

O CORPO CÊNICO COMO CONVERGÊNCIA NA FORMAÇÃO BIVALENTE EM ARTES CÊNICAS

Dora de Andrade Silva (UEMS)¹

Gabriela Di Donato Salvador Santinho (UEMS)²

3

O presente artigo visa explicar sobre a proposta do Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), que traz, em seu projeto pedagógico, a compreensão das artes cênicas englobando as linguagens do teatro e da dança e trabalhando na perspectiva de intersecções, cruzamentos e hibridismos dessas duas linguagens. A partir desta perspectiva, as autoras, ambas professoras de dança do Curso, abordarão, ao longo deste texto, o trabalho que realizam, buscando ampliar o olhar dos alunos a partir da compreensão do corpo enquanto lugar do acontecimento cênico, seja na dança ou no teatro.

Corpo Cênico; Artes Cênicas; Educação.

THE SCENIC BODY AS CONVERGENCE IN BIVALENT FORMATION IN PERFORMING ARTS

The present article aims to explain about the proposal's in the Performing Arts Degrees from the State University of Mato Grosso do Sul (UEMS), which brings in its educational project the comprehension of the performing arts encompassing theatre and dance languages, which is developed under the perspective of intersections, crossings and hybridisms of those languages. Therefore, from this perspective, the authors, both dance professors at the Course, will approach, along this paper, the work they do, aiming to broaden the view of their students by understanding the body as a spot in a performance fact, whether in dance or in theater.

Scenic Body; Performing Arts; Education.

O Curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS traz como proposta pedagