis fictícias que se distanciam e, por vezes, se opõem às leis do mundo cotidiano (ICLE, 2002).

Desde um aprendizado por imitação, por meio de tentativas e experimentações, em que o indivíduo replica um determinado modelo, passando pelo **jogo**, até uma composição final de partitura física de ações, o artista tem a possibilidade de transformar/moldar seu pensamento, compondo ou improvisando não só com os elementos do trabalho presente, mas somando-se ao repertório emotivo/cinético que o passado de suas ações subjaz às ações do presente. Há, neste contexto, uma tomada de consciência (PIAGET, 1978) pela continuidade entre a ação puramente física e o plano interior do sujeito. Não se trata somente de uma conceituação ou de uma operação mental isolada, mas de uma reestruturação da inteligência do artista que envolve o seu ser como um todo, transformando o físico isomorficamente no mental e vice-versa. Para Icle (2002), a construção desta segunda natureza do artista cênico é tida como uma modificação radical de uma primeira natureza, a cotidiana. Por meio de leis arbitradas, o artista desenvolve sua presença física a partir de uma construção particular de conhecimento, que não segue um método ou uma receita que pode, a qualquer tempo, ser reproduzida por alguém que deseja “estar em cena”. Cada artista constrói sua técnica particular de atuação. Esta transformação não envolve apenas o seu eu profissional, mas também propõe e exige uma transformação deste artista enquanto ser humano.

Neste processo, o artista acultura o seu comportamento cênico através do treinamento da repetição, da imitação, do jogo e da composição corporal. Esta aculturação psico/fisiológica permite ao artista acionar uma presença diferenciada da presença cotidiana, quando lhe aprouver. A aculturação transforma o corpo, fazendo parecer que seu comportamento, extremamente artificial, construído, composto em detalhes mínimos, é um comportamento natural e orgânico (ICLE, 2002). O senso comum costuma conferir ao artista cênico um talento inato, que teria nascido com ele ou, ainda, de forma menos radical, uma tendência ou facilidade a esta presença (psico)física.

No início desta seção, foi proposta a situação-problema que colocava você, estudante, como integrante de uma equipe investigando formas de inserir as artes cênicas no local onde trabalha como docente. Cabe esclarecer que as linguagens artísticas cênicas têm sido gradualmente substituídas em nossa sociedade de consumo (norteadas pelo desenvolvimento de inúmeras tecnologias eletrônicas) pelas várias possibilidades de programas televisivos que “fidelizam” os espectadores e os “imobilizam” em suas poltronas, transformando-os em meros consumidores passivos, motivo pelo qual as ações de participação coletiva e troca, tais como as linguagens cênicas, são especialmente bem-vindas ao contexto proposto. Além disso, em nossa percepção, o atual sistema de ensino (leia-se a educação formal) acaba criando uma espécie de padronização de nossas ações, por exemplo, o posicionamento e a disposição das carteiras em grande parte das escolas, os horários padronizados para realizar determinadas atividades, o estabelecimento de horários para acordar, dormir, alimentar-se, etc. Por conseguinte, isso nos faz subutilizar o nosso potencial expressivo, limitando as nossas ações, via de regra, a questões voltadas apenas para suas funcionalidades, e nos condiciona a uma reduzida produção de movimentos utilitários (isto é, uma alienação do corpo voltado exclusivamente para o trabalho, um corpo visto como uma espécie de máquina). Desta forma, as experimentações corporais, por meio de atividades artísticas, permitem-nos enxergar como os jogos e as ações lúdicas contribuem para trabalharmos (e até mesmo melhorarmos) nossas habilidades.

Assim, a escola terá condições de explorar estas potencialidades e contribuir para que os seus estudantes ampliem seus conhecimentos por meio das linguagens artísticas cênicas e assumam um papel mais ativo, crítico e consciente nas ações cotidianas, tanto no âmbito pessoal, quanto no profissional.

1. Para a pesquisadora em artes cênicas Márcia Strazzacappa (2008), a arte do espetáculo vivo consiste da ação artística cuja efemeridade de sua natureza implica que, simultaneamente ao seu acontecimento, deixa de existir; trata-se, portanto, de uma arte do momento presente e do corpo em movimento.

Assinale a alternativa que corresponda às linguagens artísticas que se incluem neste universo.

- a) Dança e teatro.
- b) Artes visuais.
- c) Circo e ópera.
- d) Música.
- e) Todas as alternativas anteriores.

2. Embora as artes cênicas sejam caracterizadas pela sua complexidade, é possível compreender que estas manifestações culturais se conjugam em sistemas de signos, de códigos mentais e de comportamento, também em ordenamentos simbólicos, ora homogêneos e compartilhados, ora contraditórios e conflitivos, contribuindo para revelar e dar sentido/significado às ações cotidianas e concretas.

De acordo com o texto acima, em que tipo de função implica para quem pratica artes cênicas, a partir do conceito delineado?

Assinale a alternativa correta.

- a) Consciência do mundo simbólico que nos cerca.
- b) Ampliação da visão de mundo.
- c) Contribuições para o desenvolvimento cognitivo do praticante.
- d) Contribuições para o desenvolvimento afetivo do praticante.
- e) Todas as alternativas anteriores.

3. Nesta seção, pudemos compreender que Arte e Educação constituem campos do saber que convergem para a formação de um indivíduo autônomo, consciente de si e crítico em relação ao contexto em que vive. Neste sentido, para além das técnicas que as constituem, as linguagens artísticas cênicas, em suas inter-relações com a educação, podem ser abordadas como forma de expressão da realidade e dos dilemas vivenciados pela humanidade em sua história. Deve-se trabalhar tais conhecimentos a partir de sua apropriação social, historicamente problematizada, relacionada com o contexto e a realidade e não apenas como apropriação mecânica e descontextualizada de uma técnica. As linguagens cênicas, em ambientes de formação, especialmente no âmbito da escola formal, ampliam a compreensão da experiência como aspecto essencial da formação humana.

De acordo com o exposto, quais conhecimentos correspondem a estas perspectivas?
Avalie as informações a seguir:

I – Na relação em equipe e o diálogo, a aquisição de conhecimento histórico e cultural.

II - Desenvolvimento de noções de espaço, de tempo e de ritmo.

III - Desenvolvimento das habilidades afetiva, cognitiva e psicomotora.

É correto o que se afirma em:

- a) I, apenas.
- b) II, apenas.
- c) III, apenas.
- d) I e II, apenas.
- e) I e III, apenas.

O corpo em cena

Diálogo aberto

Você, estudante, deverá posicionar-se como um professor em uma relação de ensino e aprendizagem, que será proposta de maneira livre, não circunscrita a uma faixa etária específica, mas àquela que melhor lhe convier e que esteja de acordo com os seus futuros propósitos profissionais.

Nesta seção, vamos exercitar a situação em que você é convocado a estabelecer uma relação mais proveitosa entre as atividades realizadas no local onde ministra aulas de Artes, cuja relação com o corpo está totalmente estabelecida e direcionada à prática da Educação Física. Quais argumentos e ações seriam necessários para dialogar sobre a necessidade de se trabalhar, para além da prática física de maneira técnica, na formação de um corpo potencialmente sensível, comunicativo e expressivo? Que atividades poderiam ser propostas?

Não pode faltar

É muito amplo o conjunto de campos em que a compreensão do corpo e da linguagem corporal tem se mostrado útil e, para além disso, necessária e até mesmo fundamental, como a Educação, Psicologia, Psiquiatria, Fonoaudiologia, Antropologia, Sociologia e Comunicação, entre outros. Estes são apenas alguns exemplos de onde, nos dias atuais, grupos com formação em técnicas corporais e das artes do movimento atuam, sem contar com os campos diretamente relacionados com as artes cênicas.

Em um país como o Brasil, onde a coexistência de grupos étnico-culturais tão divergentes é constantemente colocada em confronto, compreender o corpo e suas possibilidades tem potencial para entender e empreender a procura de um equilíbrio entre todos.

O entendimento de corpo com o qual dialogamos neste livro é o de corpo uno (único), na integralidade entre o que poderíamos denominar como uma soma, compreendendo as dimensões da matéria, da mente e da cultura (corpo, mente e alma) em uma estrutura única, indivisível. Um princípio comum e abrangente de todas as culturas se ampara na referência soberana do corpo. Se há cultura, é o corpo que exprime. Tal é o discurso atual que confere ao corpo o lugar de origem da transmissão cultural e de sua perspectiva em tempos futuros. Semelhante

reconhecimento implica entender o corpo como instrumento de conceitualização cultural. Segundo Rosa (2017), indistintamente de qual corpo se fala (ou se propõe), desde o princípio do século XX, os artistas cênicos, em seus processos criativos, têm trabalhado com fundamento na noção de corpo. Operar no sistema particular que denominamos arte só se torna possível a partir da compreensão da cultura da qual faz parte. A influência do meio se manifesta nas alterações dinâmicas pelas quais passa o corpo, estabelecendo noções de como, quando e porque faz, em relação aos contextos em que está circunscrito.



Assimile

“Cada um de nós é uma biografia, uma história. Cada um de nós é uma narrativa singular que, de modo contínuo, inconsciente, é construída por nós, por meio de nós e em nós – por meio de nossas percepções, sentimentos, pensamentos, ações e, não menos importante, por nosso discurso, nossas narrativas faladas. Biologicamente, não somos muito diferentes uns dos outros. Historicamente, como narrativas, cada um de nós é único. (SACKS, 1977, p. 129)

A sensibilidade, a percepção, a reflexão, a cognição e a imaginação podem ser ampliadas, tanto ao realizar formas artísticas quanto na ação de conhecimento e reconhecimento das formas produzidas pelo corpo, tais como a comunicação e a expressão, e que têm a possibilidade de julgar e formular significados que excedem a capacidade de dizer em palavras. A arte refuta os dogmas e reconhece que a imagem e a representação emergem do corpo a partir das experiências vividas. Há cognição na própria ação: a poética emerge do corpo em suas múltiplas interfaces, a partir das suas relações com o entorno (espaço e tempo), pois todo sujeito, enquanto indivíduo único que é, sente, pensa e age em relação, assim, não é possível separar corpo, mente e alma de suas relações múltiplas com o diverso.



Refleta

“O fazer do artista é tal que, quando está em ação, concebe o que deve fazer e o jeito de fazê-lo. O corpo, em cena, busca incessantemente sair de si, encontrar-se com um ser (ou em um ser) que lhe dê em plenitude a mesma vida que o aquece e que move cada gesto seu. (SOUZA, 2013, p. 32)

Corpo e sensibilidade

Ao discutir a construção cultural do corpo, Daolio afirma que

“[...] o ser humano, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de incorporação. Estão escritos nos corpos todas as regras, todas as normas e todos os valores de uma sociedade, por ser o corpo o contato primário do indivíduo com o ambiente que o cerca. (DAOLIO, 1995, p. 39)

Observe os corpos de quem está ao seu redor. Qual é a forma, a cor, a textura? Para além da forma, o que podem estar pensando ou imaginando? Como interagem?

Segundo Barba e Savarese (2012), um corpo com vivacidade dilata a presença do artista em cena e a percepção do espectador. Como dito na sessão anterior, essa energia que o ator possui é chamada de presença cênica. Esta presença é alcançada por meio de técnicas extracotidianas (proposições de exercícios corporais que visam explorar ações que permitam ao indivíduo distanciar-se das ações repetitivas da vida cotidiana) e das diversas tensões criadas no corpo, que acabam por dilatá-lo. Este corpo dilatado é um corpo que se encontra em contínua mutação, crescimento e multiplicação de energias.

Para adquirir mais vida em cena, o artista deve ampliar sua capacidade de percepção de si mesmo e do entorno, tornando-se efetivamente mais “vivo” e controlando a dilatação da energia do seu corpo. Neste sentido, a percepção é a função cerebral do indivíduo, que atribui significados a estímulos sensoriais a partir do seu próprio repertório de experiências vividas, selecionando e organizando as informações obtidas pelos sentidos. Para além dos sentidos biológicos relacionados aos órgãos especializados (as percepções visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa, espacial e temporal), sob o ponto de vista psicológico ou cognitivo, a percepção envolve também os processos mentais, a memória e outros aspetos que podem influenciar na interpretação dos dados coletados do meio.

O desenvolvimento da percepção se inicia com o desenvolvimento da atenção e da seletividade das observações efetuadas. Este enfoque faz com que o indivíduo perceba alguns elementos em detrimento de outros, seja pelos fatores externos, ligados ao meio ambiente, ou pelos fatores internos, próprios do organismo.

Para Ferrara (1986), a capacidade representativa de uma linguagem é tanto mais segura e exaustiva em relação ao objeto representado quanto mais se apoiar na capacidade perceptiva relativa a cada sentido: sons, cheiros,

paladares, cores e texturas são possibilidades de identificação do universo material e são tão mais seguras quanto mais fiéis à exclusiva capacidade de cada uma destas percepções. À competência expressiva de cada sentido em particular, soma-se a capacidade lógica relacionada à cultura e à sintaxe do seu sistema verbal, estabelecido pela linearidade sujeito-predicado-complemento, suficiente para expressar uma forma de pensar eminentemente hierárquica, diacrônica e expansiva em frases subordinadas.

Para ir ao encontro de uma linguagem do corpo, é preciso desenvolver todas as possibilidades do movimento corporal, o que exige a descoberta do próprio corpo pela via da sua sensibilização, vivência e conscientização, ou seja, perceber os aspectos físicos e psíquicos do corpo e suas inter-relações.

O corpo humano se comunica com o ambiente a partir de dois tipos de receptores: os receptores à distância e os receptores imediatos. Compreender a função deles nos permite explorar e nos comunicar com o universo ao nosso redor. Ao estudarmos a percepção nos seres humanos, é possível distinguirmos alguns tipos principais: as formas mais desenvolvidas de percepção são a visual e a auditiva, fundamentais ao desenvolvimento da humanidade enquanto espécie, pois foram os sentidos mais utilizados evolutivamente na luta pela sobrevivência, tanto pela busca por alimentos quanto pela proteção contra predadores. As artes visuais e a música foram as primeiras formas de arte a serem desenvolvidas pelas civilizações, justamente pelo domínio do ser humano destes aspectos perceptivos e comunicativos com o meio.



Assimile

Para Brikman (1975), cada pessoa deve ser importante em si mesma. É preciso conhecer seus processos individuais e auxiliar no seu desenvolvimento a partir dela mesma. Nesse enfoque, é mais importante o próprio processo de desenvolvimento que os eventuais resultados. Neste sentido, compreender que, por meio do movimento no contexto do tempo e do espaço, a pessoa pode adquirir consciência do que acontece com seu próprio corpo: da consciência daquilo que se vive com o próprio corpo. Esta distinção contribuirá para a sensibilização do corpo em sua amplitude (material, cognitiva e emocional) e, por conseguinte, para a ampliação das potencialidades criativas.

Corpo e linguagem

Cada linguagem nos possibilita enxergar e dialogar com o mundo de uma maneira diferente, uma vez que compreende um sistema culturalmente estabelecido e, dessa forma, influencia na organização do pensamento e no bojo da própria consciência. Pensamento e linguagem são atividades

interdependentes: “o pensamento influencia a linguagem e esta incide sobre o pensamento” (PLAZA, 2009, p. 19).

O artista cênico, seja no ato do seu ofício ou em experimentações e ensaios, tem potencialmente a capacidade de dar vida e personalidade a uma personagem, que é – na troca – confrontada com outras (PAVIS, 1999) e/ou até com um público. Neste contexto, emprestamos (por identificação) nossa própria vida/identidade para que a personagem se manifeste. De fato, a perturbação e o fascínio diante dessa presença cênica, ao mesmo tempo estranha e familiar, advêm do fato de encontrarmos no corpo do artista cênico nada mais que, sob um efeito de s(c)inestesia (conceito já explicitado na Seção 1.1), nosso próprio corpo, estabelecida por meio da linguagem corporal.

Para Rosa (2016), ao longo da história, a interpretação de movimento corporal humano tem oscilado entre expressão natural e sistema de código de linguagem. O aprendizado da linguagem é parte indissociável da experiência corporal (NAJMANOVICH, 2001). Para Fernandes (2015), em oposição à interpretação de expressão espontânea de sentimentos pessoais, o movimento humano é visto como um sistema (aprendido) de comunicação social, análogo à linguagem verbal.

Embora organicamente haja uma similaridade na organização dos seres vivos, estruturalmente o corpo humano é singular e se complexifica mediante relações e reações com o entorno, modificando-o e modificando-se. O corpo é resultado de um processo contínuo de troca: afeta e é afetado pelo outro como sujeito histórico, cultural e subjetivo de vários papéis, atuando em um mundo repleto de informações (imagéticas, textuais e cinéticas) que são incorporadas ao próprio receptáculo corpóreo, mesmo sem se dar conta disso. Ao produzir criativamente no mundo, o corpo se torna responsável pelo fluxo de informações, promovendo e rompendo contatos com o ambiente. Cada novo aprendizado traz ao corpo uma rede particular de conexões, atuando como eixo no estabelecimento da aquisição de repertório e vocabulário próprios.

Segundo Rosa (2017), ampliam-se incessantemente as maneiras que possibilitam os meios de expressão de sentimentos, emoções e desejos, transformando-os, também, em formas de conhecimento e em componente estético em que o sujeito revela suas realizações e construções movidas pela intenção, pelo desejo, pelos sentidos, pela emoção, pelo movimento, pela expressão e pela criação situada em um contexto histórico-cultural.



Exemplificando

Como exemplo, vemos os ritos de entrada na vida adulta nas mais diversas culturas primitivas, em que cerimônias ou rituais marcam

mudanças do status de uma pessoa no seio de sua comunidade. Nestes contextos sociais/culturais, mudar significa transformar o corpo. Determinadas atividades que consideramos simbólicas e/ou transcendentais em nossa sociedade, naquele contexto, são atividades de natureza corporal.

O corpo é um organismo aberto que pode aprender a transformar-se em outro corpo. Pode-se assimilar maneirismos de outros corpos pela convivência, adquirindo características comuns a um certo coletivo, sejam os códigos éticos e/ou estéticos. O aprendizado é proporcionado pela linguagem corporal comum ali estabelecida. Desta forma, é possível afirmar que é das experiências cotidianas que emergem o cognitivo, o afetivo e, principalmente, o sensível, pois todas as formas de percepção emergem do corpo e para o corpo dos sujeitos: um meio pelo qual conhecemos e interagimos com o mundo e manifestamos possibilidades de, nele, criar formas. O corpo é, portanto, linguagem.

Corpo e comunicação

De forma geral e especificamente no âmbito dos estudos de Artes Cênicas, podemos afirmar que o corpo artista é mídia primária que conhece, constrói e se expressa. Para além da comunicação verbal, a percepção dos atos comunicativos do corpo são elementos articuladores centrais das relações humanas. O relacionamento entre o mundo, os corpos que nele vivem e os movimentos que estes corpos fazem está baseado em mecanismos de comunicação.

Para Vilalba, comunicar é entendido como “tornar comum” (VILALBA, 2006, p. 6) o sentido, como uma resposta a determinado estímulo tornando-se informação. Por sua vez, a informação, utilizada eficazmente, é transformada em conhecimento. Isso acontece por meio do processo de comunicação, em que o sentido é desenvolvido, exposto e negociado. A formação do sentido se dá pela impressão que é gerada por um sujeito comunicador, reunida organizadamente a outras impressões presentes, determinando, nos planos objetivo e subjetivo, um posicionamento específico, chamado de valor ou sentido.

O sentido é codificado (ampliado) em um plano de expressão perceptível a outros sujeitos comunicadores e transforma-se em signo, que é percebido por outra pessoa, e uma nova impressão é gerada no sujeito receptor. Esta impressão organiza-se com outras que a pessoa já tem e recebe um determinado valor, ou seja, é comparada, relacionada, destacada ou integrada às

outras impressões. Esse processo é denominado negociação. O resultado do primeiro momento da negociação pode ser representado em um plano de expressão perceptível ao comunicador, ou seja, pode tornar-se mensagem (VILALBA, 2006).



Refleta

Para Ryngaert (2009),

“de tanto querer projetar para o exterior uma emoção, corre-se o risco de fazer dela uma caricatura, de dissolver uma experiência sensível em signos grosseiros; preocupados demais em transmitir, eles só fornecem banalidades. Por outro lado, a linguagem artística não garante a clareza da mensagem. (RYNGAERT, 2009, p. 33)

Por seu estatuto, o artista é um inventor capaz de propor ao público formas inéditas e desconcertantes que o colocam fora das leis da comunicação tradicional?

Para Ferrara (1986, p. 9), “[...] se toda codificação é uma representação do universo, decodificar é conhecer o instrumento de codificação, o signo, mais a sintaxe que o identifica e caracteriza seu modo de representar [...]. E cada código gera signo e sintaxe específicos”. Em um sentido ampliado, não se trata apenas de como uma informação codificada passa por um meio para chegar integralmente em outra ponta, porque entre seres humanos há também uma intenção do emissor, assim como uma interpretação na instância de chegada, que não deve ser desconsiderada. Comunicação é, portanto, mais que mera transmissão de conteúdo. Importa, também, a maneira como a mensagem foi elaborada, e é com esse aspecto da linguagem que o artista cênico trabalha: tanto quanto traduzir uma associação lógica de ideias a serem intelectualmente apreendidas, seus movimentos e evoluções podem também criar imagens que causem sensações, emoções, sentimentos, etc.

Setenta (2008) postula um entendimento de corpo como auto-organizador de enunciados. Implica nesse seu fazer o entendimento de que ele (o corpo) se constitui a partir de estados de provisoriade, de transformação, de inquietude, de permeabilidade, de investigação e de reflexão crítica. Entretanto, este entendimento pode (e deve) ser ampliado: o corpo está o tempo todo processando informações e nesse constante movimento é que vai se constituindo como tal, como um estado de coleção de informações que somos, cada um de nós, a cada instante de nossas vidas, na ação e na interação com o ambiente.



Refleta

“Na medida em que as pesquisas contemporâneas vêm confirmar o antigo conceito grego de que o movimento é central para o pensamento e para a ação, e que o comportamento não-verbal corresponde a mais de 80% de toda a comunicação humana, a observação e o entendimento do que se passa a nível não-verbal tornam-se vitais: uma mão que treme ao ler um discurso, uma perna que se move ininterruptamente durante uma entrevista, uma postura corporal enrijecida ou um olhar que não se fixa, tornam-se indicadores tão poderosos quanto o discurso verbal e com ele compõem uma cadeia de significações. (FERNANDES, 2002, p. 20)

Neste sentido, observe o gesto ou o uso do corpo no cotidiano: um locutor de noticiário de TV, um torcedor de futebol, pessoas que executam trabalhos manuais de toda a ordem (um gari, um barman, etc.), o movimento, o uso do espaço, a expressividade implicada em suas ações isoladas e nos possíveis atos de comunicação. Perceba como, mesmo sendo todos semelhantes, somos, ao mesmo tempo, tão diferentes e únicos. Por outro lado, mesmo sendo tão distintos, como estabelecemos determinadas ações comunicacionais que tornam possível o estabelecimento de relações e de convívio?

Corpo e expressão

Nas artes cênicas, é por meio de um corpo expressivo que se revelam as pulsões sensoriais, emocionais e racionais, provocadas pela palavra/poesia, desenhos, objetos, músicas, imagens, etc. e que se acionam as tensões dramáticas e os estados corporais (sensações e emoções).

Um trabalho artístico/cênico parte de um texto corporal que passa pelos olhos, pelos ouvidos, pela garganta, pelas mãos, pela mente, pelo coração; corpo que sente, que pensa, que recorda, que observa e que experimenta, que escuta, que fala e que toca, de forma pessoal e intransferível. Um processo que se desenvolve em um campo de conhecimento tanto importante quanto inatingível pela linguagem lógica e científica.

Neste sentido, a arte é concebida como construção: a emoção se dá diante das relações novas que se percebem nas linguagens artísticas. Para Pareyson (1997), a arte como construção, como conhecimento e como expressão acontece de forma interconectada, na relação entre a objetividade e a subjetividade, entre o consciente e o inconsciente, entre a razão e a emoção. Para Bosi (1985), a ideia de expressão está profundamente ligada a um nexo que

se pressupõe existir entre uma fonte de energia e um signo que a veicula e a encerra. Uma força que se exprime e uma forma que a define.

De acordo com Cassirer (2012), para além de um mundo meramente físico, o homem vive em um universo simbólico, sendo a comunicação, a expressão e a linguagem partes dele. Desta forma, denota-se que pensar o corpo como expressão é pensar o movimento como manifestação do indivíduo, do seu texto corporal, pessoal e intransferível, porém passível de compartilhamento. A linguagem do movimento corporal é a possibilidade de coletivizar a expressão, gerando (novos) códigos e padrões. A expressão do corpo em cena é, nessa perspectiva, a manifestação do indivíduo exteriorizada e refletida por meio do movimento corporal.

A expressão corporal é um empreendimento relacional, de comportamento na relação com o outro e de intercomunicação (verbal e não verbal). Configura-se, portanto, como uma forma de comunicação entre humanos: algumas atitudes e expressões denotam visivelmente o estado de ânimo do interlocutor (o semblante baixo ou os ombros caídos, assim como a cabeça pendente podem significar abatimento, na mesma medida em que olhos vívidos e semblante altivo costumam denotar energia e disposição). A experiência de vida e o exercício constante de observação nos ensinam a interpretar as expressões mais comuns, os gestos corriqueiros, a postura corporal (seja ao andar, seja ao manter-se em pé ou sentado), as maneiras de falar, os maneirismos do gesto e do olhar, além dos detalhes perceptíveis na forma de expressão verbal adotadas de acordo com a situação, tal como a tonalidade da voz. Tudo que o ser humano realiza cotidianamente determina uma expressão corporal que denota um estado da alma em particular.

Exercitar a expressão corporal visa transcender os objetivos mais simples da nossa vida relacional, provocando interação a partir de um conjunto de ações e reações, além de visar o crescimento, o amadurecimento e a conscientização gradativa da pessoa em torno de seus objetivos, de sua forma particular de encarar a vida e das idiossincrasias na construção do caráter. Buscar compreender as possibilidades de expressão do corpo é, também, procurar tomar ciência de suas significações, da sua relevância, do lugar que ocupa no cotidiano em relação ao outro: cada pessoa, cada indivíduo assume perante a sociedade o papel que lhe é designado pelo seu contexto histórico-social e pelo repertório de experiências que vai adquirindo ao longo do tempo, o que é fundamental para que cada um construa a sua própria identidade, conscientizando-se sobre quem é, o que é e o que deseja ser.

A partir do desenvolvimento desta autoconsciência corporal (leia-se propriocepção), amplia-se a capacidade de compreender o papel que temos a desempenhar no mundo e o desejo de constante aprimoramento.

Entender a capacidade de expressão do corpo nas artes cênicas tem a função de, além de ampliar a capacidade de troca, denotar as características físicas da personagem, criando uma realidade teatral adequada aos propósitos do espetáculo ou do que se comunica/expressa, de acordo com a concepção que se deseja assumir.



Exemplificando

Na obra *O papel do corpo no corpo do ator*, Sônia Machado de Azevedo investiga princípios, técnicas e metodologia de criação nas artes cênicas, que têm como elemento fundante o corpo em cena. A máscara atoral é examinada desde a preparação de um corpo disponível à sua utilização, na abordagem fenomenológica de sua composição, no arranjo formal e estético dos signos utilizados na cena contemporânea, até o momento mesmo da apresentação, em suas representações, na manutenção e recuperação diária das energias somáticas nela investidas.

Compondo-se de três partes, a obra contém uma investigação dos princípios norteadores do trabalho corporal na dança, no teatro e nas terapias que o utilizam de forma integral, propondo práticas e uma metodologia para o preparo do intérprete teatral dos nossos dias, tanto na improvisação, na representação e na criação formal de personagens, focando no entrelaçamento de técnica e criação, em caminhos que seguem ora pelo viés da interioridade e da emoção, ora por meios ligados à exterioridade e à pesquisa gestual, uma vez que a presença do intérprete na cena só se revela por meio de uma expressão corporal absolutamente concreta, qualquer que possa ser a via pela qual essa presença se viabilize, seja pela via interior ou pelos vários métodos que propõem a composição de uma partitura exterior.



Assimile

Em épocas de transformações e crises sociais, como as que estamos vivenciando na atualidade brasileira, as artes do corpo são de especial relevância para processos à procura de identificações culturais. O corpo disponível ao exercício cênico torna-se cognitivo sobremaneira, isto quer dizer que tal prática contribui para nos mostrar de que forma nós sabemos das coisas. As artes cênicas têm potencial para produção criativa e desenvolvimento da imaginação por meio do corpo, assim como de sua preservação e transmissão, tanto sobre as capacidades físicas e mentais, quanto da distribuição de papéis sociais, assim como sobre conteúdos

éticos, políticos e religiosos. Desta forma, o corpo como produtor de cultura e as artes cênicas como projetos em si mesmos, indistintamente das linguagens pelas quais o corpo se manifesta, são representantes de força cultural, potencializando-se enquanto traduções de estados e sentimentos que se comunicam.

Sem medo de errar

No início desta seção propusemos exercitar a situação em que você, estudante, é convocado a estabelecer uma relação mais proveitosa entre as atividades realizadas onde ministra aulas de Artes: um local cuja relação com o corpo está totalmente estabelecida e direcionada à prática da Educação Física. Quais argumentos e ações seriam necessárias para dialogar sobre a necessidade de se trabalhar, para além da prática física de maneira técnica, na formação de um corpo potencialmente sensível, comunicativo e expressivo? Que atividades poderiam ser propostas?

Diante do exposto, faz-se necessário salientar que nos estudos atuais no âmbito das artes cênicas, podemos perceber que o corpo detém a centralidade dos processos de construção da linguagem. Podemos compreender que cada indivíduo tem, potencialmente, a capacidade de dar vida e personalidade a personagens, o que se constitui como presença cênica. Por meio de exercícios que contribuam para a ampliação de suas percepções sensoriais (especialmente o desenvolvimento da propriocepção), o estudante ampliará a consciência acerca de suas limitações e potencialidades físicas e a exploração de novos limiares da linguagem corporal, assim como desenvolverá a percepção e a imaginação criadoras, entendidos aqui como elementos fundamentais para o desenvolvimento da sensibilidade artística. Estas ações de cunho artístico – e realizados por meio da disciplina de Artes (fazendo uso das linguagens artísticas cênicas) – ressaltam sobremaneira a necessidade de compreensão de que o corpo vai além de técnicas e métodos. A relação entre comunicação e expressão requerem o exercício da sensibilidade, potencializando o corpo (em sua totalidade) na (auto)construção da sua visão de mundo.

1. Segundo o ator e dramaturgo Roberto Frabetti

“[...] para um pesquisador, fazer teatro para crianças de creche pode significar atingir, de maneira utópica, o som, o gesto, o signo fundamental. Não porque esse teatro seja mais compreensível, mas apenas porque é mais comunicativo. Não adianta se esconder atrás de superestruturas culturais inúteis. Nessa situação, é necessário buscar o prazer de sentir a forma visceral de um público que está presente ou não está, que aceita ou recusa o espetáculo com reações fortes; que tem um ritmo especial de respiração, que tem medo ou não tem, que chora por causa de um som muito forte ou que sobe em um velocípede quando se entedia. Um público que obriga você a esperá-lo, a dar-lhe tempo, a não agredi-lo; que quer conhecer você, avaliar tudo e depois deixar você ir embora; um público que pede a você para ser profundamente respeitoso para com ele, porque ele é assim com você. (FRABBETTI, 2011, [s.p.])

Pensando o corpo nas artes cênicas, ao tratar da linguagem teatral, e levando-se em conta a arte do espetáculo vivo, por que o autor sugere que a apresentação para crianças pequenas significa atingir o signo fundamental?

- I – Porque corpo em cena é sensibilidade.
- II – Porque corpo em cena é comunicação.
- III – Porque corpo em cena é expressão.
- IV – Porque corpo em cena é linguagem.
- V – Porque corpo em cena é essência.

Assinale a alternativa correta.

- a) Apenas a afirmação I, II e III estão corretas.
- b) Apenas a afirmação II, III e IV estão corretas.
- c) Apenas a afirmação III, IV e V estão corretas.
- d) Apenas a afirmação I, III e V estão corretas.
- e) As alternativas I, II, III, IV e V estão corretas.

2. Pode-se afirmar que tanto na realização de formas artísticas quanto na ação de conhecimento e reconhecimento das formas produzidas pelo corpo em cena, tais como a comunicação e a expressão, aspectos como a sensibilidade, a percepção, a reflexão, a cognição e a imaginação podem ser desenvolvidos, potencializando a formulação de significados que excedem a capacidade da linguagem verbal. Há

cognição na própria ação e nas poéticas que emergem do corpo em suas múltiplas interconexões com o diverso.

A partir do enunciado, podemos afirmar sobre o corpo em cena, ou seja, sobre a presença cênica que nos é disponibilizada:

- a) A presença cênica se efetiva não somente pela materialização das características físicas dos indivíduos, mas sob a forma de uma energia que se irradia a partir de como se está em cena, que emerge do vigor de seu estar ali e cujos efeitos sentimos a partir daquilo que nos é comunicado.
- b) O corpo em cena é o que poderíamos denominar como uma soma, compreendendo as dimensões da matéria, da mente e da cultura em uma estrutura única, mas divisível.
- c) A presença do corpo (em cena) é concebida como uma construção a partir das novas relações que se percebem preponderantemente em nossa cognição.
- d) A presença do corpo (em cena) é concebida como uma construção a partir das novas relações que se percebem preponderantemente em nossa emoção.
- e) Para adquirir mais vida em cena, o artista deve restringir a sua capacidade de percepção de si mesmo e do entorno, tornando-se especificamente mais focado no controle da dilatação da energia do seu corpo.

3. A experiência adquirida a partir de vivências em linguagens relacionadas às artes cênicas, além de potencializar o desenvolvimento de noções de espaço, tempo e ritmo, é facilitadora do desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor dos praticantes. Também, a relação em equipe e o diálogo, características destas linguagens, podem ampliar as potencialidades dos seus praticantes.

Tomando por base o texto acima, podemos afirmar que o estudante, por meio das linguagens cênicas, pode desenvolver habilidades corporais no que tange à comunicabilidade e à expressividade. Que conhecimentos correspondem a estas perspectivas? Marque V para verdadeiro e F para falso.

I - () Capacidade de percepção de si mesmo e do entorno.

II - () Capacidade de desenvolver uma rede particular de conexões, atuando como eixo no estabelecimento da aquisição de repertório e vocabulário próprios.

III - () Capacidade de relacionamento com o mundo, com os corpos que nele vivem e com os movimentos que estes corpos fazem, pois estão baseados em mecanismos de comunicação.

IV - () Capacidade de pensar o movimento como manifestação do indivíduo, do seu texto corporal, pessoal e intransferível, porém passível de compartilhamento, e a linguagem do movimento corporal é a possibilidade de coletivizar a expressão, gerando (novos) códigos e padrões.

Assinale a alternativa correta.

- a) V-F-V-V.
- b) F-V-F-V.
- c) F-F-F-F.
- d) F-V-V-F.
- e) V-V-V-V.

As linguagens cênicas

Diálogo aberto

Há uma proposta em andamento para a realização de uma ação centrada nas Artes Cênicas na escola onde você ministra aulas. Visando explorar o potencial das linguagens cênicas da forma mais adequada, quais linguagens artísticas seriam contempladas por este contexto? Procure justificar a sua escolha.

Não pode faltar

Nesta seção, a proposta é apresentar uma abordagem sobre o contexto das linguagens artísticas e fazer uma aproximação das múltiplas linguagens que compõem o universo das Artes Cênicas. Por se tratarem de linguagens artísticas propostas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs - Arte) e amplamente utilizadas no ambiente educacional até o presente momento, dedicaremos duas unidades exclusivamente à linguagem da dança e do teatro (Unidades 2 e 3). Nesta, apresentaremos especificamente as linguagens do circo e da ópera (e outras linguagens cuja matriz cênica está centralizada na música em interdisciplinaridade com a ação cênica). Também serão abordadas perspectivas de interação entre artes cênicas e outras linguagens artísticas em contextos híbridos e possibilidades educacionais implícitas em sua prática.

A seguir, introduziremos as principais linguagens artísticas cênicas, cuja presença na escola é, em nossa concepção, de grande relevância, por ações didático-pedagógicas manifestadas pelo desenvolvimento de práticas, assim como na fruição de obras encenadas, tanto contemporâneas quanto em registros históricos audiovisuais. Na sequência, uma breve apresentação da linguagem circense, da ópera e outras possibilidades no universo das artes cênicas.

Circo

A arte circense (circo, do latim *circus*, significa circunferência) é um gênero artístico cuja origem está atrelada à noção da reunião de um coletivo de artistas com diferentes especialidades (acrobacias, equilíbrio, contorcionismo, ilusionismo, malabarismo e histrionismo – a arte do palhaço -, entre outras), apresentando variados gêneros, como comédias, dramalhões,

romances e até terror, em horários apropriados ao estilo literário encenado. A palavra circo também denomina o tipo de apresentação realizada pelos artistas, normalmente um conjunto de cenas coreografadas. Habitualmente, é organizado em forma de arena (um picadeiro circular com assentos ao redor), enquanto os circos itinerantes geralmente se apresentam sob uma grande lona ou tenda (ROSA, 2017).

A arte circense não tem por função representar, mas, essencialmente, exibir técnicas ou demonstrar habilidades físicas incomuns, ou seja, virtuosísticas. Observadas individualmente, todas as competências que o caracterizam são mais antigas do que a estrutura contemporânea do próprio circo. Por exemplo, a acrobacia chinesa, com seus exercícios de equilíbrio na corda bamba (inclusive com bolas), acrobacias corporais sobre as mãos (e até sobre estacas), além dos saltadores acrobáticos (saltimbancos), os bobos e os bufões, que tinham uma longa tradição medieval, inseridos em espetáculos e teatros populares ambulantes.

De acordo com Borges ([s.d.]), existem na China pinturas com quase 5.000 anos retratando acróbatas, contorcionistas e equilibristas. Em algumas pirâmides do Egito existem gravuras com malabaristas datadas de 2.500 a.C.; ali surgiram os domadores de animais, visando atender à vontade dos faraós de exibir animais ferozes de terras conquistadas em desfiles militares. Na Índia, junto com danças, música e canto, os números de saltos e contorcionismo são parte de ritos sagrados milenares desde 1.500 a.C. Na Grécia, habilidades como equilíbrio mão a mão e paradas de mão e os números de força eram modalidades olímpicas. Os sátiros (tidos como os primeiros palhaços) já faziam o povo gargalhar desde 300 a.C.

A quase totalidade das civilizações antigas praticou alguma forma de arte circense, entretanto, o circo como conhecemos hoje começou a ter seus contornos estéticos delineados no Império Romano. No século VI a.C., foi inaugurado o *Circus Maximus*, com capacidade para abrigar 150 mil espectadores. Além das corridas de bigas, trigas e quadrigas (espécie de corridas de carruagens, que serviam de atração principal), com o passar do tempo foram acrescentadas apresentações de pessoas com habilidades incomuns, tais como os engolidores de fogo, apresentações com animais selvagens, além das famosas lutas de gladiadores (BERTHOLD, 2000).

A partir do medievo, artistas populares começaram a realizar apresentações improvisadas em entradas de igrejas, feiras e praças públicas. Assim, surgiram as famílias de saltimbancos - grupos que apresentavam números cômicos envolvendo dança, teatro, pirofagia e malabarismo de forma mambembe, viajando de cidade em cidade.

Para os historiadores modernos ocidentais, costuma-se datar o nascimento do circo a partir do momento em que o inglês Phillip Astley começou a promover exibições acrobáticas sobre cavalos amestrados, em 1768, com rigor e estrutura militares: os uniformes, as vozes de comando para a execução dos números de risco, o rufar dos tambores, etc. Astley, após abandonar a cavalaria do exército britânico, decidiu montar um espetáculo no qual mantinha um cavalo a galope, no interior do picadeiro circular. Além de dirigir, Astley era o apresentador dos espetáculos, dando origem à figura do mestre de cerimônias. Para preparar a série de demonstrações e alçar a curiosidade popular, acrescentou ao jogo equestre um grupo de equilibristas sobre cordas, alguns saltadores e um palhaço. O palhaço do grupo era um soldado que, de forma caricata, emulava não saber montar, entrando no picadeiro montado ao contrário, caindo do cavalo, subindo de um lado e caindo do outro, passando por baixo do cavalo.

O entendimento do circo como reunião e demonstração de artes corporais diversas em um mesmo local de espetáculo, o picadeiro, consolidou-se apenas na segunda metade do século XVIII. Em 1782, o termo *circus* foi usado pela primeira vez por Charles Hughes, concorrente de Astley, quando criou o *Royal Circus*. O sucesso destas empreitadas foi tanto que, cinco décadas após, o circo inglês já era imitado pelos quatro cantos da Terra. Neste mesmo período, ainda no século XVIII, grupos de saltimbancos percorriam a Europa, especialmente na Espanha, na França e na Inglaterra. Em 1792, o discípulo de Hughes, o inglês John Bill Ricketts, excursionou pelos Estados Unidos, introduzindo a nova estética circense no país. Em menos de um século, diversos americanos já haviam se aventurado pelo universo dos espetáculos circenses de grandes dimensões. Após a Segunda Guerra Mundial, os custos de montagem e de transporte tornaram inviável o traslado das grandes estruturas.

Em princípios do século XIX já havia circos estáveis em grandes cidades europeias. Existiam, também, circos ambulantes que se deslocavam em carretas cobertas de cidade em cidade. A reunião de artes diversas estimulou o abandono de galpões ou de teatros fixos em que se davam os exercícios de equitação, fazendo surgir tradicionais imagens do circo como o espaço da lona e de um permanente nomadismo.



Saiba mais

Por influência do mais antigo teatro ambulante ou de feira, criou-se, em fins do século XIX, o **circo-teatro**, no qual predominaram, enquanto durou, as adaptações melodramáticas e populares de textos ou de assuntos diversos: mitológicos, religiosos, literários ou mesmo de fatos

cotidianos ou jornalísticos (CUNHA, 2003). Também o estilo *clown* é presente hoje, além do circo-teatro, nos vários encenadores que o utilizaram em várias derivações teatrais, ou como personagens de programas de auditório, por exemplo, o apresentador Chacrinha, o grupo Os Trapalhões; personagens *clowns* dedicados às crianças (Bozo, Patati Patatá); o trabalho admirável dos ‘Doutores da Alegria’ pelos hospitais do país, etc. Também, os notáveis palhaços Piolim, Arrelia, etc.

Entre os séculos XIX e XX, companhias circenses se espalharam pela Europa e pelas Américas, lideradas por numerosas famílias de saltimbancos que, por séculos, se apresentavam de forma mambembe em feiras, quermesses e praças públicas. Além dos tradicionais números de variedades (trapézio, corda bamba, música, drama e comédia), introduziram a apresentação de animais (selvagens e domesticados), formatando um tipo de espetáculo que se desenvolveu plenamente até a metade do século XX (consolidando-se neste início do século XXI), quando sua popularidade começou a sofrer concorrência de formas mais modernas de comunicação de massa. Na última década do século XX, cresceu o movimento internacional do chamado Novo Circo (são exemplos o canadense Cirque du Soleil e o Circo Imperial da China), caracterizado sobretudo pelo abandono dos espetáculos com animais, a ênfase nas habilidades corporais (funambulismo, trapézio, contorcionismo, malabarismo, histrionismo, etc.) e o tratamento cênico grandioso (figurinos e coreografias requintados, sonoplastia e iluminação pré-gravadas), auxiliado por tecnologias computadorizadas.



Exemplificando

O circo contemporâneo vem sistematicamente abolindo a presença de animais em seus espetáculos. Há controvérsia sobre o assunto, correntes de pensamento pró e contra o uso de animais em shows. Para saber mais, acesse:

OLHAR ANIMAL. Este incrível grupo de direitos dos animais está lutando contra circos cruéis com animais ao redor do mundo. **Olhar Animal**, [S.l.], [s.d.].

Conheça um pouco mais sobre o circo contemporâneo assistindo ao trailer de *Worlds Away*, um espetáculo do Cirque du Soleil concebido especialmente para um filme em 3D.

PARAMOUNT PICTURES INTERNATIONAL. Cirque du Soleil outros mundos – Trailer oficial. 8 ago. 2012.

E também, a reportagem sobre o espetáculo *Alegria*, que passou pelo Brasil em 2010:

OICANADÁ. Brasileiros no Cirque du Soleil. 20 jul. 2010.

A música em cena: ópera e companhia

A música é uma linguagem artística autônoma, com história e conteúdos próprios. Em sua zona de convergência e interação com as artes cênicas, possibilitou o surgimento de gêneros específicos, dos quais trataremos a seguir.

A ópera

Ao final do século XVI (1594, Florença, Itália), um grupo que reunia literatos e músicos criou a Camerata Fiorentina, interessada na revivescência do que teria sido o teatro grego, com sua mitologia e formas de expressão. Estavam lançadas as primeiras bases da ópera ou daquilo que era conhecido como “drama em música” e, mais tarde, “drama musical” e “drama lírico” (CAMARGO, 2001). Em distinção às manifestações artísticas sobre as quais repousa, a ópera surgiu com características e formato praticamente definidos: um drama encenado com música, em que cantores são acompanhados por um grupo musical ou uma orquestra sinfônica (CUNHA, 2003). Gradativamente, a ópera ganhou a adesão de camadas populares: já não eram somente nobres, banqueiros ou funcionários das cortes que frequentavam as apresentações, a ópera passou a atrair a atenção de artesãos e pequenos comerciantes. Para esse público mais simples, os espetáculos ofereciam oportunidade de seguir o desenvolvimento de uma nova manifestação artística, assim como de ver e misturar-se às camadas socioeconômicas mais abastadas.



Assimile

Genericamente, a ópera foi conhecida até meados do século XVII como *melodramma* (música dramática) e, em certos casos, menos frequentemente, como *dramma per música*. A denominação que prevaleceu mais tarde veio da expressão *opera in música* (sendo ópera o plural de *opus*, *operis*, trabalho ou obra).

O primeiro grande compositor foi **Claudio Monteverdi**, com a peça *Orfeo* (1607). Para a sua criação, exigiu que os solistas se tornassem cantores realmente dramáticos, isto é, atores que expressassem os sentimentos aludidos no texto.

Em virtude da grande quantidade de elementos, a ópera representa um desafio à unidade e à integração dos códigos cênicos, a começar pela diversidade de fontes sonoras: a orquestração, a fala e o canto. As personagens (e os artistas que as personificam) são classificadas de acordo com seus timbres

vocais: as vozes masculinas são classificadas como baixo, baixo-barítono (ou baixo-cantor), barítono, tenor e contra tenor; as vozes femininas são classificadas como contralto, mezzo-soprano e soprano. Por muito tempo, não se preocupou muito com a integração de todos esses elementos. Em alguns momentos, deu-se maior importância ao libreto, ao texto e à palavra em si; em outros, valorizou-se a contraparte musical e as vozes. Mas, de um modo geral, em toda a evolução da ópera, a música e a palavra sempre disputaram a prioridade, resultando frequentemente em uma divisão entre libreto (texto dramático a ser falado ou cantado) e partitura (grafia da escrita da música).

Vertentes cômicas

As intermezzi (entrecenas cômicas durante representações da ópera séria) eram conhecidas desde o século XVII e se destinavam tanto a atrair como a entreter um público mais popular nos espetáculos. Ao evoluírem para histórias integrais e independentes, deram então origem à **ópera-bufa** (alegre, divertida), em cujas tramas se desenvolvem sobretudo as situações e não tanto os caracteres (CUNHA, 2003). Ela contribuiu para a primeira reação ao melodrama sério, ao afastar-se de personagens míticos ou longinquamente históricos e incorporar os tipos mais próximos da realidade cotidiana.

Satírica por natureza, a **ópera-cômica francesa** explorou musicalmente o **Vaudeville**. Habitualmente, seus versos devem ser cantados por diferentes personagens da história, entremeados seguidamente por diálogos falados. Apesar do nome, a ópera-cômica consolidou-se mais como forma (pela simplicidade melódica e cenas dialogadas), absorvendo tramas populares, assuntos políticos, as críticas de costumes e mesmo conflitos amorosos trágicos. A vertente inglesa da ópera-cômica é a **ballad-opera**, em cujas peças se misturam canções populares já conhecidas, mas com tratamento erudito e diálogos falados e recitativos. A **ópera-balada inglesa** foi a primeira forma cênico-musical a ser levada para os Estados Unidos, divulgando canções que, desvinculadas das peças originais, tornaram-se populares.

Em suas origens (entre os séculos XV e XVIII), o **Vaudeville** (canções entoadas nos vales – *vaux* – da região de Vire: *vaux de vire*) era um espetáculo de canções, acrobacias e monólogos. A ópera cômica surgiu quando a parte musical se desenvolveu consideravelmente. No século XIX o *vaudeville* passou a ser uma comédia de intriga, uma comédia ligeira, sem pretensão intelectual (PAVIS, 1999). As cantigas, de temas lírico-amorosos, foram compostas para acompanhar as refeições e o ato de beber à mesa, provindo daí sua alegria e jovialidade. No século XVIII, passou a integrar peças cômicas montadas por grupos populares e também obras de **ópera cômica** e de **Singspiel** (forma de drama musical

em alemão, tida como um subgênero da ópera). No início do século XIX, consolidou-se como comédia musical, entremeada de canções (solistas e coros), contendo um enredo episódico e picante, quiproquós ou situações equívocas. Sob essa forma, foi adotado nos Estados Unidos e em outros países, como no Brasil, em espetáculos musicais ou de **teatro de revista** e **teatro de variedades**, entre o final do século XIX e a Segunda Guerra Mundial (CUNHA, 2003; PAVIS, 1999).

Com **Mozart**, todas as disputas entre o espírito italiano e os estilos nacionais, entre o trágico e o cômico, parecem ter sido suplantadas. Em seu classicismo, entrelaçou os gêneros e fundiu os padrões: cada parte da estrutura – prólogo, recitativo, ária ou conjunto – foi pensada, antes de tudo, musicalmente, ou seja, como organização, evolução, contraste, emoção e diálogo sonoros (CUNHA, 2003). Para aquele compositor, o canto era menos o significado literário que a força e o sentimento provocados pelas arquiteturas sonoras. A música constitui um substrato permanente sobre o qual as palavras se depositam ou por ele são atraídas, um conflito de intérpretes que tem por fundamento um “conflito” musical. *Don Giovanni* (1787), *As Bodas de Fígaro* (1790) e *A Flauta Mágica* (1791) são exemplos do seu trabalho e genialidade.

À Carl Maria von **Weber** tem sido atribuída a criação da ópera alemã, cujo prestígio se desenvolveu com o romantismo. No universo do melodrama romântico, quatro nomes se destacaram: **Gioacchino Rossini**, autor da ópera-bufa mais encenada em todos os tempos: *O Barbeiro de Sevilha*. **Giuseppe Verdi**, a figura mais popular do universo da ópera na segunda metade do século XIX, fazendo da simplicidade e da elegância musicais os seus trunfos permanentes em obras como *Rigoletto*, *La Traviatta* e *Aida*. Para Cunha (2003), foi o compositor mais brilhante do drama amoroso romântico. **Giacconno Puccini**, herdeiro de Verdi, visto como o mais realista dos autores italianos. O sucesso que obteve após *Manon Lescaut* (1893) prosseguiu com *La Bohème*, *Tosca*, *Madame Butterfly* e *La Franciulla del West*. **Richard Wagner** (1813-1883) queria a unidade entre som, palavra, música e ação dramática. Desejou sobremaneira conduzir a **obra de arte total** na qual todos os elementos cênicos (sonoros e visuais) se juntariam em um único *continuum*, a ponto de produzirem um efeito de natureza hipnótica sobre o público (CAMARGO, 2001).



Exemplificando

Wagner utilizou encadeamentos cromáticos à exaustão, unindo os conflitos tonais às paixões grandiosas dos mitos escandinavos, que ele mesmo recolhia e sobre os quais escrevia. A resolução

de acordes sempre adiados ou o emprego de **leitmotive** (tema melódico/harmônico destinado a caracterizar uma personagem, uma situação, um estado de espírito e que, na forma original ou por meio de transformações desta, acompanha os seus múltiplos reaparecimentos ao longo de uma obra) frequentemente remodulados, esculpem em suas obras um estilo denso e naturalmente trágico, que não poucos comentadores comparam ora às imagens de lagos profundos, ora às de rios e lavas em movimento (CUNHA, 2003).

Claude Debussy deu início às controvérsias da música dramática no século XX, com *Pelléas et Mélisande* (1902). A diferença perante o drama wagneriano e a tradição romântica italiana delineava-se pela atmosfera poética e pelo simbolismo enigmático das personagens (CUNHA, 2003).

No Brasil, a vida operística começou na segunda metade do século XIX, após a reorganização do Teatro São Pedro de Alcântaras (1839) e das fundações do Conservatório do Rio de Janeiro (1848) e da Imperial Academia de Música e Ópera (1857), transformada posteriormente em Ópera Lírica Nacional. Vários elencos italianos e franceses começaram a ali se apresentar, seguindo, por vezes, para Salvador e Recife. Neste período final do romantismo, **Carlos Gomes** foi a figura de maior relevância, não apenas por seu pioneirismo, mas também pela recepção alcançada na Europa e pelo exemplo oferecido a jovens compositores. Fruto das tradições do velho continente, Gomes não chegou a criar integralmente uma ópera nacional, mas tanto o seu lirismo particular quanto a evocação de temas brasileiros (*Il Guarani*, *O Escravo*) indicaram possibilidades para um repertório com características de maior autonomia.



Exemplificando

Do repertório das óperas mais consagradas, as quais os teatros pelo mundo têm mantido (e em sua maioria do período romântico - à exceção de Mozart), não mais que uma centena de obras são regularmente levadas à cena nas temporadas oficiais da Europa e das Américas.

Algumas óperas remontadas na atualidade são:

- *Orfeo* (1607), de **Claudio Monteverdi**. Para a sua criação, Monteverdi exigiu que os solistas se tornassem cantores realmente dramáticos, isto é, atores que expressassem os sentimentos aludidos no texto.
- *Carmem*, de **Georges Bizet**, provocou escândalos, acusada de exagerado erotismo. Meses depois, Bizet morreu, vitimado por um possível câncer de garganta. Jamais soube da brilhante trajetória de sua peça, cuja verve e extraordinária melodiosidade jamais se interrompem.
- *La Traviata*, de **Giuseppe Verdi**.
- Dramas wagnerianos que compõem a tetralogia do *Anel dos Nibelungos*

(*O Ouro do Reino, A Waquíria, Siegfried e O Crepúsculo dos Deuses*) ou ainda *Tristão e Isolda e Lohergrin*. Esses dramas, carregados de símbolos, dão margem a muitas interpretações: de heróis políticos e revolucionários, passando-se pela restauração de liturgias dionisíacas, à exaltação xenófoba dos guerreiros e povos germânicos.

- **Antônio Carlos Gomes** (1836-1896) - Abertura da ópera *Il Guarany* (1870) (Homenagem aos 180 anos de nascimento do compositor, em 11 de julho de 1836).

A opereta

Surgida no século XIX com o intuito de satisfazer a demanda por histórias mais leves e curtas do que aquelas desenvolvidas no gênero *ópera comique* (embora *comique* possa dar a entender tratar-se de comédia, era apenas um indicativo de possuir partes exclusivamente faladas – os alemães denominavam como *Singspiel* este gênero), a *opereta* (do Italiano *operetta*) - estilo de ópera leve, tanto em se tratando da substância musical quanto no conteúdo - é mais próxima, em estilo, da ópera e de outras formas do teatro musical mais leve (em muitos casos, é difícil definir uma obra de teatro musical a um gênero específico).



Assimile

Atribui-se à Jacques Offenbach as primeiras operetas. Uma das principais razões do seu grande sucesso, sobretudo entre o público masculino, deve-se ao seu conteúdo (havia encenações cujas artistas apareciam vestidas somente e apenas com pequenos diamantes). Estas obras eram normalmente apresentadas por cortesãs (que cantavam) para as classes abastadas em teatros privados. Com a popularização do estilo entre as classes médias ou baixas, as intérpretes foram formalmente (re)vestidas, e os temas abordados também passaram a ser mais sérios.

O estilo permanece, nos dias atuais, na forma de comédia musical. A distinção está na forma da música: enquanto a opereta é uma pequena ópera encenada, com o elenco formado por cantores de ópera treinados no estilo clássico, a comédia musical é uma peça teatral cantada, que utiliza atores que também são cantores.

O teatro musical

As operetas francesas e as vienenses do século XVIII são consideradas as raízes do teatro musical, que combina três tipos de arte: a música, a dança e a

representação dramática. Os primeiros musicais a alcançar popularidade internacional foram as obras satíricas de Jaques Offenbach e as comédias românticas de Johann Strauss II. O show *Boat* (1927), de Hammerstein e Kern, revolucionou a área: a história ganhou relevância, e o entorno passou a funcionar em função dela. Foi nos Estados Unidos da América que ocorreu o grande desenvolvimento dos teatros musicais durante o século XIX. A década de 1950 ficou marcada pela *Broadway* que, naquela época, já era a mais popular no mundo ocidental, com canções e danças memoráveis. A mudança de gostos musicais da população opera mudanças nas produções, por exemplo, o protagonismo do Musical Rock *Hair*, na década de 1960. Na década de 1980, surgiram na Europa obras que persistem aos nossos dias, tais como *Cats*, *Fantasma da ópera* e *Les Miserables*, entre outros (AZEVEDO, 2013).



Pesquise mais

Alguns exemplos de teatros musicais, cujos trechos podem ser encontrados na internet, são:

Cats, de Andrew Lloyd Webber.

O *Fantasma da ópera*, do mesmo autor.

Les Miserables, de Alain Boublil, Claude-Michel Schönberg e Herbert Kretzmer.

Teatro de revista e variedades

Tipo de drama ligeiro e popular, de tratamento burlesco, criado na França no século XVIII. Já com a denominação que lhe caracterizou, a Revista dos Teatros (*La Revvedes Théâtres*) foi encenada pela primeira vez em 1728, sob a direção dos italianos residentes na França, Dominique Fils e Roagnesi. A marca que tipifica o teatro de revista encontra-se na revisão, isto é, na recuperação satírica, caricatural e mesmo picante de acontecimentos políticos, sociais, mundanos ou culturais recentes, tendo por mestre de cerimônia, guia ou protagonista o *compère* (habitualmente traduzido para compadre, em português), que entrelaça e dá unidade à sucessão de quadros e atos. Bastos (2006) o classifica como gênero de peça em que o autor critica os costumes locais ou de um país, ou faz passar à vista do espectador os principais acontecimentos do ano: acontecimentos artísticos ou literários, crimes, desgraças, divertimentos, grandes inventos, modas, revoluções, etc.



Exemplificando

Para Veneziano (1996), a resenha anual era uma ação de movimento na qual alguém (geralmente o *compère*), chegando à terra ou à cidade a ser revisitada, perdia alguém ou alguma coisa e, no ato de procurar, correr

atrás, percorrer, passear, ia se deparando com os quadros cômicos, episódicos e de fantasia. Obstáculos não faltavam, desviando os personagens de seus caminhos. Para saber mais, leia:

VENEZIANO, N. **Não adianta chorar** - Teatro de Revista Brasileiro. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

Na França e posteriormente na Inglaterra, Espanha e Portugal (ponto intermediário para sua adoção no Brasil), o teatro de revista incorporou músicas, canções e danças populares (já conhecidas ou especialmente criadas) dos respectivos países, em meio a cenários e figurinos suntuosos. Com todos esses recursos, adquiriu, no século XIX, as feições de grande espetáculo visual, valorizado ainda pelas presenças das sensuais vedetes (cantoras e dançarinas vestindo trajes resumidos).

As primeiras encenações brasileiras não foram bem-sucedidas. O sucesso veio com *O Mandarim* (1883), de Arthur Azevedo e Moreira Sampaio, dando início à brilhante carreira de ambos nos palcos cariocas, em parceria ou separadamente. A abordagem de acontecimentos recentes, ou seja, a revista do ano, calcada em crônicas históricas, começou a mudar no início do século XX. O carnaval, impulsionado pelos ritmos do maxixe, do samba e da marchinha, serviu para abrasileirar o gênero que aqui se fazia, tomando conta dos repertórios, estando misturado às charges políticas e sociais. Entre os anos 1940 e 1950, a revista abandonou o fio dramático e o trabalho de autor, sustentando-se em sequências de esquetes cômico-musicais e na presença das vedetes, sobressaindo, então, à moda norte-americana, o nome dos produtores em detrimento da obra.

Hibridismo nas artes cênicas

Uma das principais características da contemporaneidade encontra-se na quebra das barreiras epistemológicas e uma hibridização entre saberes de naturezas diversas, pois “as nações modernas são, todas, híbridos culturais” (HALL, 2005, p. 62), já que o conhecimento se constrói de maneira difusa e as diversas áreas do saber passam, então, a construir uma grande teia na qual cada fio sustenta de forma direta ou auxilia a estrutura do todo. Neste tocante, as artes, de maneira generalizada, e as artes cênicas, especificamente, acompanharam esta tendência: a diversidade de procedimentos e de estéticas estabelece infinitas possibilidades de encontro, de modo que se torna inviável uma proposta de purismo estético ou uma delimitação precisa de fronteiras, especialmente no caso destas linguagens que possuem em sua gênese práticas corporais múltiplas (MONSALU, 2014).

No que concerne à teatralidade do corpo, esta se dá bem antes da noção de contemporaneidade cuja cena tem se caracterizado por uma diversidade de possibilidades de experimentações híbridas. Por exemplo, na performance, segundo Goldberg (2006) e Glusberg (2009), sedimentam-se as rápidas mudanças da sociedade acerca dos valores e comportamentos, associadas à globalização dos processos de comunicação que continuamente alteram as formas de percepção e produção de corpos, levando-se, desta forma, a uma insensibilização, diminuindo-lhe a espontaneidade, a expressividade, a criatividade, as vivências reais em favor da virtualidade e operacionalidade, mantendo-se, por outro lado, a redução ao funcionalismo autômato alienante pela instrumentalização do corpo que se reflete nos movimentos do dia a dia e nas técnicas de trabalhos predominantemente orientados para o resultado: o produto do corpo e para o corpo (DAOLIO, 1995; SANTAELLA, 2004).

Body art

De acordo com Cohen (2013), a partir dos anos 1950, a atuação do artista plástico começou a se imprimir na obra de forma que os processos expressivos espontâneos fossem registrados diretamente na superfície da tela, muitas vezes sem tocá-la. Esta tendência de valorização do momento da criação era o prenúncio de uma transformação na arte contemporânea. Ainda segundo o autor, enquanto as pinturas performáticas de Jackson Pollock e Jannis Kounellis registrando gestos expressivos ainda resultavam em representações estéticas estáticas, o movimento da *body art* deslocava a atenção do produto acabado para o processo, da obra em si para o criador, assumindo o corpo como suporte artístico. A ação do artista sustentava-se como mensagem estética por si mesma e o seu registro (fosse residual ou de cunho documental) representava um fenômeno secundário. Para Glusberg (2009), a *body art* buscava propostas para dirimir os fetiches acerca do corpo humano, eliminando toda exaltação à beleza a ele atribuída pela literatura, pintura e escultura durante séculos, trazendo-o à sua verdadeira função: a de instrumento do ser humano que, por sua vez, dele depende, constituindo-se em uma arte cujo objeto é aquele que geralmente usamos como instrumento.

Happening

O termo *happening* foi proposto pelo norte-americano Allan Krapow (em artigo na revista *Art News* – Los Angeles, 1953) para se referir a espetáculos dramáticos improvisados e espontâneos ou a performances (já utilizadas por

dadaístas e surrealistas em ambientes fechados), realizados preferencialmente em ambientes públicos (ruas e praças), com a participação do público, em uma tentativa de aproximar a arte e a vida cotidiana, tornando imperceptíveis as suas fronteiras. Como manifestação (anárquica, irônica ou até mesmo agressiva) que denunciava fatos e valores dominantes fora de espaços profissionais já consagrados, constituindo-se de uma colagem de acontecimentos, tributárias do espaço onde se realizavam, não sendo passíveis de reprodução.



Assimile

Segundo Cohen,

“no *happening* o limite entre o ficcional e o real é muito tênue e, nesse sentido, a convenção que sustenta a representação é constantemente rompida. Esta ruptura se dá de várias formas, como pelas situações de imprevisto que caracterizam os *happenings* – o público não sabendo o que vai acontecer – e, nesse sentido, entrando em situações de vida em que pode ser incitado a participar a qualquer instante. [...] Em outras situações, o performer mostra sua representação, revelando a convenção que está por trás da cena. Estas quebras de convenção fazem alguns puristas não classificarem o *happening* como uma forma de arte. Para estes, a classificação adequada se aproximaria do psicodrama (de um trabalho terapêutico) ou de simples processo anárquico de criação. (COHEN, 2013, p. 133-134)

Performance

De acordo com Pavis (1999), a performance ou performance art, expressão que poderia ser traduzida por teatro das artes visuais, surgiu nos anos 60 do século XX (não é fácil distingui-la do *happening*, além de ser influenciada pelas obras do compositor John Cage, do coreógrafo Merce Cunningham, do videomaker Name June Park e do escultor Allan Kaprow) e chegou à maturidade somente nos anos 80.

Segundo Cohen (2013), o performer conceitua, cria e apresenta a sua performance à semelhança da criação plástica (uma hibridização que guarda as características das artes visuais e a finalidade das artes cênicas). Seria uma exposição de uma pintura viva, que faz uso também dos recursos da dimensionalidade e da temporalidade.

Na performance associam-se, sem preconceber ideias, artes visuais, teatro, dança, música, vídeo, poesia e cinema, enfatizando-se a efemeridade e a falta de acabamento da produção, mais do que a obra de arte representada e formalmente acabada. Desta forma, ela é constantemente reestimulada por artistas

que têm de seu trabalho uma definição híbrida, deixando um constante fluir de ideias, considerando-se mais o vigor e o impacto da ação em si do que a correção da definição técnica ou teórica daquilo que se está realizando.

A exemplo do *happening*, a criação advém de temas livres, da *collage* como arcabouço ou da livre associação de elementos. A diferença é que, depois de criadas, as obras têm um processo de cristalização, não permitindo muitos improvisos nas apresentações. O mero fato de as performances poderem se repetir por mais vezes que o *happening* (que geralmente acontece uma única vez) e de abarcar em produções mais sofisticadas (uso de equipamento multimídia, de aprimorada *mise-en-scène*, etc.) vai estabelecer essa cristalização (COHEN, 2013).

De acordo com Glusberg (2009), a arte da performance é o resultado final de um longo processo de libertação do ilusionismo e do artificialismo ao qual as artes estavam submetidas. Neste sentido, Castanheira (2018) pontua que há, na performance, “um traço de negociação em que o corpo é objeto/suporte/discurso/resíduo” (CASTANHEIRA, 2018, p. 106), auxiliado por pouco ou nada além de si mesmo, permitindo pensar tais ações como inquietações suficientemente fortes para fazer agir tais como testemunhos e confissões sobre o vivido e um porvir. Desta forma, a performance se converte em um modo de existência enquanto fruição política.



Pesquise mais

Seguem algumas referências videográficas sobre artes híbridas:

- Vídeo de divulgação da exposição *Pulso*, em que a artista visual Lia Chaia expõe obras inéditas de seu acervo. CANAL CURTA! Exposição PULSO, de Lia Chaia. 15 ago. 2017.
- A partir de entrevista com “diversos artistas, cujas obras trazem compreensões distintas sobre o que é performance, o documentário traça um panorama da produção performática brasileira” (BRASIL VISUAL, 2015, [s.p.]). BRASIL VISUAL. Performance – a arte efêmera. **TV Brasil**, 3 nov. 2015.

Dança, teatro e companhia

Para Souza (2013), não há nada que explicita, contemporaneamente, uma divisão estanque entre o teatro e a dança, e estes não podem ser entendidos sem uma intrínseca relação com o tempo e o espaço histórico-culturais. Mas, qualquer que seja a abordagem, ela deverá considerar que estas linguagens artísticas dividem a mesma raiz, sendo, ambas, desde seu fundamento, artes cênicas, ou seja, existem em um dinamismo do presente (tempo) e da presença (espaço); existem pela relação viva entre seres humanos que compartilham um instante na vida do outro (BEJART, 1981).

Dança-teatro

A dança-teatro (do alemão *Tanztheater*) surgiu como reação aos formalismos, ultrapassando as oposições entre corpo e linguagem, movimento puro e fala, da pesquisa formal e do realismo, com o objetivo de fazer com que coexistissem cinesia e mimese, confrontando a ficção de uma personagem construída, encarnada e imitada pelo ator/atriz em cena, com a fricção de um bailarino, que vale por sua capacidade de inflamar a si próprio e aos outros por meio de suas proezas técnicas, de seu desempenho esportivo e s(c)inestésico. Mais do que um teatro que vai dar na dança, no movimento e na coreografia, a dança-teatro é a dança que produz efeito de teatro. Nesta antinatural união entre dança e teatro, a primeira, obedecendo a uma dramaturgia e a uma encenação, vai ao encontro da segunda, sem jamais, no entanto, compreender ou pôr à prova a causa (frequentemente ilegível ou obscura) que se propôs servir ou aliar-se. Valendo-se dos ingredientes de uma encenação teatral, tais como o uso de textos – ditos, lidos ou pronunciados em voz-off –, a atenção dispensada à coordenação dos elementos cênicos (cenografia, caracterização, objetos) resulta na criação de uma fábula e de uma dramaturgia que contam uma história – a partir das ações simbólicas das personagens – que permanecem em seu papel e são condutoras da dramaturgia. O movimento não é puro ou isolado, mas ligado a motivações psicológicas ou sociológicas (PAVIS, 1999).

Tem-se em Pina Bausch a maior referência do gênero (SANCHES, 2010). Para Fernandes (2007), a arte de Bausch não rejeita nem serve à força disciplinária da repetição, mas consistentemente a usa para subverter seu próprio processo de dominação corporal, a níveis estético, cognitivo e social, para dançarinos e públicos.

Nas próximas unidades, apresentaremos e trataremos especificamente da natureza e da função das linguagens da dança e do teatro, assim como de alguns de seus desdobramentos possíveis, dada a relevância a elas atribuída no âmbito da educação.



Refleta

Caro estudante, ao final desta unidade, convidamos você a refletir como cada linguagem cênica, à sua maneira, pode trazer contribuições culturais para as sociedades em que atuam, desde a possibilidade do desenvolvimento de uma consciência corporal mais ampliada até as reflexões sobre a política de seu tempo, como a arte presencial (sempre) operou nas sociedades das quais fazem e/ou fizeram parte.

Relembrando a nossa situação-problema, há em curso uma proposta de ação centrada nas Artes Cênicas na escola em que você ministra aulas. Visando explorar o potencial das linguagens cênicas da forma mais adequada, quais linguagens artísticas poderiam ser contempladas?

Para pensar estas questões, cabe ressaltar que as artes cênicas nos possibilitam refletir sobre nossas necessidades enquanto seres humanos, tais como expressar, contar, narrar fatos e recriar acontecimentos. As linguagens cênicas podem proporcionar oportunidades lúdicas de comunicar e expressar, contribuindo para melhorar a autoestima e para o desenvolvimento da formação de um caráter crítico e ético e, por meio do trabalho em equipe, aprender, na prática, a importância da convivência harmoniosa na coletividade. O conhecimento artístico advindo destas práticas tem como características centrais a criatividade e a imaginação criadora.

Assim, a resolução da situação-problema desta seção é tributária da compreensão de que arte é criação, qualidade distintiva fundamental da dimensão artística. Neste sentido, criar é fazer algo inédito e singular, que expressa o sujeito criador e, simultaneamente, transcende-o, pois o objeto criado porta conteúdo social e histórico e, como objeto concreto, é uma nova realidade social. Portanto, a solução não está em qual linguagem artística adotar, mas sim na adequação das condições para o uso de qualquer linguagem adotada. Um fator definidor pode ser o espaço físico e o conhecimento técnico ao qual terão acesso a escola e os professores. A dança e o circo exigem espaços mais específicos, sem demérito ao teatro, que consegue se adequar aos espaços com maior facilidade. Entretanto, mesmo estas, se adaptadas às possibilidades de cada realidade, também podem (e devem!) ser trabalhadas com o devido resguardo de conhecimento técnico especializado!

Faça valer a pena

1. A arte circense não tem por função representar, mas, essencialmente, exibir técnicas ou demonstrar habilidades físicas incomuns, ou seja, virtuosísticas. Observadas individualmente, cada uma das habilidades que a caracterizam são mais antigas do que a estrutura contemporânea do próprio circo.

Na última década do século XX (consolidando-se no início do século XXI), cresceu o movimento internacional do chamado Novo Circo, caracterizado sobretudo pelo abandono dos espetáculos com animais, pela ênfase nas habilidades corporais e pelo tratamento cênico grandioso (figurinos e coreografias requintados, sonoplastia e iluminação pré-gravadas), auxiliado por tecnologias computadorizadas.

Assinale a alternativa que apresenta a ênfase nas habilidades corporais que compõem as atividades circenses relativas ao novo circo.

- a) Funambulismo (equilibrismo, saltos acrobáticos).
- b) Contorcionismo e malabarismo.
- c) Histrionismo (arte do palhaço).
- d) Trapézio.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

2. A música, enquanto linguagem artística autônoma, tem história e conteúdos próprios. Em sua zona de convergência e interação com as artes cênicas, possibilitou o surgimento de uma grande diversidade de gêneros específicos ao longo da história ocidental.

Diante do exposto, assinale a alternativa na qual podemos identificar os gêneros que essencialmente entrelaçam as linguagens da música e das artes cênicas:

- a) Ópera, opereta, teatro musical, *vaudeville*.
- b) Ópera, circo, teatro musical, *vaudeville*.
- c) Circo, teatro musical, *vaudeville*, *body art*.
- d) Teatro musical, *vaudeville*, *body art*, circo.
- e) Opereta, teatro de revista, circo, ópera.

3. Uma das principais características da contemporaneidade encontra-se na quebra das barreiras epistemológicas e uma hibridização entre saberes de naturezas diversas (HALL, 2005). O conhecimento se constrói como uma grande teia em que cada fio sustenta de forma direta ou auxiliar a estrutura do todo. Neste sentido, as linguagens artísticas, de modo generalizado, e as artes cênicas, especificamente, acompanharam e contribuíram para o estabelecimento desta tendência: a diversidade de procedimentos, estéticas e das infinitas possibilidades de interconexão entre estes. Desta forma, torna-se irrealizável uma proposta de purismo estético ou uma demarcação exata das fronteiras, sobretudo no caso das linguagens que possuem em sua essência práticas corporais múltiplas (ROSA, 2017).

Ao pensarmos a teatralidade do corpo (que se dá bem anterior à noção de contemporaneidade), cuja cena tem se caracterizado por uma diversidade de possibilidades de experimentações híbridas, os processos artísticos nos permitem, por analogia, vislumbrar as rápidas mudanças da sociedade acerca dos valores e comportamentos, associadas à globalização dos processos de comunicação que sucessivamente transformam os modos de percepção e produção. Neste sentido, o que entendemos como hibridização vai delineando novas formas do fazer artístico, tais como:

I) A *body art*, que deslocou o ponto focal da construção artística do produto para o processo, da obra para o criador, assumindo o corpo como suporte artístico da ação do artista como mensagem estética por si mesma e o seu registro representando um fenômeno secundário.

II) A arte circense, cuja essência reside na exibição de técnicas e demonstração de habilidades físicas virtuosísticas.

III) O *happening*, consistindo de espetáculos dramáticos improvisados, espontâneos, realizados preferencialmente em ambientes públicos (ruas e praças), com a participação do público, em uma tentativa de aproximar a arte e a vida cotidiana, tornando imperceptível as suas fronteiras, anunciado como manifestação (anárquica, irônica ou até mesmo agressiva) que denunciava fatos e valores dominantes fora de espaços profissionais já consagrados, constituindo-se de uma colagem de acontecimentos, tributárias do espaço em que se realizavam, não sendo passíveis de reprodução.

IV) A ópera, definida aqui como drama encenado com música, em que cantores são acompanhados por um grupo musical ou uma orquestra sinfônica.

V) A performance (expressão que poderia ser traduzida por teatro das artes visuais) que, segundo Cohen (2013), seria uma exposição de uma pintura viva, que utiliza também os recursos da dimensionalidade e da temporalidade, envolvendo, por vezes, uma produção sofisticada (com multimídia, *mise-en-scène* aprimorada, etc.) e cristalizada/amadurecida pela repetição.

Assinale a alternativa correta.

- a) Apenas as alternativas I, III e IV estão corretas.
- b) Apenas as alternativas I, II e IV estão corretas.
- c) Apenas as alternativas II, III e V estão corretas.
- d) Apenas as alternativas II, IV e V estão corretas.
- e) Apenas as alternativas I, III e V estão corretas.

Referências

- AZEVEDO, R. As origens do teatro musical e a sua evolução. **Sociologia da Arte**, 7 jun. 2013. Disponível em: <https://sociologiarte.wordpress.com/2013/06/07/as-origens-do-teatro-musical-e-a-sua-evolucao/>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- AZEVEDO, S. M. **O papel do corpo no corpo do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator: um dicionário de antropologia teatral**. São Paulo: É Realizações, 2012.
- BASTOS, S. **Dicionário do teatro português**. Dicionário do Teatro Português/Sousa Bastos. Lisboa: Arquimedes Livros, 2006.
- BENEVIDES, L. S. O teatro como educação ética e política. In: CHARLOT, B. (Org.) *et al.* **Educação e artes cênicas: interfaces contemporâneas**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2013.
- BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- BEJART, M. **Um instante na vida do outro**. Tradução Suzana Martins. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1981.
- BLUNDI, A. **A ópera e seu imaginário**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2001.
- BORGES, M. História do circo. **Infoescola**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.infoescola.com/artes-cenicas/historia-do-circo/>. Acesso em: 21 nov. 2018.
- BOSI, A. **Reflexões sobre a arte**. São Paulo: Ática, 1985.
- BRIKMAN, L. **A Linguagem do movimento corporal**. São Paulo: Summus Editorial, 1975.
- CAMARGO, R. G. **Som e Cena**. Sorocaba: TCM Comunicação, 2001.
- CASSIRER, E. **Ensaio sobre o homem**: introdução a uma filosofia da cultura humana. São Paulo: WFM: Martins Fontes, 2012.
- CASTANHEIRA, L. A. **Performance arte**. Modos de existência. Curitiba: Appris, 2018.
- COHEN, R. **A performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- COURTNEY, R. **Jogo, teatro e pensamento**: as bases intelectuais do teatro na educação. São Paulo: Perspectiva, 2003.
- CUNHA, N. **Dicionário SESC**: a linguagem da cultura. São Paulo: Perspectiva; SESC São Paulo, 2003.
- DAOLIO, J. A construção cultural do corpo humano. In: DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papyrus, 1995, p. 31-49.
- FERNANDES, C. **O Corpo em movimento**: o sistema Laban/Bartenief na formação e pesquisa em artes cênicas. São Paulo: Annablume, 2002.
- FERNANDES, C. **Pina Bausch e o Wuppertal Dança-Teatro**: repetição e transformação. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- FERNANDES, S. Teatro pós-dramático. In: KOUDELA, I.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. (Orgs.). **Léxico de Pedagogia do Teatro**. São Paulo: Perspectiva; Escola de Teatro, 2015.
- FERRARA, L. D. **Leitura sem palavras**. São Paulo: Ática, 1986.

FRABBETTI, R. A arte na formação de professores de crianças de todas as idades: o teatro é um conto vivo. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2 (65), p. 39-50, maio/ago. 2011.

GLUSBERG, J. **A arte da performance**. São Paulo: Perspectiva, 2009.

GOLDBERG, R. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

ICLE, G. **Teatro e construção de conhecimento**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2002.

LÉVI-STRAUSS, C. Introdução à obra de Marcel Mauss. In: MAUSS, Marcel. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MAGNOLIA, A. O Papel do teatro no contexto educativo e social. **Webartigos**, 14 mar. 2010. Disponível em: <https://www.webartigos.com/artigos/o-papel-do-teatro-no-contexto-educativo-e-social/34317>. Acesso em: 4 out. 2018.

MATE, A. “Evolução” do teatro medieval. **Teatro sem Cortinas**, São Paulo, [s.d.]. Disponível em: <http://www.teatrosemcortinas.ia.unesp.br/Home/HistoriadorTeatroMundial33/generos-teatrais-do-teatro-medieval.pdf>. Acesso em: 3 out. 2018.

MELO, M. C. O pensar e o fazer artísticos na formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, Universidade do Minho Instituto de Educação e Psicologia, Portugal, v. 5, n. 1, p. 96-116, jan./jun., 2005.

MONSALU, F. **O corpo híbrido do ator: do treinamento à organicidade para outras possibilidades de cena**. São Paulo: Giostri Editora, 2014.

NAJMANOVICH, D. **O sujeito encarnado: questões para pesquisa no/do cotidiano**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NORONHA, M. P. Reflexões em estudos da teoria da arte e dança cênica. In: LARA, L. M. (Org.). **Dança: dilemas e desafios na contemporaneidade**. Maringá: Eduem, 2013.

ÓPERA PARA PRINCIPIANTES. A Opereta. **Ópera para principiantes**, [S.I.], 20 mar. 2010. Disponível em: <http://operaparapricipiantes.blogspot.com/2010/03/opereta.html>. Acesso em: 9 nov. 2018.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Tradução Jacó Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PAREYSON, L. **Os problemas da estética**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

PEIXOTO, F. **O que é teatro**. São Paulo: Brasiliense, 1980.

PEIXOTO, F. **Ópera e Encenação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PLAZA, J. **Tradução intersemiótica**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ROSA, W. **Artes Cênicas**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2017.

ROSA, W. **Nos rastros da linguagem da dança: conversão de formas no espetáculo HQ**. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, programa de pós-graduação em Estudos da Linguagem, 2016.

ROSA, W. **Artes Cênicas**. Londrina: Editora e distribuidora Educacional S.A., 2017.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar: práticas dramáticas e formação**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

- SACKS, O. **O Homem que confundia sua mulher com um chapéu**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- SANCHES, L. M. M. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.
- SANTAELLA, L. **Corpo e comunicação: sintoma da cultura**. São Paulo: Paulus, 2004.
- SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- SOUZA, A. M. **O corpo ator**. Londrina: EDUEL, 2013.
- STRAZZACAPPA, M. A arte do espetáculo vivo e a construção do conhecimento: vivenciar para aprender. In: FRITZEN, C.; MOREIRA, J. (Orgs.). **Educação e arte: as linguagens artísticas na formação humana**. Campinas: Papirus, 2008.
- VENEZIANO, N. **Não adianta chorar - teatro de revista brasileiro**. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.
- VILALBA, R. **Teoria da comunicação: conceitos básicos**. São Paulo: Ática, 2006.

Unidade 2

A linguagem da dança

Convite ao estudo

Caro estudante, esta unidade irá destacar a linguagem artística da dança.

A primeira parte dará enfoque à contextualização da linguagem sob uma perspectiva que leva em conta a sua relação direta com a arte, aos seus aspectos sociológicos e psicológicos e, finalizando, fará uma reflexão sobre a dança em contexto educacional. A seguir, uma explanação sobre as danças de participação coletiva, delineando os seus caracteres cultural e social, além de uma reflexão sobre as danças circulares e as danças urbanas. Por fim, trataremos dos conteúdos da unidade dialogando sobre o surgimento e o desenvolvimento da dança acadêmica, desde as cortes europeias do séc. XV até os dias atuais.

Visando aprofundar a reflexão acerca dos conteúdos apresentados, proporei um contexto de aprendizagem em que o corpo docente de um estabelecimento de ensino decide implementar a linguagem da dança em suas atividades ao longo do período letivo. O interesse do grupo é o de contemplar toda a potencialidade que a dança pode oferecer para o ensino e aprendizagem. Porém o grupo não domina suficientemente todos os aspectos dessa linguagem e, por isso, decidi explorar os conteúdos com maior profundidade e solicitar a ajuda de profissionais da área para juntos desenvolverem um projeto experimental que contemple a dança da forma mais ampla possível. O desafio está lançado. Que tal ajudarmos essa equipe a elaborar um projeto eficiente?

Em cada seção, você, estudante, deverá contribuir com proposições (no mínimo uma) de ações que absorvam os conteúdos ali delineados. Os temas ajudarão a estruturar as proposições da seguinte forma:

- Compreensão da Dança enquanto arte, seus aspectos sociológicos e psicológicos e o seu potencial expressivo para a área da Educação.
- Compreensão da dança e de seu caráter enquanto linguagem que agrega, no âmbito da comunicação e participação coletiva.
- Compreensão da dança em seu caráter cênico, a partir do surgimento de técnicas com viés técnico e estético delineados para serem vistos.

Bons estudos!

Dança e expressão

Diálogo aberto

Você faz parte da equipe que está propondo uma inserção mais representativa da Dança na escola onde atua e deverá apontar os benefícios para os estudantes participantes. Designada a elaborar uma proposta de estudo teórico sobre a dança, investigando suas principais características e potencialidades para o âmbito da Educação, quais conteúdos e contextos contribuiriam para justificar a adoção dessas atividades?

Não pode faltar

As características mais marcantes da dança são também seus fatores de complexidade, que contribuem para que ela se constitua enquanto linguagem com conteúdo e elementos próprios: o movimento corporal: o corpo (sistêmico, orgânico, uno) em suas relações com o espaço e o tempo e as ações daí advindas por meio de dinâmicas e ritmos; o movimento que se apresenta das mais variadas formas, de acordo com os textos e contextos nos quais estiver contido; o corpo que dança expressa a extensão dos seus movimentos como **presença física**. Para além do tangível (da matéria), o corpo pressupõe uma integridade orgânica (corpo, mente e alma) que, sistematicamente integrada (natureza e cultura), amplia as possibilidades de diálogo com o mundo sensível.

O objetivo do ensino da dança aqui proposto não se refere à preparação de bailarinos para encenações escolares – embora isso seja possível – nem à formação de crianças para atuação no mercado profissional da dança; sua finalidade é o crescimento pessoal dos estudantes pelo domínio, fluência e decodificação do movimento corporal e seu desenvolvimento cultural, capacitando-o a estabelecer uma leitura crítica da linguagem da dança em suas diversas facetas.

A satisfação estética não foi a única função da dança no transcorrer dos tempos: ela cumpriu também, desde sua origem, papel relevante na vida religiosa e no desenvolvimento psíquico da humanidade, como arte do movimento, fator de equilíbrio emocional, de integração e de comunidade social, pois se configura como recurso inigualável para conduzir o ser humano para além dos limites impostos pela sua consciência e pela própria realidade circundante.

Dança, em sentido geral, é a arte de mover o corpo de acordo com uma certa relação entre espaço e tempo, formada a partir de um ritmo e de uma composição coreográfica. Na maior parte dos casos, a dança, com passos cadenciados, é acompanhada ao som e compasso de música. Seja instintiva ou organizada, a dança é um potente canal de expressão de um sentimento ou de uma situação dada, podendo ser complementada por gestos destinados a torná-la mais inteligível. Tem por instrumento, por vezes único, o corpo, que estabelece seu próprio ritmo. Como arte do movimento, utiliza-se de formas simbólicas e da sensibilização como componentes do desenvolvimento humano, representando seus sentimentos e expressões por meio de suas criações. Também, como alternativa de trabalho, a linguagem da dança pode colaborar com o ensino formalizado da escola, numa educação integral, respeitando as diferenças pessoais, as idiossincrasias, para se chegar a um mesmo fim.

A dança contribui para o desenvolvimento desse potencial; ela se mostra um caminho para lidarmos com nosso próprio corpo, nosso próprio ritmo, nossas emoções e nossa capacidade expressiva. Com a dança, é possível desenvolver uma linguagem corporal subjetiva, que pode tornar-se objetiva, consciente, à medida que nos aprofundamos nesse processo. Integrando estes dois percursos: o da interiorização (busca de contato consigo mesmo) e o da exteriorização (expressão por meio de movimentos), a dança proporciona resgatar a integridade e a espontaneidade no modo de ser, bem como o desenvolvimento do potencial criativo, fundamentais para a harmonia e o crescimento pessoal.



Assimile

Segundo Katz (2005, p. 5), o corpo organiza o seu movimento na forma de um pensamento. O termo pensamento ao qual a autora se refere é empregado para “designar uma maneira de organizar informações – uma ação, portanto, e não o que vem depois da ação”. A visão (do ser dançante) é especialmente afetada pelo pensar; um ato que analisa as formas e as cores do mundo e as reconstrói sob uma nova perspectiva, com uma nova inteligência do real.



Refleta

“A singularidade de cada pessoa faz com que a arte seja subjetiva. A singularidade de cada corpo-pessoa faz com que sua linguagem corporal também seja singular” (STOKOE, 1992, p. 429). Por vezes, torna-se difícil descrever sentimentos por meio do discurso, mas nas expressões artísticas os sentimentos podem aparecer em formas que podem ser perce-

bidas. Convido a você, estudante, a realizar um exercício de observação: observe em ações cotidianas que envolvam a linguagem da dança, seja ao vivo, pela televisão, internet ou outra mídia qualquer, como os (as) artistas expressam sentimentos fazendo uso de uma codificação gestual universal e como são explorados pela comunicação artística que estão apresentando.

Dança e Arte

Entende-se como arte o conjunto de atividades humanas cujos resultados e processos de desenvolvimento podem ser objeto de juízo estético (denominamos “belas-artes” aquelas subordinadas ao belo e que são baseadas na estética). A arte é uma manifestação que se expressa **simbolicamente**, conjugando sons e formas (plásticas/visuais), ideias e sentimentos, conjunta ou separadamente. As diferentes artes criam processos simbólicos específicos. Dança é arte do movimento e não devemos ignorar a diferença entre mover o corpo e desenhar, pintar ou esculpir outros materiais. Para essa arte devem ser levados em conta o conhecimento técnico e científico do corpo, suas possibilidades, além de procedimentos específicos para a sua efetivação nos diferentes corpos e nas diversas etapas do desenvolvimento humano. Na dança, a expressão simbólica se dá nas transformações dos movimentos corporais: dançar é formar, processar a matéria “corpo” por meio de procedimentos técnicos, resultando em manifestações artísticas.

Segundo Dantas (1996), a dança se manifesta por meio de movimentos corporais que nascem e desaparecem rapidamente e de forma contínua, criando uma infinidade de formas que transfiguram esse corpo. A dança revela-se, portanto, criação, reinvenção e transformação (dos movimentos corporais humanos), por meio de uma ação técnica que resulta no desenvolvimento de **formas com valor estético**. Nela, a sucessão de formas cuja expressão se dá pelos movimentos corporais num harmônico padrão rítmico é o que a caracteriza como arte. O movimento não é somente aquilo que é expresso, ele é a própria expressão forjada na repetição de esforços simultâneos equilibrados entre si, e esse equilíbrio nos presenteia com um prazer estético (LABAN, 1989). Nesse sentido, a dança – a forma, a matéria (trans) formada – é efêmera e fugaz: realiza-se por meio de movimentos que se fazem e desfazem com rapidez, que se constituem quase instantaneamente quando começa, no corpo, o movimento, que já é um resultado, e que se dá de forma singular, irrepitível (KATZ, 2005).



Refleta

A partir da Idade da pedra, a dança transformou-se em obra de arte, começando a adquirir preponderância de elemento estético que, como toda a atividade humana, sofreu o destino das formas e das instituições da existência social da humanidade. Reflita sobre como as mudanças sociais transformaram a dança em pura manifestação estética; como a dança se converteu em objeto de espetáculo, atuando exclusivamente sobre a humanidade e já não mais sobre o espírito dos deuses, passando de dança “mágica” à dança “arte” (FAHLBUSCH, 1990).

A dança e seus aspectos sociológicos

Em todas as sociedades conhecidas existe certo tipo de expressão artística, o que nos permite afirmar que a arte é parte essencial do universo sociocultural, tendo como funções: afirmar as condições sociais existentes, atuar como agente da mudança social e como transmissor de novas atitudes. O ser humano, antes de desenvolver a fala, já dançava. Uma prática que, nascida junto com ele, é tida como uma das primeiras manifestações sociais. Enquanto expressão corporal, sempre foi elemento integrador da comunicação pessoal e coletiva, das manifestações de sentimentos e uma maneira de ser e de ver a vida, facilitando as relações sociais, servindo para ajudar o indivíduo a firmar-se como membro de sua comunidade.

A dança é uma linguagem na qual a mente e o corpo formam uma só unidade de ação simultânea de valores, normas e sentimentos presentes em todas as culturas, representando grande importância no transcorrer do desenvolvimento da humanidade, apresentando-se como produto e fator da cultura humana, simultaneamente. Para Garcia (1965. p. 176), “a dança exerceu em todas as culturas viventes, singularmente as arcaicas, uma função fundamental desde o ponto de vista social e inclusive litúrgico”. Para Pasi (1980), tão antiga quanto a raça humana – ou, pelo menos, tão antiga quanto a primeira forma associativa da humanidade – a dança era um feito público e social. Nas sociedades primitivas, criou-se o hábito da dança, interpretando espontaneamente, com o movimento do corpo e seus ritmos essenciais, os momentos importantes da existência. Nesse sentido, dança-se a vida, ou melhor, os aspectos essenciais e as condições da vida. As sociedades primitivas não estão organizadas e não conhecem a lógica; domina nelas o desconhecido, e toda a forma representativa está dominada por uma relação de respeito e de excitação do natural.

Ao relacionar a arte da dança com as sociedades primitivas, Brikman postula que “a afirmação da identidade cultural é a realização de um ato libertador e o nosso instrumento privilegiado de pleno desenvolvimento dos

indivíduos e do progresso harmonioso da sociedade” (1989. p.106). Na dança, projeta-se a essência criadora do corpo humano. Por meio do movimento revela-se o mundo imaginário, os sentimentos, os valores e os símbolos. A arte – configurada nessa óptica – transforma-se em testemunha do ser, ou seja, contribui para a construção da identidade.



Exemplificando

As diferentes culturas e sociedades, à medida que mudavam seus valores, projetavam-nos em suas danças e rituais. Na China, no século VI, o sábio Confúcio disse: ensina-me como baila um povo e lhe direi se sua civilização está doente ou se tem boa saúde (Garaudy, 1980). Um bantu (grupo etnolinguístico localizado principalmente na África subsariana) quando encontra um estrangeiro não pergunta “quem és?”, mas “que danças?”, pois para um africano um homem é aquilo que dança em sua comunidade, seus costumes, sua religião e todas suas coisas (SHAPIRO, 1975).

Em diversas culturas (tanto primitivas quanto nas tidas como civilizadas) as crianças aprendem as danças dos seus antepassados. Como exemplo, na sociedade grega a dança fazia parte da formação do cotidiano. Na educação de jovens cavaleiros europeus, durante a renascença e pelos séculos seguintes, incluía-se aprender danças de sua época. Camponeses aprendiam pela observação e pela imitação danças de sua comunidade quando esta se reunia para celebrações. Em muitas culturas indígenas, a iniciação dos adolescentes ainda se faz por rituais e danças. Hoje essas experiências são negadas à maioria dos jovens. Nas celebrações atuais, as apresentações e as danças estão muitas vezes reservadas a profissionais, restando somente às crianças assisti-las de fora.

A identidade cultural se coloca hoje como um dos princípios motores da história. Nesse sentido, faz-se necessário considerar que a dimensão da cultura está relacionada a todas as manifestações da vida. Ela é, para cada indivíduo e para cada povo, a expressão de seus mais altos valores, seu próprio sentido de vida. Surge como algo que orienta e humaniza, esforçando-se por assumir e defender os elementos distintos da identidade, que o corpo (e o movimento corporal) tem um papel fundamental na formação dos indivíduos por dar lugar à inovação e ao incentivo da própria iniciativa, um agente dinâmico do despertar da identidade (BRIKMAN,1989).

A dança pode representar um fator de comunhão cultural, transmitindo ideias e costumes de uma geração à outra, sobretudo em sua forma folclórica, baseando-se em tradições, lendas, cerimônias religiosas, feitos da comunidade, prolongando no tempo o espírito de comunidade. A aproximação de gerações se

faz possível, muitas vezes, por meio de linguagens corporais e de bailes comunitários, quando em algumas ocasiões os meios verbais não são suficientes.

É preciso preservar a cultura de nossas danças na sociedade atual. Até agora, por parecer não ter utilidade produtiva e imediata, não foi devidamente valorizada, mas seguramente, uma melhor relação com a cultura popular do movimento implicará benefício futuro. Qualquer trabalho corporal em ambiente escolar, especialmente se relacionado à linguagem artística da dança, não pode ser tratado como um estudo isolado, pois deve estar integrado à cultura e ao cotidiano, contribuindo para o conhecimento da sociedade na qual vivemos ao participarmos dela.



Assimile

A memória coletiva, enriquecida por nossas contribuições a cada geração, explica o mundo em sua diversidade. Por seu simbolismo, é uma porta aberta a um extraordinário mundo imaginário. É, portanto, fundamental redescobrir e recopiar atenciosa e seriamente esses elementos, pois seu esquecimento ou a sua destruição seriam irreversíveis (BRIKMAN,1989).

A dança e seus aspectos psicológicos

A dança, como expressão corporal multidisciplinar, desperta interesse não somente da arte como também da Pedagogia, da Educação Física, da Psicologia entre outras, visando ao crescimento interior harmonioso do indivíduo, como possibilidade de extroversão de seu próprio mundo e, também, de comunicação ampla com seu entorno. Nesse sentido, exercitar a dança permite-nos desenvolver equilíbrio pessoal, no que tange tanto aos aspectos sensorial, perceptivo e motor, quanto à vivência de processos expressivos, estabelecendo relação entre fantasia e realidade, facilitando o conhecimento da imagem corporal de forma integrada.

Santiago (1985) postula que o ser humano necessita experimentar seu próprio corpo, deixar que afluam livremente suas reações primárias, pois somente quando sentem a si próprios, começam a conhecer-se e a compreender que a partir daí se dá a construção de sua personalidade. Para Laban (1989), ao tomarmos consciência de que o movimento é a essência da vida, e que toda forma de expressão (seja ao falar, escrever, cantar, pintar ou dançar) utiliza o movimento como condutor, vemos o quanto é importante compreendermos essa expressão externa da energia vital interior.

A dança é uma linguagem natural, imediata e própria do ser humano. Nela, o indivíduo tende, em seu processo, a construir-se como pessoa, a desenvolver equilíbrio e integração entre o consciente e o inconsciente, entre

o pensamento e a ação, entre o gesto e a palavra, entre o silêncio e o som, a quietude e o movimento, entre o individual e o coletivo, entre o afetivo e o intelectual, a intuição e a lógica, na medida que alcança sua totalidade. Para expressar tão diferentes facetas têm a si próprio a possibilidade de utilizar diferentes meios verbais e não verbais. À medida que dominar isso, melhor será sua expressão (SANTIAGO, 1985).

A dança pode ser um canal pelo qual manifestamos nossa interioridade. Para Fahlbusch (1990), dançar é transmitir certo estado de espírito, uma maneira de ver a si próprio e ver o mundo, de sentir plenamente o corpo e utilizar-se dele para conhecer outros sentimentos e sensações. Nesse sentido, uma educação pelo movimento deverá atuar do interior para o exterior, buscando o equilíbrio entre intelecto, emoção e movimento, levando as pessoas a se conhecerem inteiramente, de forma que possam elaborar autonomamente seu esquema corporal e para que tomem consciência de suas potencialidades expressivas. É essencial que esse processo tenha sempre o indivíduo como centro das atividades, buscando seu desenvolvimento integral, sua sensibilização e a utilização plena de seu corpo tanto do ponto de vista motriz como de sua capacidade expressiva e criadora, logrando, assim, a exteriorização de seu mundo interior.

Segundo Stokoe & Harf:

“Uma criança que desenvolve bem seus sentidos pode atingir boas percepções. Com boas percepções se formam imagens claras. Em uma imagem clara baseia-se uma linguagem (seja verbal, escrita ou corporal) ampla e precisa, graças à qual a criança estabelece uma boa relação consigo própria e com o mundo externo. (1987, p. 30)

A dança, em seu sentido mais primordial, supõe a expressão de profundos sentimentos por meio do movimento corporal. É, também, síntese (e diametralmente em oposição, é complexificação) de uma infinidade de ensinamentos, experiências e, inclusive reflexões, registradas espontânea e simultaneamente. Para Berge (1979), a dança desenvolve a receptividade sensorial, suscitando um novo sentido que poderá se denominar como o sentido de “ser” que implica, simultaneamente, a compreensão da vivência corporal, como experiência física e, também, psicológica, uma vez que engloba a satisfação do jogo e da arte e oferece oportunidades de expressão tanto coletivas como individuais, podendo satisfazer necessidades que têm efeito no desenvolvimento da personalidade. O aspecto lúdico do movimento, como regulador de energia e como fonte de prazer, tolerância e comunicação, pode contribuir na estruturação da personalidade, equilibrar as carências afetivas e de relacionamento social.



Pesquise mais

Podemos considerar a dança também a partir de seu aspecto terapêutico, com atividades criativas e expressivas que busquem ajudar os estudantes a transbordarem seus limites, medos/angústias, agressividade/passividade, timidez, levando-os a uma melhor relação consigo mesmos e com seu entorno. Utilizar-se de movimentos sem a palavra, pode, nesses casos, esclarecer relações que se explicam por si mesmas, auxiliando o professor a detectar problemas e buscar soluções junto aos praticantes em um ambiente de **dançaterapia**. Sobre o assunto, recomendo as seguintes leituras:

SANTOS, K. S. M. dos. **Corpo**: instrumento de autoconhecimento na dança e dançaterapia. [s.d].

CERRUTO, E. **Dançaterapia**: “Como”? [s.d.].

Por meio da dança, poderemos ajudar as pessoas a descobrir suas potencialidades físicas e intelectuais, proporcionando-lhes vivências práticas, equilíbrio, autoconhecimento e autoconfiança, tão necessários a uma relação saudável com os demais nos mais diversos âmbitos da vida.

Dança e educação

A linguagem da Dança, em todas as suas dimensões, mas especialmente no **ambiente educativo**, deve levar em conta a diferença entre os que dançam e a responsabilidade do professor em fazer mover esses corpos, atividade que requer responsabilidade com a integridade psicofísica do praticante. Para tal, é fundamental o conhecimento desses corpos, do seu desenvolvimento neuropsicomotor e da didática adequada à cada situação apresentada, não se tratando apenas de um instrutor de passos previamente elaborados, mas de uma mediação devidamente preparada.

Desenvolvimento implica movimento, dinamismo. Não podemos promover, na escola, a imobilidade e ensinar os estudantes a simplesmente permanecerem quietos, como se o mero ato de se conter (ou seja, o menos incômodo possível) fosse sinônimo de bem-comportados, diga-se, “educados”. A educação deve encontrar espaços, nesses contextos, para o cultivo da arte do movimento, estimulando o desenvolvimento de seus estudantes, sem restringir-se aos aspectos intelectuais desconectados dos aspectos físicos.

Na escola, a dança proporciona satisfação e recreação, aliviando as tensões, restaurando o equilíbrio emocional, desbravando as preocupações tantas vezes absorvidas pelas tarefas escolares. Para além dos benefícios para a saúde física e mental da prática de uma atividade física, como é o caso da dança, a recreação

proporcionada também é importante para a formação e se faz necessária por proporcionar indispensáveis condições psicofísicas e sociais.

Uma educação pela arte do movimento facilitará o desenvolvimento dos indivíduos por meio da criatividade (e da expressão corporal). Sabemos que a dança sempre teve lugar de destaque na educação nos tempos antigos. Com o passar dos anos, as proibições eclesiásticas, o puritanismo e a supervalorização da mente sobre o corpo converteram a linguagem corporal em algo sem valor. Com a devida adequação de espaço, a escola torna-se ambiente favorável para o seu ensino, incluindo em seus programas a rica herança cultural da dança, tais como em algumas de suas distintas formas estéticas e, particularmente, em suas formas folclórica e social. Para isso devem ser ensinadas de modo eficiente, de maneira que não percam sua espontaneidade e que suas formas originais sejam preservadas.

Kavolis, (1968) pontua que a criação artística, ao fornecer novos focos simbólicos de integração sociocultural, coopera com a reintegração da sociedade, promovendo relativo equilíbrio. O conteúdo artístico cumpre a função de contribuir para que os indivíduos cheguem a sentir-se comprometidos emocionalmente com os objetos de seu ambiente social e cultural. Nesse sentido, hoje, a educação busca formar seres completos e complexos, que absorvam o mundo circundante e que o incorporem à sua personalidade, estendendo seu interior a uma existência comunitária para converter sua Individualidade em sociedade. As relações de ensino e aprendizagem em dança podem contribuir para essa fusão do indivíduo com o meio, esclarecendo e fortalecendo as relações sociais por meio do ambiente de troca, do jogo cênico, e do compartilhar de ideias criativas, redimensionando a compreensão sobre a realidade social, organizando as experiências humanas, desenvolvendo e especificando os sentimentos humanos a partir das experiências coletivas.



Refleta

Para Fischer

“A arte pode elevar o homem desde o estudo de fragmentação ao de ser total, integrado, permitindo-lhe compreender a realidade e não somente lhe ajudar a suportá-la, mas sim fortalecer sua decisão de fazê-la mais humana, mais digna da humanidade. A arte é, em si própria, uma realidade social, pois a sociedade necessita do artista (1993, p. 54).

Sob essa perspectiva, reflita sobre a potencialidade transformadora da arte e sobre aqueles que tem, ou não, acesso a ela. O que é distintamente perceptível em ambientes com e sem acesso ao ensino de arte?

Para Laban (1989), a arte do movimento faz parte da Educação, pois se compreendeu que a dança é a arte básica da humanidade. O ato de pensar é tão parte da corporeidade humana quanto o ato de se movimentar, de sentir e de se expressar, pois essas também são formas de estar no mundo, em relação **dialética** de trocas de significados. A dança como expressão e comunicação estimula as capacidades humanas e pode ser comparada à linguagem oral. Assim como as palavras são formadas por letras, os movimentos são formados por elementos, dessa maneira, a expressão corporal estimula e desenvolve as atividades psíquicas de acordo com seu conteúdo e sua forma de ser vivida, tal como a palavra.

A dança, tendo por meio a linguagem do corpo, é notada em vários níveis simultâneos, pois atinge a integração das áreas físicas, afetivas e intelectuais do ser humano, o que nos faz crer em sua valorosa contribuição para uma educação completa e eficaz. Segundo Cunha (1988), ao deixar a imaginação fluir, transformam-se os pensamentos, os sentimentos e as emoções em mensagens associadas a um completo trabalho neuropsicomotor, o que condiciona o praticante da dança a redescobrir-se e a participar efetivamente de suas ações.

Para além disso, de acordo com Pereira (1997), a dança como conteúdo da cultura tem grande potencial educativo. A educação enquanto processo fundamental de “humanização” não poderá ter uma visão dicotomizada de ser humano e de mundo, mas uma visão dialética, na qual os dois se completam, compreendendo o movimento com significado, com intencionalidade, como uma característica fundamental do ser humano. A dança, por sua vez, tem potencial mediador nesse processo de construção, contribuindo na formação de um ser humano mais sensível, criativo, crítico e autônomo. Para Garaudy:

“ Não se trata de criar uma nova magia por meio de uma gesticulação simbólica, fora da vida e sem alcance sobre ela, mas sim de dar ao homem a imagem de como sua vida poderia ser um movimento harmonioso, livre e alegre, para despertar a nostalgia do futuro e a vontade de torná-lo possível (1980, p. 184).

Fomentar a educação pela dança em ambiente escolar não significa necessariamente incentivar o aprendizado de uma técnica específica, a busca da perfeição nos passos e gestos ou a execução de danças espetaculares levando-se em conta somente estética e beleza plástica. Numa perspectiva mais abrangente, o efeito benéfico da ação de bailar ajuda os estudantes a desenvolverem-se, **reitero**, pela recreação e pelo ambiente de criação a partir do movimento. Afirma Laban (1989) que o impulso inato das crianças ao realizarem movimentos de dança nos mostra sua forma inconsciente de

exercitação, o que amplia sua capacidade de expressão espontânea. Pensamos que a escola deverá desenvolver e concentrar esse impulso, preservar sua espontaneidade e ajudar a expressão criativa das crianças. “Não existe ato mais revolucionário que o de ensinar um homem a enfrentar o mundo como criador” (GARAUDY, 1980, p. 184).

A dança merece, dessa forma, compartilhar o tempo disponibilizado com as atividades físicas na escola. Para além da educação estética e expressiva, importantes pela capacidade crítica proporcionada e pelo desenvolvimento harmônico das nossas faculdades sensíveis e espirituais, aqui identificados e defendidos, a dança tem conteúdos de caráter cultural que podem ser ensinados/aprendidos pelo seu próprio valor e pela relevância e abrangência potencial relacionada a conhecimentos diversos, tais como literatura, história, geografia, anatomia, cinesiologia, entre outros, o que contribui para uma educação formal mais completa e contextualizada.

Imagine o potencial da linguagem artística da dança em suas relações interdisciplinares: o surgimento da dança e a relação com a história dos povos que a dançaram, os locais, costumes; a relação com a literatura, tanto no descrever da dança quanto nos contextos em que ela pode estar, além da possibilidade de compreensão do corpo humano e do movimento a partir das técnicas e estéticas possíveis com o trabalho corporal. Tais atividades têm o potencial para romper as fronteiras do ensino tradicional, conectando conhecimentos, alargando horizontes. Tal potencial, em minha visão, é ilimitado!



Pesquise mais

Para maior aprofundamento na questão do trabalho com a linguagem da dança em ambiente escolar, recomendo a leitura dos seguintes materiais:

BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**, 2011.

MARQUES, I. A. **Revisitando a dança educativa moderna de Rudolf Laban**. São Paulo, v. 2, p. 276-281, 2002.

MARQUES, I. A. A dança criativa e o mito da criança feliz. **R. min. Educ. Fis.**, Viçosa, v. 5 n. 1, p. 28 - 39, 1997.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos CEDES [online]**, [S.l.], v. 21, n. 53, p. 57-68, 2001.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES [online]**. [S.l.], v. 21, n. 53, p. 69-83, 2001.

Evidentemente, a circunstância ideal para a resolução da situação problema desta seção (e contexto da unidade) seria a formação de turmas com aulas de dança para as turmas de todas as séries e, complementando, um clube de dança em contraturnos, visando o estabelecimento dessa prática de forma ampla e irrestrita.

Dependendo da estética adotada, práticas outras poderiam ser realizadas. No caso de danças de caráter cultural, a interdisciplinaridade com Geografia, História e Sociologia seria muito bem-vinda; para as danças sociais, a realização de ações comunitárias que permitam a integração social por meio da dança é muito relevante, inclusive com a presença dos familiares; e para as danças de caráter acadêmico, o estímulo ao compartilhamento do aprendizado por meio da criação de pequenas mostras e até mesmo de festivais que integrem a escola e a comunidade seria muito enriquecedor.

1. Texto 1:

“A dança é a mãe de todas as artes. A música e a poesia vivem no tempo; a pintura e a escultura no espaço. Mas a dança no tempo e no espaço. O criador e a criação, o artista e sua obra são uma coisa só e idêntica. Os desenhos rítmicos do movimento, o sentido plástico do espaço, a representação animada de um mundo visto e imaginado tudo isso o homem cria no seu corpo por meio da dança, antes mesmo de utilizar a substância, a pedra e a palavra, para destiná-las enquanto manifestação de suas experiências anteriores. (SACHES, 1944, p. 13)

Texto2:

“Incontestavelmente a dança é a arte mais primitiva. Podemos dizer que a dança surgiu da música e que ambas são dificilmente separadas, pois por ter elementos rítmicos, há sempre um ponto de encontro com a música. (SANTOS; GALVÃO, 1966, p. 90)

Considerando as afirmações de Santos e Galvão, assim como as de Saches, é correto afirmar que:

- a) Dança e religião se misturam, fazendo de várias manifestações, principalmente as afro-brasileiras e indígenas, verdadeiros momentos de adoração e dança.
- b) A dança depende da criação de novas formas que tenham potencialidade artística e que podem ser motivadas pelo desejo de realizar algo espetacular ou por querer expressar uma experiência em movimento estético significativo.
- c) A dança é uma forma de comportamento humano composta pelo movimento corporal não oral, intencionalmente rítmico, moldado culturalmente, assim como gestos que não formam parte das atividades motoras ordinárias e que têm um valor estético.
- d) A dança é compreendida, em sentido geral, como a arte de mover o corpo de acordo com certa relação entre espaço e tempo, formada a partir de um ritmo e de uma composição coreográfica. Na maior parte dos casos, a dança, com passos cadenciados é acompanhada ao som e compasso de música, sendo impossível separar uma linguagem da outra, pois se complementam.
- e) A dança transformou-se em obra de arte, começando a adquirir preponderância de elemento estético. Como toda a atividade humana sofreu o destino das formas e das instituições da existência social do homem.

2.

“As mais antigas documentações a sugerir, com razoável certeza, a prática humana da expressão coreográfica remontam ao período paleolítico, sendo elas três pinturas parietais (em cavernas) e um entalhe em osso. A primeira, datando de cerca de 12 mil anos a.C., encontra-se na gruta de Gabillou (França) trata-se de uma figura masculina, de perfil, coberta com pele de bisão e em posição de salto; duas outras, contemporâneas entre si (cerca de dez mil anos), são a figura frontal da caverna de Trois-Frères e a gravura dita de Saint-Germain. A primeira apresenta um indivíduo mascarado com a cabeça de rena executando um giro de corpo; a outra, esculpida, traz igualmente um homem mascarado, com o corpo dobrado para a frente, perna esquerda alçada e joelho flexionado, de sexo itifálico. A última, agora do período neolítico, é uma pintura da gruta de Addaura, na Sicília, datada de cerca de oito mil anos. Mostra, pela primeira vez, um grupo de dançarinos nus sendo sete em roda e dois centrais, ambos itifálicos, em movimentos de contorção ou êxtase. Pelo fato de as figuras paleolíticas estarem sozinhas e portarem máscaras de animais, sugere-se a hipótese de serem essas danças primitivas corporais mágicas, de intenção propiciatória para a caça. A neolítica, por sua vez, indica claramente um ritual coletivo, antecessor de danças corais encantatórias, talvez de fundo cósmico, solar ou de fecundidade tribal, entre outras possibilidades. (CUNHA, 2003, p. 208)

De acordo com o texto acima, é correto afirmar que, desde sua origem, a dança tem, por natureza:

- a) Uma natureza estética que prevalece sobre as outras características.
- b) Uma natureza de cunho psicológico, calcada na manifestação da existência de cada indivíduo de forma isolada.
- c) Uma natureza de caráter social, que exprime a vivência entre os pares e, também, das manifestações coletivas para a manutenção da vida e da sociedade que a possibilita.
- d) Uma natureza de caráter exclusivamente religioso, que cumpre o papel de diálogo entre a realidade material e espiritual.
- e) Uma natureza de caráter mágico, orientada para o diálogo com o universo intangível.

3. “Felizmente, desde que Roger Garaudy (1989) pessimistamente declarou ser a dança ‘o primo pobre da educação’, o parentesco dessa linguagem artística com as demais disciplinas do currículo já foi bastante alterado” (MARQUES, 2007, p. 15).

Mesmo com os vários avanços no sentido do reconhecimento e da valorização da linguagem artística da dança no âmbito da Educação, ainda existem vários desentendimentos sobre esse campo de conhecimento que já foram, de certa forma, resolvidos. No que tange à relevância do ensino dessa linguagem no âmbito da escola formal, é correto afirmar que:

- I- Não se trata apenas de uma ação com instrução e repetição de passos previamente elaborados, mas de uma mediação devidamente preparada de conteúdos com valores intrínsecos historicamente construídos.
- II- Com a devida adequação de espaço, a Escola torna-se lugar apropriado para o seu ensino, incluindo em seus programas a rica herança cultural da dança, tais como as suas formas estéticas, a sua natureza folclórica e social.
- III- A dança, tendo por meio a linguagem do corpo, é notada em vários níveis simultâneos, pois atinge a integração das áreas físicas, afetivas e intelectuais do ser humano, o que nos faz crer em sua valorosa contribuição para uma educação completa e eficaz.

A respeito dessas asserções, assinale a alternativa correta.

- a) Apenas as asserções I e II estão corretas.
- b) Apenas as asserções I e III estão corretas.
- c) Apenas as asserções II e III estão corretas.
- d) As asserções I, II e III estão corretas.
- e) Apenas a asserção II está correta.

Danças de participação coletiva

Diálogo aberto

Você faz parte da equipe que está propondo uma inserção mais representativa da dança na escola onde atua e deverá apontar os benefícios para os estudantes participantes.

Depois de, num primeiro momento, você elencar as principais características da dança e compartilhá-las com seu coletivo, chegou a hora de colocá-la em ação: em se tratando das danças de participação coletiva, quais ações poderiam ser possíveis de serem realizadas em sua escola? Quais atividades poderiam ser propostas?

Não pode faltar

As danças de participação coletiva são, de modo abrangente, o conjunto de formas de dançar cujas características principais estão atreladas ao entendimento de uma reunião de pessoas em que se dá a ação de dançar. Elas podem se dar, por exemplo, por características folclóricas, tendo em sua origem as cerimônias e os ritos tradicionais de determinado estrato social e que tradicionalmente se repetem, preservando e disseminando a cultura de determinado lugar e/ou povo que a pratica, desde os tempos primitivos até os dias atuais, ou como as danças populares, em que os povos dançam com estilos ou formas característicos de suas regiões em ocasiões de celebração, mas não mantendo relação direta com cerimônias ritualísticas. Por último, temos, também, as danças sociais, que atendem a uma finalidade especificamente social, pautadas pela diversão e pelo entretenimento. Apesar de terem estilos e estéticas envolvidos em sua execução, são destinadas ao compartilhamento social, e não a uma prática cênica, mesmo que fornecendo elementos fundamentais a ela.

Danças de caráter cultural

Desde os primórdios da cultura humana, a dança cumpre um papel determinante para a religiosidade e para a evolução psíquica dos humanos, pois seu caráter ritualístico apresenta um potencial inigualável para transportar o indivíduo para além dos limites da consciência e da realidade cotidiana como manifestação espontânea de uma coletividade, na forma de danças

que celebram, recordam, animam (a caça ou as colheitas) ou que preparam o espírito para a guerra, danças de iniciação dos jovens no mundo adulto, etc.

As danças coletivas acompanham a origem da civilização. Em um contexto religioso, estão associadas à reverência a entidades sobrenaturais, visando êxito em expedições de caça ou de guerra ou interferir na natureza, como a dança da chuva, que permanece no acervo cultural de diversas culturas em todo o mundo, ou as danças do candomblé, uma religião afro-brasileira.

As **danças primitivas** contêm valores simbólicos: os participantes não representam pessoas concretas, mas personificam uma entidade espiritual, um poder que acreditam superior e que se expressa por meio da dança. Em danças tribais, todos cumprem um papel no coletivo, seja um papel principal, como coro, ou na marcação do ritmo, com as mãos e os pés ou com instrumentos. Nos rituais coletivos, todos os elementos – a vestimenta, a máscara, o ritmo e os passos – obedecem a padrões formais.

As constantes evoluções da dança no Ocidente determinaram o surgimento de estilos cortesãos, palacianos e, especialmente, de manifestações de danças populares que compõem a origem do folclore e da tradição. As **danças folclóricas** existem em praticamente todo o mundo, em sua maioria identificadas como manifestações de cunho ritualístico ou cultos que evocam acontecimentos épicos e/ou fatos reconhecidos como exemplos de valor e representatividade sociais cuja relevância é periodicamente rememorada. Outras, por sua vez, caracterizam-se como atos preparatórios ou estão atreladas a trabalhos coletivos de forma alegre e cooperativa. Independentemente do formato, possuem inestimável valor cultural, uma vez que dialogam com os mais diversos aspectos da vida cotidiana, aproximando-os, associando a música ao gesto, ao ritmo, imprimindo-lhes sentido lúdico e/ou utilitário. São geralmente conduzidas pelo ritmo de instrumentos, conjuntos musicais e, também, por palmeados e/ou sapateados. Em alguns casos, enquanto se canta não se dança, em outras, os instrumentistas não dançam. Temos como exemplo o conjunto de danças gaúchas, desenvolvido ao longo do tempo, tais como o bugio, o chamamé, o chote, a contrapasso, a mazurca, a milonga, apolca, a polonaise, a rancheira, a valsa à moda da fronteira, a vaneira e o vaneirão.

É possível afirmar que a dança é um fato folclórico completo, pois é possuidora das suas principais características: é uma manifestação natural e espontânea de uma coletividade, bem como aceita pela sociedade onde subsiste; tem como cenário comum as ruas e os espaços públicos, possuindo estruturação própria para as reuniões, e em muitas de suas formas guardam uma relação com os ciclos e períodos da natureza. As danças brasileiras, pela quantidade, variedade e frequência, são expressões fiéis do nosso espírito.



Assimile

As danças **folclóricas** podem ser classificadas **coreograficamente** de acordo com o número de participantes, sejam eles solistas (um dançarino somente, como no caso do frevo); pares enlaçados (como a valsa, por exemplo) ou pares soltos, (como na chimarrita), podendo haver gêneros em que os pares se enlaçam e se separam de acordo com as marcações (a exemplo da quadrilha e da ciranda). Algumas danças são em roda, como as danças primitivas, em virtude da disposição dos participantes no formato de círculo, ficando o dançarino ou um par ao centro, como no samba de roda.

Quanto à motivação, as danças podem ser: religiosas (Santa Cruz, São Gonçalo, Cururu), funerárias (Axexê), mímicas (quando os participantes imitam algo), lúdicas (danças de roda infantis), profanas (Fandango, quadrilha, jongo, batuque, coco), guerreiras (congada, mouros e cristãos), dramáticas (cheganças, maracatu, algumas danças de cortejo).



Pesquise mais

Conheça o programa Danças Brasileiras, da TV Futura, apresentado por Antônio da Nóbrega e Rosane Almeida sobre a dança popular do Brasil.

HILTON SOUSA. **Danças Brasileiras**. 6 out.

Assista ao vídeo *Danças ao redor do mundo*.

PÉ DE XUMBO ASSOCIAÇÃO. **Danças de A-Z**. 24 jun. 2015.

Danças de caráter social

As danças de caráter social têm provável origem nos bailes nas cortes europeias, especialmente a valsa (dança de casais), representando um avanço para a sua época. A forma de entretenimento por meio de danças em duplas realizadas nos salões foi levada, pelos colonizadores, para diversas regiões das Américas, dando origem a várias outras à medida que se mesclavam às formas populares locais: na Argentina, o tango; no Brasil, o maxixe, que deu origem ao samba de gafieira. Os diversos ritmos cubanos, como salsa, bolero, rumba, etc., tiveram origem na *habanera*, bem como o *swing* americano, que ainda hoje é preservado na sua forma original por grupos de dançarinos nos Estados Unidos e na Europa. O *Swing* iniciou com o “*Lindy Hop*”, mais tarde desdobrando-se em “*East Coast Swing*” (há uma versão brasileira desse estilo, aqui denominada *Soltinho*) e “*West Coast Swing*”. As danças de salão são uma fonte de preservação de características culturais populares, pois são meios mantenedores de costumes e tradições, além de uma forma de entretenimento de grande qualidade.



Pesquise mais

Existe um site com conteúdo de acesso gratuito sobre a dança de salão no Brasil.

DANÇA em pauta. **Literatura online gratuita sobre dança de salão.** 11 abr. 2015.

A dança de salão chegou ao território nacional no século XIX, com a vinda de professores de etiqueta da corte portuguesa que ensinavam a dança social. Com o passar do tempo, a dança de salão desenvolveu maior variedade rítmica e se mesclou a diversos ritmos latinos, tais como o cha cha cha, o mambo, o maxixe, o jive, o paso doble, a rumba, etc.

Atualmente, no Brasil, os ritmos mais praticados, tanto nos bailes quanto nas escolas especializadas, são o bolero, o soltinho, o samba, o forró, a lambada/*zouk*, a salsa e o tango.

Bolero é um ritmo que mescla raízes espanholas com influências locais de vários países hispano-americanos. Surgiu no Caribe, mas sofreu modificações, desenvolveu temas mais românticos e ritmo mais lento. Têm tradição no bolero: Cuba, Puerto Rico, República Dominicana, Colômbia, México, Perú, Venezuela, Uruguai, Argentina e Brasil.

Homônimo da denominação de grandes eventos festivos da região Nordeste do Brasil, entre os diversos e diferentes ritmos que comumente são identificados como **forró**, destacam-se a quadrilha, o coco, o baião, o xote e o xaxado, bem como o forró eletrônico e o forró universitário. Influenciada diretamente pelas danças de salão das cortes europeias, a dança do forró possui similaridades tanto com o *Toré* (e o característico arrastar dos pés do índios) como com os ritmos binários holandeses e portugueses e com o africano balançar de quadris. O forró é particularmente popular nas cidades de Campina Grande (PB), Caruarú (PE) (onde acontecem as mais famosas festas de São João), Juazeiro do Norte, Mossoró, São Miguel e nas capitais: Aracaju, Fortaleza, João Pessoa, Natal, Maceió e Recife, onde são promovidas grandes festas que duram a noite toda.

A **lambada** é um gênero musical surgido no Pará, na década de 1970, tendo como base o carimbó (que tem como característica ser mais solto e sensual, com muitos giros e movimentos em que a mulher tenta cobrir o homem com uma saia) e a guitarrada, influenciada por ritmos como a cumbia e o merengue. A lambada dança teve sua origem a partir de uma mudança do carimbó que passou a ser dançado por duplas abraçadas ao invés de soltas. O novo nome e a mistura do carimbó com a música metálica e eletrônica do Caribe caiu no gosto popular, conquistou o público e se estendeu por praticamente todo o território nacional.

Originário das Antilhas francesas, o **Zouk** foi o ritmo musical que se adequou à nossa dança, tornando-se o principal gênero para se dançar *lambada*, que passa a ser praticada em um andamento mais lento e pausado, o que praticamente não existia na dança original, permitindo explorar ao máximo a beleza, plasticidade e sensualidade da nossa criação. A dança ganhou suavidade e fluidez, modificando-se à medida que novos estilos foram, a ela, incorporados. No Brasil, o ritmo *zouk* é utilizado para se dançar uma dança genuinamente brasileira. O *zouk*, hoje, divide-se em vários estilos: o *SoulZouk*, o *Cabo love* (proveniente de Cabo Verde), o *Zouk r'n'b*, mistura do *hip hop* e do *reggaeton* (oriundo dos Estados Unidos, com uma batida mais acelerada) e, por último, o *Zouk love!* (praticado principalmente entre as décadas de 1980 e 1990).

O **Maxixe** (também foi conhecido como Tango brasileiro) pode ser considerado o pioneiro das danças de salão, ao menos nas áreas urbanas. A “dança proibida” ocorria em locais “mau-vistos” pela sociedade da época, tais como nas Gafieiras (locais frequentadas por homens de diversas camadas da sociedade à procura de diversão com mulheres das classes sociais menos favorecidas), além da forma de execução dos movimentos, que eram tidos como sensuais. A partir de 1930, surgem novas formas de danças de salão. As músicas executadas de forma mais lenta vão inspirando novas formas de danças e vão abrindo caminho para o surgimento do samba.

O Brasil possui uma grande riqueza cultural em sua música, mas o **samba** é, sem dúvida, a nossa principal referência. Apesar das divergências entre os pesquisadores, o estilo tem raízes no continente africano, variando de região para região. No início, era chamado de “*semba*” pelos escravos (termo que significava “umbigada”), e no século XVI, no Brasil, veio a ser denominado “batuque” (espécie de nome genérico que servia para caracterizar tanto a música como a dança), generalizando a grande maioria dos ritmos e das danças provenientes do continente africano. É importante lembrarmos da influência do “*lundu*”, forma de dança e canto de origem africana que chegou ao Brasil no século XVIII, e da “*habanera*”, música e dança cubanas do século XIX, que influenciou o nosso *maxixe*. São subgêneros do samba, o samba comum, partido alto, pagode e neo-pagode, samba de breque (hoje um gênero morto), o samba-canção, o samba-exaltação, samba-enredo, bossa nova, samba reggae, samba de roda e samba rock. A partir de 1940 firmou-se definitivamente como **samba de gafieira**, distinguindo-se entre o samba dançado em cabarés e gafieiras em relação a outras manifestações, sendo considerada a mais importante dança de salão do Brasil.

Dançado ao som do Swing, do Rock ou Pop nacionais e de outros gêneros musicais, o **Soltinho** tem como origem ritmos americanos, tais como o Bep

Bop, o Swing e o Jivé, entretanto, esse gênero é dançado exclusivamente no Brasil.



Saiba mais

Tem-se consolidado no Brasil a distinção entre dança de salão e dança de competição, o **ballroom (dancesport)**, popular na Europa, América do Norte e Ásia, mas pouco conhecido por aqui. As danças de salão de competição ballroom dividem-se em clássicas e latinas:

Balrooms - danças clássicas

O **lindy hop** (forma original do Swing) surgiu no final dos anos 1920, com o aparecimento de novas bandas, novos estilos e novos arranjos. Louis Armstrong introduzia um ritmo novo, mais livre, e o Jazz tornou-se mais dançante. O *Lindy Hop* começou a nascer nas calçadas do Harlem (Nova Iorque) e a angariar cada vez mais adeptos. Foi se tornando mais arrojado especialmente ao som das *Big Bands*, surgindo, então, novos passos, sofisticando-se cada vez mais. Com os primeiros passos aéreos, o *Lindy Hop* se transformava numa dança louca (*crazy dance*), tornando-se conhecida em todo o mundo. Em momento posterior, ficou conhecido como *Jitterbug* (inovação do swing dance que envolvia muitas e distintas formas de dançar, tais como o swing da costa oeste dos Estados Unidos, *boogie woogie* e o *rock*).

O **quickstep** começou por ser uma versão mais rápida do *foxtrot* (dança de andamento suave, marcada por movimentações longas e contínuas no sentido anti-horário) misturada com o *Charleston* (dança popular homônima da cidade onde foi criada – Charleston, Carolina do Sul), caracterizada pela movimentação dos braços, rápidas projeções laterais dos pés e com influências musicais do Jazz.

A **valsa** (termo de origem no verbo alemão *Walzen*, que significa “girar” ou “deslizar”) é uma dança de compasso ternário (ritmo 3/4), com origem em tradicionais danças camponesas austríacas. No fim do século XVIII, a antiga dança campesina tornou-se popular na alta sociedade vienense. A **valsa vienense** é conhecida por seus movimentos circulares e grandes deslocamentos pelo salão. A postura refinada imprime grande elegância obrigatória. Essa é a versão mais rápida das valsas, em contraponto à **valsa inglesa**, lenta e sentimental, romântica e de movimentos bastante suaves. No Brasil, chegou com a corte portuguesa, em 1808, tornando-se a preferência da elite carioca até a chegada da polca, em 1845. Sem a mesma popularidade de outrora, ainda é frequente em casamentos e bailes de formatura.

O **tango** é um exemplo de coreografia complexa cujas habilidades dos praticantes são exarcebadas pelos mais aficionados. O tango argen-

tino (ou rio-platense), ultrapassou as suas fronteiras no início do século XX, quando marinheiros franceses o levaram ao seu país natal. Paris se rendeu ao tango, considerando-o uma dança sensual e exótica, o que levou muitos artistas, uruguaios e argentinos, a se radicarem na capital francesa. Há diversos e distintos estilos: o tango milonga, tango-canção, tango canyengue, tango jazz e tango romanzae, além de estilos atualizados, como o tango rock e o tango eletrônico (eletrotango).

Balrooms – danças latinas

O **cha-cha-chá** surgiu originalmente em Havana, na década de 1940, com um estilo de dança derivado da *rumba*, do *mambo* e do *danzon cubano* e inspirado no som dos pés dos dançarinos ao arrastá-los pelo chão. Esse estilo tornou-se independente e com características próprias de música e dança, popularmente denominado por cha-cha.

O **jive** é uma mistura do *swing* afro-americano, do *boogie woogie* e do Rock 'n' Roll, americano. Idêntica ao estilo cha-cha-chá, porém, com um andamento muito rápido. Em competições costuma ser sempre a última a ser apresentada, por ser muito cansativa.

O **pasodoble** é um estilo musical espanhol popularizado como estilo de dança a partir da década de 1920, com muitas semelhanças ao *One-Step*, e utilizado tanto em touradas como em desfiles militares.

A **rumba** é uma dança de origem cubana em compasso binário e ritmo complexo que influenciou e foi incorporado ao Flamenco. Caracteriza-se por ser um estilo mais suave e descontraído, de certa forma alegre do que os outros palos flamencos, como seria o caso da bulería, por exemplo. A rumba hoje é mais uma dança de competições de salão, mas ainda possui admiradores ao redor do mundo.

O **samba internacional** tem características próprias para serem executadas nos *ballrooms*. Apesar do nome de samba e de ter as suas origens em danças brasileiras, não é identificado como uma dança típica brasileira e é pouco conhecido no país. A caracterização, a música e o estilo de sua movimentação possuem poucas similaridades com o nosso popular samba de gafeira.



Exemplificando

Além de Frankie Manning, outro grande responsável por espalhar o *lindy hop* por todo o mundo foi Herbert “Whitey” White, que criou um grupo de performances profissional de dançarinos de swing também em 1935. Ainda hoje o Lindy é dançado em várias partes do mundo por vários grupos, da forma original, mantendo seu estilo.

O cinema faz uso de diversos trabalhos em que o Tango aparece como dança de caráter social.

O filme **Tango**, por exemplo: (Argentina e Espanha, 1988. Dir. Carlos Saura. Elenco: Miguel Angel Sola, Mia Maestro, Juan Luis Galiardo, Elvira Onetto). Sinopse: Mario Suarez é um artista de tango de quarenta e poucos anos cuja esposa Laura o deixou. A partir disso, Mario sai do apartamento e decide preparar um documentário sobre o tango.

Uma cena emblemática do filme **Perfume de Mulher** é também um exemplo. (EUA, 1992. Direção Martin Brest. Elenco: Al Pacino, Chris O'Donnell, James Rebhorn e outros). Ela se refere ao momento em que os dois personagens protagonistas estão em um restaurante quando Pacino se aproxima e conversa com uma mulher, convidando-a para dançar. A aula de tango, interpretação e cinema que se segue é memorável.

As danças circulares

A prática das **danças circulares** não é fruto de uma criação moderna, mas o resgate de práticas ancestrais muito antigas e profundas, adaptadas para o nosso tempo atual. A denominação “Danças Circulares Sagradas” nasceu quando, em 1976, o coreógrafo alemão/polonês Bernhard Wosien, ao visitar a Comunidade de Findhorn, (Escócia), ensinou um conjunto de danças folclóricas para os moradores locais. As danças circulares se difundiram, (chegaram ao Brasil no início de 1990) e hoje é possível ver a prática de rodas em distintos lugares, como escolas e universidades, hospitais e órgãos públicos, parques ao ar livre, ONGs, empresas e instituições dos mais variados segmentos.

Cabe ressaltar que a Dança Sagrada integrou as práticas rituais em distintas comunidades e em todas as épocas. O círculo (um símbolo universal, tendo como centro, por vezes, objetos sagrados, tais como flores e amuletos ou até mesmo o fogo) era o espaço onde a comunidade celebrava rituais de passagem, como nascimentos, casamentos, mortes (ou outros momentos significativos da vida humana e do seu valor simbólico naquelas comunidades).

É simples a dinâmica das Danças Circulares Sagradas: aprende-se o passo, treina-se coletivamente, em roda, e dança-se a música! Aos poucos, os participantes começam a internalizar os movimentos, desprender-se dos problemas externos, liberando o corpo em sua totalidade (a matéria, a mente e o espírito). Pela simplicidade dos passos, a dança é de fácil aprendizado, não havendo a necessidade de experiência prévia para participar dos círculos (há

danças mais complexas, cuja participação mais frequente é entre os iniciados, dado o aumento da complexidade dos passos e da exigência de habilidades já desenvolvidas pela prática). As músicas utilizadas representam a diversidade dos países, para as tradicionais danças que podem ser folclóricas, regionais ou até mesmo contemporanizadas.



Pesquise mais

Veja exemplos de danças circulares em:

BEM ESTAR. **Dança circular funciona como espécie de meditação em movimento.** 2 ago. 2007.

CONSCIÊNCIA PRÓSPERA. O que são as Danças Circulares Sagradas? – Renata Ramos [Danças Circulares #01]. 3 abr. 2017.

AMANDA MELLO. Dança Circular dos Povos. 3 jan. 2014.

O simples ato de dançar coletivamente aproxima naturalmente as fronteiras, estimulando os integrantes da roda a aceitar, honrar e respeitar as diversidades, conhecer por meio das músicas, o ritmo, os gestos e os passos de diversos povos, a expressão de outras culturas. Apoiando-se na coletividade (na energia provocada pela roda), os dançantes acessam um novo campo de aprendizagem, conectando-se harmoniosamente aos outros participantes, pois o principal objetivo na Dança Circular Sagrada não é o desenvolvimento de técnicas, cooperativa por natureza, busca o estímulo ao desenvolvimento de um sentimento de coletividade, de um espírito de comunidade que se instaura a partir do momento em que os participantes, de mãos dadas, apoiam-se uns nos outros e se auxiliam mutuamente. Indicada para pessoas de qualquer etnia, gênero, idade ou profissão, auxilia os indivíduos a tomarem consciência de seus corpos físicos, buscar equilíbrio com o seu emocional, aprimorar a concentração e a memória e, principalmente, entrar em contato com uma linguagem simbólica que, mesmo que acessível a qualquer indivíduo, não é utilizada cotidianamente.

O resgate das danças folclóricas promove, também, um resgate de nossa ancestralidade e conecta a diversidade, os tempos e espaços, buscando acessar outros níveis de percepção e consciência. Guardadas as devidas proporções, prepara o ser humano para uma nova etapa da humanidade: paz e harmonia, nesse sentido, serão reflexos de atitudes partilhadas, tais como a cooperação e a comunhão.



Assimile

A aplicabilidade das Danças Circulares Sagradas não tem limite. Especialmente no Brasil, ela está sendo vivida nos mais diferentes espaços de convivência: empresas, presídios, escolas, instituições, órgãos públicos, hospitais, abrigos e qualquer lugar que tenha seres humanos precisando de paz, calor humano, amor e compaixão.

Danças urbanas: a linguagem que vem das ruas

Street Dance é uma denominação que os norte-americanos criaram para identificar os estilos de dança oriundos dos guetos de centros urbanos, englobando múltiplos estilos de dança. O termo surgiu entre os negros norte-americanos nos anos 1930 com o *Tap* Americano (Sapateado), que, sob a influência do sapateado clássico Irlandês, desenvolveram uma dança com características próprias e uma técnica percussiva dos sons dos pés que se somava à movimentação corporal das danças africanas. Por ser uma dança urbana e sem relação direta com as técnicas clássicas, deram o rótulo de *street dance*. A migração das fazendas do sul para os grandes centros urbanos do norte dos EUA possibilitou a popularização do *blues* e da música *soul* (música da alma, utilizada em cultos religiosos). Já nos anos 1960, James Brown (cantor, dançarino e produtor musical norte-americano), por meio da música *funk*, inovou. Suas letras diferentes falavam de temas como dança, festa e sexo, desligando-se dos contextos religiosos e criando o ritmo *bounce*, mais animado. O “*funk*” passou a caracterizar-se como uma identidade, tanto pelo modo de se vestir, como na maneira de dançar e cantar. Além da sua música, também a sua dança (conhecida como *GoodFoot*) tornou-se referência. Depois do *Tap* se consolidar e se popularizar nos EUA (entre 1930 e 1960), não surgiram grandes novidades e o termo *street dance* ficou praticamente em desuso. Foi somente em 1969 que o termo ressurgiu com o ***Locking***, um novo estilo de dança criado por Don Campbellock.



Vocabulário

O *Locking* é catalogado como a primeira dança urbana, caracterizada pela movimentação rápida dos braços ao som de música funk, assim como os movimentos de “travar” os joelhos, o que produz uma impressão de ruptura, congelando-se em certas posições e, na sequência, retornando ao ritmo anterior.

Enquanto nascia o *Locking* na Califórnia, no Bronx (Nova Iorque), sob a influência do *funk*, jovens afro-americanos e latinos criavam a dança *break*. Como não possuíam recursos para frequentar os *clubs* (casas noturnas onde

tocavam estilos musicais propícios para dançar), encontravam-se nas ruas para praticar a dança com o auxílio de rádios a pilha, denominados *boombox*. Ali criavam vocabulário, cultura e movimentos próprios (expressados por meio das vestimentas e dos movimentos). Cada dançarino construía um repertório próprio (*top rock*), não podendo copiar os outros. Os bailarinos das duas cidades perceberam-se fazendo o mesmo tipo de dança, entretanto utilizando passos diferentes no Brooklyn, denominados *up rock* (soma de movimentos de defesa e ataque simultâneos realizados por mais de um dançarino). Neles, foram introduzidos movimentos de luta por meio dos quais rolavam no solo e retomavam uma postura vertical, inspirando a criação do *footwork* (trabalho com os pés).



Exemplificando

A nomenclatura do *footwork* é dada pela quantidade de passos, (six step – seis passos, three step - três passos, four step - quatro passos).

O nome *front back*, por sua vez, foi assim chamado pelo formato.

O movimento vai para frente e depois retorna. Veja exemplos em:

PAUSE EDDIE. **How to do Chicago Footwork**. 19 abr. 2014.

E para aprender essa dança, veja também um tutorial:

ERICK BASSAN. **Footwork Dance Tutorial**. 22 fev. 2017.

No final da década de 1960, o Disc Jockey (DJ) jamaicano Kool Herc chega ao Bronx, trazendo inovações, como as *disco-mobiles* (discotecas ambulantes), e promovendo *Block Parties* (festas de quarteirão) onde desenvolveu uma forma particular de trabalhar utilizando dois discos simultaneamente: no primeiro, tocava a música escolhida e no outro arranhava o disco, produzindo um efeito enquanto a música tocava, fazendo-o combinar melódica e ritmicamente com a música em execução. Com esse recurso, denominado *break beat* (do inglês, quebrar) conseguia “voltar” a música, e quando o cantor pausava, ele reentrava a batida, fazia com que os jovens dançassem e repetia essa batida em diversos momentos. Ao som do *break beat*, surgiu o *breakdance*: os dançarinos (*Bboys* e *Bgirls*) entravam nas rodas (nas ruas, forradas por caixas de papelão) e executavam as performances. Nesse contexto surgem as *crew*, tipo de disputa entre grupos rivais, inicialmente estabelecida pelo direito de “grafitar” determinadas regiões da cidade, que se estenderam para a dança. O DJ África Bambaataa, nascido e criado no Bronx, membro de uma das mais temidas gangues locais, os “Black Spades”, contribuiu, juntamente ao Herc, para que as gangues tirassem suas diferenças nas “batalhas de *break*”, disputas dançantes realizadas nas *Block Parties*. Como forma de duelo, eram utilizados, pelos praticantes, o desafio

e a provocação, consolidando o humor e a improvisação nesse estilo. Nem sempre havia um vencedor, tampouco a preocupação em haver. O aspecto mais relevante era o **jogo** entre os dançarinos, numa sequência de perguntas e respostas, tendo o movimento como vocabulário.

Neste efervescente contexto cultural, denominado **hip hop** (do inglês *ship* quadril e *hop* pulo, balanço), pela junção simultânea de quatro elementos: o grafite, a presença do DJ e do MC (mestre de cerimônias) e o *Break*, o *rap* (ritmo e poesia) surge nas festas. Com falas rimadas e ritmadas trazia a realidade dos guetos, incorporando, de forma natural, o conceito “revolução através da palavra”.

Nos anos 1970, diversas danças nasceram nos Estados Unidos com as mesmas características: danças urbanas e populares. A despeito de *Street* na língua portuguesa significar “rua”, para os norte-americanos *street dance* corresponde a uma dança urbana essencialmente do povo, ou seja, que não decorre do mundo acadêmico, o que não quer dizer necessariamente que ela foi inventada para as ruas ou dançada somente nelas. Com o surgimento dos teclados eletrônicos, a música começou a ficar mais sincopada. A mudança nos sons foi acompanhada por mudanças nas danças, os movimentos tornaram-se mais contraídos e o que era *funk* começou a ser dançado na forma de *Popping*, que acabou por influenciar outros tipos de danças, como o **waving** (ondas pelo corpo), que se combinava na estética do *popping*, assim como os movimentos robóticos. Também o *wacking dance* e a dança *house*, ambas incorporando as transformações das batidas e do pulso eletrônico como base da movimentação.

Nos anos 1980 foram lançados filmes com os temas da dança de rua (*Flashdance*, *Breakdance I e II*) e da cultura *hip hop*, além de *videoclips* como os de Michael Jackson, que mesmo usando um passo que já existia (o *moonwalk* - do original *backslide*) e tendo que pedir desculpas pelo ocorrido, acabou por contribuir para a popularização da dança de rua. A partir dos anos 1990, passam a coexistir praticantes da dança oriundos das camadas populares da sociedade e grupos pertencentes às academias e companhias de dança. Como manifestação cultural popular, as danças urbanas possibilitaram a jovens da periferia uma alternativa de acesso aos espaços urbanos mais centralizados. Foram incorporando crenças, hábitos e valores, apropriando-se de significados e desenvolvendo os próprios a partir desse contato. Foram se ramificando conforme as mudanças impressas pela música e pelos costumes e, atualmente, o termo *street dance* (ou dança urbana) compreende uma vasta gama de estilos que simultaneamente coexistem e compõem o universo das danças urbanas, tais como *b. boying (break)*, *locking*, *wacking /punking*, *vogue*, *uprocking*, *popping*, *waving*, *scarecrow*, *animation*, *king tut*, *boogalooing*, *hip hop freestyle*, *house dance*, entre outros.

A tradicional festa junina seria um momento oportuno para trazer os conhecimentos e a prática de danças de participação coletiva. Poderia se tratar de um estudo (teórico e prático) que ampliasse o conhecimento sobre a dança da quadrilha. Onde surgiu e sob quais influências? Onde é praticada? É praticada da mesma forma nas diversas regiões do país?

Ainda, um trabalho sobre as danças folclóricas importadas das mais diversas nacionalidades que contribuíram para a formação do Brasil. A título de exemplo, os folclores: português, italiano, alemão, ucraniano, etc. Cada um desses estilos agrega informações geopolíticas que podem ser interessantes para ações interdisciplinares.

Faça valer a pena

1. Texto 1:

“A dança foi passando sucessivamente de conjunto mágico, rito, cerimônia, celebração popular para uma simples diversão” (OSSONA, 1988, p. 42).

Texto 2:

“Ao movimento dançado, outras razões de existir foram incorporadas sem que fossem eliminadas as motivações já existentes. O desenvolvimento não se dá por substituição de uma forma pela outra, de um objeto por outro, mas pelo acréscimo e/ou negação, pela substituição e/ou transformação de formas já existentes. Assim, atualmente, além dos espetáculos coreográficos, a dança também pode ser vista em ritos, celebrações, festas etc. (STRAZZACAPPA, 2007. p. 40)

Considerando as duas citações, podemos afirmar que, dentro de um contexto cultural:

Assinale a alternativa correta.

- a) A dança evolui e se transformou, deixando para trás os costumes antigos.
- b) A dança não evolui, resguardando as tradições e costumes desde a antiguidade.
- c) A dança não caminhou apenas numa direção, mas se fez presente como produtora e disseminadora de cultura, assim como atou no desenvolvimento dos aspectos estético-espetaculares.
- d) A dança assumiu apenas o seu caráter cultural.
- e) A dança assumiu apenas o seu caráter espetacular.

2. Em relação às danças de caráter social, mais especificamente, tratando-se das danças de salão, tem-se consolidado, no Brasil, a distinção entre **dança de salão** e o *balroom* (dancesport), ou **dança de competição**, popular na Europa, América do Norte e Ásia, mas pouco conhecido por aqui. As danças de salão de competição *ballroom* dividem-se em duas modalidades, sendo elas:

- I – Clássicas.
- II – Regionais.
- III – Latinas.
- IV – Culturais.
- V – Sociais.

Assinale a alternativa correta.

- a) Apenas as afirmações I e II estão corretas.
- b) Apenas as afirmações II e III estão corretas.
- c) Apenas as afirmações I e III estão corretas.
- d) Apenas as afirmações II e IV estão corretas.
- e) Apenas as afirmações III e V estão corretas.

3. Tendo seu surgimento nos Estados Unidos da América na década de 1930, a *Street Dance*, ou dança de rua, tem essa denominação em virtude de ter sido criada em contextos urbanos, sendo inclusive conhecida no Brasil com a denominação danças urbanas. Quando vinculada ao movimento *hip hop* (do inglês hip – quadril; e Hop – pulo, balanço) toma um outro sentido na história e em sua formação.

Sobre esse novo sentido, podemos afirmar que outros elementos o constituíram, sendo eles:

- a) Para além da dança (Break), o teatro, configurando-se como um dos principais elementos constituinte desse movimento.
- b) Para além da dança (Break), o grafite, a presença do DJ, do MC (Mestre de Cerimônias) e o rap (ritmo e poesia) surgidos nas *Block Parties* (festas de quarteirão).
- c) Para além da dança (Break), a poesia do rap e as artes visuais, especialmente a pintura.
- d) Para além da dança (Break), o cinema e a televisão por meio dos *videoclipes*.
- e) Para além da dança (Break), o tom acentuadamente político das temáticas criadas.

A dança acadêmica

Diálogo aberto

Você faz parte da equipe que está propondo uma inserção mais representativa da dança na escola onde atua e deverá apontar os benefícios dela para os estudantes participantes.

Depois de ter realizado a proposta da dança de participação coletiva (numa festa junina e/ou uma festa das nações), o próximo passo pode ser a realização de um festival de danças.

Buscando aprofundar a experiência com a linguagem da dança na escola onde trabalha, convido-o a elaborar uma proposta de ação com danças de caráter cênico, como o *ballet* clássico, o *jazz*, a dança Moderna e a dança Contemporânea. Nesse sentido, qual seria a melhor opção? Como organizar as atividades para a realização de tal experiência? E mais: qual o motivo de uma determinada estética para a realização da atividade proposta?

Bons estudos!

Não pode faltar

O desenvolvimento da dança, de cerimônia religiosa à arte dos povos, não é aleatório; obedece a padrões sociais e econômicos, que tiveram um efeito semelhante sobre as demais artes, e nasceu da necessidade latente do ser humano de expressar seus desejos, sentimentos, sonhos, traumas e sua realidade por meio das formas mais diversas. A sensibilidade artística originou a conformação da dança como manifestação estética. Na antiga Grécia, inspirados em Terpsícore (a musa dessa arte), os dançarinos buscavam conferir agilidade e graça aos movimentos, traços que se desenvolveram ao longo da história e culminaram em uma das mais refinadas manifestações da dança: o **balé clássico**. A linguagem da dança, em seu caráter cênico, é caracterizada pela sinergia e pelo sincretismo de seus elementos, possibilitando inúmeros enfoques de análise desde a temática inicial. Calcada em uma dramaturgia própria (textual ou não), é traduzida em diversas outras linguagens, devendo formar, por fim, um texto único, passível de leitura por parte do espectador.

Um passo de cada vez

No **antigo Egito**, dois mil anos antes da era cristã, já se realizavam as chamadas danças astroteológicas (em homenagem ao deus Osíris), e até hoje as danças fúnebres são executadas por parentes em torno do morto (FARO, 1986). O caráter simbólico e religioso foi, de alguma forma, comum às danças clássicas dos **povos asiáticos**, conservadas e executadas rigorosamente, com exceção às danças dos **países islâmicos**, cujo conteúdo coreográfico, ritmo e sentido se desenvolveram por caminhos singulares.

Na **Grécia clássica**, a dança era frequentemente vinculada aos jogos, especialmente aos olímpicos, o que torna evidente a valorização daquele povo pelo equilíbrio corporal no qual dança e jogo se conjugam. Entre as diversas danças corais da antiga Grécia, distinguem-se as guerreiras (pírricas, gimnopédicas) e as dionisíacas, em honra do deus Dionísio, que sazonalmente celebravam acontecimentos e/ou estações do ano (RENGEL; LANGENDONCK, 2006). A dança foi denominada coreografia por derivação do coro grego, o conjunto fundamental das representações sagradas e, posteriormente, das encenações dramáticas, constituindo-se como elemento inseparável da educação ou formação integral da cidadania helênica (CUNHA, 2003).

Na **civilização romana**, havia espetáculos variados em que se apresentavam dançarinos. Entretanto, eles eram mais acrobatas ou saltimbancos, suas danças eram complementos de exhibições que hoje em dia consideraríamos circenses (FARO, 1986). Com o advento da consolidação do cristianismo, houve uma redução radical dessas manifestações, praticamente fazendo-as desaparecer, embora a dança popular tenha sido, posteriormente, progressivamente introduzida nas celebrações cristãs, até mesmo no interior dos templos. Em festas populares, especialmente o carnaval, preservaram a tradição coreográfica secular.

Com o advento do trovadorismo no Séc. XII, as cortes francesas começaram a promover uma distinção entre a dança popular, intrinsecamente livre ou espontânea, e a coreografia medida, ou seja, estudada e submetida a critérios ou regras. Com ela, o corpo deveria expressar, a seu modo, aquilo que a poesia cantada e a música buscaram: o refinamento do amor cortês, a galanteria da sedução (CUNHA, 2003). Os primeiros testemunhos significativos sobre a dança na **Idade Média** apareceram a partir do século XIV, quando ela encontrou um lugar social preciso juntamente à nobreza e aos círculos ascendentes ligados à burguesia mercantil. Ainda considerada uma manifestação contrária à moral cristã e frequentemente mencionada nas excomunhões e nas proibições decretadas pela igreja, a dança passa, agora, a ser comumente apresentada como elemento de distração e divertimento. Com a evolução das

cidades, das comunas e o nascimento da burguesia, instaurou-se um novo estilo de vida, baseado em modelos exteriores e condicionado a aspirações voltadas para o êxito econômico e político. Para o “burguês”, tornou-se muito importante a imagem de si, o apresentar-se bem e atingir uma posição de prestígio no seio da sociedade comunal. Devido a essa série de motivos, a instrução, a educação e a cortesia passaram a ser elementos fundamentais na formação de cada indivíduo. A par do estudo das artes liberais direcionadas para o conhecimento da palavra como meio e expressão do pensamento (gramática) e do conhecimento (matemática, astronomia e música), a dança tornou-se um meio para aperfeiçoar o corpo e a alma, requisito indispensável para a boa educação das crianças.



Assimile

Em *Reggimento e costumi di Donna*, de Francesco de Barberino (1264-1348), a dança, juntamente ao canto e à música, é considerada um dos “costumes requintados” a ensinar às jovens donzelas como meio de formação moral e nutrição do espírito.

Com o **Renascimento**, a dança teatral, praticamente extinta nos séculos anteriores, ressurgiu nos ambientes cortesãos palacianos. A partir do século XVI surgiram tratados sobre a arte da dança. O ideal estético da época extrapolou o âmbito das cortes italianas, estendendo-se por praticamente toda a Europa. As cortes de cada país daquele continente foram criando formas peculiares, dando características próprias à sua dança. Assim, estabeleceram-se o *branle* (dança francesa de roda em que quem chegasse podia participar), e a *volta* (que aparentemente escandalizava os religiosos da corte, mas que agradava sobremaneira a rainha da Inglaterra, Elizabeth I). Na Espanha, desenvolveram-se a *chacona*, a *pavana*, a *passacale* e a *sarabanda*. Compositores como Bach e Mozart inseriram ritmos de dança em suas peças musicais, geralmente adotados do folclore.

A história da dança cênica representa uma mudança de significação dos propósitos artísticos ao longo do tempo. A tensão provocada pelo jogo entre a tradição e a inovação, tal como ocorre em todas as linguagens artísticas, foi (e tem sido) delineada pela dinâmica que criou e manteve o **balé clássico** e possibilitou sua constante evolução.

O balé clássico

De tradição já secular, o **balé clássico** é uma forma de dança que, atualmente, é praticada, principalmente, em academias e escolas técnicas e apresentada a um público sob a forma de espetáculo teatral, comumente musicado, no qual se

conjugam um conjunto de elementos de construção cênica e/ou sublinguagens cênicas, tais como: a caracterização figurinos e maquiagem), a cenografia e a luz cênica (ou iluminação cênica). Sobre um tema musical, uma série de movimentos são criados, estabelecendo uma linguagem simbólica de movimentos que podem (ou não) imprimir um argumento.



Vocabulário

Balé, *Balê* ou *Ballet* (termo derivado do italiano *ballare*, bailar) é o nome dado a um estilo de dança e à sua performance. No **Balé Clássico**, os princípios básicos são a verticalidade (postura ereta), a longelinearidade e a simetria corporais, bem como o uso do *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores). O **Balé Moderno** contrapõe-se à estética clássica, enquanto o **Ballet Contemporâneo** rompe e, simultaneamente, dialoga com as duas formas anteriores.

Uma forma primitiva do balé clássico, nascida na corte francesa no século XIV, foi a *mascarade de cour*, dança relativamente improvisada, executada pelos nobres nos bailes sociais. No final do século XV surgiram os *entremezes*, de forma e execução mais complexas, realizados durante comemorações e festas promovidas pela realeza. O primeiro balé que se tem registro foi criado na Itália (1489), por **Bergonzio di Botta** em comemoração às núpcias do duque de Milão.

Tornada consorte da corte francesa (entre 1547 e 1559), **Catarina de Médici** levou consigo o italiano **Balthazar Beaujoyeux**, músico criador do “*Ballet Comique de la Reine*”, espetáculo de quase cinco horas de duração, num desfile monumental de carros alegóricos, música e danças, tornando-se marco nas histórias tanto do balé clássico quanto da ópera, valendo-se de uma cenografia riquíssima e numerosa, além de dezenas de figurantes para uma plateia de dez mil pessoas.

Durante os reinados de **Henrique IV** e, na sequência, de sua consorte **Maria de Médici**, o balé foi restringido à realização de cenas grotescas e danças curtas, servindo de pretexto para as brincadeiras e comédias libertinas que caíam ao agrado da corte. No período de **Luís XIII**, entre 1610 e 1643, os espetáculos se sofisticaram em luxo e requinte, entretanto, as temáticas continuaram as mesmas, com a mera finalidade de entretenimento e diversão. O próprio rei assumia papéis como dançarino e até mesmo como bobo da corte. A extravagante indumentária detinha importância acentuada para a concepção do enredo. Na eventualidade de uma das apresentações, um grupo de poetas compôs versos a respeito dos acontecimentos representados, distribuindo-os entre os espectadores. A novidade foi incorporada e os versos passaram a ser especialmente encomendados para as personagens dos balés.

No reinado seguinte, o de **Luís XIV**, entre 1643 e 1715, a importância dada ao balé foi tanta que recebeu a denominação “*ballet du roi*” (balé do rei), que participava de forma ativa em grande parte das danças e que, conseqüentemente, tomou proporções de grandiosos espetáculos, e as apresentações, circunscritas ao ambiente da corte, tornaram-se públicas. Em 1661, foi fundada a Academia Real de Dança e Música, então dirigida pelo compositor italiano **Jean-Baptiste Lully**, lembrado por ampliar o papel dos músicos nos espetáculos e incluir novos instrumentos. A música tornou-se tão importante que os balés ganharam o aspecto de passagens de óperas (dando origem ao gênero **ópera-balé**).

A partir de 1681, pela ocasião da montagem da peça “*Le Triomphe de l'Amour*” foram aceitas, pela primeira vez, bailarinas profissionais. Em 1701 foi publicado *Chorégraphie*, de **Raoul Feuillet**, contendo cuidadosos registros de linhas e de figuras de bailarinos executando movimentos num palco, juntamente com desenhos de movimentos de joelhos e pés.

A morte do rei Luís XIV coincidiu com a profissionalização do balé, e a Ópera de Paris foi convertida no centro musical da dança até o crepúsculo do século XVIII.



Assimile

Contribuições relevantes para o aperfeiçoamento da arte da dança foram desenvolvidas por duas bailarinas da época: **Marie Camargo** (criou o *jeté*, o entrechat *quatre* e o *pas de basque*) e **Marie Sallé**, que influenciou as transformações da indumentária para o balé, encurtando os vestidos até acima dos tornozelos (o que escandalizou as plateias da época), calçou sapatos sem saltos, aboliu o penteado alto e adornado, o corpinho justo e a saia balão, soltou os cabelos e vestiu uma espécie de túnica.

Figura 2.1 | Nicolas Lancret (1690-1743). Marie Camargo, c.1730. Hermitage Museum. São Petersburgo, RUS



Óleo sobre tela. 45 x 55 cm. Coleção do Príncipe Heinrich da Prússia.

Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:CamargoLancret.jpg>. Acesso em: 7 out. 2018.

Figura 2.2 | Retrato de Maria Salle, dançarina e coreógrafa do séc. XVIII



Fonte: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Salle1.jpg>. Acesso em: 7 out. 2018.

No Séc. XVIII, **Jean-Georges Noverre**, além da criação de inúmeros bailados desenvolveu o primeiro conjunto de teorias e regras sobre o balé clássico, o “*Lettres sur la danse, et sur les ballets*”, até hoje considerado uma relevante obra para o gênero. Nele, argumentou que a arte do balé deveria ser uma arte nobre, expressiva e desenvolvedora de temática, nunca um mero *divertissement* (divertimento, passatempo) em que havia se transformado. Noverre propôs que a expressão estivesse integrada à dança, além de estabelecer maior comodidade e simplicidade nos trajes e a necessidade de ampliação da busca por conhecimentos por parte dos *maitres-de-ballet*. Para ele, cada balé deveria conter um tema de fundo e apresentar mais conteúdo do que um mero conjunto de danças esparsas, desconectadas e mecânicas. Assim, surgiu o *ballet d'action* (balé de ação), em que a história deve ser contada por meio de movimentos e gestos, e não tão-somente pelo canto e/ou pela declamação (MONTEIRO, 2006).

Sob Luís XVI (1774 e 1792) foram criados diversos outros balés, desenvolvendo especial interesse em Maria Antonieta. A revolução francesa não acarretou grandes progressos para a dança cênica, além de modificações na caracterização. Mesmo em baixa durante aquele período, o balé foi usado como mecanismo de propaganda política (por exemplo, a encenação de “*baile à la victime*”, em que as bailarinas usavam fitas vermelhas amarradas no pescoço, simbolizando a guilhotina). O período de Napoleão (1789 a 1815) não deixou marcas significantes na arte da coreografia, e o balé entra em declínio na França até o séc. XIX.

O surgimento do **Romantismo** expressou a preferência por temas pautados no maravilhoso em detrimento da mitologia clássica. Desenvolveu-se um vocabulário estável de passos e gestos que seriam a base essencial do balé romântico. A nova temática encontrou sua expressão ideal na figura feminina, destacando-a do conjunto cênico e tornando-a o seu principal elemento. Na Itália, tomou impulso com **Carlo Blasis**. Seu conterrâneo, o músico e coreógrafo **Salvatore Viganò**, criou um estilo particular de criação, denominado *coreodrama*. Suas coreografias, influenciadas pela paixão por escultura e pintura, devolveram ao balé a naturalidade ofuscada pelos excessos. Na metade do séc. XIX, bailarinas russas passaram a conquistar fama na Europa e, a partir daí, a se impor definitivamente nos teatros da Europa. A idealização e sobrevalorização da mulher, verificada no romantismo, chegou a obscurecer o talento dos bailarinos, até o surgimento de **Michel Fokine**, **Enrico Cecchetti**, e, sobretudo, de **Vaslav Nijinski**. Os compositores passaram a valorizar sobremaneira a música de balé, e os mestres, como **Arthur de Saint-Léon**, **Jules Perrot**, **Charles-Louis Didelot** e **Louis Duport**, contribuíram muito, técnica e artisticamente, para o desenvolvimento da dança.

Maria Taglioni exprime o estilo do romantismo. Ao estrear o balé *La Sylphide* (1832), coreografado por seu pai, Filippo Taglioni, (tornando-se um marco do período romântico), inseriu o uso das sapatilhas de ponta, que, posteriormente, facilitou a execução de proezas técnicas e uma aparente leveza às bailarinas, assim como o *tutu* (saia de tule semi longa), com um corpete ajustado ao corpo, possibilitou grande liberdade nos movimentos e tornou-se indumentária obrigatória das bailarinas clássicas.

O balé russo teve a sua origem no início do séc. XVIII, simultaneamente ao surgimento das escolas sueca e dinamarquesa, tendo como influência direta os balés italiano e francês, principalmente com **Cecchetti**, **Marius Petipa** e **Carlo Blasis**. Enquanto as técnicas “importadas” eram apreendidas pelos bailarinos, estabelecia-se um estilo próprio de balé clássico, unindo e modificando os originais. Em apenas dois séculos, devido às rigorosas exigências técnicas aliadas às qualidades físicas e ao temperamento do seu povo, assim como a uma rica tradição de danças populares, fizeram a arte do balé russo conquistar a admiração de todo mundo.



Vocabulário

A técnica acadêmica do balé resultou da fusão dos estilos franceses (caracterizado pelo *adágio*, por graça e leveza de movimentos arredondados e braços leves) e italianos (caracterizado pelo *allegro*, por movimentos angulosos e acrobáticos, vivos, com certa rigidez e braços virtuosos). Da fusão dessas duas escolas resultou o estilo russo do século XIX: a graça de uma e o virtuosismo da outra aliados ao temperamento emotivo do povo russo. O(a) bailarino(a) necessita de condições físicas especiais, sem as quais torna-se muito difícil obter bons resultados. O *en dehors* (colocação das pernas viradas para fora) é a característica predominante para execução correta das posições básicas. A musculatura abdominal deve ser desenvolvida para sustentar as pernas a uma boa altura. Os pés devem ser bem arqueados e os tornozelos flexíveis, capazes de projetar o corpo a uma boa altura e suportá-lo suavemente na aterrissagem. O desenvolvimento das condições físicas deve ser cuidado com assiduidade e rigor, por meio de exercícios específicos e gradativos. Conheça mais sobre a nomenclatura mais utilizada na gramática do balé clássico em:

MUNDO da dança. **Dicionário do Ballet**. [s.d.].

BALLET clássico. **Dicionário de Ballet**. [s.d.].



Exemplificando

Os balés de repertório se baseiam em composições criadas exclusivamente para essa finalidade. Entre os balés de repertório mais famosos, destacam-se:

La Fille Mal Gardée (1789) – produção e coreografia de Jean Dauberval.

(A partir do Romantismo, as mulheres passaram a se destacar e contribuir para o aperfeiçoamento da arte).

La Sylphide (1832) – música de Herman Levenskiold, coreografia de Filippo Taglioni, pai de Marie Taglioni e criador das sapatilhas de ponta. Os figurinos são os famosos tutus românticos, com asinhas de prata na altura acima da cintura.

Giselle (1840) – música de Adolphe Adam, libreto de Vernoy de Saint-Georges, Theophil Gotje, Jean Coralli, coreografia de Jan Coralli, Jules Perro, Marius Petipa.

(Viria da Rússia um novo período, o academicismo ou período Clássico).

O Lago dos Cisnes (1877) – música de Tchaikovsky, libreto de Vladimir Begitchev e Vasily Geltzer, Coreografia de Marius Petipá e Lev Ivanov.

O Quebra Nozes (1892) – música de Tchaikovsky, libreto de Lev Ivanov, coreografia de Marius Petipá.

A dança moderna

A Sergei Diaghilev (diretor e organizador do balé russo fora das fronteiras de seu país) deve-se o avanço recebido pela dança no início do séc. XX. Incomodado com as rígidas regras impostas pelos teatros imperiais, reuniu um grupo com os melhores artistas do seu país (bailarinos e coreógrafos, *maitres*, músicos, cenógrafos e pintores) e, com eles, formou uma companhia incomparável, visando mostrar ao mundo todo o esplendor e toda a potencialidade da arte russa. Auxiliado durante duas décadas por muitos mecenas, deixou o mundo maravilhado ao revelar seus talentosos artistas (entre outros, destacam-se Nijinski, Alessandra Danilova, Igor Stravinsky, George Balanchine, Serge Lifar, Léonide Massine). Fokine, por exemplo, provocou uma revolução ao dar um estilo para cada uma de suas coreografias ao fundir dança e música, concretizando os ideais de Noverre, dando unidade de concepção à dança, tornando-a mais interpretativa e não uma mera demonstração virtuosística. Criador de 68 balés, é de sua autoria o mais célebre balé de Anna Pavlova: *A morte do cisne*.

Nijinski é considerado o precursor do Balé Moderno, o que somente foi possível em virtude do empenho na renovação constante de repertório

realizado por Diaghilev, surpreendendo, a cada nova temporada, o público francês. Seus balés se tornaram cada vez mais de vanguarda, encontrando em Nijinski o seu grande expoente.



Exemplificando

- Assista ao filme de 1925 que registra a bailarina Anna Pavlova interpretando *A morte do cisne*.
- Embora tenha brilhado somente até os 29 anos, Nijinski é considerado, além de coreógrafo inovador, um dos maiores bailarinos de todos os tempos. Sua obra *L'Après-midi d'un faune* (1912), com música de Debussy, causou sensação, ainda mais a obra *A sagração da primavera*, com partitura de Stravinsky (1913). A partir desse trabalho, considerado o primeiro bailado moderno, os bailarinos abandonaram as regras acadêmicas e passaram à livre invenção coreográfica. Por falta de registros filmográficos do artista, Christian Comte organizou um conjunto de fotos no filme *O Balé Russo de Nijinsky* para a exposição Chtchoukin. Fondation Louis Vuitton.

Com a morte de Diaghilev, em 1929, sua companhia se desagregou, disseminando sua influência em muitos países da Europa e em outros continentes, como Austrália e Estados Unidos. O séc. XX assistiu a uma radical contestação do academicismo e uma predominante proliferação de formas. Os dois lugares onde o Balé Moderno se estabeleceu mais enfaticamente e com intercâmbio frequente entre as diferentes escolas foram Alemanha e Estados Unidos.

Sob influência do francês François Delsarte, a autodidata norte-americana Isadora Duncan seria uma das precursoras do Balé Moderno, justamente pelo fato de, naquele país, a tradição do balé clássico não exercer tanta influência. Por meio do improviso, buscou eliminar de sua dança os convencionais elementos dramáticos e narrativos, desvinculando-se das normas acadêmicas, sugerindo emoções em vez de organizá-las racionalmente. Fez uso de composições, à época, tidas como músicas não apropriadas para dança, mas apenas para serem ouvidas. Só, sem parceiros ou corpo de baile, despojada de meias, sapatilhas e espartilhos, dançava apenas de pés descalços e túnicas leves, inspirando-se em imagens da Grécia antiga e em movimentos observados na natureza, criando uma arte original e que influenciaria grandes bailarinos e coreógrafos, tanto de seu tempo (Nijinski e Fokine, por exemplo) como os das gerações posteriores. Em virtude do caráter efêmero de sua obra, carente de uma elaboração técnica, a arte de Duncan não deixou um registro sistematizado nem uma teorização mais elaborada.



Pesquise mais

Isadora Duncan morreu tragicamente, quando seu echarpe ficou preso nas rodas de um carro conversível alguns meses depois do lançamento da sua autobiografia *Minha Vida*. “Adeus, amigos! Vou para a glória”, dissera ao entrar no carro. Assista a um registro fílmico de Isadora Duncan em cena.

SYLVIAGOLD1. **Isadora Duncan Dancers**. 12 dez. 2009.

Contemporânea e conterrânea de Isadora Duncan, a bailarina Loïe Fuller também contribuiu para o rompimento com o balé acadêmico. Suas coreografias refletiram e influenciaram a revolução dos costumes e um novo olhar sobre o corpo humano que caracterizaram o início do século XX. Assista ao registro histórico da Dança Serpentina, de Loie Fuller, realizado por Lumière, em Paris, em 1896.

THE PARMA VIOLET. **Serpentine Dance (Paris, France 1896)**. 14 fev. 2013.

O frequente intercâmbio com a Alemanha de Rudolf Laban e Mary Wigman (trataremos do tema a seguir) exerceu influência em artistas que, após a Segunda Guerra Mundial, desenvolviam atividades de dança em Nova York, entre eles, Alwin Nikolais, cujos balés se distinguiram pela recorrente abstração e pela determinação de competir cenicamente com a primazia das artes da pintura e da escultura. Seu principal intérprete foi Murray Louis, que posteriormente criou sua própria companhia, elaborando obras que dialogavam com a linguagem circense. Um balé com características mais “americanas” se desenvolveu a partir das bases fundadas por Isadora Duncan, sobressaindo-se a parceria entre Ruth Saint Denis e Ted Shawn, fundadores da *Denishawn School*, cujos balés seguiam um enredo preciso e abordavam temas contemporâneos. Charles Weidman e Doris Humphrey foram discípulos que posteriormente desenvolveram as próprias carreiras.

À Martha Graham é creditado grande parte do vocabulário relativo ao Balé Moderno norte-americano, no qual imprime, além da perfeição técnica, a busca por aprimoramento da expressão. Montou inúmeros balés no período posterior à Segunda Guerra Mundial, considerados cada vez mais usados, em que personagens (*Medeia*, *Édipo* e *Joana d’Arc*, por exemplo) e temática eram inspirados na psicanálise. Sob sua orientação e influência, diversos bailarinos (Alvin Ailey, Merce Cunningham e Paul Taylor) se tornaram grandes coreógrafos.



Pesquise mais

Assista a um vídeo/tributo à Martha Graham, produzido por Alan Vilela, da Faculdade de Artes Cênicas da Universidade Federal de Ouro Preto.

ALAN VILLELA. **A dança de Isadora Duncan e Martha Graham – Parte 2:** Martha Graham. 26 out. 2009.

Discípulo de Graham, o francês Merce Cunningham quebrou a união entre movimento e som, introduzindo o elemento da casualidade, suprimindo possibilidades de interpretação psicológica. Na obra *Summerspace*, de 1958, cada bailarino executava determinada escala de movimentos cuja aparição era decidida em um jogo de dados. Em parceria com John Cage (que influenciou categoricamente a sua obra), cercaram-se de músicos e pintores. Sensíveis aos movimentos estéticos e políticos, a dupla substituiu a forma do espetáculo pela ideia de *happening* e *performance*, dando corpo ao movimento pós-modernista, rico em formas diversas e contraditórias e que encontrou maior ressonância na Europa que nos Estados Unidos, mais acostumados à vitalidade de Jennyfer Muller e Twyla Tharp ou à comicidade do Pilobolus.



Pesquise mais

Balé francês - Palco do lançamento mundial dos balés russos antes da primeira guerra mundial, Paris tornou-se um centro onde coexistem e se misturam todos os estilos. Depois de 1945, a companhia de um rico mecenas, o marquês de Cuevas, reprisou o estilo acadêmico puro. Depois de um período dedicado aos musicais, Roland Petit dirigiu o Balé de Marselha, onde montou uma série de novos espetáculos. Foi Maurice Béjart que conquistou o público francês ao gosto moderno. Em 1959, com *Le Sacre du printemps* (A sagração da primavera) e *Le Boléro* (O Bolero), criou o Balé do Século XX, companhia que seduziu e escandalizou plateias em todo o mundo.

Veja a obra *Bolero* (1982), de Béjart, interpretada por Jorge Donn.

ALENAAPRIL. **Jorge Donn, Bolero-1982.** 1 ago. 2013.

Enquanto a Dança Moderna modificou drasticamente as “posições-base” do balé clássico, além de tirar as sapatilhas das dançarinas e parar de controlar seu peso, manteve, no entanto, a estrutura do balé, fazendo uso de diagonais e dos elementos da dança conjunta. A Dança Contemporânea buscou uma ruptura total com a técnica clássica, chegando até mesmo, por vezes, a deixar de lado a estética: o que importava era a transmissão de sentimentos, ideias, conceitos. Solos de improvisação se tornaram bastante frequentes. A composição de uma trilha sonora para um espetáculo implica diversos outros fatores além da própria composição musical. Esta nova forma

de manifestação artística por meio da dança sofreu influência tanto de inspirações do passado quanto das novas alternativas tecnológicas, tais como o uso do vídeo e a montagem de instalações. Foi, também, influenciada pelas novas condições sociais – urbanização, individualismo crescente, difusão e importância da mídia –, ajudando a surgir novas propostas de arte, provocando fusões com outras áreas artísticas, como o teatro, por exemplo.



Pesquise mais

A configuração de um gênero de dança circunscrito ao âmbito teatral determinou o estabelecimento de uma disciplina artística que, em primeira instância, ocasionou o desenvolvimento do balé e, mais tarde, criou um universo dentro do qual se desenvolveram gêneros como os executados no music-hall, no cabaré e nas manifestações cinematográficas de dança. Nesse contexto surgiram estilos como o sapateado e o *swing*, bem como figuras como Josephine Baker, Ginger Rogers, Fred Astaire e Gene Kelly cuja fama reverberou e se ampliou graças à popularização do cinema.

Veja Josephine Baker em:

RADIOSANTOS (REM). **Joséphine Baker em cenas de 1927. Canta Joséphine Baker 1949. “O que é que a baiana tem”**. 26 jan. 2011.

Veja Fred Astaire em:

MATT EVANS. **Fred Astaire’s Best Scene – A Damsel in Distress**. 10 jan. 2012.

Veja Fred Astaire com Ginger Rogers em:

PEPSIPRIME. **Swing Time – Rogers and Astaire**. 23 jul. 2007.

Veja Gene Kelly em:

ARMANDO TADEU RODRIGUES DE OLIVEIRA. **Gene Kelly – Singin’ In The Rain (Cantando na Chuva) LEGENDADO**. 4 out. 2012.

A dança-teatro e os contextos híbridos

A Dança Moderna alemã sofreu considerável influência do dadaísmo e do expressionismo, movimentos modernistas relacionados às artes plásticas. Contemporâneo de Isadora Duncan, o suíço Émile Jacques-Dalcroze foi o sistematizador de uma proposta de educação global, a euritmia, baseada no solfejo, na ginástica e no ritmo, que influenciou artistas como Kurt Jooss, Rudolf Von Laban, Mary Wigman e Marie Rambert, e transcendeu as fronteiras, chegando aos Estados Unidos por meio de Hanya Holm.

Em Munique, o dançarino e coreógrafo Laban dedicou praticamente toda a vida ao estudo e à sistematização da linguagem do movimento corporal sob diversos aspectos: apreciação, notação, criação e educação, estudando os

gestos cotidianos e teorizando sobre a energia, o espaço e o tempo, além de ter desenvolvido uma escrita própria para o balé: a *Labanotation*. Seus postulados acerca do movimento humano e da coreografia estão entre os principais fundamentos da Dança Moderna e presentes em praticamente todas as abordagens da dança contemporânea.

Além da análise da dança e de seu trabalho criativo, Laban também estudou propostas de realização de dança para as massas, e os resultados desemboçaram na arte da dança coral, em que numerosos coletivos dançavam, de forma colaborativa, instigantes coreografias de estrutura simples.

É de reconhecimento universal a relevância dos trabalhos de Laban nas áreas da arte, da educação, da comunicação, da psicologia e da arquitetura. Centros Universitários de arte e de educação, assim como companhias de dança ao redor do mundo, adotam os referenciais de Laban. Sob uma perspectiva labaniana, a abordagem da dança possibilita ao leigo e ao artista a compreensão e a transformação da dança em seus aspectos técnicos, coreográficos e de fruição.

Tendo desenvolvido os seus estudos sobre o movimento humano na já distante primeira metade do século XX, torna-se imperativo a atualização de suas ideias sob uma perspectiva contemporânea. Entretanto, o postulado de Laban não se esvaziou com o tempo e continua a fornecer elementos de significativa relevância na atualidade.



Pesquise mais

Assista a dois vídeos produzidos a partir de depoimentos e imagens de arquivo enfatizando a importância da obra de Rudolf Von Laban para o universo educacional.

Parte 01:

LEO HALSMAN. **Laban Parte1 2.** 20 maio. 2011.

Parte 02:

LEO HALSMAN. **Laban Parte2 2.** 20 maio. 2011.

Mary Wigman, a coreógrafa mais expoente do período, foi discípula de Jacques-Dalcroze e de Laban. Contrária à técnica convencional e aos movimentos padronizados do balé clássico, para ela o mais importante era a transmissão das emoções por meio de movimentos livres e improvisados realizados ao som de percussão (que substituíram a orquestração) e que se transformavam em séries rítmicas e expressivas. Entre 1921 e 1923, Wigman e sua companhia atuaram por todo o mundo, exercendo uma influência decisiva na Dança Moderna norte-americana. Sua Dança, tida como macabra, acendeu a ira dos nazistas e, por consequência, o fechamento de sua escola.

Kurt Jooss, outro discípulo de Laban, buscou atribuir um sentido a cada gesto. É criador da obra-prima *A Mesa Verde* (1932 - *The Green Table*), uma sátira sobre a guerra e as conferências diplomáticas. Suas personagens eram estilizadas, preconizando as de Pina Bausch, que até princípios do séc. XXI foi considerada o último expoente do expressionismo alemão. As coreografias de Pina são baseadas nas experiências de vida dos bailarinos e conjuntamente feitas. Várias coreografias são relacionadas a cidades de todo o mundo, pois a coreógrafa retirava, de suas turnês, ideias necessárias para seu trabalho. Foi diretora da *Tanztheater Wuppertal Pina Bausch*, baseada em Wuppertal.

Assim como Jooss e Laban, Pina Bausch gostava de trabalhar com a fusão entre o Balé Clássico e a Dança Moderna, além de desenvolver uma técnica voltada ao movimento do tronco e dos braços. Apesar de também acreditar que seus bailarinos necessitam de disciplina e repetição para alcançar a perfeição da técnica, Bausch, muitas vezes, em suas representações, critica e “mostra a dor e as falhas deste processo [...] para mostrar as marcas que a disciplina deixa no corpo, e problematizá-las” (SILVEIRA, 2009, p. 19).

Para Partsh-Bergsohn (2004) o que distingue a versão da dança-teatro de Bausch das outras formas é a maneira que ela mistura as tendências norte-americanas com as tradições europeias, tanto da dança quanto do teatro. A herança europeia de Laban/Jooss que ela carrega é evidente no arranjo de números de dança e na consciência da dinâmica do espaço. (PARTSH-BERGSOHN, 2004).

Depois da Segunda Guerra Mundial, qualquer expressão artística que relembresse a tragédia ocorrida na época era imediatamente associada a uma grande perda humana, sofrendo grande repressão. Na Alemanha pós-Segunda Guerra Mundial, ao passo que as companhias de dança e os teatros foram sendo reerguidos, a dança se refugiou nos rigores do balé clássico, que foi reconstruído para não sofrer tal repressão, utilizando-se de temas mais leves, evitando falar sobre a miséria e os sentimentos do povo. Assim foi se perdendo a naturalidade dos movimentos corporais e sendo afastados os movimentos mais humanos.

A Dança-Teatro não possui uma forma rigorosa de ser, cada grande nome dessa estética tinha/tem suas individualidades. A música, por exemplo, dentro dessa linguagem, não obedece a nenhuma regra. O(A) diretor(a)/coreógrafo(a) tem a liberdade de optar pelo que preferir, desde o jazz, a colagem musical, até o silêncio. Muitos(as) trabalhavam com compositores que faziam as músicas especialmente para suas criações. Porém existem características que são comuns entre os(as) coreógrafos(as), como o uso de elementos do balé clássico, mas fora dos padrões temáticos e de sua formatação original (subordinação a uma história e o uso do *mise en scene*, por exemplo).



Exemplificando

A história do balé clássico no Brasil se inicia em 1927 com a vinda da bailarina russa Maria Oleneva para o Rio de Janeiro, onde fundou a Escola de Danças Clássicas do Teatro Municipal, tornando-se o principal centro de formação de bailarinos do país. Depois de Oleneva, a partir de 1939, o tcheco Vaslav Veltchek, além de coreógrafo no Municipal do Rio de Janeiro, foi organizador da escola de bailados da prefeitura paulistana. Outra importante referência foi Tatiana Leskova, que, a partir de 1945, atuou no Teatro Municipal do Rio de Janeiro, primeiro como bailarina e depois como mestre de balé e coreógrafa. Juntamente ao Igor Schwesoff, participou, em 1946, da formação do Balé da Juventude. As inovações do Balé Moderno foram trazidas ao Brasil em 1949 pelos *Ballets des Champs-Élysées*, tendo como principais representantes Pierre Klimov e Eugênia Feodorova, que chegou ao Brasil em 1955, atuando como mestre de balé e coreógrafa do corpo de baile do Teatro Municipal. O balé contemporâneo desenvolveu-se com Nina Verchinina, ex-integrante do *Ballet Russe du Colonel de Basil*, que deu uma das mais decisivas contribuições à dança brasileira com sua companhia particular. Outros nomes que sobressaíram foram Berta Rosanova, Sandra Diecken, David Dupré, Dennis Gray e Artur Ferreira, como bailarinos ou como coreógrafos e divulgadores. As bailarinas brasileiras que se destacaram no exterior foram Márcia Haydée, Beatriz Consuelo, Ivonne Weyer e Eleonora Oliosi.

O Teatro Municipal de São Paulo possui uma companhia de dança e uma grande escola, fundada em 1940 e oficializada em 1947. A Universidade Federal da Bahia, em Salvador, tem um curso de dança agregado a sua Escola de Teatro. Surgiram muitas companhias, como o Balé Castro Alves, em Salvador (BA), o Balé Teatro Guaíra, em Curitiba (PR), o Balé de Londrina (PR) e o Balé do Estado de São Paulo (SP), e são inúmeros os grupos amadores ligados a escolas particulares e os cursos independentes em todo o Brasil.

Formou-se uma cultura de Festivais de Dança, cujo principal referência é a cidade de Joinville – SC, que abriga a única escola de danças do Bolshoi fora da Rússia.

Com o fim da Segunda Guerra Mundial, a dança na Alemanha viveu um período de revitalização com John Cranko, que, em 1961, assume, em Stuttgart, a direção do balé da Ópera de Württemberg, cargo posteriormente assumido pela brasileira Márcia Haydée, reconhecida como uma das grandes bailarinas da dança contemporânea.

Após um período de intensas inovações e experimentações que, muitas vezes, beiravam a total desconstrução da arte, na década de 1980, a dança contemporânea começou a se definir, desenvolvendo uma linguagem própria, embora, por vezes, ainda fazendo referência ao balé clássico.

Entre outras características relativamente usuais na atualidade, foram inseridas as coreografias acrobáticas de alto risco, que ainda enveredam por saltos e quedas vigorosas; o emprego de contrastes acentuados de movimentos e deslocamentos (fragmentos superpostos) em vez de uma evolução relativamente homogênea dos passos e gestos; a improvisação em ato ou a movimentação aleatória; a “dança mínima” (*minimal dance*), obsessivamente contida e repetitiva que envolve modificações corporais bastante sutis, incluindo os movimentos circunscritos a partes do corpo (influência do *butoh*); incorporação de gestos e de passos provenientes de danças populares contemporâneas, como o *rock* e o *hip-hop*, assim como o ecumenismo, ou seja, a junção de estilos mais antigos e dessas novas proposições (CUNHA, 2003).

Atualmente, a dança se manifesta nas ruas, em academias, em grupos amadores ou profissionais e em eventos, tais como os festivais de dança (Festival de dança de Joinville, Festival de dança de Londrina, entre outros), sob a forma de vídeo, no chamado “vídeodança”, e em qualquer outro ambiente em que for contextualizado o propósito artístico.



Pesquise mais

Conheça um pouco mais sobre a linguagem da dança assistindo a trechos de espetáculos de companhias brasileiras como:

- Grupo corpo.
- Companhia de dança Debora Colker.
- Balé Teatro Castro Alves (Estado da Bahia).
- Balé Teatro Guaira (Estado do Paraná).

Sem medo de errar

Para além dos conhecimentos oriundos da história da dança, reconhecer as diversas possibilidades estéticas e agregar valor a partir de uma prática podem ser, a princípio, atividades orientadas a partir de, pelo menos, dois caminhos distintos:

A primeira: convidar os estudantes a realizar uma mostra das atividades relacionadas à dança que eles já praticam, indistintamente da natureza ou técnica envolvidas; a segunda: realizar uma mostra ou um conjunto de oficinas a partir do estudo de estéticas específicas (desde que acompanhadas

e orientadas por profissionais experientes nas técnicas escolhidas).

Convidar grupos para se apresentarem na escola e/ou organizar um passeio até o local onde acontecerá alguma apresentação de dança também são estímulos de grande valor para o desenvolvimento estético dos estudantes.

Faça valer a pena

1. Para Garaudy “a dança não é apenas espetáculo, e o entusiasmo de um público novo e fervoroso não levará a parte alguma se uma profunda revolução não lhe devolver seu lugar no seio de uma sociedade que busca definição” (1980, p. 10).

De acordo com o autor, podemos entender que a linguagem da dança espetacular.

- a) Tem caráter exclusivamente estético.
- b) Tem caráter exclusivamente ritualístico.
- c) Tem caráter exclusivamente folclórico.
- d) Tem caráter estético, porém, dialógico, estabelecendo-se a partir da sociedade, da cultura e do contexto histórico de onde é proveniente.
- e) Tem caráter híbrido de natureza ritualística e folclórica.

2.

“A dança moderna veio ao encontro das grandes mudanças que já estavam em andamento [...] os personagens e os temas agora não traziam mais fadas, bailarinas etéreas willie e bosques encantados. Os novos personagens causavam estranhamento por seus movimentos e posturas, figurinos cubistas e inovadores. Os cenários inventavam lugares bem diferentes do antigos bosques e jardins do romantismo. Essa dança trouxe muitas mudanças: pés descalços, movimentos do tronco de um modo mais flexível e técnicas executadas ao nível do solo, com os dançarinos deitando, sentando e se ajoelhando. Na técnica clássica, a maioria dos exercícios era, e ainda é, em geral, executada em pé (RENGEL; LANGENDONCK, 2006, p. 41).

Para além das transformações estéticas descritas pela autora, houve, no contexto do surgimento do Balé Moderno, a mudança de ideias, as preocupações sociais, as políticas e os sentimentos humanos mostrados por meio da dança.

Escolha a alternativa que representa a conjectura de que representam tais mudanças.

- a) O tema e as personagens principais passaram a ser o ser humano moderno, sua vida, suas tradições e seus conflitos.
- b) O tema e as personagens principais estavam atrelados à preservação da história e das tradições regionais.
- c) O tema e as personagens principais estavam relacionados aos cultos e às crenças dos povos.
- d) O tema e as personagens principais estavam relacionados ao campo e às atividades silvícolas.
- e) O tema e as personagens principais eram o herói idealizado pela conduta inabalável e a perseverança perante os acontecimentos trágicos da vida.

3. Segundo Bogéa (2007, p. 72), a dança contemporânea usa os movimentos do dia a dia, privilegiando o gesto individual. Busca não as poses, mas o fluxo do movimento. Novas formas de dança teatral passam a acontecer em galerias, igrejas, museus e outros espaços públicos. Quando a dança vem para o teatro, ele passa a ser usado de outro modo: as coxias podem estar abertas e o palco sem cenário, por exemplo, deixando à mostra a parte técnica dos bastidores.

A dança contemporânea atual agrega diversos gêneros, como o balé clássico, o balé moderno e as próprias formas produzidas pelo balé contemporâneo, simultaneamente.

Nesse contexto, é correto afirmar que:

- a) A dança contemporânea se vale de muitas técnicas, sejam clássicas, sejam modernas, sem necessariamente sentir-se presa a uma ou a outra.
- b) A dança contemporânea se vale da carga cultural e da tradição histórica da dança.
- c) A dança contemporânea tem a liberdade de incorporar elementos rituais em seus espetáculos.
- d) A dança contemporânea tem a possibilidade de vincular distintas linguagens artísticas em sua composição.
- e) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

Referências

- BERGE, I. **Vivi Tu Cuerpo**. Madri: Ediciones Narcea, 1979.
- BOGÉA, I. **Contos do balé**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- BRIGHENTE, M. F.; MESQUIDA, P. **Michel Foucault: corpos dóceis e disciplinados nas instituições escolares**, 2011. Disponível em: <http://educere.bruc.com.br/CD2011/pdf/4342_2638.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2017.
- BRIKMAN, L. **A Linguagem do Movimento Corporal**. São Paulo: Summus, 1989.
- CUNHA, N. **Dicionário SESC: a linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva; SESC São Paulo, 2003.
- DANCE SPORT TOTAL. **2012 World Ten Dance | The Final | Samba**. 12 nov. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OJ79LUJ8F1g>. Acesso em: 5 out. 2018.
- DANCE SPORT TOTAL. **2013 WDSF PD World Standard | The Final Viennese Waltz**. 12 fev. 2013. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=5h_hQ5DTIak. Acesso em 5 out. 2018.
- DANCE SPORT TOTAL. **The World Games 2009 DanceSport Latin (Paso Doble)**. 2 nov. 2009. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KGHd9Q79ACU>. Acesso em: 5 out. 2018.
- DANTAS, M. F. **Dança: forma, técnica e poesia do movimento**. 1996. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- FAHLBUSCH, H. **Dança Moderna Contemporânea**. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.
- FARO, A. J. **Pequena história da dança**. Rio de Janeiro: Zahar, 1986.
- FERNANDO MARTINS. **Dança da chuva**. 30 jun. 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xCTTbKRJOiM>. Acesso em: 1 out. 2018.
- FISCHER, E. **La Necesidad del Arte**. Barcelona: Editorial Nexos, 1993.
- GARAUDY, R. **Dançar a Vida**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.
- GARCIA, J. J. **Television, Educacion y Desarrollo em Una Sociedad de Masas**. Madri: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 1965.
- KATZ, H. **Um, dois, três: a dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: Fid, 2005.
- KAVOLIS, V. **La Expression Artística: um estudo sociológico**. Buenos Aires: Amorrour Editores, 1968.
- LABAN, R. **Dança Educativa Moderna**. São Paulo: Ícone, 1989.
- MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. São Paulo: Cortez, 2007.

MONTEIRO, M. **Noverre cartas sobre a dança**. São Paulo: EDUSP: FAPESP, 2006.

MY DANCE SHOES X. **Ballroom Dance Rumba**. 29 dez. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PzTbtZS1cs0>. Acesso em: 5 out. 2018.

OSSONA, P. **A Educação pela Dança**. São Paulo: Summus, 1988.

PARTSH-BERGSOHN, I. A Dança-Teatro de Rudolph Laban a Pina Bausch. Tradução de Ciane Fernandes. **Revista Digital Art &**. São Paulo, ano 2, n. 1, abr. 2004. Disponível em: <http://www.revista.art.br/site-numero-01/trabalhos/pagina/03.htm>. Acesso em: 23 out. 2018.

PASI, M. **El Ballet**. Enciclopédia del arte coreográfica. Madri: Ediciones Aguilar, 1980.

PEREIRA, S. R. **Dança na Escola: princípios didático-pedagógicos na psicologia histórico-cultural de Vygotski**. Santa Maria, 1997. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ciência do Movimento Humano). Universidade Federal de Santa Maria, Santa maria, 1997.

RENGEL, L. LANGENDONCK, R. V. **Pequena viagem pelo mundo da dança**. São Paulo: Moderna, 2006.

SACHES, C. **História Universal de la Danza**. Buenos Aires: Ediciones Centurión, 1944.

SANTIAGO, P. **De La Expression Corporal a La Comunicacion Interpersonal**. Teoria Y prática de un programa. Madri: Ediciones Narcea, 1985.

SANTOS, M. F.; GALVÃO, N. S. **Convite à Estética e Convite à Dança**. São Paulo: Logus, 1966.

SCARPATO, M. T. Dança educativa: um fato em escolas de São Paulo. **Cadernos CEDES [online]**, Campinas, v. 21, n. 53. P. 57-68, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100004&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 28 de jun. 2017.

SHAPIRO, H. **Hombre, Cultura y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Econômica, 1975.

SILVEIRA, J. C. F. da. **Contextualização da dança-teatro de Pina Bausch**. 1. ed. 2009. (Cena em Movimento). Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/cenamov/article/viewFile/21603/12437>. Acesso em: 23 out. 2018.

STOKOE, P; HARE, R. **La Expresión Corporal en el Jardin de Infantes**. Barcelona: Ediciones Paidós, 1987.

STRAZZACAPPA, M. Dançando na chuva... e no chão de cimento. *In*: FERREIRA, S. **O Ensino das Artes: construindo caminhos**. São Paulo: Papirus, 2001.

STRAZZACAPPA, M. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cadernos CEDES [online]**, Campinas, v. 21, n. 53. p. 69-83, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32622001000100005&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 5 abr. 2017.

WASHINGTON OPEN DANCE SPORT COMPETITION. **2014 Washington Open Riccardo & Yulia**. – **Cha Cha Cha**. 28 jan. 2015. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-08rWdLdm3Vk>. Acesso em: 5 out. 2018.

WHITEYS LINDY HOPPERS. **Whiteys Lindy Hoppers. Hellzapoppin.** 7 set. 2010. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=ahojReiCaPk&start_radio=1&list=RDahojReiCaPk&t=38. Acesso em: 1 out. 2018.

Unidade 3

A linguagem do teatro

Convite ao estudo

Esta unidade destaca a linguagem artística do teatro. A primeira parte dará enfoque ao principal aspecto do teatro, que é o jogo, em suas diversas facetas (jogo simbólico, jogo dramático, jogo do improviso e jogo teatral), finalizando com uma sucinta, porém precisa, explanação sobre o Sistema Spolin de jogos teatrais. A seguir, uma explanação sobre os principais elementos que caracterizam a arte teatral: a relação entre artista (ator/atriz), a personagem e a interpretação; o texto dramático, a dramaturgia e suas potencialidades; um estudo sobre a direção teatral e a função do encenador e outras formas de criação em teatro. Por fim, trataremos de elencar os principais aspectos históricos do teatro no ocidente, desde seu surgimento na Grécia Antiga até os dias atuais, dialogando sobre as alterações em sua forma e as principais teorias e teóricos que contribuíram para essas mudanças ao longo do tempo.

Visando aprofundar a reflexão acerca dos conteúdos apresentados, proporemos um contexto de aprendizagem similar ao anterior. Neste caso, o corpo docente de um estabelecimento de ensino decide implementar a linguagem do teatro em suas atividades ao longo do período letivo. Assim como na proposta anterior, o interesse do grupo está voltado a contemplar toda a potencialidade que o teatro pode oferecer para a formação de seus estudantes, por meio de ações que contemplem o ensino e a aprendizagem dessa linguagem.

Por não dominar suficientemente todos os aspectos dessa linguagem, o coletivo decidiu solicitar a ajuda de profissionais da área para ajudarem a desenvolver um projeto experimental que contemple o teatro em toda a sua potencialidade artística e educativa. Mais uma vez, o desafio está lançado. Que tal ajudarmos a equipe a elaborar um projeto eficiente na área teatral? Em cada seção, você, estudante, deverá contribuir com proposições (no mínimo uma) de ações que possibilitem a absorção dos conteúdos ali expostos. Os temas auxiliarão na estruturação das proposições da seguinte forma:

- Compreensão do **jogo** cênico - e suas diversas facetas - como elemento essencial para a arte teatral. No bojo, a imersão no sistema de jogos teatrais de Viola Spolin.

- Compreensão dos principais elementos do teatro, tais como o ator/atriz, o texto dramático e a dramaturgia de outras naturezas, a direção teatral e os trabalhos de construção coletiva e processo colaborativo.

- Compreensão de aspectos relevantes da história do teatro ocidental e as principais formas e teorias desenvolvidas desde seu surgimento até os dias atuais.

Bons estudos!

Teatro e jogo

Diálogo aberto

Você faz parte da equipe que está propondo uma inserção mais representativa do teatro na escola onde atua e deverá apontar os benefícios para os estudantes participantes. Também será necessário atender a um determinado grupo de estudantes para o desenvolvimento de uma ação teatral a partir do jogo. Qual seria a proposta mais adequada? E para qual faixa etária específica? Elabore a proposta justificando a escolha.

Não pode faltar

Uma perspectiva de aquisição de referências e a apropriação de modos de trabalho para o aprendizado em Artes Cênicas implica, em nosso entendimento, que o estudante filtre e dinamize de modo próprio as informações, podendo disponibilizá-las ao jogo com o grupo, ou, em regra última, oferecê-las a uma plateia. Quando a pessoa repassa alguma informação, estudada de outrem ou criada por ela mesma, volta a atenção para a possibilidade de que, no confronto com a opinião, com a dúvida ou com a expectativa do outro, o próprio conhecimento seja construído ou renovado.

O jogo: essência do teatro

“O jogo é democrático! Todos podem aprender jogando! O jogo estimula vitalidade, despertando a pessoa como um todo – mente e corpo, inteligência e criatividade, espontaneidade e intuição – quando todos, professor e alunos unidos, estão atentos para o momento presente (SPOLIN, 2008a, p. 30).

O jogo esteve presente nas atividades humanas desde o primórdio das civilizações, na celebração a suas entidades espirituais, inter-relacionando a representação e o misticismo. É possível identificar inúmeras classificações do jogo: jogos de azar, de estratégia, infantis (brincadeiras, faz de conta e passatempos), esportivos etc. A ênfase aqui está nos jogos dramáticos, jogos improvisacionais e jogos teatrais. Através do jogo, o ser humano dá origem a um mundo poético, que se contrapõe à concretude do mundo real. Jogo é definido por Huizinga (1980) como uma atividade voluntária praticada dentro de determinados limites de espaço e de tempo, de acordo com regras

comuns livremente consentidas, mas indispensáveis, com um fim em si mesmo, envolvendo certo sentimento de alegria, de tensão e de uma consciência de sua distinção em relação à concretude da vida cotidiana.

Presente sob inúmeras formas na sociedade contemporânea (pois está em toda expressão abstrata, oculta por uma metáfora), é possível afirmar que o jogo se constitui em uma das principais bases da civilização, contribuindo para o estabelecimento de relações humanas. Jogos são atividades de estrutura relativamente complexas, praticadas com fins recreativos e/ou educacionais. Jogos envolvem uma relativa estimulação mental e/ou física (em muitas situações, ambas). Podem ser utilizados como meio para o desenvolvimento de habilidades práticas e servir como uma forma de exercícios ou realizar uma função educativa e/ou psicológica.

Huizinga (1980) postula sobre sua incapacidade de definir o fenômeno do jogo em termos lógicos, biológicos ou estéticos, entretanto, afirma que o jogo pode ser compreendido por meio dos elementos que o constituem e o caracterizam: a primeira característica é o entendimento do jogo como uma atividade livre, de ação voluntária, é preciso querer jogar para que o jogo ocorra; a segunda compreende a ludicidade, ou seja, uma atividade que opera em uma dimensão simbólica, diferente da vida real; a terceira característica está relacionada ao espaço do jogo e ao tempo que essa atividade dura, desta forma, o jogo diferencia-se da vida cotidiana tanto pelo lugar quanto pela duração, a partir de regras estabelecidas previamente e que definem limites de tempo e de espaço, a partir de um caminho e sentido próprios; a quarta característica diz respeito às regras: ao contrato firmado entre os jogadores participantes a partir de um entendimento prévio que estabelecerá o que está em jogo, o que deve ser conquistado.



Assimile

“Uma criança só poderá trazer uma contribuição honesta e excitante para a sala de aula, por meio da oficina de teatro, quando lhe damos liberdade pessoal. O jogador precisa estar livre para interagir e experimentar seu ambiente social e físico. Jovens atuantes podem aceitar responsabilidades para comunicar-se, ficar envolvidos, desenvolver relacionamentos e cenas teatralmente válidas apenas quando lhes é dada a liberdade para fazê-los. (SPOLIN, 2008a, p. 31)

Jogo simbólico, jogo dramático e jogo de improviso

Para Vygotsky (2004), a arte, além de ser um importante fenômeno de percepção, deve ser um fenômeno de produção por meio do qual se constrói

a vivência/experiência pelos jogos, pela mimese, pela dramatização e pela execução simbólica.

Segundo Santos (2015), a brincadeira de faz de conta constitui uma atividade infantil de assimilação do real mediante a função simbólica que conduz um sujeito que brinca (ou joga) da ação à representação. Não alheia a estímulos do meio, manifesta-se no transcorrer de etapas de transformação e desenvolvimento do indivíduo, contribuindo com as capacidades de criatividade e imaginação humanas.

Para Piaget (1978), o jogo contribui para o desenvolvimento do “esquema simbólico”, subsidiando a superação da atividade egocêntrica, característica dos primórdios do desenvolvimento da criança, de ordem subjetiva e individual, e promove a evolução do pensamento no sentido da objetividade e da reciprocidade, o que propicia o estabelecimento das relações cooperativas. Em seus estudos, Piaget postula que o indivíduo nasce com determinada estrutura que lhe possibilita adaptar-se ao meio e agir em relação aos objetivos; essa condição de adaptação se conecta a um fator de equilíbrio que, por sua vez, abrange os mecanismos de acomodação e assimilação, correspondentes às condutas imitativas e lúdicas, respectivamente.

Para melhor compreensão da dinâmica do jogo e da imitação é essencial compreender a distinção entre símbolo e signo. Para Piaget (1978), o símbolo é considerado um “significante motivado”, pois possui relação de similaridade com o seu significado, que surge de uma ação individual; a construção dos signos denominados “significantes arbitrários” implica ação coletiva, mediada por convenção social. A título de exemplo, alguém que age ludicamente em relação a um objetivo real para significar um objeto imaginário (caminhar ou saltitar segurando um cabo de vassoura entre as pernas como se estivesse cavalgando um cavalo) realiza uma transposição simbólica de caráter individual e provisório; assim como um indivíduo que emprega uma palavra (o vocábulo cavalo, por exemplo) para designar o objeto real que lhe corresponde tem a sua ação (no caso, a própria fala) intermediada pelo signo, ou seja, recorre a uma construção estabelecida socialmente e passível de apropriação pelos membros daquela sociedade.

Na perspectiva do jogo, os procedimentos mais precoces manifestam-se nos jogos de exercício, que não pressupõem o pensamento e tampouco implicam a representação, guiada pelo prazer funcional, surgindo o esquema simbólico – manifestação lúdica transitória entre a inteligência sensório-motora e o pensamento simbólico, que consiste na experimentação ficcional de ações habituais (tais como dormir, comer ou lavar-se) por parte da criança.

A partir do esquema simbólico desdobram-se múltiplas formas: **a projeção nos objetos novos**, caracterizada pela generalização dos esquemas

simbólicos; **a projeção de esquemas de imitação em novos objetos**, conduta de aplicação simbólica dos esquemas que evidencia a dissociação entre significantes e significado, pois os esquemas se desvinculam da ação própria do sujeito e passam a relacionar-se aos modelos imitados; **a assimilação simples de um objeto a outro**, forma na qual a criança age utilizando outros objetos que não os reais, para representar os objetos ausentes, os jogos de imitação ou a assimilação do corpo do sujeito ao corpo de outrem ou a quaisquer objetos, que evidenciam transposições simbólicas, nas quais a criança age “como se” (ou seja, assume corporalmente características do ser ou objeto imaginado); e **as combinações simbólicas**, compostas por pequenas cenas que expressam diversas necessidades socioafetivas, inerentes ao processo de desenvolvimento da criança.

O desenvolvimento da capacidade representativa, aliado aos progressos da socialização, ocasiona a perda da intensidade do caráter analógico do símbolo e a gradativa aproximação do real, dando lugar a uma simples representação imitativa do real, que revela a intenção de coerência. Evidencia-se, então, a combinação simbólica ordenada, forma lúdica na qual a coerência julga pela preocupação com o estabelecimento de uma sequência lógica das ações representadas. A partir daí a criança passa a orientar o seu jogo no sentido da imitação exata do real, preocupando-se com a verossimilhança de suas transposições lúdicas, o que tende a crescente elaboração formal (tanto no que se refere aos papéis imitados quanto à adequação do material complementar à representação). Tal processo culmina no aparecimento dos jogos simbólicos coletivos, que constituem atividades eminentemente sociais, pautadas pelo ajustamento de papéis (contíguo ao desenvolvimento da capacidade de representação teatral) e pela ordenação dos propósitos do jogo no sentido da elaboração cênica e da comunicação que, por tais características, apresenta aspectos estéticos comuns às formas teatrais.



Pesquise mais

Para saber mais sobre o **jogo simbólico** e sua relação com a formação humana, leia:

BUENO, L. H. **A importância do jogo simbólico na educação física infantil e o papel do professor no seu desenvolvimento**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura – Educação Física) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008, 43 f.

Para Pupo (2015), a noção de **jogo dramático** compreende distintas acepções de acordo com a referência que subsidiará o seu emprego, gerando ambiguidades e imprecisões e podendo derivar tanto da tradução de *dramatic play*, como de *jeudramatique*. Quando deriva da primeira, corresponde à

brincadeira espontânea infantil, caracterizada pelo agir “como se” e por uma contínua transformação. Colocar-se no lugar do outro – conforme descobrimos com Piaget – é a manifestação de uma fase do desenvolvimento da capacidade humana de representar o mundo simbolicamente. O britânico Peter Slade parte da brincadeira infantil, que considera fundamental para o desenvolvimento humano, e propõe uma progressão detalhada para abordar a dramatização. Sua proposta pedagógica conduz à passagem gradual e cuidadosa do faz de conta infantil ao teatro com plateia. Nas fases iniciais todos jogam de forma simultânea, condição básica para garantir a autenticidade inerente à infância; pouco a pouco o olhar externo vai sendo introduzido e o jogo dramático vai ganhando complexidade. Ao professor cabe intervir suscitando a manifestação do jogo dramático, fazendo perguntas relativas à situação lúdica, contando histórias a serem dramatizadas, atribuindo papéis, propondo situações fictícias, solicitando contribuições dos jogadores e jogando junto com o grupo, eventualmente sugerindo o que fazer, mas deixando que os participantes descubram como fazer do jogo dramático o fio condutor central da experiência.

Quando o termo jogo dramático deriva do *jeudramatique*, prática oriunda da França nos anos 1930, o educador deve realizar o ensino do teatro utilizando-se da disposição natural da infância para o jogo e empregando-a para propiciar o desenvolvimento de seu senso artístico, espírito de observação e sentido social e para estimular seus corpos e seus espíritos. A ação coletiva é alçada a um papel central; como princípio de ação pedagógica, recomenda exercícios evitando o palco, experimentando jogar em quaisquer lugares que se julgar conveniente. Exercícios de ritmo, flexibilidade e equilíbrio, conduzidos por meio de instruções que suscitam ficção, transformam-se em jogos dramáticos. Mais tarde, à medida que as crianças crescem, temas e enredos passam a ser propostos: uma praça, a escola etc., além de contos, lendas, fábulas, passagens históricas, são alguns exemplos. A partir das publicações de Jean-Pierre Ryngaert, na década de 1970, estabelece-se uma nítida separação entre quem joga e quem assiste; o prazer da invenção se alia às regras, consideradas como indispensáveis; obstáculos são propostos por serem considerados produtivos, fontes de superação de fórmulas já conhecidas. O retorno oferecido pela plateia ao grupo de jogadores é tido como formador para uns e outros. Todo o esforço de aprimorar o jogo vai repousar na necessidade de teatralização (RYNGAERT, 2009).

Como é possível verificar, o termo jogo dramático comporta distintas visões do fenômeno teatral. Nas perspectivas aqui descritas, jogo dramático significa tanto o ato do faz de conta espontâneo da criança, quanto uma prática coletiva de caráter lúdico, fruto da intervenção deliberada do adulto, visando o enriquecimento da capacidade de dramatizar. Uma atividade

lúdica intrínseca a todos os seres humanos e outra vinculada a uma intenção pedagógica são apresentadas sob a mesma terminologia, distintas em virtude de sua funcionalidade, o que evita ambiguidades.

O **improviso** (ou improvisação) no teatro significa organizar e compor uma cena ou material cênico, sem preparo ou combinação prévia, mas com estruturação sobre regras, de forma a colocar os atores-jogadores para agir diante de variadas situações (LEÃO, 2004). Já o jogo constitui-se em uma forma natural de vivência em grupo, capaz de propiciar a liberdade individual e o envolvimento, essenciais para a ação proposta (HUIZINGA, 1980). A aptidão para o improviso e atuação em um palco são inerentes a todas as pessoas. O indivíduo que desejar é capaz de jogar e aprender, e aprendemos através das nossas experiências, pois ninguém ensina, de fato, nada para ninguém, tanto uma criança que experimenta o movimento inicialmente com pés e mãos pelo ar, evoluindo progressivamente do engatinhar ao caminhar, como um cientista ao desenvolver suas fórmulas. Se o ambiente contribuir e/ou permitir, podemos aprender.



Exemplificando

Para Spolin (2008a), a experiência surge por meio da interação com o ambiente e do envolvimento orgânico com ele em todos os níveis: físico, intelectual, emocional e intuitivo. Muitas vezes negligenciada, a intuição é essencial para a aprendizagem, pois é entendida como uma dotação ou uma forma mística possuída por privilegiados somente. Por vezes, em determinados momentos de perigo, crise ou choque, o indivíduo rompe os limites de sua zona de conforto e entra em um campo desconhecido, liberando, por alguns momentos, uma genialidade interna (momentos quando a solução para determinada situação “surgiu do nada” mesmo sem pensar). O intuitivo é sentido em sua plenitude nos momentos de espontaneidade, quando nos despojamos de nossas amarras e nos libertamos para nos relacionarmos e agirmos, interagindo criativamente com o mundo.

Para Spolin (1984), improvisação significa, além de participar jogando um jogo, a predisposição para solucionar um problema sem qualquer tipo de preconceito em relação à forma empregada; aceitar que o ambiente e tudo que está nele (animado ou inanimado) possam vir a contribuir para a solução do problema; não é o resultado, a cena em si, mas o **processo (em oposição ao resultado)** para a construção da cena; uma função predominante do intuitivo; entrar no jogo traz para pessoas de qualquer tipo a oportunidade de aprender teatro; nesta perspectiva, o princípio do jogo de improviso se constitui na comunicação que surge a partir da criatividade e da espontaneidade das ações entre os jogadores na solução cênica de uma situação dada.

Nesse universo, a criatividade também passa a se configurar como uma de suas principais características, visto que não se trata apenas da capacidade de construir ou fazer algo inédito, mas de construir uma atitude, um modo de encarar algo (talvez, um modo de encarar a vida e suas distintas situações).



Assimile

“O jogo de improviso enfoca no participante a criação, expressão corporal e improvisação, aproximando a arte do teatro a uma prática recreativa. O princípio do jogo de improviso é a comunicação que surge a partir da criatividade e espontaneidade das ações entre os jogadores, que se encontram engajados na solução cênica de um problema de atuação. (SILVA *et al.*, 2011, p. 2)

Jogo dramático *versus* jogo teatral

A pedagogia do teatro entende o jogo cênico a partir de duas perspectivas distintas, mas que em sua ontogênese têm uma ordenação e um processo evolutivo evidente. Para Japiassu (1998), no jogo dramático (jogo de faz de conta) todos participam, na condição de atuantes, da construção da situação imaginária. Segundo Koudela (1984), a transição de jogo dramático para teatral pode ser descrita como uma transformação gradativa envolvendo o problema de evidenciar o gesto espontâneo e, em seguida, de orientar a decodificação de seus possíveis significados até que ele seja conscientemente utilizado e estabeleça um processo de comunicação com uma plateia. Nos jogos teatrais, os participantes se distribuem em *times* que se alternam nos papéis de atores e de plateia, em um jogo de atuar e observar. Desta forma, podemos afirmar que, diferentemente do jogo dramático, o jogo teatral é centrado na intencionalidade e no direcionamento explícito a observadores, isto é, implica a participação de uma plateia (JAPIASSU, 2001). Porém, tanto em um quanto no outro, o processo de representação dramática se desenvolve em uma ação improvisada que emerge da criatividade e das interações espontâneas entre os envolvidos, mediados pela linguagem teatral, que se encontram envolvidos na solução cênica de um problema de atuação. Segundo Koudela (2015), o termo jogo teatral refere-se, de forma genérica, ao jogo de cena ou à qualidade lúdica do teatro. Spolin estabelece a distinção entre *dramatic play* (jogo dramático) e *game* (jogo de regras): do ponto de vista teórico, a diferença mais importante reside na relação com o corpo. O puro fantasiar (*dramatic play*) é substituído, no processo de aprendizagem, por uma representação corporal consciente, a **fisicalização**. O princípio da fisicalização (*physicalizacion*) procura evitar uma imitação irrefletida, uma mera cópia, orientando a maneira como o material é apresentado pelo

estudante fisicamente, de forma não verbal e que se opõe a uma abordagem psicológica e intelectual, propiciando ao estudante uma experimentação pessoal concreta e abrindo portas para o agir. A fiscalização é **um meio operativo**: ao aprender a comunicar-se com uma plateia por meio da linguagem física cênica, o corpo artista é inteiramente alertado. Mesmo diante de uma improvisação em que faltam alguns elementos, o atuante cria uma realidade concreta que contém textura, profundidade, espaço e substância.



Proposta de atividade

Proposta de atividade – fiscalizando um objeto:

FOCO: vida e movimento do objeto.

Descrição: jogador individual. Cada jogador seleciona um objeto vivo ou que possa ser colocado em movimento. Por exemplo: gato, peixe, inseto, ioiô, pipa, bola de boliche etc. Ao manipular o objeto, o jogador deve comunicar para os jogadores na plateia a vida e/ou movimento desse objeto.

Instrução: o que o objeto está fazendo? Veja o objeto no espaço! Fora da cabeça! Deixe seu corpo todo mostrar a vida do objeto! Mostre com os pés também! Com os ombros! Com o cotovelo!

Avaliação: Os jogadores mostraram ou contataram? O objeto estava no espaço ou em suas cabeças? Jogadores, vocês concordam?

Fonte: Fichário de Viola Spolin (2008b).

Refleta sobre como esta e outras propostas de atividades podem ser aplicadas em suas atividades de sala de aula de forma produtiva.

Teatro e ensino: o sistema de jogos teatrais de Viola Spolin

Distintos autores propõem jogos em suas teorizações sobre a prática teatral. Destacaremos aqui uma das técnicas que mais influenciou o teatro na contemporaneidade, o *Spolin Games*, ou sistema de jogos teatrais de Viola Spolin. Inspirados principalmente por Neva L. Boyd (CAMARGO, 2002), educadora de Chicago com a qual trabalhou e que desenvolveu jogos a partir da prática recreativa, os *Spolin Games* (originalmente chamado de *theater game*, e depois registrado com o nome da autora) foram desenvolvidos como uma metodologia cuja finalidade seria ensinar a linguagem do teatro para as mais diversas faixas etárias a partir da prática do teatro improvisacional.

O sistema criado por Spolin traz como premissa que o atuante, a partir dos parâmetros de articulação da linguagem do teatro e da improvisação teatral, torne-se o autor de sua própria educação, produzida livremente. O jogo teatral é um jogo de construção com a linguagem artística e desempenha a função de construção de conteúdos por intermédio da forma estética,

passando necessariamente pelo estabelecimento do acordo de grupo, por meio de regras livremente consentidas entre os parceiros.



Assimile

Os principais veículos de divulgação da teoria de Spolin são os livros ***Improvisação para o teatro*** e ***Jogos teatrais: o fichário de Viola Spolin***. O primeiro, que ainda dedica uma parte ao teatro formal (via preparação para montagens), é descritivo, apresentando explicações sobre o sistema. O segundo é totalmente dedicado ao jogo de improvisação, por meio de propostas de jogos dispostas de forma alfanumérica, por grau de complexidade. O fichário foi desenvolvido como um instrumento de flexibilidade lúdica e didática, permitindo formas variadas de escolha de sequência de jogos. No formato de ficha, a unidade básica do fichário é o jogo teatral, organizado e classificado por itens: preparação, descrição do exercício, instrução, avaliação, notas e áreas de experiência. A complexidade crescente dos jogos é apresentada na organização das fichas em três seções com três distintos níveis de complexidade:

A - Jogos de participação (seleção de jogos teatrais e tradicionais).

B - Jogos para solução de problemas (jogos teatrais acrescidos de estrutura dramática).

C - Jogos de ação catalisadora (seleção adicional de jogos teatrais).

O primeiro nível (A) contempla propostas de interação e envolvimento, prazer e jogos. Uma vez que os jogos teatrais são adequados a todas as faixas etárias e origens, as propostas devem, quando necessário, ser modificadas ou alteradas para ir ao encontro das limitações impostas pelas circunstâncias (tempo, espaço, limitações físicas e/ou psicológicas etc.). Não há uma sistematização ou padronização para isso. É importante focar na liberdade de ação dos participantes diante de suas limitações e, gradativamente, sugerir acréscimos de complexidade e obstáculos que permitam avançar. O segundo nível (B) contribui para o desenvolvimento de habilidades físicas, mentais, perceptivas e instrumentais. Cada jogo teatral contém uma proposta de problema a ser resolvido. Ao jogar, o participante vai desenvolver as habilidades necessárias para solucionar o problema proposto. O terceiro nível (C) faz emergir as possibilidades de contato espontâneo e agrega as habilidades já desenvolvidas nos níveis anteriores, exercitando o jogo teatral em toda a sua complexidade. Os avanços, assim como a criatividade e a imaginação, não podem ser programados.

Por meio do envolvimento criado na relação do jogo, os participantes desenvolvem liberdade pessoal (dentro dos limites das regras estabelecidas) e criam técnicas e habilidades necessárias para o jogo. À medida que desenvolve espontaneidade, o jogador passa a operar mais criativamente. Porém, nenhum jogo teatral trará resultados positivos para todos os jogadores, pois o desenvolvimento é individual. Portanto, para realizar sistematicamente jogos de todos os níveis e manter a turma de estudantes coesa, é recomendável oferecer diversidade, cabendo ao professor selecionar o jogo mais adequado à situação e ao nível de capacidade de jogo dos participantes.



Exemplificando

Figura 3.1 | No formato de ficha, a unidade básica do fichário é o jogo teatral, organizado e classificado por itens: preparação, descrição do exercício, instrução, avaliação, notas, áreas de experiência

| EXPOSIÇÃO | A 1 |
|--|---|
| <p>PREPARAÇÃO Jogadores na platéia.</p> <p>PARTE I FOCO Sem FOCO, jogadores em pé não fazem nada.</p> <p>DESCRIÇÃO Divida o grupo em dois times. Time 1 permanece em pé, em linha reta, olhando para a platéia que permanece sentada (Time 2). O Time 1 deve permanecer em pé sem fazer nada.</p> <p>INSTRUÇÃO Não façam nada! Não vamos olhar para vocês! Isso é tudo! (Como um jogador individual começa a fazer algo, não chame os jogadores individualmente pelos nomes; fale com todos os jogadores) Vocês não fazem nada! Não olham para vocês!</p> <p>AVALIAÇÃO (Sem período de avaliação até que tanto o Time 1 quanto o Time 2 tenham jogado as Partes I e II)</p> <p>NOTAS 1. O objetivo da Parte I é manter os jogadores em pé, dedicados. Permanecer na Parte I do jogo até que todos os jogadores que estão em pé estejam visivelmente desconfortáveis. Alguns indivíduos irão ir e ficar mudando de posição de um pé para outro; outros irão simplesmente começar ou tentar parecer indolentes. 2. Se os membros do time na platéia começarem a rir, ignore o riso e enfatize a orientação: Não olham para vocês!</p> <p>PARTE II FOCO Fazer algo conforme a instrução (contar cadeiras).</p> <p>DESCRIÇÃO Quando os jogadores do Time 1 mostrarem sinais de desconforto, o instrutor dá uma tarefa para ser feita, tal como contar o número de silábolas do nome do ou de todos no chão, ou então de cadeiras no recinto. (Se jo-</p> | <p>gadores devem ser orientados para continuar contando até que os sinais de desconforto desapareçam e os jogadores demonstrem alívio e relaxamento corporal.</p> <p>INSTRUÇÃO Contem todas as (cadeiras) da sala! Vocês estão fazendo a coisa mais importante de sua vida! Continuem contando! Contem novamente! (Quando os sinais de desconforto tiverem desaparecido, troque os times) Chegada, Time 1, vocês podem sentar. Time 2, fiquem em pé fazendo uma linha de frente para a sala, olhando para o Time 1. Apenas fiquem em pé! Não façam nada! (Continue a dar a instrução da Parte I e depois passe para a Parte II com o Time 2 conforme acima descrito antes do período de avaliação com o grupo todo.)</p> <p>AVALIAÇÃO Como você se sentiu quando estava de frente para nós no início? (Evite respostas emocionais – Ahno. Não sei sent desconfortável. Professor. Não sei o que quer dizer com desconfortável. Como estavam suas mãos? etc.) Como estavam seu estômago? Seu pescoço? Então, como pareciam os jogadores quando estavam em pé sem fazer nada? Quando de vocês sentiram um embaixo no estômago quando estavam de frente para nós no início? E quando estavam contando ou fazendo o que pedi como se sentiram? O que aconteceu com as palmas das mãos suadas, o pescoço duro e o estômago embaalhado?</p> <p>NOTAS 1. A resposta do grupo logo será O desconforto corporal desapareceu. Por quê? Eu tinha alguma coisa para fazer. Explique que essa experiência é uma compreensão do FOCO e que em todos os Jogos Teatrais está dado um FOCO para os jogadores – algumas coisas para fazer. 2. Deixe que cada jogador experimente de maneira pessoal e orgânica a descoberta do poder do FOCO, ou alguma-coisa-para-fazer. 3. Como o Time 2 observa a transformação do Time 1 quando foi dada aos participantes a instrução de algo para fazer, alguns começarão a contar por conta própria para evitar o desconforto. Dê continuamente a instrução Não faça nada! durante a Parte I. 4. Para mais informações sobre o FOCO, consulte o Manual.</p> <p>ÁREAS DE EXPERIÊNCIA Demonstração do FOCO</p> |

Fonte: Spolin (2008b – ficha A1).

Segundo Spolin (1992), o jogo deve ser constituído pela **improvisação**, conscientização do sentido da representação e resolução corporal do problema (**fisicalização**), ou seja, um jogo composto por algumas convenções teatrais e por intervenções subjetivas. Sugere como fundamentos do jogo: o **FOCO** (ponto de concentração) visando a percepção e a resolução do exercício proposto; a **INSTRUÇÃO** contínua e elaborada durante o processo, pelo orientador; e a **AVALIAÇÃO** coletiva dos resultados realizados, conjuntamente, pelos jogadores atuantes e a plateia

(constituída pelos jogadores observadores, parte indissociável do grupo de trabalho).

FOCO

O FOCO coloca o jogo em movimento. De acordo com Spolin (2008b), cada enunciado representa um problema em potencial (para a atuação) a ser solucionado pelos jogadores, que se tornam parceiros ao convergir diferentes pontos de vista para a solução do mesmo problema. Para a autora,

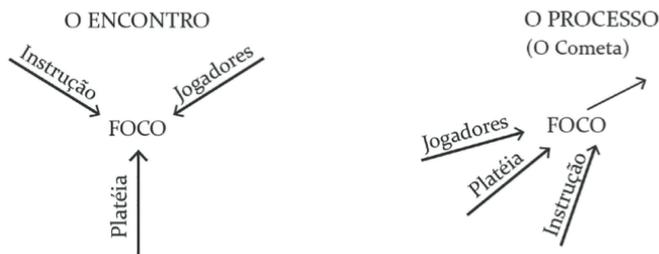
“A mente ocupada em um ponto focal permite movimento estabilizado, o jogador é liberto para a resposta plena, sem censura, orgânica, diante dos muitos estímulos e fenômenos em constante mutação que entram ou emergem durante o jogo. Atitudes, atenção difusa, defesas e censuras são absorvidas diante do FOCO estabelecido e a resposta espontânea se torna uma probabilidade. (SPOLIN, 2008b, p. 28-29)

O FOCO não é o objetivo do jogo: permanecer com ele gera a concentração necessária para jogar, que é, então, canalizada para uma dada estrutura (ou forma) do jogo para configurar o evento teatral. O esforço em permanecer com o FOCO e a incerteza sobre o resultado diminui preconceitos, cria apoio mútuo e gera envolvimento orgânico no jogo, além de diminuir atitudes de defesa. Todos são envolvidos pelo momento presente, alertas na solução do problema, abrindo-se oportunidades para *insights*.



Assimile

Figura 3.2 | De acordo com Spolin (2008b), cada enunciado dado pelo FOCO representa um problema em potencial (para a atuação) a ser solucionado pelos jogadores, que se tornam parceiros ao convergir diferentes pontos de vista para a solução do mesmo problema



Fonte: Spolin (2008b, p. 29).



Refleta

O exercício de exposição exemplificado pela Figura 3.2 deve ajudar a tornar claro o FOCO. Na parte II desse exercício, o objetivo é proporcionar bem-estar e paz de espírito aos jogadores. A mente que divaga, preocupada em assumir atitudes é focalizada – ocupada, trazendo harmonia para o organismo no ambiente.

Refleta sobre como esta e outras propostas de atividades podem ser aplicadas em suas atividades de sala de aula de forma produtiva.

INSTRUÇÃO

Segundo Spolin (2008a), a INSTRUÇÃO é o enunciado que mantém os jogadores no FOCO, fazendo com que eles retomem a atenção quando dele se distanciam. Isso faz com que cada jogador permaneça em atividade e próximo a um momento de nova experiência. Além disso, dá ao professor-instrutor o seu lugar dentro do jogo como parceiro. Frases para a instrução nascem a partir do jogo e são enunciadas enquanto os jogadores estão em movimento, devendo guiá-los em direção ao FOCO, gerando interação, movimento e transformação. Segundo Spolin (2008b), com o tempo todos podem aprender a dar instruções. Idade e experiência são irrelevantes. A instrução, que acompanha as ações dos jogadores, é enunciada instantaneamente, de acordo com as necessidades do jogo. Os jogadores, por seu lado, seguem, utilizam e constroem a partir da instrução enquanto estão jogando.



Proposta de atividade

Dê a instrução buscando resposta orgânica, mantendo o jogador com o **FOCO** e incrementando os níveis de energia:

- Veja o objeto com seus pés!
- Com a parte posterior de sua cabeça!
- Compartilhe sua voz! Intensifique! Explore e intensifique!
- Sem dramaturgia!
- Jogue o jogo!
- Sustente o FOCO!
- Mostre! Não conte!
- Mais um minuto de jogo!
- Ajude seu parceiro que não está jogando!

Essas e muitas outras frases similares serão encontradas nas fichas de jogos teatrais. A instrução mais eficiente é espontânea e surgirá durante o jogo.

Para dar a INSTRUÇÃO com eficiência, o enunciado deve ser simples e direto:

- Compartilhe o quadro de cena!
- Permaneça no espaço
- Tire da cabeça! Compartilhe sua voz!
- Ajude seu parceiro que não está jogando!

Quando a instrução é dada como parte do processo, os jogadores respondem livremente. A INSTRUÇÃO deve ser dada com voz clara e conduzir os jogadores, eliminando as distrações, mas o excesso de comentários ou direcionamentos poderá confundir os jogadores. Devem existir pausas entre as frases enunciadas na instrução para que ações, relacionamentos e acontecimentos possam tornar-se visíveis no espaço entre quem está dando a INSTRUÇÃO, os jogadores no espaço cênico e os da plateia. Segundo Spolin (2008a), a INSTRUÇÃO deve ser generalizada, não dirigida aos jogadores de forma individualizada, buscando-se manter todos os jogadores (inclusive os da plateia) com o FOCO.



Proposta de atividade

Instruções dadas pelo jogador: o treinamento para os jogadores ajuda a desenvolver coordenadores/professores na sala de aula.

- Hoje vamos fazer um treinamento para dar instruções (escolha o jogo que julgar mais adequado para o nível dos estudantes). Efetuaremos a contagem (para os times). Vamos jogar todos ao mesmo tempo. Cada participante dos diferentes times escolherá um número de acordo com o número de pessoas do grupo: 1, 2, 3 etc.

Cada estudante revezará sua participação na instrução daquele grupo até que todos tenham passado pela experiência. Caminhe pela sala, de time em time, para ajudar a dar assistência às instruções. Algumas instruções dos estudantes podem estar rápidas demais, outras poderão ser demasiadamente lentas. Permita que cada membro da classe tenha oportunidade de dar instruções. Encontrando-se na posição de guiar as necessidades de outros, mesmo o estudante mais resistente buscará superar suas resistências.

Uma variante para o jogo será utilizar times de jogadores que executam e times de jogadores formando a plateia, que avaliam cada instrução individual:

Para os jogadores na plateia: a instrução manteve o jogo em movimento? Foi rápida demais? Foi dada prestando atenção ao que os jogadores estavam fazendo?

Para os estudantes que deram a instrução: vocês concordam com os

jogadores na plateia? Vocês estavam realmente prestando atenção aos jogadores ou estavam dando instruções por vontade própria (ouvindo apenas a si mesmos)?

AVALIAÇÃO

No jogo teatral, as regras estão alicerçadas em um momento para a AVALIAÇÃO das representações de cada um, ou de cada grupo, colocando nos jogadores a responsabilidade de discutir e dialogar sobre o que foi feito, sem buscar a resposta certa, porque ela não existe, pois não existe apenas uma forma de representar. Desse modo, toda a atividade de improvisação teatral, ao ter um problema a ser resolvido, requer um esforço do indivíduo para chegar o mais próximo possível da sua solução (mesmo que a resposta correta não exista), desencadeando, assim, um processo de aprendizagem. Messeder Neto, Pinheiro e Roque (2013) explicam que, em sala de aula, o professor pode ficar com o papel de apresentar o problema de atuação (o que deve ser feito de forma simples e rápida) e, em alguns casos, com um exemplo. Entretanto, o professor não deve dizer como o problema deve ser resolvido: este precisa surgir das relações entre os jogadores e do modo como eles se relacionam com a situação proposta.

A AVALIAÇÃO torna-se uma oportunidade para os participantes emitirem sua opinião sobre uma maneira diferente, ou até mesmo já experimentada, de fazer algo. Palavras como certo, errado, bom e mal darão lugar para relativizações e perspectivas mais adequadas à convivência em grupo e respeito a posicionamentos diversos. Embora se coloque sobre seus ombros muitas responsabilidades, o professor não se configura como dono da situação, competindo-lhe administrar as etapas do jogo com segurança e responsabilidade. AVALIAÇÃO não é julgamento, nem crítica: assim como a INSTRUÇÃO, ela nasce a partir do FOCO estabelecido no jogo. As questões listadas devem ser orientadas ao problema proposto e sobre a sua solução, e não sobre o julgamento do julgador, evitando-se assumir posicionamentos baseados em crenças preconcebidas, mas apenas no que se acabou de ver:

- **Para os jogadores na plateia:** o que vocês estão vendo? O que os jogadores perceberam? Vocês estão inferindo? Adivinhando?

- **Para os jogadores atuantes:** vocês concordam com os jogadores na plateia? Você (seu time) tirou proveito das avaliações dos jogadores que o antecederam?

Dentro de um ambiente livre, ao perguntar aos jogadores no palco: “vocês concordam com os jogadores na plateia?”, está sendo dado a eles

isonomia, uma oportunidade idêntica para posicionar-se em relação àquilo que acabaram de fazer.

Em lados contrapostos, a aprovação e/ou a desaprovação produzem resposta emocional e dependência à autoridade, que obstrui ou desencaminha o jogador do trabalho real: experienciar a si mesmo e o problema. Quando dependemos dos outros para dizer-nos quem somos, onde estamos e o que está acontecendo, afastamo-nos de nossa própria identidade. Entretanto, o teatro, enquanto atividade, exige participação e sinergia. Quando atua **com** o grupo, e não apenas **no** grupo, vive coisas junto, integrando e se descobrindo na atividade, contribuindo para que diferenças e similaridades passem a ser aceitas.

Spolin propõe que o jogo teatral vise a solução de um problema proposto, levando em consideração os limites e as regras convencionadas e aceitas pelo grupo. Ele deve ter como ponto de partida o papel, espaço e a ação; o problema cênico a ser solucionado é o objetivo do jogo (foco), acrescido do acordo do grupo. Para além de termos como cenário, personagem e ação de cena, utilizar os termos **ONDE**, **QUEM** e **O QUE**, respectivamente, leva os jogadores a incluírem o ambiente, o relacionamento e a atividade – a realidade cotidiana – na sua consideração e busca por resolução dos problemas centrais.

A definição do **ONDE** é um ponto importante para o jogo: é o lugar em que acontece a ação. No teatro improvisacional utiliza-se o mínimo de objetos, então, o **ONDE** acaba se construindo no uso físico dos objetos imaginários, tornados reais para os atores e para a plateia; através de exemplos, de discussão e de detalhamento, os jogadores buscam materializar o onde estamos através dos objetos físicos à nossa volta.



Proposta de atividade

Jogo do **ONDE**: construindo um ambiente/cenário:

FOCO: mostrar o **ONDE** e todos os objetos nele contidos.

Descrição: faça a contagem em grandes times de 10 a 15 jogadores. Cada time entra em acordo sobre um **ONDE**. O primeiro jogador vai para a área de jogo e encontra um objeto no espaço, que pode ser parte do onde escolhido, e sai. Cada jogador estabelece contato sucessivamente com todos os objetos no espaço já colocados e depois acrescenta outro objeto relacionado ao **ONDE**. Por exemplo: o primeiro jogador encontra uma pia; o segundo lava suas mãos e, usando uma toalha, encontra um gancho. O próximo abre a porta (objeto no espaço) e assim cada jogador completa sua tarefa e sai antes da entrada do outro.

Instrução: primeiro jogador, procure não pré-planejar seu objeto! Foco no **ONDE**! Encontre o objeto no espaço da cena! Procure tornar o seu tempo para ver o objeto aparecer no espaço! Entre em contato com os

objetos colocados! Use todos os objetos no ONDE! Veja os objetos no espaço! Tire da mente, faça aparecer concretamente!

Avaliação: jogadores na plateia, onde eles estavam? Os objetos estavam no espaço ou na cabeça dos jogadores? E como foi com os objetos que os jogadores encontraram? Os jogadores compartilharam o mesmo ONDE?

Fonte: Spolin (2008b).

A utilização de jogos do **QUEM** é o que vai abrir a visão dos jogadores para uma observação mais clara do seu cotidiano. Ele está relacionado a quais personagens estão sendo representadas. Os atores-jogadores precisam evidenciar quem são os personagens, através do comportamento e do relacionamento entre eles. Para Spolin (2008a), as pessoas nos mostram quem elas são não por aquilo que dizem sobre si mesmas, mas por meio de suas atitudes. Quando chegam a esse ponto, traz o fato de que atores, para comunicar sua identidade à plateia, precisam mostrar QUEM através do relacionamento com seus parceiros de jogo. Mostrar, não contar, trará uma compreensão mais profunda sobre como, no cotidiano, revelamos a nós mesmos para o outro, sem dizer uma palavra.



Proposta de atividade

Jogo QUEM sou eu?

FOCO: envolvimento com a atividade imediata até que o QUEM seja conhecido.

Descrição: grupo grande ou times numerosos. Um jogador voluntariamente deixa a sala enquanto o grupo decide QUEM será esse jogador, por exemplo: líder de sindicato, cozinheiro, diretor de escola etc. – é ideal que seja alguém comumente cercado por muita atividade ou vida institucional. Pede-se que o primeiro jogador volte e fique sentado na área de jogo enquanto os outros se relacionam com o QUEM e se envolvem com uma atividade apropriada até que o QUEM seja conhecido.

Instrução: não faça adivinhações! Não assumo nada! Relacione-se com aquilo que está acontecendo! Entre em contato com um parceiro! Não faça perguntas! Quem você é ficará claro! Outros jogadores, não deem pistas! Não façam referências ao passado! Não contem! Sem pressa! Esperem!

Avaliação: o jogador tentou adivinhar o QUEM ou esperou até que fosse comunicado através da relação? Jogador, você concorda? Você apressou a descoberta?

Fonte: Spolin (2008b).

O **O QUE** representa o motivo da ação (interação da personagem com outra e da personagem com o cenário). Os atores-jogadores devem focar no objetivo e na razão para fazerem algo, visto que sem objetivo não há ação e sem ação não existe conflito. Usualmente, temos algumas necessidades para estar onde estamos e fazer o que fazemos – para manipular certos objetos físicos, para ir a certos lugares e aposentos. Da mesma forma, o jogador em cena deve ter uma necessidade para manipular certos adereços, estar em certo lugar, atuar de determinada forma na área de jogo. É necessário não confundir a decisão sobre o que com o pré-planejamento de um enredo ou história antes de executar os jogos teatrais. Se os jogadores de futebol soubessem com antecedência qual seria o desenlace da partida, todo o prazer (a história) seria retirado do jogo. **ONDE**, **QUEM** e **O QUE** são apenas o esboço do campo em que o jogo será realizado.



Proposta de atividade

O QUE está além: atividade

FOCO: comunicar a atividade em um lugar do qual se saiu ou para o qual se vai entrar.

Descrição: um por vez, os jogadores entram, atravessando a área de jogo, e saem. Sem usar a fala, o jogador comunica a atividade que aconteceu antes de sua entrada ou que vai ocorrer depois de sua saída.

Instrução: mostre! Não conte! Deixe que seu corpo manifeste o que acabou de acontecer! Intensifique! Deixe que seu corpo manifeste a atividade que vai acontecer!

Avaliação: o que tinha acabado de acontecer? O jogador mostrou ou contou? O que vai acontecer depois?

Fonte: Spolin (2008b).

Sem medo de errar

A situação-problema sugerida para esta seção traz como operacionalizador o fato de você, estudante, integrar uma equipe propositiva para uma inserção mais representativa do teatro na escola onde atua, devendo apontar os benefícios para os participantes.

Evidentemente, assim como exposto na unidade sobre a linguagem da dança, a circunstância ideal seria a realização de aulas de teatro para todas as turmas de todas as séries e, complementando, um clube de teatro em contra-turnos, visando o estabelecimento dessa prática de forma ampla e irrestrita. Dependendo da estética adotada, práticas outras poderiam ser realizadas; a experimentação de papéis distintos, da leitura dramática, do exercício

da atuação e, também, da direção. Todos esses são fatores agregadores de experiência e, por conseguinte, de construção de conhecimento.

Faça valer a pena

1. Huizinga (1980) postula sobre sua incapacidade de definir o fenômeno do jogo em termos lógicos, biológicos ou estéticos. Entretanto, afirmou que o jogo pode ser compreendido por meio dos elementos que o constituem e o caracterizam:

- I) O entendimento do jogo como uma atividade livre, de ação voluntária.
- II) A ludicidade, ou seja, uma atividade que opera numa dimensão simbólica, diferente da vida real.
- III) O espaço do jogo e o tempo que essa atividade dura, podendo ser interrompido e reiniciado em momento ulterior, até que se atinja um objetivo predeterminado. Além do que, o jogo pode ser repetido.
- IV) As regras do jogo: ao contrato firmado entre os jogadores participantes a partir de um entendimento prévio que estabelecerá o que está em jogo, o que deve ser conquistado.

Agora, assinale apenas a alternativa que corresponde a quais elementos são afirmados por Huizinga:

- a) Apenas as alternativas I, III e IV estão corretas.
- b) Apenas as alternativas I, II e IV estão corretas.
- c) Apenas as alternativas II, III e IV estão corretas.
- d) Apenas as alternativas I, II, III estão corretas.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

2. Spolin propõe que o jogo teatral vise a solução de um problema proposto, levando em consideração os limites e as regras convencionadas e aceitas pelo grupo. Deve ter como ponto de partida o papel (QUEM), o espaço (ONDE) e a ação (O QUE).

Na ordem em que estão dispostos, esses elementos correspondem, respectivamente, a:

- a) Instrução, fisicalização e avaliação.
- b) Cenário, personagem e ação de cena.
- c) Instrução, fisicalização e plateia.
- d) FOCO, instrução e avaliação.
- e) Personagem, cenário e ação de cena.

3. De acordo com Spolin, a fisicalização proporciona ao estudante

“uma experiência pessoal concreta, da qual seu desenvolvimento posterior depende, e dá ao professor e ao estudante um

vocabulário de trabalho necessário para um relacionamento objetivo. Nossa primeira preocupação é encorajar a liberdade de expressão física, porque o relacionamento físico e sensorial com a forma de arte abre portas para o *insight*. (SPOLIN, 1984, p. 14)

Escolha a alternativa correta no que tange ao conceito de fisicalização, o que compreende:

- a) A representação de um local.
- b) A representação de um objeto.
- c) A representação de uma personagem.
- d) A representação corporal consciente.
- e) A representação de um tempo.

Elementos do teatro

Diálogo aberto

Ainda contemplando as atividades sugeridas pelo coletivo de docentes, qual seria a proposta mais adequada para a elaboração de uma cena a ser apresentada no dia do teatro? E quais seriam os caminhos a serem adotados para a criação da cena: uma cena dirigida, a criação coletiva ou o processo colaborativo? A dramaturgia seria pautada por um texto dramático clássico? O texto seria escrito pelo grupo ou se daria por uma temática a ser desenvolvida de forma improvisacional? Pense em como elaborar uma proposta de trabalho que contemple uma faixa etária específica, justificando a escolha.

Não pode faltar

O(a) ator/atriz, a personagem e a interpretação teatral

A presença do(a) ator/atriz em cena é um dos eixos fundadores da linguagem teatral. No que tange ao ser artista desta arte, alguns elementos são importantes: a consciência e a exploração do corpo e da voz para a composição das ações corporais, a capacidade de percepção e exploração do espaço cênico, a capacidade de escuta e a presença cênica, tanto no que se refere à interação com seus parceiros de cena quanto à interação com o público. Nessa perspectiva, o ator é um jogador que recorre a regras estabelecidas pela encenação para experimentar criar a partir das suas ações e interações. Nesse contexto, reafirma-se o caráter lúdico do fazer teatral e do ofício do artista de teatro - experimentar ser outro, fazer surgir na cena outros pontos de vista sobre si mesmo e sobre o mundo.

Como toda arte cênica, a arte teatral, especialmente em processos de encenação, pode ser definida como um contínuo movimento tradutório: sua criação consiste na materialização realizada pelo artista em cena e seu jogo estético com os elementos ali dispostos e/ou produzidos, em uma duração vivenciada e compartilhada entre artistas e espectadores. De texto verbal transforma-se em imagem (estática ou em movimento), que (se) transforma e é transformado pelos efeitos sonoros (música, ruído, silêncio), que (se) transformam e são transformados pela movimentação dos artistas em cena (coreografia), que gera novas possibilidades de comunicação entre palco e plateia. Neste contexto, o(a) ator/atriz exerce a função de principal elemento da cena, criando, a partir de sua presença e por meio de suas ações, um

efeito de imantação de toda a encenação em torno de sua pessoa. É somente por meio do seu trabalho que a encenação como um todo acontece. Como contraponto, alguns outros elementos podem, por vezes, ser içados ao papel principal da cena, por exemplo, em uma projeção de imagens durante a cena ou na utilização de formas animadas (ROSA, 2009).

Como principal elemento constituinte do processo da linguagem cênica, o próprio artista em cena opera a si mesmo pela auto/alter consciência, ao nível individual e coletivo, na tentativa de construir e veicular mensagens - mesmo que vigiado, em tempos e naturezas diferentes, por um olhar exterior, o do encenador, o dos seus parceiros em cena e, por fim, o do público. Existindo em cena, presencialmente, o ator personagem corporifica a linguagem cênica pelo jogo da ação-interferência com energias, intensidades e fluxos diversos, construindo uma escrita cênica, seja pela sonoridade de um texto feito dramático, seja pela oralidade ou, até mesmo, pelo gesto (ROSA, 2016, p. 36).

Segundo Azevedo (2017), é primordial reconhecer o corpo como fala baseada em nossos sentidos e percepções do ambiente e daquilo que está próximo de nós. A linguagem corporal é responsável, em grande parte, pela comunicação com nossos semelhantes e pode definir uma relação, pelo menos nos encontros entre humanos, antes mesmo do uso de qualquer palavra. No processo de crescimento e reconhecimento do mundo, imita-se o rosto dos que estão próximos e essa imitação configura-se, também, como uma forma de observação, de compreensão e de conhecimento do mundo humano (AZEVEDO, 2017).

O modo como o(a) ator/atriz simula uma emoção é, em grande parte, o critério para se perceber a sua habilidade. O gesto é apenas um recurso nas mãos do artista cênico, arbitrariamente destacado do restante da encenação. No entanto, é sempre o contexto global da cena e o olhar do espectador que sobre-determinam o gesto. Por sua natureza, o gesto é o elemento intermediário entre a interioridade, ou seja, a consciência e a exterioridade, enquanto ser físico.



Pesquise mais

Saiba mais sobre a carreira do(a) ator/atriz assistindo aos vídeos indicados, que abordam diversos assuntos sobre a temática:

GUIA DO ATOR. Como se tornar um ator – TV Guia do Ator (Programa 39). 3 fev. 2012.

GUIA DO ATOR. Vida de ator: Simone Gutierrez - TV Guia do Ator (Programa 58). 15 jan. 2013.

Para Pavis (1999), no teatro a **personagem** (do latim *persona*, máscara teatral, artefato que ressoa ou amplifica) está em condições de assumir os movimentos, os traços e a voz do ator, de maneira que, inicialmente, isso não parece problemático. No entanto, a despeito da evidência desta identidade entre uma pessoa viva e uma personagem fictícia, esta última, no início, era apenas uma máscara – uma *persona* – que correspondia ao papel dramático no antigo teatro grego. É por meio do uso de *persona* em gramática que a *persona* adquire, paulatinamente, o significado de ser animado e de pessoa, que a personagem teatral passa a ser a ilusão de pessoa humana.



Assimile

“ No teatro grego, a *persona* é a máscara, o papel assumido pelo ator, ela não se refere à personagem esboçada pelo autor dramático. O ator está nitidamente separado de sua personagem, é apenas seu executante, e não sua encenação a ponto de dissociar, em sua atuação gesto e voz. Toda a sequência da evolução do teatro ocidental será marcada pela completa inversão dessa perspectiva: a personagem vai-se identificar cada vez mais com o ator que a encarna e transmutar-se em entidade psicológica e moral semelhante aos outros homens, entidade essa encarregada de produzir no espectador um efeito de identificação. Esta simbiose entre personagem e ator (que culmina na estética do grande ator romântico) é que causa as maiores dificuldades na análise da personagem. (PAVIS, 1999, p. 285)

Para Cunha (2003), sob perspectivas opostas, há os que percebem a personagem como aquele que assume caracteres para efetuar ações (Aristóteles) e os que preferem observá-lo como o ente que, por sua personalidade, sustenta a obra ficcional, fazendo evoluir as ações. No primeiro caso, são as ações, as ideias que têm primazia; no segundo caso, é a personalidade. Para todas as situações acima, com exceção das artes plásticas, classifica-se geralmente um personagem conforme a caracterização (apresentadas de pronto ou modeladas paulatinamente durante a trama), a qualidade (individual, destacando-se das demais, ou típicas, remetendo a uma generalidade conceitual, mesmo que abstrata) e a função (protagonista, deuteragonista, antagonista, secundária e figurantes). As personagens, sob outra perspectiva, podem ser divididas em genéricas ou tradicionais, ou seja, calcadas em outras figuras mais antigas e consagradas da história literária (o militante, o sedutor, o vingativo etc.) e as individuais, que apresentam marcas exclusivas de seu tempo, em que a personalidade deriva também da psicologia social ou da mentalidade cultural de um contexto geográfico, político ou histórico.

Forster (1974) propôs uma divisão na tipologia da personagem romanesca: a personagem plano ou tipo – aquela que possui um só traço de caráter, que é construída em torno de uma ideia única, aparecendo mais por suas reações exteriores; e a personagem redonda – que apresenta dois ou mais traços sentimentos, elaborada com tendências variáveis, complexas, contraditórias ou ainda complementares, de acordo com as situações vividas, configurando um desenho psicológico mais fluido. Já no teatro, toda personagem realiza uma ação; inversamente, toda ação, para ser encenada, necessita ser canalizada por meio de personagens. A personagem é idealizada como um elemento estrutural que organiza as fases da narrativa constituindo a fábula, guiando o material narrativo em torno de um esquema dinâmico que concentra em si um feixe de signos em oposição a duas das outras personagens (PAVIS, 1999).

A personagem de uma peça é definida por uma série de traços distintivos: herói-vilão, mulher-homem, criança-adulto, enamorado-solitário etc. Tais traços binários fazem dela um paradigma, um cruzamento de propriedades contraditórias. Isso equivale a destruir totalmente a concepção de uma personagem com essência indivisível: sempre há, na filigrana, um desdobramento do caráter de uma referência a seu contrário. Essas sucessivas decomposições não resultam na destruição da noção de personagem, mas em uma classificação de acordo com seus traços e, sobretudo, de um relacionamento entre todos os protagonistas do drama, constituindo um conjunto de traços complementares.

Para Pavis (1999), podemos comparar personagem lida e personagem vista, mas, na condição normal de recepção da representação, só tratamos da segunda, sendo inconciliáveis os pontos de vista de um leitor e de um espectador “ideal”: o primeiro exige que a interpretação dos artistas corresponda a determinada impressão já construída da personagem e de suas aventuras; o segundo contenta-se em descobrir o sentido do texto por meio das informações da encenação e em observar se tal construção faz o texto falar de maneira clara, inteligente, redundante ou contraditória (visual e textualmente).

Neste contexto, o **ato de interpretar** refere-se à decodificação e à comunicação de estruturas simbólicas previamente elaboradas e de seus significados, com o intuito de tornar inteligíveis a forma e o conteúdo de uma obra, código, discurso ou expressão sensível. Com referência ainda ao trabalho dramático, a interpretação pode variar entre dois polos: de um lado, ela pode submeter-se às evidências do texto, ou seja, aos sentidos explícitos e previamente oferecidos pelo autor; de outro, pode corresponder a um entendimento ou perspectiva particular do encenador, ou mesmo do(a) ator/atriz, quando se toma o texto como ponto de partida para a atribuição de formas e significados imprevistos, mostrando ou incorporando outros sentidos, de

maneira a aplicá-los ao tempo presente (CUNHA, 2003). A **interpretação** (abordagem crítica pelo leitor ou pelo espectador do texto e da cena) se preocupa em determinar o sentido e a significação. Ela concerne tanto ao processo da produção do espetáculo pelos autores quanto ao de sua recepção pelo público. Interpretação da encenação: o texto dramático não é representável diretamente, sem um trabalho dramaturgico prévio, destinado a escolher o aspecto significativo da obra que a cena deve valorizar. A leitura escolhida e a concretização da obra dependem tanto da época e das circunstâncias da encenação quanto do público ao qual se dirige a representação (PAVIS, 1999).

A interpretação do(a) ator/atriz varia de uma ação programada pelo autor e/ou encenador a uma transposição pessoal da obra, uma criação autoral do(a) ator/atriz, a partir das possibilidades e disponibilidades. No primeiro caso, a interpretação tende a apagar-se a si mesma para fazer com que apareçam as intenções de um autor ou de um realizador; o(a) ator/atriz assume um papel de operacionalizador de uma ideia ou estética, em detrimento das suas potencialidades de transformar a mensagem. No segundo caso, ao contrário, a interpretação torna-se o local onde se fabrica inteiramente a significação, onde os signos são produzidos não como consequência de um sistema preexistente, mas como estruturação e produção. Desde o advento da encenação que se recusa a ser subjugada por um texto onipotente e congelado em significados estanques, a interpretação não é mais uma linguagem secundária – ela é a própria matéria da encenação.



Pesquise mais

Saiba mais sobre a interpretação teatral em TV GUIA DO ATOR, que aborda diversos assuntos sobre a temática:

GUIA DO ATOR. Interpretação e memorização de texto - TV Guia do Ator (Programa 80). 13 nov. 2014.

Texto, dramaturgia e improvisação teatral

O **texto dramático** é um gênero textual escrito para fins de representação. Com predominância do discurso na segunda pessoa, normalmente não tem narrador, implicando uma comunicação direta das personagens entre si e dos receptores do enunciado. O texto dramático privilegia a dinâmica do conflito, imbuído do intuito de representar as ações humanas por meio do drama, seja pela tragédia, seja pela comédia, graças à presença das personagens.

Para além do entendimento clássico de texto verbal, o texto dramático, em um entendimento contemporâneo, é composto por todos os elementos que estruturam o discurso na encenação: os movimentos corporais, os sons (da voz

e da trilha sonora) e a organização do espaço. Mais que isso, a articulação entre esses elementos compõe uma escritura cênica, um enunciado que gera sensações e cria sentidos para os que fazem e para os que assistem. O fenômeno da cena não pode ser tratado como simples transposição de um texto: equivale a um texto e algo mais: constitui-se por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos; adquirem significados uns em relação aos outros (PUPO, 2001); são signos artificiais de algo encontrado na vida cotidiana ou mesmo no âmbito do imaginário e têm por função possibilitar o diálogo entre artistas (e entre estes e o espectador). Podem indicar uma ideia, um local e um instante, pincelando sutilezas que podem vir a contribuir para que o estudante, na criação de uma cena, veicule uma forma de pensamento, seja ela racional ou expressiva do acontecimento artístico.

O teatro contemporâneo, baseado na experimentação particular de cada corpo (artista) das possibilidades de variação das operações associativas além das próprias informações a serem associadas, acentua um caráter circunstancial de empreendimento técnico. A vertente artística que exacerba este caráter circunstancial é a **improvisação**, que permite observar a emergência de novas configurações a partir de condições já contidas em determinada técnica como campo de possibilidades.



Exemplificando

São inúmeros os autores e obras dramáticas cuja relevância os tornou imortais para a literatura e para a linguagem teatral. A seguir, indicamos alguns exemplos de domínio público:

- William Shakespeare.
- *Auto da Compadecida*, de Ariano Suassuna.
- *Zeca, o urubu vegetariano*, de Ivana Andrés.
- *O Bem-Amado*, de Dias Gomes.
- *O Pagador de Promessas*, de Dias Gomes.
- *Valsa Nº 6*, de Nelson Rodrigues.
- *Perdoa-me por me traíres*, de Nelson Rodrigues.

A cena dirigida

Desde o fim do século XIX, e especialmente a partir das vanguardas artísticas do início do século XX, emerge a figura de um **diretor** que se volta para a formação de seus atores, para o desenvolvimento de métodos e sistematizações que desenvolvam a capacidade de estar presente no presente do ator. Alguns **encenadores** do século XX não pensavam somente nas imagens e ações que comporiam a peça teatral finalizada, mas propunham **procedimentos** de aprendizagem criativa ao ator-jogador para a prática de atitudes cênicas. O olhar externo às proposições auxiliam os jogadores no

desenvolvimento e aperfeiçoamento de suas capacidades e na composição de cenas, papel exercido, também, pelo artista docente em sala de aula.



Vocabulário

“**Encenador** é pessoa encarregada de montar uma peça, assumindo a responsabilidade estética e organizacional do espetáculo, escolhendo os atores, interpretando o texto, utilizando as possibilidades cênicas à sua disposição. (PAVIS, 1999, p. 128)

Os franceses distinguem encenador de **diretor de cena**, que é o

“ (...) responsável pela organização material do espetáculo. Entretanto, os dois ofícios são complementares, pois se o encenador cria o espetáculo e lhe dá vida, o diretor de cena a conserva, garantindo-lhe a manutenção e a continuidade. À medida que uma peça se aproxima da representação, pode-se dizer que ela passa das mãos do encenador às mãos do diretor de cena, um pouco como já havia passado das mãos do autor às mãos do encenador e dos atores[...] o diretor de cena se encarrega da organização técnica da maquinaria e da cena, enquanto o encenador gerencia o resultado da operação dos diversos materiais e cuida de sua apresentação estética. (PAVIS, 1999, p. 100)

Entre o grande número de encenadores e diretores na história, podemos destacar Konstantin Stanislavski, considerado o primeiro encenador, e pai da interpretação naturalista, os expressionistas Vsevolod Meyerhold (criador da biomecânica) e Max Reinhardt, os simbolistas Adolph Appia e Edward Gordon Craig, Edwin Piscator (e o teatro político de agitação), Bertolt Brecht (criador de uma vertente própria do Teatro Épico), Jerzy Grotowski e o seu Teatro Pobre, Antonin Artaud e o Teatro da Crueldade, entre muitos outros.

No Brasil, podemos mencionar Adolfo Celi, Antônio Abujamra, Antunes Filho, Fernando Peixoto, Flávio Rangel, Gerald Thomas, Gianfrancesco Guarnieri, José Celso Martinês Correa, Maria Clara Machado, Mario Bortolotto, Miguel Falabella, Naum Alves de Souza, Oduvaldo Viana e Oduvaldo Viana Filho, Procópio Ferreira, Ulisses Cruz e Ziembinsk, entre muitos outros.

A partir dos anos 1990, a função do encenador quase não é mais contestada, porém é consideravelmente banalizada. Uma jovem geração de encenadores não é mais tributária de um modelo que, em pouco mais de um século, converteu-se de fiel reprodutora do texto dramático, em que o elemento mais

importante do teatro era o autor, com domínio de conteúdo, forma e sentido, sob a tutela de um encenador, a um modelo desconstrutor, não se referindo mais a modelos ou escolas, tampouco a movimentos ou modismos, progredindo a cada trabalho, sem um programa definido.



Pesquise mais

Saiba mais sobre a carreira do/a **diretor/a** em TV GUIA DO ATOR, que aborda diversos assuntos sobre a temática:

GUIA DO ATOR. O papel do diretor - TV Guia do Ator (Programa 56). 1 dez. 2012.

A cena compartilhada

Os fundamentos do ensino de arte, neste início de milênio, dialogam com metodologias que contemplam a vivência e privilegiam o processo de criação, estruturando-se na proposta de leitura de obras de arte e apreciação estética, nas quais as linguagens artísticas se apresentam como meio e não como um fim em si mesmas. A atitude dialógica em relação ao processo criativo tornou-se, em nossa visão, elemento essencial para ampliar os conhecimentos acerca da elaboração e da construção das encenações. Os processos contemporâneos de construção teatral se transformaram, nas últimas décadas, assumindo possibilidades múltiplas de criação cênica, especificamente aquelas de criação coletiva e as de processos colaborativos. No contexto teatral, o termo trabalho coletivo tem sido usado para definir agrupamentos de artistas, cuja denominação atual é **grupo de teatro**, o que Brecht definiu como socialização do saber, a colocação em discursos de sistemas significantes na enunciação cênica: a encenação não representa mais a palavra de um autor (seja este autor dramático, encenador ou ator), porém, a marca mais ou menos visível e assumida da palavra coletiva (BRECHT, PEQUENO ORGANON, § 70). Essa definição de coletivo trabalha com a rotatividade de funções, sem diretor ou dramaturgo fixo. Além disso, a palavra está comumente relacionada a processos de criação nos quais as funções não estão aparentemente definidas.



Exemplificando

Confira, a seguir, exemplos de grupos de teatro:

DOCUMENTÁRIO: Ariane Mnouchkine e o Teatro de Soleil. [S.l.: s.n.], 5 ago. 2014. Publicado pelo canal SescTV. 1 vídeo (51min34s).

LIVING Theatre Paradise Now: The Living Theatre in Amerika DVD trailer. [S.l.: s.n.], 1968. Publicado pelo canal jaybabcock.

THE SERPENT **Open Theatre**. [S.l.: s.n.], 1968. Publicado pelo canal Tony Piazza. 1 vídeo (4min27s).

Veja também exemplos de grupos que trabalham no Brasil com a criação coletiva que não atribui a direção de suas encenações a uma pessoa específica, mas ao grupo de “atuadores” envolvidos na criação:

O TEATRO de Rua da Tribo de Atuadores Ói Nós Aqui Traveiz. [S.l.: s.n.], 2 fev. 2014. Publicado pelo canal Ói Nós Aqui Traveiz. 1 vídeo (39min14s).

Outros exemplos, especialmente na cidade de São Paulo, são:

RETRATOS Falantes. Grupo Tapa. [S.l.: s.n.], 9 maio 2014. Publicado pelo canal Daniel Volpi. 1 vídeo (3min12s).

PRAÇA DA ARTE - PARTE 1 (Circuito Sesc de Artes 2015 - Cia São Jorge de Variedades) - Ep. 19. [S.l.: s.n.], 20 maio 2015. Publicado pelo canal Vinilteca. 1 vídeo (9min44s).

Veja também a última gravação realizada no Núcleo de Teatro Bartolomeu, conhecido como o Teatro Hip hop, antes da sua demolição provocada pela especulação imobiliária da região do bairro da Pompéia. Seus criadores e diretores contam um pouco da história do espaço no vídeo a seguir:

MATÉRIA NÚCLEO BARTOLOMEU - Manos e Minas. [S.l.: s.n.], 13 dez. 2014. Publicado pelo canal Manos e Minas. 1 vídeo (4min53s).

Fernandes (2000), ao se referir aos agrupamentos teatrais das décadas de 1960 e 1970, afirmou que a diferença entre grupo e companhia era que, no caso desta, a associação ainda preservava papéis definidos no processo de criação. O que parece significativo constatar é que a preocupação com a atribuição do nome que melhor define a atividade praticada – bem como as relações de trabalho estabelecidas – sempre esteve presente nos agrupamentos de artistas.



Exemplificando

Assista:

ALÊ PRIMO. Teatro Pílula POD MINOGA - criação/direção Alê Primo - 2012 - SescTv – aleprimotv. 6 abr. 2017.

Teatro da Vertigem Grupo encabeçado pelo encenador Antônio Araújo, mais representativo conjunto paulista dos anos 1990, responsável pela pesquisa e criação de espetáculos em espaços não convencionais, realizador da Trilogia Bíblica formada por Paraíso Perdido, 1992, de Sérgio de Carvalho, O Livro de Jó, 1995, de Luís Alberto de Abreu, e Apocalipse 1,11, 2000, de Fernando Bonassi.

CANALABERTO. Teatro da vertigem. 3 jul. 2011.

A ideia de coletivo, portanto, corresponde a uma alternativa de organização do grupo teatral, próxima da ideia de coletivos de artistas das artes visuais que se associam a pessoas de diversas áreas. São agrupamentos de artistas avulsos, responsáveis e comprometidos pela criação de uma obra artística, cujo modo de formatação é por meio de empreitadas. Assim sendo, escolhe-se o ponto de partida, algo que interessa a todos os artistas envolvidos – um local para ocupar, um tema ou uma obra artística a ser estudada e que serve de parâmetro para a criação – e, em um tempo pré-estabelecido, desenvolve-se o trabalho. A cada novo projeto, o coletivo pode ser reorganizado e reestruturado, de modo que a empreitada define os artistas envolvidos (VELOSO, 2015).



Pesquise mais

Sobre **criação coletiva**, recomenda-se a leitura de:

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramatúrgico. **Revista Sala Preta**, [S.l., s.d.].

Sem medo de errar

O espetáculo, enquanto texto cênico, apresenta possibilidades de interpretação de um ou mais textos (visual, sonoro, corporal, verbal) que convergem para um texto único (híbrido) a busca por significados (e contradições), o que propicia um maior envolvimento entre leitor/espectador e texto (entre público e cena). As formas artísticas não se limitam à realidade, podendo extrapolá-la, exagerando-a ou simplesmente criando novas formas de percebê-la. A arte da dança aqui evocada está relacionada à criação de obras que subentendem uma vivência e uma interpretação (sensorial, emocional e intelectual) da vida, com o seu correspondente a cada novo contato, a cada nova fruição que dela fazemos. O educador, ao explorar a linguagem teatral, pode recorrer a alguns dos elementos dessa **“gramática” da linguagem cênica**.

Em nosso entendimento sobre o ensino de teatro, interessa menos a instrução técnica dos educandos do que o investimento em sua capacidade de jogo. Os desencadeadores de um percurso de investigação em teatro são os mais diversos e dependerão da presença do educador para escolher alternativas/caminhos junto com seus estudantes, como em qualquer processo de aprendizagem. A capacidade do grupo de se apropriar de seu percurso é um dos definidores da qualidade da experiência a ser vivida, assim como dos resultados de trabalho. Entretanto, é imprescindível conhecer e compreender, neste contexto, as relações com o corpo e com o espaço, com a sonoridade, com a plasticidade (visualidade), assim como com a energia que representa

a presença de uma plateia e que podem ser eixos norteadores de estudos práticos e teóricos em sala de aula. O prévio conhecimento acerca dos meios utilizados para sua criação, além das informações que se têm dos artistas envolvidos no empreendimento artístico (diretor, encenador, ator, bailarino, figurinista, cenógrafo, iluminador etc.), sua linguagem, ideologia etc. interferirá, sobremaneira, na leitura do texto cênico observado. Ao repertório do leitor/espectador somam-se todos os contatos com o espetáculo (anteriores ou posteriores), seja a partir do conjunto da obra, como também de todos os detalhes passíveis de análise.

Faça valer a pena

1. Conforme pudemos observar no texto, o(a) ator/atriz exerce a função de principal elemento da cena, criando, a partir de sua presença e por meio de suas ações, um efeito de imantação de toda a encenação em torno de sua pessoa. É somente por meio do seu trabalho que a encenação como um todo acontece.

Assinale apenas a alternativa que representa o efeito de imantação:

- a) O(a) ator/atriz divide o espaço com os outros elementos de construção de cena.
- b) O(a) ator/atriz trabalha sozinho em cena.
- c) O(a) ator/atriz atrai para si a energia dos outros elementos da cena e o olhar do público.
- d) O(a) ator/atriz chama a atenção para o trabalho do diretor.
- e) O(a) ator/atriz chama a atenção para o trabalho do dramaturgo.

2.

“Durante muito tempo – desde Aristóteles” até o início da encenação como prática sistemática, no final do Séc. XIX, e à exceção dos espetáculos populares ou das peças de grande espetáculo – o teatro esteve encerrado numa concepção logocêntrica. Mesmo que esta atitude seja característica da dramaturgia clássica, do aristotelismo ou da tradição ocidental, ela acaba, seja como for, convertendo o texto no elemento primário, na estrutura profunda e no conteúdo essencial da arte dramática. (PAVIS, 1999, p. 406)

A partir do texto acima, é possível identificar uma espécie de reinado do texto dramático no período compreendido entre o surgimento do teatro ocidental na Grécia antiga até o final do séc. XIX.

Tal perspectiva sobre o texto dramático sofreu alterações, ampliando o seu entendimento e significado no que tange:

- a) À predominância do discurso na segunda pessoa, normalmente sem narrador.
- b) Às implicações na comunicação direta das personagens entre si e os receptores do enunciado.
- c) À indicação de uma ideia, de um local e/ou de um instante.
- d) A uma composição entre todos os elementos que estruturam o discurso na encenação: os movimentos corporais, os sons (da voz e da trilha sonora) e a organização do espaço.
- e) Todas as alternativas anteriores estão corretas.

3. Os processos contemporâneos de construção teatral se transformaram, nas últimas décadas, assumindo possibilidades múltiplas de criação cênica, especificamente aquelas de criação coletiva e as de processos colaborativos. No contexto teatral, o termo trabalho coletivo tem sido usado para definir agrupamentos de artistas, cuja denominação atual grupo de teatro, define a ideia de coletivo.

Escolha a alternativa que contém a definição de coletivo:

- a) A necessidade da formação de um grupo para escrever o texto dramático.
- b) A formação de coreógrafos para cuidar do corpo dos artistas.
- c) A necessidade de um encenador para coordenar os trabalhos.
- d) A rotatividade de funções, sem diretor ou dramaturgo fixo.
- e) A necessidade de um diretor, para organizar esteticamente a cena.

As formas teatrais

Diálogo aberto

Depois da apresentação da cena realizada no dia do teatro, a mesma equipe foi convidada a desenvolver uma nova cena para ser apresentada no fechamento do ano letivo. Você dispõe de seis meses para a produção desta cena. Para além dos conhecimentos oriundos da história do teatro, ressalta-se a relevância, pelo menos para o professor, de reconhecer as diversas possibilidades estéticas e agregar valor ao seu trabalho a partir de uma prática. Portanto, esta é uma oportunidade excelente para o desenvolvimento de um estudo histórico das principais formas teatrais. Nesse sentido, a proposta aqui é explorar o potencial deste conteúdo, estudando os principais aspectos éticos e estéticos envolvidos e, coletivamente ou não, escolher a mais adequada ao que se pretende e desenvolver uma cena adotando uma das principais estéticas teatrais. Qual seria essa estética? Reflita e justifique a sua escolha.

Não pode faltar

A história do teatro e da humanidade se confundem. A arte da representação é oriunda das experiências de vida humanas que, por religiosidade, entretenimento ou pela simples e pura expressão artística revelam seus sentimentos por meio da ludicidade, da fantasia, mimetizando o mundo real. A representação de personagens, a imitação, como disse Aristóteles, é prerrogativa da própria natureza humana. O mundo e a arte se transformam no transcorrer dos tempos. O teatro ocidental data desde o século VI a.C., mas há registros dessa arte bem antes do surgimento de sua relação com a cerimônia grega (HELIODORA, 2013).

O teatro dramático

Os gêneros literários foram apresentados por Aristóteles como **gênero lírico**, **gênero épico** e **gênero dramático**. O gênero lírico é aquele em que o poeta fala por si, o gênero dramático é aquele em que o poeta fala por meio de personagens e o gênero épico é aquele em que o poeta narra em seu próprio nome ou servindo-se de personagens. As diferentes facetas da **dramaturgia** têm sido geralmente classificadas, a partir do período romântico, em tragédia, drama (a versão burguesa e moderna da tragédia), melodrama, comédia e farsa. Esse critério não exclui denominações históricas mais correntes em determinados períodos, como os dramas litúrgicos e os milagres medievais,

os autos sacramentais espanhóis ou os dramas pastoris renascentistas que, para alguns teóricos, são exemplos de tragicomédias. Há ainda variadas peças cujos elementos mais característicos de um gênero se introduzem ou concorrem para a composição do enredo, mesclando cenas sublimes ou de seriedade a passagens cômicas. Uma tendência que se acentuou no século XX, como, por exemplo, no chamado *teatro do absurdo* em que se encontram “farsas trágicas” ou “dramas cômicos”. A seguir, segue-se um panorama desse gênero, com suas principais distinções no transcorrer da história ocidental.

Origens do teatro ocidental: a tragédia e a comédia clássicas

Derivado dos rituais dóricos ao deus Dioniso (**ditirambos**, ou representações sagradas em forma de canto, coral e dança) o teatro ocidental se consolidou no século V a.C., em Atenas. É atribuída a Téspis a primeira atuação como protagonista, até então inexistente nos rituais. A princípio, essas ações restringiam-se às festas dionisiacas. Com o passar do tempo foram se popularizando e tornando-se, a partir do século V a.C. uma estrutura mais complexa. Essa forma inovadora de expressar-se por meio de histórias dramáticas foi denominada **tragédia** (COLEÇÃO TEATRO VIVO, 1976), influenciadas pelas guerras, abordando atos heroicos e grandes triunfos. A ação acontecia no *proskénion*, local consagrado a Dioniso; o *théatron* (local onde se vê), era reservado aos espectadores. Por meio das encenações (formadas por um coro, que atuava como narrador e comentarista dos eventos ocorridos na história principal, e interpretada pelos protagonistas) pretendia-se passar informações relevantes e necessárias à sociedade, interpretando as personagens por meio de trabalho corporal e vocal, conduzindo a plateia à catarse.



Assimile

Para Aristóteles, a **catarse** faz com que as construções fictícias das emoções dos intérpretes sejam liberadas, inspirando na plateia especialmente a piedade e o terror, e liberta-nos dessas mesmas emoções.

Os principais e mais conhecidos autores trágicos da antiga Grécia foram Eurípedes (485–406 a.C.), Ésquilo (525–456 a.C.) e Sófocles (497-6?–407-6? a.C.), que passavam para o público uma visão divina da natureza, dialogando com as crenças populares a partir da expressão e imagem dos deuses (BERTHOLD, 2001). A constante exigência por tramas mais complexas e enredos articulados fizeram com que as tragédias se sofisticassem, dialogando, *a priori*, realidade e mitologia, abordando contextos comuns aos cidadãos acerca de seus heróis e deuses, e gradualmente trazendo à tona temas relevantes da natureza humana, sempre sob o argumento fundamental de expor uma lição de vida, uma virtude moral, uma ética.



Assimile

Assista a uma breve animação sobre a tragédia:

A ORIGEM DA TRAGÉDIA. Montagem e narração Lindomar Araújo. Animação. 2:15.

A origem da **comédia** (do grego *komoidía*) é comum à origem da tragédia. Sua raiz está nas festas dionisíacas, mas diferentemente dessas tragédias, em que as personagens eram nobres e heróis, deuses ou semideuses, nas comédias elas são pessoas comuns da *polis*, muitas vezes estereotipadas e caricaturadas. O surgimento da comédia só foi possível por causa da democracia, quando a liberdade de expressão atingiu um nível inigualado na história para os chamados homens livres (escravos, mulheres e estrangeiros eram excluídos desse direito). Em Atenas, foi Crates o criador do primeiro tipo cômico, o *ébrio*. A origem etimológica do termo é *komos* (procissão jocosa) e *oidé* (canto), e tem múltiplos sentidos no vocabulário grego. Todos, no entanto, remetem-se ao sentido de procissão, consistindo em uma espécie de cordão carnavalesco, no qual participavam os jovens, que saíam às ruas da acrópole batendo de porta em porta, pedindo prendas e donativos. Era hábito também expor à zombaria os cidadãos da polis, desfilando fantasiados de animais (BERTHOLD, 2001).



Assimile

A comédia grega viveu três períodos: a **Comédia Antiga** (486 a.C. até 404 a.C.), a **Comédia Intermediária** (400 a 330 a.C.) e a **Comédia Nova** (330 a 150 a.C.).

Por mais de uma vez no período da Comédia Antiga (486 a.C. até 404 a.C.) tentou-se decretar a proibição da inserção de personagens relacionados a personalidades vivas, a alusões jocosas aos mortos e até mesmo proibir a crítica aos juízes. **Aristófanes** foi seu principal representante. Já a Comédia Intermediária (400 a 330 a.C.) representa uma fase de transição de curta duração, sendo seu principal representante **Antífanes**. No período em que predominaram as paródias e a crítica de costumes, a **Comédia Nova** (330 a 150 a.C.) surgiu com a queda da democracia ateniense. Seu principal representante foi **Menandro**.

Além da tragédia e da comédia, a linguagem teatral e o gênero dramático sofreram grandes transformações ao longo dos séculos seguintes ao crepúsculo das culturas gregas clássica e helênica. O estranho processo do **teatro romano** e sua decadência no período do Império não é, aos olhos teatrais, inexplicável: se a liberdade de pensamento permitiu o aparecimento

do teatro na Grécia, a crescente asseveração do forte governo central do Império Romano não foi particularmente propícia para a ação dramaturgicamente. *Panis et circenses* (pão e circo) eram a linha romana: muito espetáculo e pouco pensamento eram o ideal de quem não queria que fossem feitas muitas perguntas. O importante era a imagem de Roma – grandiosa! –, com procissões cívicas, arcos do triunfo, sinais exteriores de poder e de glória. A derrocada do Império Romano do Ocidente, devido a lutas internas e invasões étnicas – conhecidas como invasões bárbaras – foi o mais importante elemento para o desaparecimento do teatro naquele período. Os povos eram nômades, caçadores e guerreiros, com mitologias menos complexas e suas línguas, de vocabulário ainda inapto para a criatividade, a imaginação e a abstração. Se o teatro normalmente é tardio em qualquer literatura nacional é porque, entre outras questões, carece de uma linguagem flexível e expressiva, como também de público com condições para pensar em lazer, entre outros confortos comunitários. Naquele período, o único problema com o qual as pessoas se ocupavam era o da sobrevivência (HELIODORA, 2013).



Exemplificando

O teatro romano teve, como seus grandes representantes da **comédia**, **Plauto** e **Terêncio**, que adaptaram comédias gregas ao cotidiano de Roma. Na **tragédia**, destaca-se **Sêneca**, autor de diversas obras. A característica marcante desse período é que as tragédias eram criadas para serem lidas em público e não encenadas como os originais gregos.

Os artistas (atores, malabaristas, poetas, cantores), misturando-se em círculos de amizade, passaram a trocar informações, elaborando diferentes formas de fazer arte. A comédia, restrita aos contextos palacianos dos senhores feudais, tornava necessário e vital que o artista se tornasse completo, visando agradar seus senhores. Nesse contexto surge o **menestrel**, um gênero de artista que, por sua versatilidade, divertia a todos que o assistiam. Muitos viviam da sua arte nas estradas, em troca de morada e comida (BERTHOLD, 2001).

Imbuída da missão de divulgar sua fé e fazer-se compreendida, a igreja católica iniciou uma incessante busca por novas formas de disseminar a ideia de um Deus único. Detentora de grande poder, passou a utilizar as artes cênicas para catequizar, ensinando temas religiosos por meio de **moralidades**, que tratavam dos pecados capitais, de representações dos demônios na terra e histórias do Velho Testamento, e a mostrar ao público as maléficas consequências da heresia, causando medo na plateia e cooptando todos a seguirem os ensinamentos do cristianismo sem contrariedades ou questionamentos. Os **autos** abordavam temas bíblicos, trazendo à tona **mistérios** referentes às questões religiosas. As **paixões** narravam a vida dos santos

e apóstolos. Divididas em capítulos, duravam até semanas para serem apresentadas. As encenações, realizadas primeiramente no interior das igrejas, ganharam posteriormente ambientes mais propícios às apresentações, uma vez que alguns espetáculos utilizavam cada vez mais grandes estruturas, efeitos especiais e maquinarias inovadoras. Os palcos passaram a oferecer maior agilidade no manuseio de cenários, facilitando a criação de truques, por exemplo aparições milagrosas, enriquecendo as apresentações (ROSENFELD, 2009) e encantando o público, envolvendo-o ainda mais com as questões da fé (BORBA FILHO, 1968).

O **teatro medieval** contribuiu, sob o aspecto espetacular, de inúmeras formas para o enriquecimento da arte teatral. Os aspectos cenotécnicos ganharam maior relevância, tais como o uso de iluminação com velas e com candelabros, que passou a integrar a concepção cenográfica, assim como os figurinos ficaram mais luxuosos. Com o passar do tempo, a plateia ganhou camarotes, reservados às pessoas importantes; para os artistas, camarins para a troca de figurinos e a preparação da maquiagem, facilitando a caracterização das personagens sem a necessidade do uso de máscara (BORBA FILHO, 1968).



Pesquise mais

Saiba mais sobre o teatro medieval em:

BARDINE, R. Teatro Medieval. **Cola da Web**, [s.d.].

Com o início da formação dos Estados, tem início a **Renascença**, com uma nova classe social mostrando tendência de crescimento, a burguesia. Nesse contexto, surgem companhias de teatro, uma vez que os artistas agora tinham mais dificuldade para obter trabalhos como menestrel ou bobo da corte, já escassos. No século XVI, o crescimento das cidades impulsionou a expansão da arte teatral. O estabelecimento dessa nova cultura possibilitou a emancipação da arte cênica perante os dogmas católicos, provocando uma revolução nessa arte, com o surgimento de novos autores que buscavam inspiração para suas obras na estética e nos textos clássicos do período greco-romano.



Exemplificando

É o caso do italiano **Nicolau Maquiavel** (1469-1527), um dos grandes filósofos do “século de ouro”, autor da peça teatral *A Mandrágora*. O autor buscava a todo custo explicar as contradições de sua sociedade não utilizando um apelo transcendental (de deuses e dogmas misteriosos), mas sim explicações científicas reais. Maquiavel tornou-se um

dos pensadores mais respeitáveis de seu tempo; especialista em política, escreveu textos didáticos e literários a respeito do tema (vide os livros *Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio e O príncipe*).

A religiosidade ainda se fazia presente em muitos países europeus. Portugal tinha em **Gil Vicente** (1465-1536) seu maior autor eclesiástico. Na Espanha, **Miguel de Cervantes** (1547- 1616), **Lope de Vega** (1562-1635) e **Tirso de Molina** (1584-1648). No Brasil, o padre José de Anchieta (1534-1597) fez uso do drama religioso para **catequizar os índios**. Houve uma atualização nos padrões cênicos. Lope de Vega, defensor da *Comedia Nueva* (Comédia Nova, encenada em teatros populares, com cenários mambembes e voltada para o grande público), contestou o padrão imposto pela “Poética” aristotélica, suprimindo os elementos de lugar e tempo de seus textos dramáticos, propondo espetáculos mais sucintos, de no máximo três atos. Essa nova concepção tornou as apresentações mais curtas (com duração de duas horas, em média), oportunizando o acesso a um maior número de público. Esse movimento proporcionou o surgimento de um novo estilo tanto na Espanha como na Itália, acessível a um público mais simples (não burguês), uma espécie de “teatro do povo”.



Pesquise mais

Para conhecer alguns textos de Gil Vicente, indicamos:

BANCO DE PEÇAS: Gil Vicente arquivo. **Teatro na Escola**, [s.d.].

Surgida na Itália, a *Commedia dell'arte* resgatou a essência da estética da pantomima, aliada à espontaneidade grotesca e à vulgaridade das comédias Gregas já apropriadas nos tempos do Império Romano. Distingua-se essencialmente pelos trajes carnavalescos, pelos temas abordados, além da alegria e da euforia emanadas pelos palcos do século XVI. A realeza preferia agora ir aos simples teatros para assistir, juntamente com seus súditos, às peças teatrais que abordavam temas dos mais distintos. Esse gênero exigia grande habilidade de seus intérpretes que, preocupando-se com a satisfação do público pagante, buscavam improvisar caso percebessem que o roteiro original não estava agradando.



Pesquise mais

Naquele tempo, as mulheres eram proibidas de atuar no palco, de forma que os homens é que faziam os papéis femininos. Para ficar mais convincente, homens efeminados eram convidados para o papel das donzelas, o que deixava as cenas ainda mais “engraçadas” para o público.

Os atores se engajavam dentro de uma companhia de teatro e torna-

vam-se famosos por um estilo único de personagem. Assim que um ator se especializava em interpretar um **tipo**, permanecia no papel até o final de sua carreira. O teatro veneziano trazia sempre os mesmos tipos de personagem em suas comédias: o Pantaleão, o Arlequim, o Criado, o Doutor, o Capitão, a Colombina, a Noiva, a Ama, o Pai da Noiva e o Herói, constituindo sempre os mesmos tipos de roteiro. Normalmente os roteiros da *Commedia dell'arte* tratavam de contar a história de dois namorados que lutavam contra a negação dos pais, enfrentando, assim, uma série de problemas para se casarem.

Sugerimos que você assista ao filme *A viagem do Capitão Tornado* (Título Original: *Il Viaggio Di Capitan Fracassa*), que retrata o final desse período da história do teatro (dirigido por Ettore Scola, 1990).

E assista também a uma remontagem da peça *Arlequim servidor de dois amos*, pela Cia Teatral Cômico:

ARLEQUIM SERVIDOR DE DOIS AMOS. Produção de Carlo Goldoni. Adaptação e direção de Renato Bispo. [S.l.]: Cia. Teatral Cômico, [s.d.]. 1 vídeo (1h50min).

William Shakespeare (1564-1616) inspirou-se na *Commedia dell'arte* para a criação de textos e espetáculos teatrais. Embora obtendo sucesso nas comédias, os dramaturgos almejavam alcançar voos maiores, produzindo textos com temáticas mais complexas, com uma linguagem menos vulgar e mais formulada. Ciente da necessidade de ampliar o nível de suas obras, Shakespeare ousou utilizar temas extravagantes e ridicularizados pela comédia com uma nova roupagem, criando textos dramáticos ricos e poéticos. Com a queda da popularidade do teatro religioso (exceto em Portugal e na Espanha), houve, por parte das elites, maior procura pelos textos dramáticos. Shakespeare, no entanto, manteve a configuração do teatro medieval, entretanto reciclando o conteúdo, produzindo, consequentemente, textos dramáticos voltados ao grande público. A Inglaterra, governada pela rainha Elizabeth I (1558-1603), detinha uma das mais prósperas economias do mundo, o que se refletia no desenvolvimento cultural e na educação. Os jovens escritores do período buscavam apresentar suas peças nos recém-construídos teatros de Londres, entre eles: *The Theatre* (1579), *The Rose* (1587), *The Globe* (1599) e *The Fortune* (1600), cujas estruturas tinham características singulares, arquitetadas para receber, de forma hierárquica, a nobreza e as pessoas do povo. O teatro renascentista experimentava o rompimento com o dogmatismo religioso. Após Shakespeare, os teatros ingleses tiveram suas portas fechadas sem virtude da eterna guerra com os puritanos, reabrindo somente após duas décadas, com peças de John Dryden (1631-1700) e George Etherege (1634- 1691).



Exemplificando

Entre outros temas polêmicos, Shakespeare escreveu *Hamlet*, cuja trama mostra um jovem príncipe da Dinamarca em dúvida se prefere o conforto tangente do poder ou se opta pelos riscos de uma grande aventura. Indeciso, ele se indaga: “Ser ou não ser, eis a questão”.

Enquanto o teatro se revolucionava em Londres, dramaturgos defensores do **Classicismo Francês** criticavam Shakespeare por ignorar a poética aristotélica (especialmente as unidades de tempo e espaço, fundamentais, na concepção deles). Tendo como incentivador Luiz XIV (o “Rei Sol”), os eruditos da Academia Francesa tentavam seguir fidedignamente os preceitos de Aristóteles, porém, sem o mesmo vigor trágico dos atenienses. O teatro francês brilhou com **Corneille** (1606-1684) e **Racine**. Enquanto o povo mais humilde lotava teatros na Inglaterra, na França, com suas roupas e perucas exóticas, a nobreza francesa chegava ao ápice da extravagância absolutista.



Exemplificando

Jean-Baptiste **Molière** (1622-1673) foi o artista mais aclamado por Luiz XIV, o que lhe valeu o prestígio da corte de Versalhes, mesmo sendo um artista da classe média. Em seus textos, não ia de encontro com o autoritarismo, conseguindo espaço nos salões da corte e nos teatros. Porém, era um crítico que colocou em xeque alguns conceitos fortemente edificados da época, como em *O Misanthropo*, no qual faz fortes críticas à sociedade. Para saber mais, assista ao filme *As aventuras de Molière*.

TRAILER DO FILME AS AVENTURAS DE MOLIÈRE LEGENDADO. [S.l.: s.n.]. Postado pelo canal TrailersCompleto, 3 jul. 2012. 1 vídeo (1min52s).

Com a burguesia em alta, houve um aumento das peças teatrais voltadas para esse público. Os temas apresentados nos palcos da França, Inglaterra, Alemanha e Itália constituíam-se em torno do herói protagonista que normalmente refletia uma visão do indivíduo perfeito: rico negociante, valente, possuidor de uma espada e de uma “boa” mulher (ou seja: o típico burguês). A ideia do herói que vence todas as batalhas e que sempre encontra saídas inteligentes e bem articuladas para se livrar de perigos iminentes, sempre se saindo muito bem.



Assimile

Criador de uma das primeiras teorias para a interpretação (*Paradoxo sobre o comediante*, de 1830), **Denis Diderot** está entre os dramaturgos de maior expressividade de seu tempo (período do Iluminismo). Inspi-

rado em seu contexto, desenvolveu diversas personagens. Em sua obra, postulou que um intérprete eficiente tem por qualidade o autocontrole de transmitir ao público as emoções da personagem sem necessariamente senti-las.

Entretanto, a linguagem empregada nos espetáculos desse período era intelectualizada e hermética, provocando distanciamento entre as massas e o teatro. As diferenças sociais na França eram enormes: incríveis palácios de um lado e miseráveis casebres de outro, culminando na Revolução Francesa (1789-1816), que alçou ao poder o partido Jacobino por um período de aproximadamente quinze anos, até o início da era napoleônica e o surgimento do **Naturalismo**, que substituiu o heroísmo burguês e o classicismo por uma forma menos elitista de arte. A encenação de *A Dama das Camélias* (1852), de Alexandre Dumas Filho, é tida como marco inicial do **realismo francês**, contando a trajetória de uma cortesã que “regenerada” pelo amor, dá ao público a percepção de um universo real, sem vivências lúdicas ou fantasiosas, mas do cotidiano, explica e justifica a conduta das personagens. Essa concepção realista de que o ser humano é fruto de seu meio passa a ser bastante explorada.



Assimile

No final do século XIX uma nova concepção de ator (personalista) torna-se recorrente: um artista que representa a força dramática da encenação. Como resultante, há o surgimento de grandes estrelas, como Sarah Bernhard (França) e João Caetano (Brasil), cuja notoriedade e fama se deu por via de estratégias mercadológicas e marketing. No início do século XX, a figura do diretor passa a ser vista como coordenadora geral do espetáculo, cabendo-lhe a direção e supervisão dos atores, dos elementos cenotécnicos, da escolha do repertório a ser encenado e do seu público-alvo.

Foi a partir das inovadoras concepções de **Émile Zola** (1840-1902), propondo a exploração da realidade em textos dramáticos, que surgiram inúmeros teatrólogos no panorama mundial, nascendo, dessa forma, muitas teses teatrais que se propunham analisar criticamente a sociedade de então pelas lentes dramaturgicas, expondo ao público peças teatrais com características acentuadamente psicológicas e filosóficas, e que procuravam dialogar com conhecimentos científicos atualizados sobre a realidade de seu tempo.



Exemplificando

Traços realistas surgiram nas peças pelas mãos do norueguês **Henrik Ibsen** (1828-1906). O **Realismo** é incorporado ao teatro russo por **Nicolai Gógol**, mas, apenas trinta anos após a sua morte, Tchekhov incorpora a estética em suas peças. Nos Estados Unidos o Realismo encontrou seu ápice em peças de dramaturgos como **Arthur Miller** e **Tennessee Williams**, que acondicionavam o cotidiano da cultura norte-americana ao Realismo crítico. No Brasil, a estética realista sofreu influência francesa. Seu maior patrono foi **Machado de Assis**, notório crítico do Romantismo, que defendia maior encontro entre a massa e o teatro, argumentando que este não deveria ser mero objeto de entretenimento, mas espaço para discussão acerca de questões sociais. O Realismo resgatou a razão dentro do processo naturalista, afirmando que o indivíduo é fruto do meio, ou seja, parte essencial da natureza. O polonês **Ziembinski** ficou famoso no Brasil por incorporar o realismo em seus espetáculos de estética expressionista.

Para o **naturalista** francês **André Antoine** (1859 – 1943), sob influência do realismo, a vida deveria se expressar no palco de forma incisiva, emulando a realidade, devendo considerar cada detalhe que pudesse transportar a plateia para dentro da cena. Com o advento da eletricidade, empregava os inovadores recursos da iluminação artificial e da cenografia, criando um ambiente esteticamente próximo da realidade, e influenciava os artistas a pesquisar *in loco* formas de representar com verossimilhança as características de suas personagens.



Assimile

Com seu empirismo, Antoine influenciou o teatro de seu tempo. Fazendo uso da “**quarta parede**” (mecanismo por ele desenvolvido para direcionar seus atores a ignorar o público, uma espécie de membrana imaginária entre palco e plateia), criava artificialmente a sensação de que aquilo que se desenvolvia em cena seria real, sem artificialidade. Para o autor, o/a artista, ao ignorar que está na presença de um público, poderá desenvolver uma carga dramática ideal, o que tornaria a peça ainda mais realista. Tal método foi amplamente contestado por expressionistas e simbolistas, especialmente o suíço Adolph Appia e o inglês Edward Gordon Craig, que o acusaram alegando falta de criatividade e imaginação. Antoine também foi criticado por Bertolt Brecht, que propõe uma estética oposta, baseada no **distanciamento** entre a plateia e a emoção dramatizada pelo/a artista, como fator de manutenção da consciência crítica do público em relação à mensagem trazida na peça.

Apesar das críticas, Antoine foi consagrado como um dos teatrólogos que, depois de Aristóteles, ousaram elaborar teorias sobre a arte, comprovando-as na prática. Inspirando outros teatrólogos, cujas bibliografias ficaram marcadas na história, dentre elas, a do russo **Konstantin Stanislavski**, autor de livros indispensáveis para a formação de atores (*A construção do personagem*, *A criação de um papel*, *A preparação do ator*, *Minha vida na arte e Manual do ator*). Simpatizante do **gênero naturalista**, desenvolveu uma técnica para a sua interpretação, tornando-se renomado em seu país e no mundo. Sua técnica sugere que o/a ator/atriz acesse os próprios sentimentos com a finalidade de prospectar recursos para a criação de suas personagens, dando-lhes vida própria. Postulava que os efeitos cênicos devem proporcionar interação com o público, deixando-o mais envolvido pelo efeito mágico criado pela cena, causando no espectador a ilusão de que o contexto abordado é real, cativando-o e motivando-o a acompanhar mais intensamente o espetáculo. Para tanto, cabe aos artistas em cena transfigurarem-se, ou seja, personificarem totalmente as personagens, abrindo mão de sua própria personalidade, emprestando seu corpo integralmente para a personagem, dando-lhe vida própria. O naturalismo de Stanislavski foi contestado por teóricos mais simpáticos à concepção **expressionista**, tais como Meyerhold, Tairov e Vakhtangov. Para Meyerhold, os diálogos seriam meros detalhes no contexto cênico dos movimentos e o artista em cena deveria fazer uso de seu corpo como se fosse o único elemento ao seu dispor, explorando a expressão corporal nos limites da acrobacia, o que denominou “**biomecânica**”.

Visões como a de Meyerhold ampliaram as possibilidades de questionamento das firmes e consolidadas teorias de Stanislavski, oportunizando novos olhares e o desenvolvimento de novas perspectivas. Como exemplo, o surgimento do **Surrealismo** de Antonin Artaud (que será abordado mais adiante). Para o surgimento de novos paradigmas é essencial a reciclagem das ideologias. Debates e divergências acabam por enriquecer a dramaturgia. A dialética e a troca de informações, o rechaço de um autor perante o outro, nos campos da teoria e da experimentação, constituem e potencializam um quadro com múltiplas possibilidades, permitindo aos artistas uma multiplicidade estética e teórica que o atenda melhor na prática cênica.

O teatro épico

Stanislavski, assim como Antoine, foi duramente criticado pelo alemão **Bertolt Brecht** (1898-1956), que achava imprescindível a emoção, mas sem que isso servisse de desculpa para causar ilusão no público. Brecht antagonizou Stanislavski, tornando-se uma das principais referências para a linguagem teatral no que se refere à interpretação e à arte dramática. Seu principal texto, *Estudos sobre teatro*, expõe a visão do autor sobre a estética naturalista, destacando que aqueles que assistem a um espetáculo devem

absorver as mensagens emitidas pelos artistas sem confundir ficção e realidade. Para ele, as informações contidas em cada texto teatral são importantes, razão da fundamental relevância que o público esteja consciente de que a história que se passa em cena não se trata de realidade, mas de pura arte teatral. Para tanto, Brecht propôs o “distanciamento” do público em relação ao que ocorre no palco, feito que não se realiza fisicamente, mas no âmbito emocional, de forma a não se envolver com a fábula, mantendo, diante dos acontecimentos ali expostos, postura imparcial e crítica. Segundo Brecht, com o senso crítico apurado, o espectador poderá ter atitudes analíticas em relação ao contexto, posicionando-se em relação às personagens e aos fatos, sem ser influenciado pela emoção. Brecht propõe também o rompimento da “quarta parede”, afirmando que o contato visual entre palco e plateia permite distanciamento, ao não se envolverem completamente com a trama.

Brecht postula que que o ator deve passar a informação da mesma forma que uma pessoa passa uma informação cotidiana, e para que isso ocorra o emissor deve abordar os assuntos de uma maneira clara e objetiva para que o receptor queira escutar, utilizando-se do recurso da empatia somente para prender a atenção do receptor. Também, que o ator consiga distanciar o público, distanciando-se, também, de sua personagem, ao representá-la da maneira mais fidedigna possível, porém mantendo suas prerrogativas em relação à personagem, sem se isentar de suas próprias aspirações, críticas e sentimentos. É importante que o ator saiba que, em cena, é apenas um artista interpretando uma personagem, ou seja, mostrando a personagem, mas não a vivendo, que tente interpretá-la da melhor forma possível, mas que não tente se persuadir (nem tampouco os outros) de que é a própria personagem. Cabe ao ator, em cena, ser propositor de um debate, e não o próprio debatedor.



Assimile

Para Bertolt Brecht, para que o/a artista consiga efetivamente o efeito de distanciamento de sua personagem, poderá fazer uso de três recursos: *recorrer à terceira pessoa*, inspirando-se em um conhecido para desenvolver a personagem, ou em alguém de quem ouviu falar etc.; *recorrer ao passado*, que não tem relação com a “memória emotiva” desenvolvida por Stanislavski, pois não deve se ater ao campo das emoções, mas inspirar-se completamente no comportamento humano, prestando atenção aos detalhes do que se passa em determinado contexto e cultura, inspirando-se no estilo, personalidade e idiossincrasias de determinada pessoa ou personalidade como fonte de inspiração; *a indicação acerca da encenação* deverá se dar no momento em que o/a artista coleta informações acerca da personagem, evidenciado os porquês dos gestos dramatizados, o propósito de suas ações etc. Dessa

forma, os outros artistas com quem está contracenando – e o público – poderão desenvolver um pensamento crítico acerca do que se está desenvolvendo cenicamente, podendo, inclusive, e de acordo com a montagem, interferir com sugestões em relação a determinados conteúdos que se mostram subentendidos – que não estão explícitos no texto – mas que se mostram relevantes para a temática e/ou para o contexto ali desenvolvido.

Outras estéticas

Antonin Artaud (1896-1948), precursor do teatro **surrealista**, teorizou em seu livro *O teatro e seu duplo*, o que denominou **Teatro da Crueldade**, contestando o naturalismo e pregando o uso de elementos mágicos que produzissem efeito hipnótico no espectador, sem a necessidade de diálogos, mas com expressão corporal, por meio de música, dança, gritos, sombras, iluminação, que comunicariam ao público uma mensagem, reproduzindo em cena os sonhos e os mistérios da alma humana. Denunciou a perda do caráter cerimonial no teatro europeu, tendo o teatro oriental como inspiração e modelo ideal, ressaltando que essa forma tradicional manteve seu aspecto cultural milenar, sem influência ou interferência mercadológica, constituído de temas místicos e/ou religiosos, em uma união que propõe principalmente cortejar o desconhecido e instituir um universo mais ingênuo, primitivo, que não busque a explicação na psicologia, tal como no teatro ocidental, mas uma visão pessoal do mundo.



Assimile

Artaud denunciou a indústria cultural no âmbito do teatro, questionando também o teatro discursivo. O reconhecimento de seus postulados é posterior ao seu falecimento. Ainda em vida, não conseguiu desenvolver na prática a maioria de suas teorias, paradoxais e pretensiosas em demasia para o seu tempo. Suas teorias instigaram o rompimento com os paradigmas da arte dramática desenvolvidos até então. O aspecto ritualístico nelas impresso serviu como estimulador de confronto às técnicas e normas clássicas milenares. Precursor do Surrealismo no teatro, propôs mais arrojo e inovação para as linguagens artísticas de forma geral: arquitetura, dança, música, pintura etc.

O **teatro do absurdo** tem influência do Surrealismo, pois explora os sentimentos humanos e critica a sociedade por meio da difusão de uma ideia subjetiva a respeito do obscuro e daquilo que não se vê, buscando denunciar a crise social vivida pela sociedade, apontando os paradigmas e os valores morais como seus principais fatores. Ele foca principalmente o

comportamento humano, deflagrando a relação das pessoas e seus atos. O objetivo maior desse gênero é promover a reflexão do público, de forma que a maioria dos roteiros procuram expor o paradoxo, a incoerência, a ignorância de suas personagens em um contexto expressivo, trágico, aprofundado pela discussão psicológica que cada personagem apresenta.



Exemplificando

Samuel Beckett é um dos grandes autores vanguardistas do **teatro do absurdo**. Sua obra clássica *Esperando Godot* conta a história de duas personagens que ansiosamente esperam por auxílio em um lugar onde nada de novo acontece, em sucessivas, angustiantes e frustradas repetições cotidianas.

Além de Beckett, com suas estéticas e técnicas particulares, são nomes expressivos desse movimento: Arthur Adamov, Alfred Jarry (*Ubu rei*), Eugène Ionesco (*A cantora careca; O rinoceronte*), Fernando Arrabal (*Pic Nic no Front*), Jean Genet (*As criadas*). No Brasil, destaca-se a obra de Qorpo Santo.

Em 1960, o polonês **Jerzy Grotowski**, autor de *Teatro laboratório*, influenciado pela estética de Artaud, estabeleceu uma nova relação entre palco e plateia, em que o artista não deve ter em cena elementos que distraiam a atenção do público, senão seu próprio corpo, ou seja, sem um palco delimitado e sem luz cênica específicos, cenografia complexa, tampouco texto, de forma que isso justificava a invasão do ator ao espaço reservado à plateia, tornando o público uma peça-chave para as cenas, o que denominou como **teatro pobre**, explorando única e exclusivamente a interpretação e sua carga dramática, sem maiores recursos. Essa estética configurou-se como reinvenção no teatro, pois propôs uma concepção coletiva, empregando caracterização simples e rompendo o limiar do prosclênio, irrompendo no espaço da plateia, atuando tanto em espaços formais, como teatros, quanto em espaços públicos, como praças.

Mudam-se tempo e as mentalidades. Cresce a consciência crítica em relação à linguagem teatral, entre a cultura e aqueles que a produzem, compreendendo-a como elemento crucial na representação dos ritos e costumes sociais, constituindo um grande objeto de estudos antropológico e sociológico. Assim, o teatro passa a ser utilizado como manifesto, debate de ideias e reflexão imediata de ideias, elaborado de forma mais democrática do que os meios tradicionalmente conhecidos, por se estabelecerem onde o público está. Muitos autores contribuíram e continuam a contribuir para que a arte teatral siga transformando-se e transformando. Entre outros, Peter Brook, Eugênio Barba, Tadeusz Kantor, Robert Wilson, assim como o

brasileiro Augusto Boal, internacionalmente conhecido pelo seu teatro do oprimido, influenciado pelas filosofias contemporâneas que estreitam os laços da vida real com o teatro, postulando com muita propriedade que todo ser humano é um ator, pois pratica a interpretação espontânea, interpretando suas personagens em ocasiões distintas, em cenas cotidianas.



Pesquise mais

Para saber mais sobre importantes nomes do teatro, indicamos:

PETER BROOK. **Algo sobre**, [s.d.].

BARROS, M. de. Tadeusz Kantor | Biografia. **Caleidoscópio**, [s.d.].

STAEHLER, H. C. C. As vanguardas no teatro visual de Robert Wilson.

Pontos de Interrogação, v. 7, n. 1, p. 69-90, jan.-jun. 2017.

AUGUSTO BOAL DIRETOR DE TEATRO E DRAMATURGO BRASILEIRO.

Educação Uol, 5 maio 2009.



Saiba mais

O teórico alemão Hans-Thies Lehmann definiu uma cartografia expandida da cena contemporânea com base na noção de **pós-dramático** (termo utilizado pela primeira vez por Richard Schechner, a partir do qual organiza vetores de leitura dos processos multifacetados que caracterizam o teatro entre 1970 e 1990 do século XX) (GUINSBURG; FERNANDES, 2015). Em seu livro *Teatro pós-dramático*, Lehman (2007) analisa diversas manifestações de teatralidade cuja característica mais evidente é a frequência com que se situam em territórios híbridos, no contexto das artes plásticas, música, dança, cinema, vídeo e performance, além de optarem por processos criativos descentrados e evidentemente avessos à ascendência do drama como eixo norteador. Lehman delinea os limites do pós-dramático por conjunto de elementos, o que lhe possibilita abranger uma diversidade de experiências cênicas cuja característica comum é o distanciamento da órbita do dramático. Afastando-se dos conceitos tradicionais de drama, Lehman define o teatro dramático como aquele que obedece ao primado do texto e preserva as categorias de imitação e ação. A principal ideia subjacente ao conceito é a da representação de um universo fictício instaurado por personagens que imitam ações humanas com a intenção de criar uma ilusão de realidade. Totalidade, ilusão e reprodução do mundo são os fundamentos do modelo e a realidade do teatro pós-dramático principia com sua desconstrução. Na abordagem das experiências pós-dramáticas, Lehman desloca o foco do texto para os procedimentos propriamente teatrais: a qualidade da presença, do gestual e do movimento dos atores, a semiótica dos corpos, os componentes estruturais e formais da

língua enquanto campo de sonoridades, o desenvolvimento musical e rítmico do espetáculo, com sua temporalidade própria, e a iconografia dos procedimentos visuais, que, em lugar de ilustrar um texto, compõem “superfícies de linguagens antinômicas”. Para o autor, o teatro pós-dramático não é apenas um novo tipo de escritura cênica, mas uma forma de resistência à “sociedade do espetáculo”. É para se contrapor à forma-mercadoria que o teatro adota uma estratégia de recusa à afirmação da própria materialidade, e vive da oscilação entre presença e representação, performance e mimese, real sensorial e ficção, processo criativo e produto representado. O teatro pós-dramático é uma prática artística que problematiza o “estado de espectador” enquanto comportamento social inocente e exige um novo tipo de “perceptividade concreta e intensificada” que responde criticamente à percepção ordenada da sociedade de consumo.



Vocabulário

Gêneros teatrais: são **formas** de apresentação teatral. Serão sempre marcados por questões e pontos de vista de seu contexto cultural e época. Novas formas vão surgindo e fundindo-se umas nas outras. O **gênero literário dramático** teve suas origens na Grécia Antiga, em manifestações nas festas em homenagem a Dioniso. O termo “dramático” quer dizer ação, representando ações vividas pelas personagens em um determinado espaço-tempo. Os recursos básicos são complementados com outros como iluminação, sonorização e notações cênicas também chamadas de rubricas do autor, que servem para orientar os artistas no processo de encenação. A simples leitura de um texto não representa o “teatro”, requerendo a sua encenação, em determinado espaço cênico. Enquanto texto, a obra dramática tem pontos em comum com a narrativa, pois apresenta enredo e personagens.

Auto: subgênero da literatura dramática. Tem sua origem na Idade Média. O auto visava contar sobre a vida de pessoas santas ou de boa índole. A moral é um elemento decisivo. De conteúdo simbólico, costuma representar entidades como a hipocrisia, a bondade, a avareza, a luxúria, a virtude etc., mostrando o lado negativo ou positivo dos sentimentos humanos. Exemplo: *Auto da barca do inferno*, de Gil Vicente.

Comédia: tem o propósito de provocar o riso e a crítica por meio de situações cômicas, tanto pela caracterização de tipos e de costumes com comportamento exagerado, quanto pelo absurdo da história. Raramente enfoca as questões morais ou filosóficas, mas mostra o ser humano em suas relações sociais, *ridendo castigat morus* (através do riso criticam-se os costumes). É por meio da exploração das situações ridículas que procuram levar a uma reflexão sobre o que se passa na sociedade e

provocar reforma dos costumes, como um agente moralizante.

Drama: é um gênero em que o enredo se baseia principalmente em conflitos sentimentais humanos, muitas vezes com um tema geral triste.

O drama moderno é uma criação do Romantismo. É uma peça teatral caracterizada pela seriedade ou solenidade em oposição à comédia propriamente dita. Normalmente, começa de forma solene e grave e termina de forma leve e feliz. A palavra *dramalhão* é uma derivação do termo original, apresentando lances trágicos e artificiosos.

Farsa: gênero teatral cômico surgido no século XIV, estruturado em apenas um ato, tendo por objetivo principal divertir o público. De caráter burlesco, a farsa é caracterizada por poucas personagens em situações exageradas e caricatas visando provocar o riso, sem maiores pretensões ou questionamento de valores. Exemplo: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Épico: o teatro épico utiliza uma série de instrumentais diretamente ligados à técnica **narrativa** do espetáculo. Os mais significativos são: comunicação direta entre artista e público; música como comentário da ação; ruptura de tempo-espaço entre as cenas; exposição do urdimento, das coxias e do aparato cenotécnico. O caráter “épico” se refere a algo que relata uma ação. O teatro grego clássico, base do teatro dramático, tem os heróis e suas histórias, seus feitos. Já o teatro épico brechtiano (Bertolt Brecht) é produto do forte desenvolvimento teatral na Rússia de Meyerhold, pós-revolução de 1917, e na Alemanha de Erwin Piscator, durante o período da República de Weimar (nesse tempo, as cenas épicas recebiam o nome de “cena Piscator”, dado o uso de cartazes e projeções de filmes nas peças dirigidas por ele). A catarse perde seu espaço na concepção teatral épica brechtiana, não cabendo envolver o espectador em um manto emocional de identificação com a personagem e fazê-lo sentir o drama como algo real, mas sim despertá-lo como um ser social.

Melodrama: o termo se generalizou como um sinônimo de certo tipo de produção cultural que procura efeitos fáceis e conhecidos de envolvimento do público, com a utilização de fundos musicais que procuram induzir a plateia ao choro ou ao suspense, com um sentimentalismo exagerado.

Mímica: peça de teatro em que os atores representam apenas por meio de gestos. Um mímico é alguém que utiliza movimentos corporais para se comunicar, sem o uso da fala.

Mimo: farsa popular, em prosa, entremeadada de dança, que imitava costumes da Grécia Antiga.

Monólogo: peça com um único artista em cena. Pode também ser compreendido como uma fala ou discurso pronunciado por uma única pessoa ou enunciador, o drama de um indivíduo em que a personagem

expressa em voz alta seus pensamentos, ideias e emoções. É uma ferramenta de introspecção usada para descrever as personagens, pelo grande valor psicológico (solilóquio).

Musical: estilo de teatro que combina música, canções, dança e diálogos falados.

Ópera: drama encenado com música utilizando os elementos típicos do teatro, tais como cenografia, vestuários e outros. No entanto, a letra da ópera é cantada em vez de falada, acompanhada por um grupo musical ou orquestra. Os cantores e seus personagens são classificados de acordo com seus timbres vocais.

Revista: gênero marcadamente popular que tem como caracteres principais a apresentação de números musicais, apelo à sensualidade e à comédia leve, com críticas sociais e políticas. Em termos gerais, consta de várias cenas de caráter cômico, satírico e de crítica política e social, com números musicais, além de certo tom Kitsch, com bailarinos vestidos de forma mais ou menos exuberante (plumas e lantejoulas), além da forma própria de declamação do texto.

Teatro de animação: teatro de bonecos, teatro de fantoches, teatro de formas animadas, o gênero define-se pela apresentação feita com fantoches, marionetes ou bonecos de manipulação. Geralmente o palco, as cortinas, o cenário e os demais caracteres próprios são construídos especialmente para a apresentação.

Teatro infantil: é um gênero de fundamental importância na educação, possibilitando ao estudante o seu desenvolvimento no que tange à socialização, criatividade, coordenação motora, memorização, vocabulário etc.

Teatro de rua: é uma apresentação de gêneros teatrais por artistas ou grupos especializados em lugares não formais, habitualmente espaços públicos.

Teatro de sombras: arte antiga, originária da China, em que os manipuladores utilizam a sombra provocada por um ou mais feixes de luz para a realização de sua apresentação.

Tragédia: forma de drama caracterizada pela seriedade e dignidade, frequentemente envolvendo um conflito entre uma personagem e algum poder de instância maior, como a lei, os deuses, o destino ou a sociedade. Originada do Ditirambo (canto coral grego), representa ações dolorosas da condição humana. A ação visa provocar no espectador piedade e terror com o objetivo de provocar a “catarse” ou purificação. Exemplo: *Édipo Rei*, de Sófocles.

A situação-problema desta sessão parte da proposição de que, após uma imersão na linguagem teatral, realize-se uma cena com características estéticas fundamentadas na história do teatro ocidental. Reforçamos a necessidade de o estudante minimamente reconhecer as diversas possibilidades estéticas e agregar valor ao seu trabalho a partir de práticas. Portanto, esta é uma oportunidade excelente para o desenvolvimento de um estudo histórico das principais formas teatrais. Nesse sentido, a realização dessa proposta se dá a partir do estudo e da experimentação, compreendendo a realidade do estudante e executando uma prática adequada à circunstância em que todos se encontram, ou seja, o contexto das possibilidades técnicas e financeiras para a realização dessa empreitada.

Faça valer a pena

1. Leia o trecho a seguir:

“A **tragédia** é uma imitação de uma ação que é séria, completa e de certa magnitude. Em linguagem, ela é embelezada com os vários tipos de ornamento artístico, cada tipo sendo encontrado em sua parte específica da obra; ela tem forma de **ação**, não de narração; e alcança, por meio da piedade e do temor, a purgação desses sentimentos e outros semelhantes. (ARISTÓTELES, 1970, Parte IV, grifos nossos)

Ao identificar e descrever o gênero teatral **tragédia**, Aristóteles destaca que ela está circunscrita ao âmbito de qual gênero literário?

- a) Epopeia.
- b) Gênero lírico.
- c) Gênero épico.
- d) Gênero dramático.
- e) Farsa.

2. Leia os trechos a seguir:

“A tragédia e a comédia diferem do canto ditirâmico porque utilizam todos os meios de uma vez, e a outra, por se servir ora de uns, ora de outros. Estas são as diferenças das artes quanto aos meios de imitação [...]. (ARISTÓTELES, 2004, p. 38)

“ Como os imitadores imitam pessoas em ação, e estas são de boa ou de má índole (porque os caracteres quase sempre se limitam a esses), sucede que, necessariamente, os poetas imitam homens melhores, ou piores, ou então iguais a nós, como o fazem os pintores [...] cada imitação se compõe destas diferenças, e cada uma delas variará, por imitar coisas diferentes. (ARISTÓTELES, 2004, p. 38).

“ A mesma diferença se encontra na **tragédia e na comédia**; esta procura imitar os homens inferiores ao que realmente são, e aquela, superiores. (ARISTÓTELES, 2004, p. 39).

Os excertos apresentados são da obra *Poética*, de Aristóteles, esclarecendo as distinções entre a tragédia e a comédia. Assinale a alternativa que corresponda às afirmações elencadas nos trechos lidos.

- a) Nas tragédias, as personagens eram nobres e heróis caricaturados, e nas comédias elas são pessoas comuns da *polis*, assim como os deuses ou semideuses.
- b) Nas tragédias, as personagens eram pessoas comuns da *polis*, os nobres e os heróis, e nas comédias elas são os deuses ou semideuses.
- c) Nas tragédias, as personagens eram pessoas comuns da *polis*, estereotipadas, e nas comédias elas eram apenas caricaturadas, principalmente os nobres e heróis.
- d) Nas tragédias, as personagens eram ricas e ocupavam cargos públicos notórios, e nas comédias elas são pessoas comuns da *polis*, geralmente pobres ou escravos.
- e) Nas tragédias, as personagens eram nobres e heróis, deuses ou semideuses, e nas comédias elas são pessoas comuns da *polis*, estereotipadas e caricaturadas.

3.

“ As encenações brechtiana iniciaram-se em 1928, quando começou seu teatro épico. O drama épico dirige-se contra o teatro dramático tradicional. **O termo “épico”, aqui, quer dizer “narrativo”, nada tendo a ver com “epopeia”.** É um teatro que só se completa no palco, claro que as peças podem ser lidas, mas suas virtualidades só se expressam definitivamente em cena. (ROSENFELD, 2009, p. 298, grifo nosso)

“ Até agora, os fatores impessoais não se manifestaram no teatro como elementos autônomos. O ambiente e os processos sociais foram vistos, até agora, como se pode ver a tempestade, quando na superfície da água os navios içam as velas, notando-se então como os barcos se inclinam. Para mostrar a própria tempestade, é imprescindível romper a estrutura rigorosa do drama aristotélico. Seu encadeamento causal e ação linear integram a

ação num contexto maior. O peso anônimo das coisas não pode ser reduzido ao diálogo, exige um palco que comece a narrar. (BRECHT *apud* ROSENFELD, 2009, p. 301)

O termo narrativo, tal como exposto por Rosenfeld sobre o teatro brechtiano, indica uma nova postura em relação ao teatro, com um novo sentido e função. Brecht não foi o primeiro e único criador desse tipo de teatro, do qual sempre houve similares, o medieval, que incluía narrativas e música, também o teatro shakespeariano, que continha muitos elementos narrativos. Em distinção ao teatro épico brechtiano, o autor denuncia as limitações potenciais do drama no que tange a que tipo de recurso?

Assinale a alternativa correta.

- a) O coro cênico, integrando o ser humano aos seus contextos universais ou sociais.
- b) Toda a realidade do drama tradicional tinha de se reduzir ao diálogo. O que não entrasse no diálogo não existiria.
- c) A mímica, explorando o gesto como forma perfeita de expressar o inconsciente humano.
- d) A dança, pois os movimentos dos bailarinos em cena expressariam a psicologia humana e a sua racionalidade de forma precisa.
- e) Todas as alternativas estão corretas.

- A ORIGEM DA TRAGÉDIA. Montagem e narração Lindomar Araújo. Animação. 2:15. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Jy8vS4MPiZI>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- A VIAGEM DO CAPITÃO TORNADO (Título Original: *Il Viaggio Di Capitan Fracassa*). **Dirigido** Ettore Scola. Itália: [s.n.], 1990.
- ARISTÓTELES. **Poetics**. Tradução e introdução de Gerald F. Else. [S.l.]: The University of Michigan Press/Ann Arbor Paperback, 1970.
- ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Baby Abrão. São Paulo: Nova Cultural, 2004. (Os Pensadores, v. 3).
- ARLEQUIM SERVIDOR DE DOIS AMOS. Produção de Carlo Goldoni. Adaptação e direção de Renato Bispo. [S.l.]: Cia. Teatral Cômico, [s.d.]. 1 vídeo (1h50min). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IhxJQ9G6CkA>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- AZEVEDO, S. M. de A. **O papel do corpo no corpo do ator**. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- BANCO DE PEÇAS: Gil Vicente arquivo. **Teatro na Escola**, [s.d.]. Disponível em: <http://www.teatronaescola.com/index.php/banco-de-pecas/category/gil-vicente>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- BARDINE, R. Teatro Medieval. **Cola da Web**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.coladaweb.com/literatura/teatro-medieval>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- BORBA FILHO, H. **História do espetáculo**. Rio de Janeiro: Edições O Cruzeiro, 1968.
- BRECHT, B. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1978.
- CAMARGO, R. C. de. Neva Leona Boyd e Viola Spolin, jogos teatrais e seus paradigmas. **Revista Sala Preta**, São Paulo: EDUSP, v. 2, 2002. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/salapreta/article/view/57105>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- CANALABERTO. Teatro da vertigem. 3 jul. 2011. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=h8AGvhYVOt4>. Acesso em: 12 fev. 2019.
- COLEÇÃO TEATRO VIVO. **Introdução à história**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.
- COMMEDIA DELL'ARTE. **Portal São Francisco**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.portalsao-francisco.com.br/historia-geral/commedia-dellarte>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- CUNHA, N. **Dicionário Sesc: a linguagem da cultura**. São Paulo: Perspectiva; Sesc São Paulo, 2003.
- DOCUMENTÁRIO: ARIANE MNOUCHKINE E O TEATRO DE SOLEIL. Direção: Antonio Jordão Pacheco. Produção: SescTV, 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=vLmRJH3wiDg&t=350s>. Acesso em: 18 fev. 2019.
- FERNANDES, S. **Grupos teatrais: anos 70**. Campinas: Editora Unicamp, 2000.
- FORSTER, E. M. **Aspectos do romance**. Porto Alegre: Editora Globo, 1974.
- GOMES, D. O Bem-Amado. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/125-o-bem-amado>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GOMES, D. O Pagador de Promessas. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/170-o-pagador-de-promessas>. Acesso em: 15 fev. 2019.

GROTOWSKI, J. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GUINSBURG, J.; FERNANDES, S. **O pós-dramático**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

HELIODORA, B. **Caminhos do teatro ocidental**. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HUIZINGA, J. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. Tradução de João Paulo Monteiro. São Paulo: Perspectiva, 1980.

INTERPRETAÇÃO e memorização de texto - TV GUIA DO ATOR (Programa 80). [S.l.]: Guia do Ator, 2014. 1 vídeo (11min15s). Publicado pelo canal Guia do Ator, 13 nov. 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Egkb3QwsGA>. Acesso em: 19 fev. 2019.

JAPIASSU, R. Jogos teatrais na escola pública. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, jul. 1998. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-25551998000200005>. Acesso em: 19 fev. 2019.

JAPIASSU, R. **Metodologia do ensino de teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

JAPIASSU, R. **A linguagem teatral na escola: pesquisa, docência e prática pedagógica**. Campinas: Papirus, 2007.

KOUDELA, I. D. **Jogos teatrais**. São Paulo: Perspectiva, 1984.

KOUDELA, I. D. O jogo teatral. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; Escola de Teatro, 2015.

LEÃO, R. M. Jogando com Viola, improvisando com Stanislavski. **Diálogos possíveis**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 111-123, 2004.

LEHMANN, H. T. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

LIVING Theatre Paradise Now: The Living Theatre in Amerika DVD trailer. [S.l.: s.n.], 1968. Publicado pelo canal jaybabcock. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=jF7_BdHi_NA. Acesso em: 15 fev. 2019.

LOPES, J. **Pega teatro**. Campinas: Papirus, 1989.

MATÉRIA NÚCLEO BARTOLOMEU - Manos e Minas. [S.l.: s.n.], 13 dez. 2014. Publicado pelo canal Manos e Minas. 1 vídeo (4min53s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=R-F8J7QdfT04>. Acesso em: 15 fev. 2019.

MESSEDER NETO, H. D. S.; PINHEIRO, B. C. S.; ROQUE, N. S. Improvisações teatrais no ensino de química: interface entre teatro e ciência na sala de aula. **Química Nova na Escola**, v. 35, n. 2, p. 100-106, maio 2013.

NICOLETE, A. Criação coletiva e processo colaborativo: algumas semelhanças e diferenças no trabalho dramaturgício. **Revista Sala Preta**, v. 2, p. 318-325, 26 nov. 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867.v2i0p318-325>. Acessado em: 18 fev. 2019.

O PAPEL do diretor (Programa 56). [S.l.]: Guia do Ator, 2012. 1 vídeo (16min51s). Publicado pelo canal Guia do Ator, 1 dez. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZNIB-D8ifxgM>. Acesso em: 19 fev. 2019.

O TEATRO de Rua da Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz. [S.l.: s.n.], 2 fev. 2014. Publicado pelo canal Ói Nóis Aqui Traveiz. 1 vídeo (39min14s). Disponível em: <https://www.youtube.com/>

watch?v=SzIMenGr4BM. Acesso em: 15 fev. 2019.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

PEÇAS DE SHAKESPEARE. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewcategory/3-pecas-de-shakespeare>. Acesso em: 18 fev. 2019.

PIAGET, J. **A formação do símbolo na criança**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1978.

PRAÇA DA ARTE - PARTE 1 (Circuito Sesc de Artes 2015 - Cia São Jorge de Variedades) - Ep. 19. [S.l.: s.n.], 20 maio 2015. Publicado pelo canal Vinilteca. 1 vídeo (9min44s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x00lcKIuSLE>. Acesso em: 15 fev. 2019.

PUPO, M. L. de S. B. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, Revista do Departamento De Artes Cênicas/ ECA/USP, São Paulo, ano 1, n. 1, p. 181-187, 2001.

PUPO, M. L. O jogo dramático. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; Escola de Teatro, 2015.

RETRATOS Falantes. Grupo Tapa. [S.l.: s.n.], 9 maio 2014. Publicado pelo canal Daniel Volpi. 1 vídeo (3min12s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AtpKYv0hkoI>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RODRIGUES, N. Perdoa-me por me traíres. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/103-perdoa-me-por-me-traires>. Acesso em: 15 fev. 2019.

RODRIGUES, N. Valsa Nº 6. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/104-valsas-no6>. Acesso em: 15 fev. 2019.

ROSA, W. **A encenação em situação de ensino e aprendizagem**: uma contribuição pedagógica possível. 2009. Orientador: Lucinea Aparecida de Rezende. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Londrina, 2009.

ROSA, W. **Nos rastros da linguagem da dança**: conversão de formas no espetáculo HQ. 2016. Orientador: Edina Regina Pugas Panichi. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Londrina, 2016.

ROSENFELD, A. **A arte do teatro**: Aulas de Anatol Rosenfeld. São Paulo: Publifolha, 2009.

RYNGAERT, J. P. **Jogar, representar**: práticas dramáticas e formação. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

SANTOS, V. L. B. dos S. O jogo simbólico. In: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JUNIOR, J. S. (Orgs.). **Léxico de pedagogia do teatro**. São Paulo: Perspectiva; Escola de Teatro, 2015.

SHAKESPEARE, W. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewcategory/3-pecas-de-shakespeare>. Acesso em: 18 fev. 2019.

SILVA, T. A. C.; GONÇALVES, K. G. F. **Manual de lazer e recreação**: o mundo lúdico ao alcance de todos. São Paulo: Phorte, 2011.

SPOLIN, V. **Improvisação para o teatro**. Tradução de Ingrid Koudela. São Paulo: Perspectiva, 1984.

SPOLIN, V. **O Jogo teatral no livro do diretor**. São Paulo: Perspectiva, 1992.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais na sala de aula**. São Paulo: Perspectiva, 2008a.

SPOLIN, V. **Jogos teatrais**: o fichário de Viola Spolin. São Paulo: Perspectiva, 2008b.

SUASSUNA, A. Auto da Compadecida. **Oficina de Teatro**, [s.d.]. Disponível em: <https://oficinade-teatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewdownload/5-pecas-diversas/110-auto-da-compadecida>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TEATRO PÍLULA POD MINOGA. Criação/direção: Alê Primo. Produção: SescTv; aleprimov. [S.l.]: SescTV, 2012. 1 vídeo (2min05s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Car-TiIi0iuo>. Acesso em: 12 fev. 2019.

THE SERPENT Open Theatre. [S.l.: s.n.], 1968. Publicado pelo canal Tony Piazza. 1 vídeo (4min27s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=AJJucrflh2Q>. Acesso em: 15 fev. 2019.

TRAGÉDIAS E COMÉDIAS GREGAS CLÁSSICAS. **Oficina de Teatro**, [s.d.] Disponível em: <https://oficinadeteatro.com/conteudotextos-pecas-etc/pecas-de-teatro/viewcategory/4-pecas-gregas-classicas>. Acesso em: 18 fev. 2019.

TRAILER DO FILME AS AVENTURAS DE MOLIÈRE LEGENDADO. [S.l.: s.n.]. Postado pelo canal TrailersCompletos, 3 jul. 2012. 1 vídeo (1min52s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6JOTdUcrTn4>. Acesso em: 18 fev. 2019.

TV GUIA DO ATOR - Como se tornar um ator - (Programa 39). [S.l.]: Guia do Ator, 2012. 1 vídeo (14min49s). Publicado pelo canal Guia do Ator, 3 fev. 2012. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=hJwSCcEMOE4>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VELOSO, V. Processo Coletivo. *In*: KOUDELA, I. D.; ALMEIDA JÚNIOR, J. S. de (Orgs.). **Léxico da pedagogia teatral**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

VIDA DE ATOR: Simone Gutierrez - (Programa 58). [S.l.]: Guia do Ator, 2013. 1 vídeo (14min05s). Publicado pelo canal Guia do Ator, 15 jan. 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4205yEv7GYI>. Acesso em: 19 fev. 2019.

VYGOTSKY, L. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2004.

Unidade 4

Os elementos de construção de cena

Convite ao estudo

Caro aluno, até aqui, vimos e compreendemos que o termo artes cênicas não se refere exclusivamente a uma linguagem artística, mas a um contexto que alude à presença viva do artista em cena, do ato performático de realizar uma ação artística, que denominamos aqui como “A arte do Espetáculo Vivo”.

Para concluirmos, nesta unidade abordaremos questões relacionadas à identificação, de modo abrangente, dos elementos materiais constituintes das artes cênicas, aqui denominados “elementos de construção da cena”. Questões específicas acerca de sua constituição serão estabelecidas como indicação norteadora para maior compreensão do tema, oportunizando um trabalho de confecção e, também, de leitura dos contextos cênicos com maior aprofundamento.

Iniciaremos com uma reflexão sobre o espaço da cena: de que espaço tratamos e quais as circunstâncias espaciais envolvidas? Na sequência, tal como ocorre nas linguagens artísticas cênicas – resguardadas as especificidades de cada uma –, buscar compreender a materialidade e a visualidade da cena, primeiramente, estudando os elementos da recepção visual, tais como a caracterização: figurinos, maquiagem, cenografia e iluminação; em seguida, uma reflexão sobre as interconexões entre som e cena, estudando os elementos da recepção auditiva: referência, expressividade e encenação, levando em conta os aspectos sonoros; também, o corpo e o som em cena. Concluiremos com um estudo sobre os aspectos cênicos da música, do ruído e do silêncio e suas características dramáticas neste contexto. Ainda refletindo sobre possibilidades de ação em um contexto de aprendizagem tangível, nossa proposição, neste momento, é a de um convite à reflexão acerca dos elementos de construção de cena e seu potencial, tanto no que tange aos aspectos criativos quanto numa perspectiva pedagógica.

Tendo estudado nas unidades anteriores função e a natureza das linguagens artísticas, assim como suas potencialidades, e aprofundado o estudo sobre as linguagens cênicas mais recorrentes no âmbito da educação formal (o teatro e a dança), ainda cabe ressaltar a perspectiva de ampliar o conhecimento sobre as artes cênicas visando à formação humana.

Para além da feitura, da ação em si, aprofundar os conhecimentos sobre os elementos materiais que contribuem para a materialização das composições

cênicas no espaço e no tempo tornam-se de emergente relevância para a identificação e compreensão de como estes são disponibilizados e contribuem para esta construção. Implica também, neste contexto, compreender que os aspectos pedagógicos nos encaminham não para a formação de um profissional técnico em artes cênicas especificamente (seja um ator, bailarino, performer, etc.), mas visa, primordialmente, o crescimento pessoal dos estudantes por meio do domínio, da fluência e da decodificação dessas linguagens, além de um desenvolvimento cultural abrangente, que minimamente o capacite a realizar uma leitura crítica das linguagens artísticas existentes e de suas especificidades.

Em cada seção, você, estudante, deverá assumir o lugar de um professor em uma relação de ensino e aprendizagem aqui proposta de maneira livre, não circunscrita a uma faixa etária específica, mas àquela que melhor lhe convier e que esteja de acordo com os seus futuros propósitos profissionais. As propostas deverão considerar o que será discutido e cujos temas vão auxiliá-lo na estruturação das proposições da seguinte maneira:

- Compreensão sobre o espaço da encenação: o espaço concreto e o espaço lúdico e as circunstâncias espaciais que envolvem tanto o espaço quanto os elementos que o ocupam e o preenchem.

- Compreensão da relevância dos elementos da recepção visual no âmbito das artes cênicas.

- Compreensão da relevância dos elementos da recepção auditiva neste mesmo contexto.

Em virtude do trabalho já desenvolvido no âmbito das linguagens artísticas cênicas em seu ambiente de trabalho, você, estudante, é convidado a desenvolver um planejamento de ação continuada. Para isso, é importante considerar a “Abordagem Triangular”, que é uma metodologia difundida e orientada por Ana Mae Barbosa em 1986, que introduziu em nosso país uma nova forma de pensar e ensinar arte, ressaltando a necessidade de organizar esse ensino por meio do inter-relacionamento de três eixos: o fazer (artístico), o fruir (a leitura da obra de arte); e o contextualizar (que pode ser a mediação entre os contextos históricos, político e socioeconômico, assim como a inter-relação entre a experiência prévia – identidade – e a recém-adquirida, além do uso da tecnologia. Nesse sentido, apreender a linguagem é angariar condições para nossas ações, apropriando-se de seus contextos, da sua história, capacitando-se a interpretá-la, compreendê-la e modificá-la.

Bons estudos!

O espaço da cena

Diálogo aberto

Em virtude do trabalho já desenvolvido no âmbito das linguagens artísticas cênicas em seu ambiente de trabalho, você, estudante, é convidado a desenvolver um planejamento de ação continuada. Diante disso, é importante considerar a “Abordagem Triangular”, proposta por Ana Mae Barbosa. Nesse sentido, apreender a linguagem é angariar condições para nossas ações, apropriando-se de seus contextos, da sua história, capacitando-se a interpretá-la, compreendê-la e modificá-la. O planejamento das atividades envolverá a criação de uma encenação com os seus estudantes e implicará a escolha de um (ou mais) espaço (s) para a sua execução. Pensando a partir da proposta da Abordagem Triangular, que implica a ação, a leitura e a contextualização da obra, como se daria essa escolha? Descreva o espaço escolhido e os motivos que levaram a tal escolha.

Não pode faltar

O jogo sinérgico de composição de elementos que se complementam sistematicamente na criação da obra cênica é instrumentalizado pelo conjunto formado pelos recursos materiais/técnicos aqui denominados **elementos de construção da cena**.

A vida cotidiana nos proporciona uma experiência completa em termos de percepção, pois a todo instante estamos fazendo uso dos cinco sentidos, que se fazem presentes em todos os momentos e, dependendo da situação, um predomina sobre o outro. O fato de darmos mais importância para o sentido do olfato quando queremos selecionar um perfume não significa que em cada uma das possibilidades os outros deixem de existir. Ao contrário, eles se encontram em estado de prontidão, à espera de uma ordem para que possam entrar em ação. Nas artes cênicas, entretanto, a experiência completa se dá apenas do ponto de vista do artista. O espectador, à distância, usa essencialmente dois sentidos: a visão e a audição.

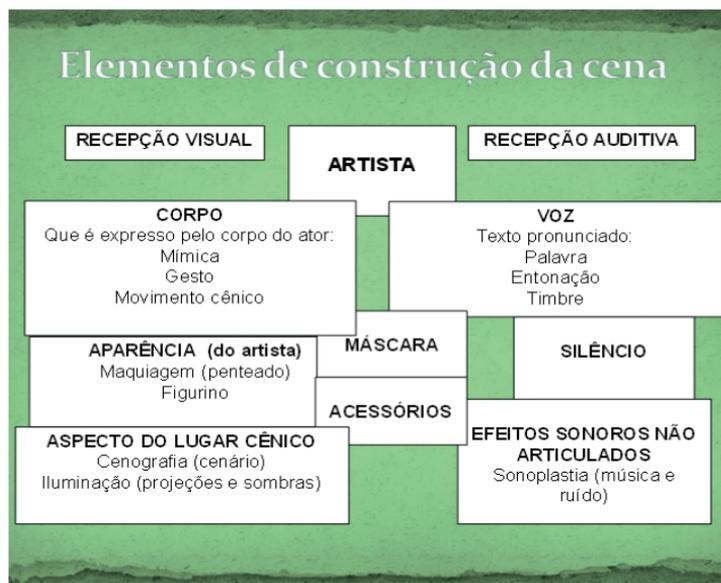


Assimile

Os **elementos de construção da cena** abaixo foram aqui organizados a partir de seu elemento primordial, que é o/a artista em cena, e a forma como são utilizados na representação, na perspectiva da recepção por parte do espectador. Do lado esquerdo, os elementos de recepção visual:

o que o artista faz e o que utiliza de forma direta, tendo seu corpo como instrumento e contexto para esse uso. Do lado direito, os elementos da recepção auditiva: o uso da voz, o silêncio utilizado com dramaticidade e os efeitos da sonoplastia. Máscara e acessórios permeiam as ligações cujas percepções se somam. No caso da máscara, entre o uso do corpo e a constituição da personagem, podendo também estar relacionada à aparência do ator, assim como os acessórios que, por si só, podem figurar tanto para auxiliar a aparência do ator como para integrar o conjunto de referentes do aspecto do lugar cênico, além de poderem ser utilizados para a produção de efeitos sonoros não articulados.

Figura 4.1 | Elementos de construção da cena



Fonte: Rosa e Panichi (2014).

O espaço da cena

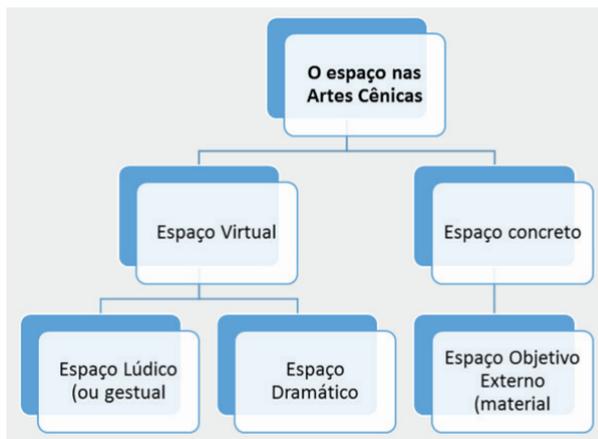
No âmbito das artes cênicas, o **espaço** expõe uma natureza dupla, que agrega como característica principal, por um lado, ser um espaço vazio a ser preenchido (ARTAUD, 1999), e, simultaneamente, ser um espaço indefinidamente dilatável a partir de sua ocupação. São atribuições que se referem a um único espaço e denotam o seu emprego para diferentes possibilidades de expressão, seja arquitetural, cênica, dramática, lúdica, etc. Divide-se, pelo uso, em espaços **concreto** e **virtual**. **Concreto** é o espaço objetivo, palpável, o espaço no sentido concreto, material. O espaço **virtual** surge a partir do jogo, operacionalizado pela ficcionalidade da ação, dividindo-se conforme a natureza da emissão e

da recepção do que ele representa no contexto da cena. O espaço **lúdico** é um dos modos de pensarmos, enquanto espaço virtual, que existe unicamente no momento da representação, produzido pela ação dos artistas. Pela ação da recepção surge o espaço dramático, isto é, um espaço criado imaginariamente ou simbolicamente (no campo da significação) pelo espectador perante as situações de representação apresentadas (PAVIS, 1999).



Assimile

Figura 4.2 | Possibilidades de compreensão do termo *espaço no teatro*



Fonte: elaborada pelo autor.

São duas as possibilidades de compreensão do termo espaço no teatro: como um **espaço vazio**, que deve ser preenchido, ou como um **espaço sem limites**, algo a ser distendido a partir de quem o utiliza. Para além dessa definição, o **espaço nas artes cênicas** se divide em **espaço concreto** (material, tangível) e **espaço virtual** (criado a partir do jogo cênico entre os artistas em cena e entre estes e o público).

Qual espaço?

As manifestações artísticas cênicas se desenvolvem fundamentalmente dentro de uma relação espaço-temporal. Sob o aspecto da preparação, a peça/espetáculo/performance (geralmente) tem hora e local para acontecer (digo geralmente, pois há exceções, como é o caso do *Flash Mob*, cujo público (em tese) não sabe antecipadamente da sua realização, além de diversas manifestações de artistas de rua). Neste tocante, avalia-se que há a necessidade de um espaço **real e concreto** que possa ser estabelecido como lugar teatral e, nesse espaço, uma delimitação ou separação de acordo com as necessidades

da encenação que será reconhecida como espaço cênico, independente de esse representar ou não o tempo presente. Na comunicação pelos sentidos, tal relação espaço-temporal não necessita estar de acordo com o cotidiano. É pela alteração do espaço-tempo que se altera a noção de realidade cotidiana (BACHELLIS, 1985) e cria-se a comunicação artística.



Pesquise mais

Os **Flash Mob** são aglomerações instantâneas de pessoas atuantes em um local público para realizar determinada ação inusitada previamente combinada, dispersando-se tão rapidamente quanto se reuniram. Veja exemplos de *Flash Mobs* em:

GALILEU. Os dez melhores flash mobs já feitos. [s.d.].

Destaca-se a representação física do espaço, porém, durante a encenação, surge outra característica espacial, a qual não é possível mensurar: o espaço lúdico. Somente na duração da representação torna-se possível a existência desse espaço virtual, caracterizando uma circunstância espacial distinta daquela materialidade do espaço, ou seja, a alteração de espaço-tempo e consequente alteração da realidade cotidiana (BACHELLIS, 1985) que resulta no sentido da teatralidade na ação dramática e de sua recepção. Ainda no campo virtual, podemos situar o espaço dramático de acordo com circunstâncias específicas que caracterizam espaços distintos, por exemplo, diferenças entre o espaço romântico e o espaço da tragédia em encenações diversas.



Saiba mais

Pavis (1999, p. 134) afirma a existência de uma demarcação particular dos espaços cênico e dramático para cada estética proposta como encenação, destacando-se:

- o espaço da *tragédia clássica*, representado pela neutralidade, é o espaço que fornece um suporte intelectual para a personagem sem caracterizar o ambiente. Tem um caráter abstrato e simbólico;
- o espaço *romântico*, designado para sugerir mundos extraordinários à imaginação;
- o espaço *naturalista*, que imita o mundo real;
- o espaço *simbolista*, que, ao contrário do naturalista, estiliza-o como universo subjetivo, desmaterializando o concreto;
- o espaço *expressionista*, que deixa de ser um envoltório para a cena, tornando-se o lugar manifesto para produção e revelação do sentido.

O uso do espaço ocorre de acordo com o contexto cultural do qual faz parte. Certas relações entre o espaço teatral e o meio cultural onde está inserido distinguem inclusive a sua transformação e “evolução” com o decorrer do tempo. O espaço ganha nome e função diversos a partir da codificação de sua natureza e do papel que desempenha na materialização estética e poética da cena. No teatro, não podemos deixar de citar a revolução na utilização do espaço cênico por Adolphe Appia e também da valorização do espaço do ator em Edward Gordon Craig (BACHELLIS, 1985). Segundo Javier (1979, p. 22), o espaço cênico moderno é tributário das ideias desses dois teóricos, assim como de Vsevolod Meyerhold, sobretudo no que se refere à cenografia do espetáculo e na delimitação do espaço cênico no espetáculo teatral, afirmando que esses inovadores do teatro do século XX rechaçaram a versão naturalista da vida no teatro e lançaram-se à busca de um espaço propício à instalação do jogo teatral puro. Foram os precursores na utilização de andaimes de praticáveis, escadas, colunas, pilares, rampas, variações de planos fixos e móveis, passarelas e pontes (algumas vezes com estruturas tubulares à vista) em suas montagens, elevando, ainda, a uma categoria superior o papel da luz cênica, restrita até então ao simples iluminar da “decoreação cênica”. A iluminação cênica, a partir das inovações propostas por esses encenadores, passou a contribuir e até mesmo (re)criar o espaço cênico. Jacques Copeau foi também um dos precursores da investigação do espaço cênico (BERTHOLD, 2000, p. 480). Perceptivelmente influenciado por Appia, com o seu “palco nu”, eliminou a barreira entre os atores e o público, adotando uma cenografia calcada em efeitos de luz.

Indistintamente da forma que se apresente o espaço geométrico, ele não responde, por si, pelo conjunto da encenação. O espaço é o local onde acontece a ação, mas para que esta se realize é necessária a existência dos demais elementos que a cena emprega, mesmo que em estado de imobilidade. A ação não é restrita ao artista, podendo desenvolver-se em movimentos no espaço. Nessas condições, ocorrem circunstâncias espaciais, evidenciadas pela materialização e organização dos elementos no e pelo espaço cênico.

Circunstâncias espaciais

Cada elemento de construção da cena ocupa um lugar no espaço. A partir dessa ocupação são criados novos interespaços e, a partir do conjunto dos elementos postos no espaço cênico, criam os contextos que contribuem, no sentido de simplificar (ou complexar) a realização da cena, estabelecendo relações teatrais. Essa relação gera o que consideramos ser também **circunstâncias espaciais**, desde a disposição até a utilização de cada um dos elementos que vão, entre si, aproximá-los ou distanciá-los da recepção do público, provocando diversas relações (intencionalmente ou não).

A atividade do espectador pode ser influenciada também por

circunstâncias espaciais específicas, como a localização e a constituição da plateia. O que o espectador vê e ouve no espaço cênico pode acontecer de uma forma diferente a cada tipo de espaço em que a apresentação é realizada. Por exemplo, um espaço aberto, como o teatro de rua ou uma arena, pode acontecer num teatro com palco italiano ou num outro ambiente qualquer adaptado à circunstância. Qualquer um desses tipos de espaço influencia a atividade do espectador. O local onde está acomodado o espectador (esteja ele sentado ou não, caminhando ou não, próximo ou distante, no centro ou nas laterais) interfere na geração do ponto de vista que ele adota na realização de uma cena. As **circunstâncias espaciais** relacionadas à disposição da plateia interferem na possibilidade de recepção e, conseqüentemente, também na interpretação dos signos colocados em cena, sejam eles textuais ou não. O espectador, por meio daquilo que lhe é apresentado, passa ou não por processos de ficcionalização, engaja-se ou não na relação teatral, criando ou não o espaço lúdico.

A classificação dos espaços e intersecções proxêmicas que existem ou são criados na relação entre os indivíduos quando estão em cena e diante dela, nos espaços ocupados por construções ou objetos, e também o espaço surgido entre estes e os indivíduos ou, ainda, entre indivíduos, permitem identificar e interferem nessas mesmas relações. Isso permite abordar o espaço, no âmbito das artes cênicas, como campo de construção de significados. As circunstâncias espaciais se revelam a partir das divisões no uso do espaço cênico e da apreensão/compreensão da cena em sua globalidade de sentidos, acomodado na plateia ou no palco.



Pesquise mais

Circunstâncias espaciais e proxêmica

Termo criado por Edward T. Hall (1986), **proxêmica** é o estudo das relações (proximidade e distância) entre pessoas e objetos em situação de interação, com a presença ou ausência de contato físico. Os estudos da **proxêmica** permitem observar caminhos diversos propostos pela interação entre situações de interlocução. Aplicados à análise da encenação, uma peça realizada por diretores ou atores diferentes será composta de relações proxêmicas distintas. Ou seja, os espaços de um mesmo palco poderão ser diferentemente ocupados e utilizados (e/ou estilizados). Entenda-se que a codificação das distâncias entre os atores/personagens e os objetos dispostos na cena, de montagem a montagem, de artista a artista, de personagem a personagem, numa e noutra versão de uma mesma peça, realizada por encenadores, diretores ou atores diferentes, evidentemente serão variáveis. Entre os próprios atores de uma mesma montagem cênica, ou na relação destes com a plateia, seja

num espaço fixo ou móvel, também incidirão variações, assim como essas variações ocorrerão, ainda, de apresentação a apresentação. O resultado das variações e diferenças implicará a composição da mesma peça, porém, os sentidos e interpretações, nas diversas versões, podem ser distintos ou mesmo discordantes entre si. Isso porque os espaços, entre outros elementos utilizados, estando dispostos em lugares diferentes, resultam em sentidos igualmente diversos. Os recursos inerentes ao próprio teatro, como é a projeção da voz, dos sons, da gestualidade e da luz, são também elementos capazes de modular distâncias que modificam o espaço. Assim, geram os efeitos que servem à produção de sentidos pelos espectadores, sejam eles efeitos de ordem física ou psicológica (cujo reconhecimento do caráter das personagens por parte do espectador implica a percepção dos espaços que separam um de outro – ator/personagem). Ou seja, na relação proxêmica, reconhece-se que as emoções afastam ou aproximam os que estão no palco. Como o sofrimento afasta? A alegria aproxima e faz um abraçar-se ao outro, ou faz estes saltarem e dominarem mais o campo do palco. O emprego do espaço pela personagem mostra/sugere ao espectador se ele pode ser solidário ou feliz; se esta ação proporciona uma aproximação psicológica ou predispõe a afastar observador e observado. O pressuposto para uma análise dessa natureza é, assim, de que cada estética cênica possui um código proxêmico implícito e uma maneira de visualizá-lo, a partir das relações espaciais e rítmicas entre os artistas. Esses dois tópicos fazem parte do conjunto de elementos que influirão na recepção teatral (BACHELLIS, 1985). Desse modo, percebem-se diferenças generalizadas, por exemplo, na encenação de textos de Shakespeare, no decorrer da história, pois as características físicas de cada edifício teatral já tornariam a montagem singular, estabelecendo relações quanto ao posicionamento do público e a sua visão do palco: a acústica do espaço teatral e os recursos semiológicos da montagem como a palavra, o tom, o gesto, a marcação, a maquilagem, o penteado, a indumentária, o cenário, a iluminação, a música, o som (KOWZAN, 1977, p. 62-76).

Aos artistas, cabe a condução da cena e da proposição ao público de espaços diferentes daqueles relativos à sua natureza primeira (um espaço concreto, delimitado para a ação teatral), ao espaço ficcional (delimitado e aberto ao universo das convenções cênicas – ou dramáticas), manipulando, dessa forma, imagens e conformando as ações e situações cênicas por meio do jogo entre os elementos concretos, entre luz e sombras, e também reforçando a tridimensionalidade da cena – na questão espacial, e a quadridimensionalidade, na questão temporal, e, de certo modo, fermentar o momento da recepção para a cena e o público se comunicarem.

O espaço concreto

O espaço concreto tem por característica sua possibilidade de preenchimento, vide sua materialidade, sendo passível de uma descrição mais precisa, compreendendo o lugar teatral (arquitetural, o espaço cênico em si e o espaço liminar), e correspondendo ao local onde há disposição e até mesmo a superposição e interação entre os elementos na cena (PAVIS, 2005). É o espaço de amplitude tridimensional compartilhado pelo artista e por uma plateia, percebido de forma concreta e demarcada, mesmo que consensualmente, e caracterizado pela presença e simultaneidade de alguém que observa e de alguém que é observado (UBERSFELD, 1995). Nas artes cênicas, o(s) espaço(s) não existe(m) por si só. Apesar de sua dupla natureza, e delineando a primeira (vazio, passível de preenchimento), é somente com a materialização dos elementos que a constroem que a cena passa a existir. Este tornar físico possibilita a sua dilatação, fazendo surgir o espaço da representação. Ou melhor, o espaço, nas artes cênicas não pode ser pensado somente enquanto espaço de representação ou espaço geométrico que qualquer elemento da cena ocupa: neste contexto, é um espaço que se conforma e é conformado pela distância, pelos interstícios, pela utilização e interpretação que dele fazemos (ROSA, 2005). A segunda natureza do espaço cênico (invisível, ilimitado e profundamente ligado àqueles que dele fazem uso, a partir de seu deslocamento, de sua trajetória e direção – não como algo a ser meramente preenchido, mas dilatado) (PAVIS, 2005, p. 140), volta-se para a ludicidade. A partir dessas duas concepções, é possível observar, no âmbito das artes cênicas, formas diferentes de descrever o espaço no âmbito teatral: um espaço objetivo externo (**real, material**) e um espaço gestual ou lúdico (**virtual**), criado a partir do **jogo**.



Exemplificando

Ubersfeld (1995) postula que, além da arquitetura dos palcos tradicionais (arena, elisabetano e as variantes desses), o teatro se instala onde melhor lhe convém, seja num palco italiano (de visão frontal) ou o aproveitamento de outras estruturas (PAVIS, 1999, p. 138), como escolas, fábricas, mercados. Roubine (1998) define essas alternativas enquanto um movimento de evolução do espaço cênico no século XX e, por extensão, também da arquitetura teatral. Há espetáculos que acontecem em **percurso**, nos quais, nas palavras de Camargo (2003, p. 12), “o espectador deixa o lugar fixo e passa a percorrer as cenas”. Torna-se espaço teatral qualquer local da representação de cenas, sintetiza Roubine (1998), existe uma relação de interdependência entre o espaço cênico e aquilo que ele contém.

O espaço cênico configura-se, tornando-se real, na efemeridade da apresentação, caracterizada pela circunscrição da ação e evolução dos artistas pelo espaço da cena, indistintamente da estética adotada, ou da delimitação espacial escolhida. Ao se aproximar de um público, é como se o artista mantivesse em seu entorno certa aura que, quando penetra o espaço demarcado enquanto palco, demonstra aos espectadores quais os limites desse espaço a partir da sua presença e ação (ROSA, 2005). Essa aura amplia-se, envolvida pela energia que a ação do artista gera: a de transformar aquele espaço concreto em espaço de ação dramática, como sugerem as teorias do trabalho do ator, de Artaud (1999), e da dilatação, de Barba e Savarese (1995).



Assimile

De acordo com Pavis (2005), é tênue o espaço limítrofe dessa divisão entre espaço cênico e espaço do espectador. O limiar “marca a separação entre o palco e a plateia, ou entre o palco e a coxia [...] a liminariedade é registrada com intensidades variáveis de acordo com o ‘círculo de atenção’ que o ator traça mentalmente para se isolar do olho do outro” (PAVIS, 2005, p. 142). O espaço liminar é a fronteira onde se esgota a cena (espaço cênico), o objeto observado, e passa a atuar o olho do observador. Podemos afirmar que o espaço liminar é o marco que, apesar de imaginário, se faz real e presente ao separar o espaço de quem está representando e, portanto, sendo observado, e o de quem está observando, o espaço do espectador. Quando o artista se aproxima da plateia, mesmo assim ocorre a conservação do espaço cênico, pois é a ação do ator que modifica aquele, e não o espaço mesmo que se modifica. Isso ocorre ainda que o ator, próximo do público, interaja com ele ou se infiltre na plateia.

A ação do artista em cena provoca a atenção do espectador, aproximando-o de um sentido possível para a ação realizada. Nessas circunstâncias, qualquer espaço cênico ocupado, seja pelo artista ou por quaisquer dos elementos que estão no palco, transforma uma área qualquer em espaço cênico, seja nos limites do espaço teatral, seja rompendo ou transformando o espaço a partir das situações de representação.



Assimile

O espaço cênico organiza-se em estreita relação com o espaço teatral. De acordo com Pavis (1999, p. 133), na conformação do espaço teatral em espaço cênico, combinam-se dois dos princípios que a nossa cultura formulou sobre a representação: o do círculo e o da linha. Artaud (1999) propõe a utilização do caráter circular no teatro, tendo o espectador no

centro da encenação. No círculo, temos o sentido ritualístico do teatro, enquanto local da apresentação não limitado pelo olhar do espectador, atuando este como participante de um “ritual”. Inspirado no teatro grego, que é ao mesmo tempo construído e naturalmente escavado no flanco de uma colina, o círculo volta na sequência a todo lugar em que a participação não fica limitada ao olhar exterior sobre o acontecimento (PAVIS, 1999). Na linha, os sentidos do espectador estão voltados para um lugar específico; o espaço é organizado de acordo com os princípios da distância, simetria e redução do universo a um cubo, ou caixa ótica, tal como é o palco italiano, que significa o universo inteiro pelo jogo combinado da representação direta e da ilusão. Essas duas figuras da percepção produzem todo tipo de palco e de relações no teatro, uma vez que suas combinações e variantes se aplicam a qualquer possibilidade de encenação sem que nenhuma fórmula venha a se impor definitivamente sobre outra.

O espaço cênico oscila entre significativo e significado, entre espaço sensível e palpável: de significativo perceptível, concreto, a significado, aludindo a abstração e a ficcionalidade, a geração de pontos de vista por quem o constrói e quem observa a cena. O espaço concreto, propriamente, o lugar teatral é envolvido pela ação, pelas relações teatrais instauradas entre a cena e o espectador. Delimita-se no espaço da representação.

O espaço virtual

O **espaço virtual** constitui-se e se distingue a partir da inter-relação entre ação e recepção. O **espaço lúdico** se efetiva a partir de quem produz a ação, no caso, o artista. O **espaço dramático** passa a existir a partir da recepção da cena, por parte do espectador, criado pela fruição e interpretação da ação realizada em cena.

O **espaço gestual (ou lúdico)** constitui-se pela presença cênica (estabelecido pelo ator por meio de sua corporeidade), pela posição e pelos deslocamentos que realiza, um espaço de evolução passível de ampliação e/ou contração. Embora possa se dar a entender como infinito, é delimitado pela estrutura cenográfica. Essa forma de compreender o espaço (gestual ou lúdico) se presta a praticamente todas as manipulações e convenções, construindo-se a partir do jogo, manifestando-se sob os mais variados aspectos, tais como o espaço ocupado pelo artista, estático ou em deslocamento (fixos ou com alternâncias do eixo gravitacional); a experiência cinestésica (percepção do movimento) proposta ao observador; os gestos e movimentos coreográficos; as alternâncias do emprego do tempo (lento-rápido).

O espaço dramático compreende o envolvimento dos signos da

representação e de sua equivalência psicológica transportada das estruturas textuais. Não pertencendo nem à conceituação de espaço concreto, tampouco à de espaço gestual, mantém um caráter de cunho abstrato, e é construído pelo espectador no transcorrer da ação e do desenvolvimento das personagens, dialogando com o texto cênico (dramático, imagético, sonoro), construído pela capacidade imaginativa do espectador. Esse espaço dramático “pode figurar espaços socioculturais ou mesmo construir espaços imaginários, tornando manifesto um outro espaço, que compreende toda a perspectiva virtual do texto, até mesmo o que é presumido como externo à cena” (UBERSFELD, 1995). É dramático porque se constitui como imagem mental, a partir da materialização das personagens, pela dinâmica de suas ações e relações, percebidas no desenrolar da cena.



Reflita

Segundo Pavis (1999), uma simples leitura do texto bastaria para dar uma imagem espacial do universo dramático, não sendo necessária a sua encenação. Por conseguinte, pode-se afirmar que cada espectador tem sua própria imagem subjetiva do espaço dramático, um espaço que está em eterno movimento, dependendo das mudanças perceptíveis nas relações entre as personagens e o contexto que as circunstanciam, tornando-se concreto e visível apenas quando a encenação figura algumas das circunstâncias espaciais implicadas pelo texto. Portanto, o espaço cênico e a encenação são sempre dependentes da estrutura e do espaço dramático do texto, uma vez que seria impossível ignorar totalmente a representação mental que o encenador faz do espaço dramático ao ler o texto. Faça a seguinte experiência: eleja um texto dramático qualquer e leia um de seus trechos em voz alta. Perceba que a manifestação verbal do texto fará com que, espontaneamente, imagens sejam construídas por sua imaginação.

De caráter ficcional, a constituição do **espaço** dramático está sujeita tanto às indicações que os(as) artistas nos dão na construção textual (seja de que natureza for) quanto à nossa capacidade de imaginação. Apesar de uma potencial livre interpretação, o que depende essencialmente da nossa proficiência na leitura de um texto ou de uma encenação (circunstâncias como cultura, erudição e intelectualidade do espectador), Pavis sustenta que é a força da imaginação que possibilita a criação do espaço dramático, sendo esta também a sua fraqueza, pois este é menos perceptível do que o espaço cênico, de natureza tangível. Por outro lado, os espaços cênico e dramático combinam-se em nossa percepção, construindo-se e completando-se, limitando, por vezes, a nossa capacidade de distinguir aquilo que nos é posto e os sentidos por nós mesmos atribuídos. O espaço dramático, dessa forma,

influi tanto sobre o espaço cênico quanto sobre a cenografia. Denota-se que essas estruturas se complementam e se contrapõem, mutuamente dependentes, uma a serviço da outra, eliminando-se e/ou sobrepondo-se (PAVIS, 1999, p. 136).

Sem medo de errar

Operacionalizar a abordagem triangular no âmbito das artes cênicas implica aprofundar-se no conhecimento dessa linguagem e se desvenda como um instrumento precioso, que não se limita a ser mero veículo da história, mas fazendo ela própria a história. Um referencial para esta parte da observação do conjunto (a obra como um todo) e, paulatinamente, a observação de cada um de seus elementos constituintes, seus valores individuais e contextualizados. Interfere na leitura o prévio conhecimento acerca dos meios utilizados para sua criação, assim como o tema abordado, seja ele específico ou não, além das informações acerca do artista (diretor, encenador), sua linguagem, ideologia, etc.

A relevância dessas informações, do conjunto e dos detalhes que os participantes (atuantes e plateia) conseguem explorar em uma construção cênica, é que elas interferirão de acordo com a individualidade de cada leitor, ocorrendo leituras distintas, oriundas das percepções de cada um. Desgranges (2003) afirma que a relação do espectador com a obra teatral não é somente a de alguém que está lá para entender algo que o artista tem para dizer. Mais do que isso, compreende a mudança de eixo com relação aos aspectos que caracterizaram a encenação no século XX e a relação entre encenador e público permite-nos compreender a participação do espectador como a de alguém que está lá para elaborar uma interpretação da obra de arte, para uma atuação, que solicita sua participação criativa.

Para além disso, importante ressaltar que o fenômeno da cena não pode ser tratado como a simples transposição de um texto: equivale a um texto e algo mais: constitui-se por uma complexa articulação entre diferentes sistemas de signos que não têm sentido absoluto em si mesmos; adquirem significados uns em relação aos outros (Pupo, 2001); são signos artificiais de algo encontrado na vida cotidiana ou mesmo no âmbito do imaginário e têm por função possibilitar o diálogo entre artistas (e entre estes e o espectador). Podem indicar uma ideia, um local, um instante, pincelando sutilezas que podem vir a contribuir para que o estudante, na criação de uma cena, veicule uma forma de pensamento, seja ela racional ou expressiva do acontecimento artístico.

O educador, ao explorar a linguagem teatral, pode recorrer a alguns dos elementos dessa “gramática” da linguagem cênica. As relações com o corpo

e com o espaço, com a sonoridade, com a plasticidade e com uma plateia podem ser eixos norteadores de estudos práticos e teóricos em sala de aula. Dessa forma, interessa menos a instrução técnica dos educandos do que o investimento em sua capacidade de ação e interação, da compreensão da linguagem em seus variados aspectos. Os desencadeadores de um percurso de investigação em artes cênicas são os mais diversos e dependerão da presença do educador para escolher alternativas/caminhos junto com seus estudantes como em qualquer processo de aprendizagem. A capacidade do grupo de se apropriar de seu percurso é um dos definidores da qualidade da experiência a ser vivida, assim como dos resultados de trabalho.

Faça valer a pena

1. São duas as possibilidades de compreensão do termo espaço no âmbito das artes cênicas, ou seja, o **espaço** tem uma natureza dupla: ele pode ser entendido, simultaneamente, como um **espaço vazio**, passível de preenchimento (ARTAUD, 1999), e, simultaneamente, ser um espaço indefinidamente dilatável a partir de sua ocupação (PAVIS, 1999).

Tais características acima descritas apontam para a possibilidade de o espaço cênico ser entendido pela relação simultânea entre:

- I. A materialidade dos elementos de construção de cena, seja pela recepção visual quanto pela recepção sonora.
- II. Os aspectos visuais da cena, passíveis de recepção pela plateia.
- III. A ludicidade provocada pelo jogo entre artistas e entre estes e a plateia.
- IV. A imaginação, seja dos artistas em cena, seja pelo público que a presencia.
- V. Os aspectos sonoros da cena, passíveis de recepção pela plateia.

De acordo com o exposto, assinale a alternativa correta.

- a) Apenas as alternativas I e II estão corretas.
- b) Apenas as alternativas I e III estão corretas.
- c) Apenas as alternativas II e III estão corretas.
- d) Apenas as alternativas III e IV estão corretas.
- e) Apenas as alternativas IV e V estão corretas.

2. Leia os trechos a seguir:

“A materialidade do espaço cênico se caracteriza por sua evidente possibilidade de preenchimento, compreendendo o espaço arquitetural, ou seja, o lugar teatral correspondente ao local onde a disposição e até mesmo a superposição e a interação entre os elementos na cena se encontram na construção da cena (PAVIS, 2005).

“O espaço cênico é um espaço tridimensional, compartilhado pelo/a artista e por uma plateia, percebido de forma concreta e tangível, consensualmente estabelecida pela relação teatral, e caracterizado pela presença e simultaneidade de alguém que observa e de alguém que é observado (UBERSFELD, 1995).

A partir do enunciado, escolha a alternativa correta.

- a) A materialidade cênica contém subjetividades passíveis de percepção pela ocupação do espaço com o jogo cênico.
- b) A simples presença do artista já evidencia a ocupação do espaço cênico.
- c) O espaço cênico, por si só, já deve ser considerado uma obra de arte cênica.
- d) Sua dupla natureza indica os elementos de recepção visual e da recepção auditiva.
- e) É o espaço onde artistas e público compartilham a cena por meio exclusivo da atuação artística de todos os envolvidos.

3. O **espaço virtual** constitui-se e se distingue a partir da inter-relação entre ação e recepção. O **espaço lúdico** se efetiva a partir de quem produz a ação, no caso, o artista. O **espaço dramático** passa a existir a partir da recepção da cena, por parte do espectador, criado pela fruição e interpretação da ação realizada em cena.

Há, durante a realização da cena, a existência de um espaço operacionalizado pela cooperação e colaboração para que o jogo cênico aconteça, compreendendo certa interação entre palco e plateia, mesmo que haja interação física entre artistas e público. Tal espaço é denominado como:

Assinale a alternativa correta.

- a) Espaço métrico.
- b) Espaço arquitetural.
- c) Espaço liminar.
- d) Espaço cênico.
- e) Plateia.

Materialidade e visualidade na cena

Diálogo aberto

Como situação-problema para esta seção, convidamos você, estudante, ainda sob a perspectiva da Abordagem Triangular, pensando no aspecto visual do trabalho cênico a ser desenvolvido, a refletir sobre as seguintes questões: quais ações seriam necessárias? Quais atividades poderiam ser propostas a partir dessas escolhas?

Não pode faltar

Materialidade e visualidade

Cada elemento de construção da cena ocupa um lugar no espaço. Se existe um espaço a ser estudado, esse espaço – seja concreto ou lúdico – é criado a partir de uma necessidade real; assim, torna-se necessário, senão fundamental, compreender os elementos que vão possibilitar a realização da encenação, funcionando como facilitadores ou inibidores de uma boa relação entre os artistas e o espaço cênico, como também entre palco e plateia. Nesta seção, abordaremos os elementos da recepção visual, materialmente perceptíveis em cena.

Fundamentalmente, todo exercício artístico é um empreendimento ético, estético e poético simultaneamente, e o objetivo é alcançar valores artísticos que se imprimam à obra como construção autônoma (ROSA, 2016). Para toda estética cênica, o espaço varia de um local abstrato, neutro ou simbólico, com a função elementar de estabelecer uma relação entre quem ouve/vê um texto, a um espaço concreto (mesmo que móvel) onde se deve perceber a materialidade/visualidade da linguagem cênica. Os elementos de construção da cena constituem uma reserva de significantes que o espectador pode perceber sem poder ou querer traduzi-los ou dar-lhes significado. Elementos que são signos artificiais correspondentes aos da vida cotidiana, ou mesmo nos domínios da imaginação humana, tendo por função facilitar o diálogo entre artistas em cena, e entre eles e os espectadores. Esses elementos podem indicar uma ideia, um local, um instante, pincelando sutilezas que podem vir a contribuir para que o artista, na criação de uma forma cênica hipertextual, veicule uma forma de pensamento, seja ele racional ou expressivo e, pela natureza primeira do espetáculo aqui analisado, sinestésico, do acontecimento artístico desenvolvido na cena. Os significantes, por vezes, resistem

à tradução ou assumem sentidos/valores distintos, aproximando ou distanciando o(a) espectador(a) sem que ele(a) se dê conta.

Os elementos de recepção visual

A “materialidade cênica” opõe-se à ficção que se estabelece a partir dos dados da fábula que se imprime em cena, situando-se ao lado dos acontecimentos, do domínio direto do público dos mecanismos estéticos/poéticos empregados. Sua seleção como integrantes da cena envolve diversos fatores, estando intrinsecamente sujeito ao processo criativo desenvolvido pelos artistas envolvidos, podendo surgir da (in)satisfação com o resultado estético, funcional e/ou comunicativo da cena, seja pelas possibilidades de compreensão (ou pela (des)necessária busca por ela), da produção de determinada atmosfera ou mesmo do seu emprego como fomentadora da criação. Normalmente, tais elementos servem à cena em si, não sendo focalizados à parte, sem ligação ou contraposição indesejada sem relação à ideia original, uma vez que, como dito anteriormente, a obra pode trilhar rumos incertos por força de sua própria materialização, indistintamente da vontade de seus idealizadores e executores (ROSA, 2016).



Assimile

Do lado esquerdo da tabela, destacados em vermelho, estão os elementos de recepção visual: o que o(a) artista faz e o que utiliza de forma direta, tendo seu corpo como instrumento e contexto para esse uso.

Figura 4.3 | Elementos de construção da cena



Fonte: Rosa e Panichi (2014, p.46)

Caracterização: figurino, maquiagem e adereços

Ao ser lançada à cena, a vestimenta é convertida em figurino, colocando-se a serviço de comunicar algo, dando legibilidade a quem dela se utiliza, seja abstraído, ampliando ou simplificando seu significado. O figurino constitui o primeiro contato e a primeira impressão do espectador sobre o(a) artista e sua personagem, tornando-se complexo separar o figurino destes e de seu contexto. O figurino, na história das artes cênicas, evoluiu de um ingênuo elemento caracterizador de personagens a uma multiplicidade de funções, como, por exemplo, além da distinção entre as personagens, como um contextualizador, seja como hierarquizador do *status* social, ou determinando a época e até o local em que eles estão inseridos ou representam. Em contraponto, o figurino também pode servir para revelar/acentuar ou até mesmo esconder o gênero, a profissão ou a posição social da personagem em questão, podendo, também, indicar mudanças entre épocas ou espaços fictícios, integrando-se ao trinômio espaço-tempo-ação, base da representação.



Exemplificando

A caracterização fornece dados visuais sobre as personagens, seja de forma mais concreta, como é o caso da figura à esquerda, de um caubói, ou simbolicamente, a partir de elementos fundamentais, como é o caso de uma personagem super-herói de histórias em quadrinhos, como na imagem à direita.

Figura 4.4 | Imagem do espetáculo HQ (2012), do Ballezinho de Londrina



Fonte: Rosa (2016, p. 137)

Figura 4.5 | Imagem do espetáculo HQ (2012), do Ballezinho de Londrina



Fonte: Rosa (2016, p. 139)

De acordo com Kowzan (1977), a vestimenta, transformada em figurino, é também o signo do clima, da estação ou do tempo que está fazendo, do lugar ou da hora do dia materializados pela cena. Para Pavis (2005, p. 167), é possível identificar a personagem pelo figurino, seja pela condução do corte, da cor, do detalhe, seja pela caracterização do estilo, determinando um figurino clássico, romântico, realista, naturalista, simbolista, épico, etc. Não podendo ser considerado um simples adorno para o artista, ou um mero invólucro, o figurino mantém uma relação direta com o corpo, sujeitando-se à sua constituição, seja pela forma, técnica ou pelo material empregado, "participando numa relação sensual para o artista e, além disso, como signo sensível para o espectador (PAVIS, 1999).



Pesquise mais

Saiba mais sobre **maquiagem cênica**:

ANDRADE, Isabella de. Maquiagem Cênica e a Criação Teatral. **O Ciclo-rama**.

Assista ao vídeo indicado a seguir sobre como fazer uma maquiagem de envelhecimento para teatro:

DES VENDANDO TEATRO. **Maquiagem de envelhecimento para teatro**. Publicado em 5 abr. 2009.

Cenografia

É por meio da **cenografia** que os responsáveis pela criação de uma obra cênica (autor, diretor, coreógrafo ou encenador) buscam imprimir uma das partes visuais essenciais da cena, imprimindo um estilo geral ao espetáculo/encenação, da mesma forma que a caracterização (figurino e maquiagem) e a iluminação, entre outros, promovendo uma integração entre os elementos envolvidos em cena que, sob esta ótica, promovem um diálogo entre os

ícones presentes em qualquer espetáculo cênico, tais como aqueles culturalmente reconhecidos pela plateia (um gesto, um som, uma luz, um estilo de penteado). Tudo traz, direta ou indiretamente, um significado para o espectador, mesmo que não pensado pelo(s) criador(es) da obra. Além de definir a ação no espaço-tempo, a cenografia pode imprimir signos que se relacionem com variáveis circunstâncias. A cenografia deve respeitar dois pontos básicos: a criação de um espaço imaginário para a compreensão ideal do espetáculo/encenação e a identificação do espaço necessário para o desenvolvimento cênico. Nesse sentido, uma cenografia ideal para o espetáculo seria, sob essa perspectiva, aquela que fornece as indicações sobre as quais o espectador faça uma imersão na fantasia e se permita o exercício da imaginação.

A forma não pode ser compreendida independentemente do conteúdo, tampouco do material e dos procedimentos técnicos implicados em sua criação. A forma é tributária, por um lado, do conteúdo e, por outro lado, das características do material e da elaboração/preparação/técnica que este implica. Nesse sentido, a cenografia deve respeitar dois pontos básicos: criar um espaço imaginário para a compreensão ideal do espetáculo e identificar o espaço necessário para o desenvolvimento cênico, devendo reconstruir o espaço, não o ambiente, fornecendo as indicações para que o espectador solte a fantasia e se permita o exercício da imaginação (com o uso de uma linguagem mais híbrida pela cena contemporânea, essa visão lúdica de cenografia é ampliada, passando a ser utilizada, em casos específicos, para servir mais ao tema abordado do que propriamente ao lugar geográfico).

De qualquer forma, as cenas são apresentadas no lugar teatral, que por vezes contam com cenários complexos e suntuosos e outras vezes são dispensados inteiramente, substituídos e/ou materializados pela movimentação espacial, pela dispersão de objetos em cena, pela iluminação, por códigos sonoros (música, ruídos, silêncios) ou pela caracterização das personagens (figurino e maquiagem). Dois exemplos dessa substituição se dão pelas imagens criadas sonoramente, tais como a lembrança de uma paisagem rural ao ouvir sons de animais, riachos e carroças, assim como a utilização da iluminação, tal como proposta por Gordon Craig na década de 1950, caracterizada pela substituição dos cenários por jogos de luz cênica (BABLET, 2004).



Pesquise mais

Veja mais sobre **cenografia** para teatro:

GUIA DO ATOR. **Cenografia – TV Guia do Ator (Programa 69)**. Publicado em 16 dez. 2013.

Luz cênica

Não sendo mero aparato decorativo, a luz interfere sobremaneira na cena, agindo ativamente na produção de sentido. A iluminação tem capacidade para delimitar o lugar teatral. A variação nas angulações da incidência da luz sobre determinado elemento cênico, criando a impressão de que ele está mais distante ou mais próximo da visão do espectador. É por meio do posicionamento dos refletores (em diversos ângulos de posicionamento: frontal, lateral, contraluz, contraplano, a pino ou horizontalmente) que se distribui a luz por toda a extensão do espaço cênico; além do uso de focos, que produzem recortes específicos, delimitando ainda mais o espaço e os elementos nele contidos.

Sendo um elemento de grande flexibilidade e fluidez, a luz cênica permite moldar a ação e controlar o ritmo do espetáculo, potencialmente firmando a passagem entre diferentes momentos, coordenando o ritmo cênico, destacando elementos em relação própria, mas também na relação com os outros elementos. Por meio do emprego da luz, é possível isolar os elementos em cena e criar atmosferas e dar ritmo ao espetáculo, além de destacar a evolução dos argumentos e dos sentimentos na encenação. Nesse sentido, para além de uma função dramatúrgica, a luz cênica possui função semiológica, (res) significando os elementos.



Assimile

Para Dullin, a técnica da luz destacou sua plasticidade e sua capacidade musical. A luz cênica é, segundo o autor, “o único recurso exterior que pode agir sobre a imaginação do espectador sem distrair sua atenção; a luz tem uma espécie de poder semelhante ao da música: toca outros sentidos, mas age como ela; a luz é um elemento vivo, um dos fluidos da imaginação” (DULLIN, 1969, p. 80).

Por meio da compreensão da iluminação, pode-se ainda “averiguar o que ela ilumina e também o que esconde, como a ação que parte da luz para ir à sombra ou vice-versa” (PAVIS, 2005, p. 180). Essa função seletiva da luz (CAMARGO, 2000) permite a condução do olhar do espectador para aquilo que se pretende que seja visto, isolando o restante no escuro. Essa função dimensional revela a tridimensionalidade do lugar cênico, implicando a ocupação do espaço em sua totalidade (horizonte, vertical e na linha da profundidade). O recorte focal de determinada parte do lugar cênico identifica e evidencia o momento da ação. O foco de luz possibilita também o isolamento ou afastamento de um(a) artista ou de qualquer outro elemento do restante da cena e, também, para o reconhecimento do

espectador. O emprego da luz não acontece somente com o fim de delimitar o lugar material, mas também para pôr em relevo tal artista ou tal elemento em relação ao contexto que os circunda. A iluminação possibilita, dessa forma, a ampliação ou modificação do valor semiológico dos elementos em cena, até imprimindo-lhes novo sentido: um rosto ou o corpo do artista, seus mecanismos de locomoção, a maquiagem e a indumentária, além da cenografia, todos os elementos em cena podem, com a devida técnica, ser facilmente (re)modelados pela luz (KOWZAN, 1977).

A luz é um elemento que auxilia na articulação do espaço e do tempo, sendo um dos principais enunciadores da encenação. Na representação, contribui para sua criação e organização, abalizando o seu percurso. Para Camargo, “[...] a luz atmosférica não é necessariamente para fazer ver ou ler, mas para ter sensações capazes de traduzir a atmosfera dramática” (2003, p. 203).



Refleta

Para Camargo (2003, p. 204), “[...] a luz é um recurso riquíssimo para acompanhar o percurso do movimento no espaço e não somente para aprisioná-lo dentro de figuras geométricas”. Ao dar vida ao espaço e ao ator, a luz assume uma dimensão de proporções metafísicas. A luz assume uma função controladora e modeladora do sentido; é também um “[...] elemento atmosférico que religa e filtra os elementos separados e esparsos” (PAVIS, 1999, p. 202). Caro estudante, assista a um trecho de um espetáculo cênico, indistintamente da linguagem empregada, e reflita sobre a relevância do elemento cênico luz em relação a todo o contexto por ela operacionalizado.

Também a cor, operacionalizada pela iluminação cênica, pode desempenhar papel semiológico. A seleção cromática para a cena visa provocar no espectador um repertório sensual que potencialmente envolve sua recepção visual, podendo suscitar uma sensação agradável (pelo emprego de cores quentes, por exemplo) ou tristeza (com o emprego de cores frias), ou sugerir/conduzir a uma impressão de calma ou neutralidade (com o emprego de tons neutros). As colorações selecionadas visam suscitar emoções e sensações por obra da cor (tom) e da luminosidade (clareza). A opção por uma coloração mais adequada ao que pretende para a cena tenderá a produzir sobre o espectador efeitos que contribuirão para uma construção emocional e de imagens mentais mais precisas, senão mais compreensíveis, pelo menos melhor ligadas à utilização objetiva das cores.

Ao optar-se, na cena, pela luz artificial, esta permite a escolha entre iludir ou fazer (des)aparecer os elementos em cena, a própria cenografia e até

mesmo todo o espaço cênico. A luz pode ainda sugerir mudanças temporais, alternando noite e dia, ou, ainda, desorientando completamente quem observa, seja num sentido espacial ou temporal. Se a incidência da luz produz contraste, o elemento iluminado pode ser facilmente reconhecido.



Pesquise mais

O canal *Gambiarra* do YouTube apresenta diversos vídeos sobre o assunto, abordando aspectos técnicos e estéticos sobre iluminação. Visite o canal para saber mais sobre luz cênica.

YOUTUBE. **Canal Gambiarra**. Inscrito em 9 out. 2015.



Saiba mais

Acessórios e objetos cênicos

Ainda em relação à materialidade e visualidade da cena, os **acessórios** cênicos (ou objetos cênicos) são definidos por Pavis (2005) como tudo o que pode ser manipulado pelo artista em cena. Podem confundir-se com os termos cenário e/ou adereço com certa facilidade, dadas as suas propriedades reais e também simbólicas, distinguindo-se em diferentes graus de objetividade. Kowzan (1977), por exemplo, afirma que todo elemento do vestuário pode ser transformado em acessório, desde que tenha um papel determinado a partir das suas características individuais, independente das funções semiológicas da vestimenta empregada e transformada em figurino.

Para Camargo (2003), um **objeto** colocado em cena atrai o olhar do espectador no momento que se faz referência a ele, seja no momento em que é tocado por alguém, ou se está sendo procurado, ou é propositalmente esquecido, evidencia algo ou serve de pista. Quando interfere na narrativa, o objeto passa a integrar sobremaneira a ação, adquirindo intensidade dramática e, dependendo dos ângulos de incidência da luz, é elevado a uma existência que não havia sido demonstrada anteriormente, revelando/evidenciando o seu volume, os seus contornos, a sua textura, dando a conhecer aos olhos do espectador não apenas um significado, capaz de interferir na leitura racional e emotiva do signo, mas também a aparência física, por meio do reforço dos sentidos (CAMARGO, 2003).

Esta elaboração material pode desenvolver-se a ponto dos acessórios e objetos cênicos representarem (seja por metonímia, seja pelo símbolo social a eles atribuídos) um grupo social ou um indivíduo em destaque. Esses mesmos materiais, utilizados em contextos distintos, podem produzir significados completamente opostos aos originais. Em se

tratando de algo real, um objeto (ou acessório) pode ser apenas sugerido pelo texto ou a palavra a ponto de podermos percebê-lo, concretamente, e até concebê-lo, abstratamente.

De forma semelhante ao espaço, com frequência, o objeto cênico figura como um sistema integrador, como foco e também como parâmetro para o restante da encenação. O espectador o apreende como ponto de referência, como balizador entre momentos e espaços distintos.

Sem medo de errar

Como situação-problema para esta seção, convidamos você, estudante, sob a perspectiva da Abordagem Triangular, analisando o aspecto visual do trabalho cênico a ser desenvolvido, a refletir sobre as seguintes questões: quais ações seriam necessárias? Quais atividades poderiam ser propostas a partir dessas escolhas?

Como trabalho possível, assistir a trabalhos cênicos de diversas estéticas, explorando e descrevendo os elementos sonoros que a constituem. Quais são produzidos pelos artistas em cena e quais são mecânicos e/ou de outra ordem? Como esses elementos afetam a obra como um todo? Quais os seus potenciais referenciais e expressivos e como eles interferem na encenação?

Todas essas ações contribuirão para a compreensão por parte dos estudantes sobre os elementos de construção de cena voltados para a recepção sonora.

Faça valer a pena

1. Cada um dos elementos de construção da cena ocupa materialmente um lugar no espaço. Se existe um espaço a ser estudado, esse espaço – seja concreto ou lúdico – é criado a partir de uma necessidade real; dessa forma, torna-se fundamental compreender os elementos que vão possibilitar a realização da encenação, funcionando como facilitadores ou inibidores de uma boa relação entre os artistas e o espaço cênico, como também entre palco e plateia. Esses elementos, pelo seu valor enquanto produtores de signos, podem também ser considerados linguagens artísticas que, sinergicamente, compõem a cena.

Assinale a alternativa que corresponde aos elementos de construção de cena que operacionalizam signos da recepção visual:

- a) Sonoplastia, cenografia e iluminação.
- b) Caracterização: figurino e maquiagem, sonoplastia e iluminação.
- c) A música, os figurinos e a cenografia.
- d) A trilha sonora, a caracterização: figurino e maquiagem e a iluminação.
- e) Caracterização: figurino e maquiagem, cenografia e iluminação.

2. Ao ser lançada à cena, a vestimenta é convertida em **figurino**, colocando-se a serviço de comunicar algo, dando legibilidade a quem dela se utiliza, seja abstraindo, ampliando ou simplificando seu significado.

A respeito desse elemento de construção de cena, podemos afirmar que:

I- O figurino constitui o primeiro contato e a primeira impressão do espectador sobre o(a) artista em cena e sua personagem; tornando-se complexo desassociá-los neste contexto.

II- O figurino, na história das artes cênicas, evoluiu de um ingênuo elemento caracterizador de personagens a uma multiplicidade de funções, como, por exemplo, além da distinção entre as personagens, como um contextualizador, seja como hierarquizador do *status* social, ou determinando a época e até o local em que eles estão inseridos ou representam.

III- O figurino também pode servir para revelar/accentuar (ou até mesmo esconder) o gênero, a profissão ou a posição social da personagem em questão, podendo indicar épocas ou espaços fictícios, integrando-se ao trinômio espaço-tempo-ação, base da representação.

Agora, escolha a alternativa correta.

- a) Apenas a alternativa I está correta.
- b) Apenas as alternativas I e II estão corretas.
- c) Apenas a alternativa I e III estão corretas.
- d) Apenas as alternativas II e III estão corretas.
- e) As alternativas I, II e III estão corretas.

3. Em cena, com uma cenografia desenvolvida por meio de projeção de imagens, a artista é destacada no espaço cênico por meio de um foco de luz.

Figura 4.6 | Espetáculo *HQ* (2012), do Ballezinho de Londrina



Fonte: Rosa (2016, p. 154).

Em cena, a coloração potencializa a expressividade da luz.

Figura 4.7 | Espetáculo *Deja Vú* (2015), do Ballezinho de Londrina



Fonte: acervo do autor.

Os registros fotográficos acima são do espetáculo *HQ*, realizado no ano de 2012, e ilustram uma perspectiva do emprego da cenografia e da iluminação cênica como elementos de construção da cena.

Sobre esses elementos, assinale **apenas** a alternativa correta.

- A **cenografia** deve respeitar dois pontos básicos: criar um espaço imaginário para a compreensão ideal do espetáculo e identificar o espaço necessário para o desenvolvimento cênico, devendo reconstruir o espaço, não o ambiente, fornecendo as indicações para que o espectador solte a fantasia e se permita o exercício da imaginação.
- A **iluminação** tem capacidade para delimitar o lugar teatral. A variação nas angulações da incidência da luz sobre determinado elemento cênico, criando a impressão de que ele está mais distante ou mais próximo da visão do espectador.
- As cenas são apresentadas no lugar teatral, que por vezes contam uma **cenografia** baseada na criação de cenários complexos e suntuosos e, outras vezes, estes são completamente dispensados, substituídos e/ou materializados pela movimentação espacial, pela dispersão de objetos em cena, pela **iluminação**, por códigos sonoros (música, ruídos, silêncios) ou pela caracterização das personagens (figurino e maquiagem).

d) Por meio do emprego da luz, é possível isolar os elementos em cena e criar atmosferas e dar ritmo ao espetáculo, além de destacar a evolução dos argumentos e dos sentimentos na encenação. Nesse sentido, para além de uma função dramática, a luz cênica possui função semiológica, (re)significando os elementos em cena.

e) Todas as alternativas anteriores.

Som e cena

Diálogo aberto

Como situação-problema para esta seção, convidamos você, estudante, ainda sob a perspectiva da Abordagem Triangular, pensar agora no aspecto sonoro do trabalho cênico a ser desenvolvido, quais ações seriam necessárias? Quais atividades poderiam ser propostas a partir dessas escolhas?

Bons estudos!

Não pode faltar

Os elementos de recepção auditiva são aqueles que, por meio da emissão sonora, contribuem para a criação e execução da cena. A **sonoplastia** pode ser produzida tanto em cena pelo artista quanto executada nos bastidores (também pelos artistas ou outros técnicos), utilizando o próprio corpo ou ainda todo tipo de instrumento (seja este um instrumento musical ou não). Além disso, pode ser previamente gravada de acordo com as necessidades específicas da cena e transmitida por equipamento de som ao palco, aos bastidores e também ao espaço do espectador. Segundo Kowzan (1977, p. 114), “as associações rítmicas ou melódicas ligadas a certos gêneros de música (minueto, marcha militar) podem servir para evocar a atmosfera, o lugar ou a época da ação”. Para o autor, a música tem também um valor semiológico, “podendo sugerir o lugar, o meio social, o ambiente” tanto quanto o figurino e a maquiagem, e produzindo atmosferas tanto quanto a iluminação.

Para Fortier (1985), devido ao seu grande realismo, a sonoplastia executada nos bastidores que imita um som pode interferir no desenvolvimento da ação, como, por exemplo, os sons de um telefone ou de uma campainha, etc. Nesse sentido, a **trilha sonora** pode também vir a construir um cenário sonoro ao se utilizar de ruídos que caracterizam um determinado ambiente. Ao mesmo tempo que, num palco vazio, um ruído pode criar um lugar, uma profundidade de campo, uma atmosfera por toda a duração de um plano sonoro, como em uma peça radiofônica.

Nesta seção, buscamos estabelecer uma conexão entre o que o espectador ouve da cena e como é estabelecida essa relação significativa com a sua percepção.



Assimile

Do lado direito, destacados em vermelho, estão os elementos da recepção auditiva: o uso da voz, o silêncio utilizado com dramaticidade e os efeitos da sonoplastia.

Figura 4.8 | Elementos de construção da cena



Fonte: Rosa e Panichi (2014, p. 41-60).

O som: referência, expressão e encenação. Função referencial do som

Cotidianamente, uma vasta gama de informações nos chega por via sonora. Campainhas, sirenes, sinais dos mais variados; muitos dos sons que ouvimos têm uma função comunicativa explícita. Atuam como elementos intermediários entre um emissor e um receptor, veiculando mensagens entre um e outro. Todas essas informações chegam ao receptor por meios sonoros, o que não quer dizer que elas sejam sonoras por si próprias: uma pessoa, ao tocar a campainha, denota interesse em se pôr em contato com alguém. A campainha funciona como meio para informar a sua presença e não como comunicação final. O som não parte do emissor nem se parece com qualquer som produzido por ela, servindo simplesmente como canal que a pessoa utiliza para se comunicar com outra. O receptor, por sua vez, quando ouve o toque da campainha, toma conhecimento de que alguém a está chamando. As artes cênicas (especialmente o teatro) constantemente fazem uso de sons que têm a função intermediária de indicar. Geralmente, são sons que já vêm mencionados nas rubricas dos textos: a campainha toca, alguém bate à porta, ouve-se o telefone tocar novamente; o apito do guarda lá fora, etc. Tais sons não são elementos intermediários que permitem a comunicação entre emissor e receptor. Eles próprios têm algo a comunicar, como fonte emissora (CAMARGO, 2001).

Cada um desses sons faz parte de alguma coisa: um ruído do motor indica a presença de um carro; passos indicam pessoas caminhando; assim como latidos indicam a presença ou proximidade de cães, etc. São todos fatos que nos informam sonoramente de algo que temos registro, em essência, também pela parte visual. Nem sempre, contudo, estamos diante das coisas para que possamos vê-las e ouvi-las. O som, neste caso, é o elemento que é emitido e se propaga, chegando eventualmente até onde se encontra o receptor.

O teatro emprega o som com função referencial, ora como elemento intermediário, ora como contraparte sonora de algo visível. Os sons remetem a matérias e a objetos, a pessoas e animais, assim como a fenômenos da natureza. Um simples espirro ou uma tosse podem indicar que existe alguém por perto, assim como sua aparente condição de saúde, assim como um pequeno miado informar sobre a presença de um gato ou o som de marteladas significa que alguém está batendo prego. O valor denotativo ou referencial do som está diretamente vinculado ao conhecimento que se tem acerca das coisas. Identificamos a aproximação de um carro porque conhecemos o carro e os barulhos que costuma fazer. A necessidade desse conhecimento prévio restringe, de certa forma, o campo da exploração dos elementos sonoros. Não é todo som que se enquadra perfeitamente no repertório comum das pessoas: alguns são desconhecidos, outros de difícil reconhecimento ou só reconhecíveis por meio de um contexto. Por exemplo, o som de galopes pode se referir a diversos tipos de animais e não somente aos cavalos. O que não se distingue ou não se reconhece somente pelos sons acaba por explicar-se quando inserido dentro de uma situação mais ampla, na qual há outros elementos que auxiliam em sua elucidação e seu esclarecimento. A capacidade que os sons têm de se referir a elementos que não precisam estar, necessariamente, à vista do espectador para lhe serem comunicados permite que se faça referência a uma diversidade de elementos visuais que porventura não sejam colocados em cena, a não ser por meio de sons: é o caso de um avião a jato comercial, um helicóptero ou um animal selvagem não domesticado.



Exemplificando

O radioteatro é um exemplo do emprego da contraparte sonora para fins representativos com evidente uso da função referencial. Na peça radiofônica, o mecanismo de sugestão é imprescindível: o som consegue evocar no ouvinte uma série de imagens; estas, por sua vez, vêm à tona a partir de uma série de associações que se estabelecem entre o evento sonoro e os demais elementos que fazem parte da mensagem: a voz do narrador, os diálogos, etc. chegando-se a construir toda a ação de uma peça em torno de uma sugestão. Assista a um episódio da radionovela *Herança de ódio*, e um episódio da radionovela *Arquipélago dos Pacíficos*.

Segundo Camargo (2001), o poder do som vai além da representação de simples itens isolados, podendo (re)criar verdadeiras ambientações sonoras, tais como os ruídos do trânsito de uma cidade, um parque de diversões, sem que eles precisem ser mostrados em cena. Como contraponto, também os elementos visuais têm a capacidade de substituir o som, podendo usar tais ações para fins dramáticos ou para efeitos de distanciamento.

O som é um recurso eficaz de que as artes cênicas dispõem para dar informações com referência a tempo, espaço e ação. O som pode referir-se ao espaço, seja no trânsito, num ambiente rural, uma festa, etc., produzindo um cenário sonoro (estação, porto, fábrica, aeroporto, zoológico, igreja, rua, etc.). Os sons que se referem a tempo, nos seus vários aspectos: sons de chuvas e ventos, sons que determinam os horários e períodos do dia (por exemplo, o cantar de um galo, mesmo em ambiente urbano), sons que situam a ação numa determinada época histórica (barulhos de carruagens, carros antigos ou recentes, etc.), sons do passado e da memória e sons relacionados a ocasiões e circunstâncias (uma festa, por exemplo). Na vida cotidiana, sons da natureza são perfeitamente perceptíveis por meio da audição, independentemente de serem vistos. Na cena, esse processo de percepção é replicado: ao ouvir ruído de chuva, o espectador recebe uma informação explícita a respeito da condição meteorológica, envolvendo-se com a cena naquele momento, não sendo necessário dizer expressamente que está chovendo: a sonoplastia, por si só, já é suficientemente capaz de traduzir essa informação.

A substituição do cenário pela sonoplastia pode facilitar trocas rápidas de ambiente, além do despojamento material cenográfico, ou ainda de ambientações complexas, que seriam praticamente impossíveis de se materializarem cenicamente.

Função expressiva do som

No âmbito das artes cênicas, um som é expressivo toda vez que revela, mais ou menos explicitamente, as intenções e emoções do emissor. Numa encenação, o emissor é aquele que responde pela concepção sonora (o compositor, no caso de sons criados especialmente para a montagem). O elemento sonoro, independentemente de sua função referencial, tende a veicular, simultaneamente, uma carga expressiva, a qual, dependendo da época e do estilo dominante, ocorre com maior ou menor frequência, concentrando-se em um ponto especificamente, ou em todos simultaneamente se for o caso. Por vezes, a cena recorre ao som com a finalidade de acompanhar, passo a passo, o percurso de um gesto, de um movimento, de uma fala ou de uma cena em sua totalidade. A intenção, nesse caso, não é modificar ou transformar o conteúdo e desenvolvimento fictício da ação, já que atua sobre ele, mas sim criar uma expectativa em torno de algo que poderá acontecer, sublinhando as intenções das personagens e os movimentos motivados pela ação.

Na realidade, trata-se de um recurso voltado diretamente para o ouvinte (o público), com o objetivo de influenciar o processo de recepção, persuadindo e/ou intensificando o modo de recepção, criando em torno de si um foco de concentração e conduzindo o espectador a tornar-se apreensivo, tenso, ansioso, acompanhando atentamente cada segundo da ação que transcorre em seu campo visual (CAMARGO, 2001).

Da mesma forma que o som reforça ou põe em evidência determinada cena, pode também ocorrer o contrário, isso é, uma música ou algum outro tipo de som é usado para amenizar o conflito ou o grau de intensidade da cena, por um processo de desdramatização. Nesse caso, o elemento sonoro atua como uma espécie de disfarce, suavizando o impacto da cena e a crueza dos diálogos. O efeito minimizador que aparentemente retira a dramaticidade da cena, na realidade, consegue deixá-la ainda mais dramática, por usar uma estratégia de contraponto. Como recurso diminuidor, acaba por estabelecer um antagonismo, criando contraste de intensidade dramática entre o som e a cena. Na tentativa de disfarçar ou encobrir algo, o elemento sonoro transforma-se num efeito de contenção, quando antecede o clímax, ou num efeito de alívio, quando ocorre após uma situação conturbada. Sua localização, portanto, é em torno dos momentos de maior concentração dramática, geralmente nas posições de pré (tendendo a acalmar emocionalmente e atuar relaxando) ou pós-clímax (quando o momento de conturbação já passou, o som entra para restabelecer a calma, o equilíbrio, aliviando o público e preparando-o para o que virá a seguir.

Por vezes, o valor expressivo do som pode estar predominantemente voltado para o referente, como um trem chegando a uma estação. Em outro momento, o som pode ser expressivo por si mesmo, seja para reforçar, criar ou expressar uma visão particular, entretanto, a qualidade expressiva do som tende a manifestar-se como um todo, embora em alguns momentos prevaleça, por exemplo, a parte do emissor e em outros, a parte do som como expressão do referente, ou a qualidade estética do som em si. Por vezes, pode ocorrer que uma música demonstre claramente a necessidade expressiva do emissor e provocar, simultaneamente, no espectador, uma reação particular e não uma indiferença, ou então, um evento sonoro de alta complexidade e elaboração, revelando alto grau de expressividade e manipulação estética, desempenhando ao mesmo tempo a função de querer expressar o referente. Nesse sentido, o som também pode ser empregado com a finalidade de resumir o conteúdo de uma cena ou de uma circunstância dada, ou, no sentido oposto, entrar como recurso de prolongamento, preenchendo o silêncio das expressões, dos confrontos, dos olhares, fazendo o drama continuar sob os acordes, mantendo a concentração do público. Tem ainda potencial de interferir, com a finalidade de comentário à cena, como uma função crítica, seja por meio de música letrada ou de ruídos, cuja incursão

visa emitir um juízo, o que pode equivaler a um contraste com a cena posta, ou trazendo uma citação intertextual.

Encenação

A encenação tem atribuído ao elemento sonoro, de um modo geral (com melodia ou não) um lugar de destaque enquanto recurso expressivo intrinsecamente ligado ao plano da ficção e ao plano da representação dessa ficção (ou plano da encenação). Tomando por base um espetáculo dramático contemporâneo, o elemento sonoro é recurso que o(a) encenador(a) dispõe para estruturar e organizar as partes que compõem o espetáculo, levando em conta as mudanças que ocorrem nos planos fictícios de tempo, espaço e ação. Pode ser usado como ligação de cenas por prolongamento do som até o início da cena seguinte, realizando uma transição coerente, ou, na via inversa, a cena seguinte é antecipada por uma sonoridade que irrompe do final da cena em curso conduzindo a atenção do espectador, preparando-o para o que vem a seguir. Como exemplo, o emprego do *leitmotiv*, cujo tema melódico/harmônico destina-se a caracterizar uma personagem, uma situação, um estado de espírito e que, na forma original ou por meio de transformações estilizadas, acompanha os seus reaparecimentos ao longo de uma obra.

Para além das questões de relação entre identidade e som, a metáfora pode provocar efeito de distanciamento e/ou de alusão a elementos externos à cena, ou da justaposição entre sons, estabelecendo um terceiro elemento, com características oriundas de seus originais, ou ainda pela ligação por sons diretamente relacionados com o universo cultural do espectador, fazendo menção direta ao que se pretende. Assim, a encenação utiliza o som como elemento de coesão, estabelecendo relações de causa e efeito, oposição, acréscimo, conclusão, comparação, etc., colaborando na construção de um conjunto coeso e coerente de significação, mas não descarta a possibilidade de empregá-lo com função totalmente contrária, visando a desconstrução do objeto, declarando-o como um jogo de faz de conta e lembrando o espectador de que teatro nada mais é do que teatro. Esse efeito de desconstrução não atua como se fosse uma dramaturgia (que geralmente busca a síntese), mas como uma contradramaturgia, à medida que interfere com a finalidade declarada de interromper o *continuum*, negar e destruir qualquer possibilidade de encadeamento, coordenação e sequencialidade. Este *nonsense*, esta desconexão, nada tem de absurdo ou surreal, uma vez que não opera numa dimensão fictícia, mas sobre ela, no plano da enunciação, não como mensagem, mas como mídia.

Corpo e som em cena

O corpo artista tem uma diversidade de aspectos a considerar: os sons articulados e os sons não articulados; a linguagem verbal (simbólica) e os

sons produzidos espontaneamente. Esse é o material sonoro com que nos deparamos em cena: a fala, a música, as vozes e os demais sons e ruídos. No entanto, com uma diferença fundamental em relação aos sons da vida real: em cena, todos os elementos sonoros são utilizados intencionalmente, com a finalidade de comunicar alguma coisa. Nesse contexto, participando de uma situação fictícia, o artista passa o tempo todo fazendo uso de seus cinco sentidos. Sente a temperatura dos objetos ao tocá-los, o sabor das coisas que leva à boca e o aroma de um vinho ou qualquer líquido que o represente. Ele não apenas enxerga, como pode tocar no cenário, sentir a textura de um tecido e o peso de um objeto, exatamente por estar em contato direto com esses elementos materiais. O público não tem essa experiência perceptiva completa, ficando mais limitado ao que vê e ouve na cena. Sua condição de espectador o mantém à distância e seu contato com a situação fictícia resume-se, quase sempre, em ver e ouvir o que acontece no palco, sem participar da experiência completa do artista em cena.



Exemplificando

As tentativas de uma experiência mais sensorial, aproximando o público e envolvendo seus outros sentidos, embora interessantes, ainda são raras e se configuram como exceções. Como exemplo, o espetáculo *Periodo Villa Villa*, do grupo argentino De La Guarda, inspirado pelo sentimento festivo, tenta viajar por todos os sentidos, como a sensação que as festas populares transmitem, em que as pessoas se entregam para viver um momento único, por meio da linguagem diretamente do corpo, para os sentidos e para a alma.

O caráter representativo e/ou fictício das artes cênicas envolve, simultaneamente, a percepção do público e a do artista em cena. O que se vê e o que se ouve em cena, tenha ou não uma referência imediata, seja ou não redundante, constitui uma representação, à medida que se insere dentro de um plano, em princípio fictício, isto é, dentro de um faz de conta. Desse modo, tanto os elementos que são visíveis no palco quanto os não visíveis (comunicados por códigos sonoros), tornam-se elementos de representação e assumem papéis. Mesmo que sejam elementos retirados da vida real e transportados para a cena, não se trata deles mesmo enquanto tais, porém de outros, ou seja, daquilo que eles possam representar. Uma mesa tem uma contraparte física imediata (ela própria visível por todos): quando posta em cena, transforma-se na mesa da peça que está sendo representada. No caso dos sons, tudo o que se ouve durante uma representação, com uma finalidade comunicativa explícita, seja por fonte direta (uma campainha de verdade instalada no palco), ou não, é sempre um som com função representativa. Ele próprio, por si só, sem intenção de representar algo, certamente não teria o

mesmo valor e/ou interesse, como no caso dos ruídos incidentais provocados a despeito da intenção dos artistas (ou do diretor ou encenador). Também os artistas podem representar personagens, mas, antes de tudo, são pessoas e não conseguem anular completamente suas características intrínsecas.



Pesquise mais

Os elementos sonoros são sucessivos, mas nem todos se decompõem em partes menores, por meio das quais se podem fazer novas combinações para formar outros sons. No caso dos sons da fala, o que há é um número limitado de fonemas, que se combinam formando as palavras, as quais novamente se combinam formando um número infinito de sentenças. Os mesmos fonemas ou constituintes mínimos da língua (os quais isoladamente não têm significado) são reaproveitados para formar novas combinações dotadas de significação. Entretanto, nem todos os sons são constituídos de partes menores que podem ser reaproveitados para formarem outros combinados sonoros: o grito, o espirro, o choro, o gemido e o riso, entre outros, não se decompõem em unidades.

Veja o trabalho de sonoridade corporal do grupo Barbatuques, disponível no YouTube.

Música, ruído e silêncio

Pela sua natureza, a música está diretamente ligada à sonoplastia do espetáculo, pois se trata de material produzido para a recepção auditiva do espectador. Ao pensarmos a música como elemento de construção da cena, não se trata de observar a música e sua recepção em si, mas a maneira como é utilizada na encenação e disponibilizada para o evento cênico, interessando-nos sobremaneira a sua função dramática.



Saiba mais

Song é o nome dado às canções no teatro Épico Brechtiano, utilizados como recurso de distanciamento. Para Bertolt Brecht, o som deixa de ser um elemento de magia, de envolvimento emocional ou sensorial, para transformar-se num elemento crítico, que rompe o *continuum* da cena, provocando a análise, o comentário e o distanciamento crítico. Na concepção do autor:

“[...] a música não é um elemento que se funde no conjunto da cena, mas algo que se apresenta de forma isolada, já a partir da orquestra que se coloca visivelmente ao público e da marcação dos atores/atrizes, quer se põem de frente para o público no

momento de cantarem os *songs* (nome dado às canções no teatro Épico Brechtiano). (CAMARGO, 2001, p. 38)

O som é um recurso intensificador do espetáculo, servindo para reforçar um diálogo, uma situação ou cena, como se a intenção fosse sublinhar, realçar ou dar ênfase àquilo que está sendo dito ou mostrado. A música é um dos intensificadores mais eficazes, pois reforça o que as palavras dizem, o que os gestos, os movimentos e as expressões querem comunicar, pontuando e destacando os momentos de maior importância. Como exemplo, a música para suspense (CAMARGO, 2001), que pode ser extremamente persuasiva, à medida que busca absorver a atenção do público, acompanhando *pari passu* o desenvolvimento da ação. É um tipo de música que só adquire força dramática e expressão quando se apresenta juntamente com a cena para a qual foi composta. Não tem interesse quando ouvida separadamente, já que se constitui de pontuações, contrastes de lento-rápido, forte-fraco, agudo-grave, curto-longo e detalhes sonoros diretamente relacionados com as cenas.



Pesquise mais

Veja como funciona o processo de inserção da música no teatro, seja com trilhas, cenas cantadas ou em uma peça inteiramente cantada em: GUIA DO ATOR. Teatro e música – TV Guia do Ator (programa 76).



Saiba mais

Meyerhold, na montagem de *Tristão e Isolda*, de Wagner, perguntava-se por que o ator não se movimentava rigorosamente sincronizado com o ritmo da música. Ele não se conformava com o movimento natural dos atores, que pareciam estar representando um drama realista. “Já que o drama musical extrai os gestos da dança, não será dos atores do teatro realista que os artistas da ópera devem aprender os gestos, mas do coreógrafo” (CONRADO, 1955, p. 66).

Os artistas representam personagens, mas antes de tudo são pessoas e não conseguem anular suas qualidades imanentes. Os sons também têm o seu lado imanente, o seu “som próprio”, localizado concorrente, que emana do palco, do manuseio dos instrumentos, das condições de sonorização do espaço cênico, etc. O aproveitamento do som residual para fins estéticos não provém de textos dramáticos ou de algum preestabelecimento, mas do que se apresenta em determinadas circunstâncias e espaços físicos transformados em cênicos, a partir do seu uso, improvisado ou não. Se para a música, o ruído representa uma imperfeição na execução da música, para o campo das artes cênicas, ele constitui parte elementar da composição da trilha sonora

da cena. Apresentados em estado bruto (por eles mesmos) ou por meio da recriação (por instrumentos musicais), também podem atuar como intensificadores de cena. Às vezes, o próprio texto já sugere que os ruídos, motivados pela ficção, sejam também aproveitados com finalidade expressiva sobre as cenas, como se representassem, de modo livre, o universo dramático no qual se inserem as personagens.

Até mesmo os sons não codificados, inevitáveis, pertencentes ao mundo real podem também ser aproveitados com finalidade estética: os sons que ocorrem em cena independentemente da intenção comunicativa, como o barulho de passos no piso do palco enquanto os artistas o percorrem, ou o farfalhar de roupas, estalos, ruídos de engrenagens do cenário, etc., que ocorrem acidental ou involuntariamente, sem possibilidade de controle, com a devida atenção estética/artística, todos esses sons são aproveitáveis em uma cena.



Saiba mais

A dança contemporânea, por exemplo, aproveita o ranger das tábuas do palco, o ruído dos calçados em atrito ou fricção da sola de borracha com o chão, a respiração ofegante, o estalo das articulações, o som do impacto de partes do corpo com o chão e/ou com outros elementos cênicos, assim como os sons do autocontato com fontes sonoras aproveitáveis são incorporados à partitura coreográfica. A cena contemporânea tem estado à procura de novos meios de comunicação (muitas vezes de sondagem neonaturalista), tentando retirar do não som (ou som passivo, que a teoria da comunicação preferiria chamar de ruído) as suas qualidades rítmicas e harmônicas.

A supressão do som pode ser usada para fins dramáticos ou para efeitos de distanciamento. No teatro, o silêncio pode ter a mesma importância que o som, dependendo da maneira como é empregado. O silêncio é sonoro. Nada mais se ouve, quando não há som, do que o próprio silêncio. Os ouvidos continuam atentos e o que se tem a ouvir é a falta, a omissão a recusa, o abandono, ou simplesmente a ausência de som. Esse “silêncio sonoro”, perceptível, indispensável e loquaz, não é uma simples pausa para o que vem a seguir, mas um signo da espera da recusa, da inexistência, da resignação, da impossibilidade ou da morte. Tudo isso é possível expressar por palavras ou por música, mas nada é tão significativo quanto a indiferença ou a loquacidade do silêncio.



Exemplificando

Da mesma forma que o som é empregado como elemento de suspense, também a ausência de som, o completo silêncio, acompanhado de expressões faciais, serve para aumentar a densidade dramática, estampando a emoção do momento. George Steiner, ao presenciar uma apresentação do Berliner Ensemble, fez a seguinte anotação sobre a atuação de Helene Weigel em *Mãe Coragem e Seus Filhos*, de Bertolt Brecht:

“Ela voltou a cabeça para outra direção e abriu bem a boca, tal como o cavalo que grita no quadro *Guernica* de Picasso. Um som áspero, assustador e indescritível foi emitido pela sua boca. Mas, de fato, não havia som. Nada. Era o som do silêncio absoluto. Um silêncio que gritava e gritava através do teatro, fazendo a plateia curvar suas cabeças como se tivessem sido atingidas por uma rajada de vento.” (BARBA; SAVARESE, 2012, p. 278) [*grifo nosso, tradução nossa*]

A sonoplastia é, como pudemos perceber, um conjunto de acontecimentos sonoros que entra na composição da cena, constituindo uma trilha sonora que produz um cenário sonoro que evoca sons e ruídos característicos, criando a identidade sonora do evento cênico. Esses acontecimentos criam um lugar, uma profundidade, uma atmosfera por toda a duração da cena, somando sinergicamente visualidade e sonoridade e oferecendo-a a uma plateia.



Exemplificando

Muitos grupos têm como uma de suas principais características a constituição da identidade da cena intimamente ligada à trilha sonora que a conduz. Veja o exemplo do Cirque Du Soleil, cujas trilhas musicais são compostas exclusivamente para seus espetáculos.

Sem medo de errar

Como situação-problema para esta seção, convidamos você, estudante, sob a perspectiva da Abordagem Triangular, pensar agora no aspecto sonoro do trabalho cênico a ser desenvolvido, quais ações seriam necessárias? Quais atividades poderiam ser propostas a partir dessas escolhas?

Como trabalho possível, assistir a trabalhos cênicos de diversas estéticas, explorando e descrevendo os elementos sonoros que a constituem. Quais são produzidos pelos artistas em cena e quais são mecânicos e/ou de outra

ordem? Como esses elementos afetam a obra como um todo? Quais os seus potenciais referenciais e expressivos e como eles interferem na encenação?

Todas essas são ações que contribuirão para a compreensão por parte dos estudantes sobre os elementos de construção de cena voltados para a recepção sonora.

Faça valer a pena

1. Cada um dos elementos de construção da cena ocupa materialmente um lugar no espaço. Se existe um espaço a ser estudado, esse espaço – seja concreto ou lúdico – é criado a partir de uma necessidade real; dessa forma, torna-se fundamental compreender os elementos que vão possibilitar a realização da encenação, funcionando como facilitadores ou inibidores da relação entre os artistas e o espaço cênico, como também entre palco e plateia. Esses elementos, pelo seu valor enquanto produtores de signos, podem também ser considerados linguagens artísticas que, sinergicamente, compõem a cena.

Assinale a alternativa que corresponde aos elementos de construção de cena que operacionalizam signos da recepção sonora:

- a) Sonoplastia, cenografia e iluminação.
- b) Caracterização: figurino e maquiagem, sonoplastia e iluminação.
- c) Sonoplastia: a voz e os sons produzidos pelo corpo, a música, o silêncio e os ruídos.
- d) A trilha sonora, a caracterização: figurino e maquiagem e a iluminação.
- e) Caracterização: figurino e maquiagem, cenografia e iluminação.

2. Cotidianamente, um grande conjunto de informações nos chegam por via sonora, atuando como elementos intermediários entre emissor e receptor, conduzindo mensagens entre um e outro. As artes cênicas (em especial, o teatro) geralmente fazem uso de sons que têm a função intermediária de indicar algo, tais como uma campainha ou um telefone que tocam, alguém batendo à porta, o apito do guarda ou a frenagem de um veículo, etc. (CAMARGO, 2001).

O texto acima indica uma função específica para o emprego dos elementos de construção de cena de recepção auditiva. Assinale a alternativa que corresponda a essa função:

- a) Função expressiva.
- b) Função complementar.
- c) Função metafórica.

- d) Função referencial.
- e) Função lúdica.

3. O corpo artista tem uma diversidade de aspectos a considerar: os sons articulados e os sons não articulados implicam uma vasta gama de possibilidades e codificações passíveis de composição da cena e da recepção por parte do público que a frui. De acordo com o exposto, em relação aos elementos de construção de cena relacionados à recepção auditiva do espectador, quais seriam os potenciais produtores e veiculadores de informações produzidos pelos corpos artistas em cena?

Assinale a alternativa correta.

- a) A linguagem verbal (simbólica) e os sons produzidos espontaneamente, tais como: a fala, a música, as vozes e os demais sons e ruídos.
- b) O som ambiente, produzido por efeitos como uma campainha ou a frenagem de um carro.
- c) O som de um miado ou um latido.
- d) A paisagem sonora de um ambiente rural ou de um ambiente urbano.
- e) A trilha sonora, compondo a sonoplastia em sua totalidade.

- ARTAUD, A. **O teatro e seu duplo**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- AVERIAEREA. De La Guarda Villa Villa. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mDgF9ep2Vus>. Acesso em: 29 out. 2018.
- BABLET, D. Appia e o espaço teatral – da revolta à utopia. **Espaço cenográfico** (News 21), São Paulo, v. 7, p. 18-23, out. 2004.
- BACHELLIS, T. I. Appia: la épica geométrica. Craig: la geometriatrágica. Escénica. **Revista de Teatro da Unam**, México, DF, n. 10, p. 30-39, ene-may, 1985.
- BARBA, E.; SAVARESE, N. **A arte secreta do ator**: um dicionário de antropologia teatral. São Paulo: É Realizações, 2012.
- BARBATUQUES. Disponível em: <https://www.youtube.com/user/barbatuques>. Acesso em: 29 out. 2018.
- BERNARDO FIGUEIREDO. (Rádio-Novela) Herança de Ódio - Capítulo 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5RMMt7vMnDs>. Acesso em: 29 out. 2018.
- BERTHOLD, M. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2000.
- CAMARGO, R. G. **Função estética da luz**. Sorocaba: TCM Comunicação, 2000.
- CAMARGO, R. G. **Som e cena**. Sorocaba: TCM-Comunicação, 2001.
- CAMARGO, R. G. **Palco e plateia**. Sorocaba: TCM Comunicação, 2003.
- CHANNEL VAN MEDIA. Cirque du Soleil – Totem. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nbcGIQfGhWs>. Acesso em: 29 out. 2018.
- CONRADO, A. **Teatro de Meyerhold, OGG**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.
- DESGRANGES, F. **A pedagogia do espectador**. São Paulo: Hucitec, 2003.
- DESVENDANDOTEATRO. **Maquiagem de envelhecimento para teatro**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=6o5h5BMRqEw>. Acesso em: 29 out. 2018.
- DULLIN, C. **Ce sont les Dieux qu'il nous faut**. Paris: Gallinard, 1969.
- EISENSTEIN, S. **A forma do filme**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- FORTIER, D. **La sonorisation**. Paris: Nathan, 1985.
- GAMBIARRA. Disponível em: <https://www.youtube.com/c/Gambarra>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. A Voz – 1º. Episódio – TV Guia do Ator (Programa 20). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mabITWYoupM>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. A Voz – 2º. Episódio – TV Guia do Ator (Programa 21). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=dkGeLIUxULk>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. A Voz – 3º. Episódio – TV Guia do Ator (Programa 22). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T63Gg3f0Q0E>. Acessado em 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. A Voz – Episódio Final – TV Guia do Ator (Programa 23). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pEMH3faVy0g>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. Cenografia – TV Guia do Ator (Programa 69). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gfX5BlUpJw8>. Acesso em: 29 out. 2018.
- GUIA DO ATOR. Teatro e Música – TV Guia do Ator (Programa 76). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=n4TYLhyOxC0>. Acesso em: 29 out. 2018.
- HALL, E. T. **A dimensão oculta**. Lisboa: Relógio D'Água, 1986.

- JAVIER, F. **La renovación del espacio escénico**. Buenos Aires: Fundación Banco de La Provincia de Buenos Aires, 1979.
- JPRVT. Royal de Luxe Giants – Montreal 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WjXzc-Nzizo>. Acesso em: 27 out. 2018.
- KOWZAN, T. O signo no teatro: introdução à semiologia da arte do espetáculo. In: GUINSBURG, J.; NETTO, J. T. C.; CARDOSO, R. C. *et al. Semiologia do teatro*: São Paulo: Perspectiva. 1977. p. 93-123.
- LIVRO CONTADO. Rádio Novela – Arquipélago dos Pacíficos Cap. 01. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fknQ1T4Pjys>. Acesso em 29 out. 2018.
- O CICLORAMA. **Maquiagem cênica**. Disponível em: <http://ociclorama.com/maquiagem-cenica-e-a-criacao-teatral/>. Acesso em: 28 out. 2018.
- PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- PAVIS, P. **A análise dos espetáculos**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- PUPPO, Maria Lúcia. O lúdico e a construção do sentido. **Sala Preta**, v. 1, p. 181-87, 2001.
- REVISTA GALILEU. **Os dez melhores flash mobs já feitos**. Disponível em: <http://revistagalileu.globo.com/Revista/Common/0,,EMI235996-17770,00-OS+DEZ+MELHORES+FLASH+MOB+S+JA+FEITOS.html>. Acesso em: 27 out. 2018.
- ROSA, W. **Circunstâncias espaciais e encenação**: breve análise proxêmica sobre o espaço da cena. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Artes Cênicas) – Centro de Educação, Comunicação e Artes, Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2005.
- ROSA, W. **Nos rastros da linguagem da dança**: conversão de formas no espetáculo HQ/ Wagner Rosa. 2016. 200 f. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, 2016.
- ROSA, W.; PANICHI, E. R. P. Dos quadrinhos ao palco: a conversão de formas no processo criativo do espetáculo HQ. **Manuscrita – Revista de Crítica Genética**. São Paulo: v. 1, p. 41-60, 2014.
- ROUBINE, J. J. **A linguagem da encenação teatral (1880-1980)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.
- TH. Stomp – Out Loud – FULL 45min footage. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fN5T8y8bCJ4>. Acesso em: 29 out 2018.
- THE LATE LATE SHOW WITH JAMES CORDEN. Cirque du Soleil: Kurios. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=x-1-gLv3aWs>. Acesso em: 29 out. 2018.
- UBERSFELD, A. **Espaço e teatro**. 1995. Disponível em: <https://goo.gl/se4uXg>. Acesso em: 13 mar. 2019.

ISBN 978-85-522-1359-8



9 788552 213598 >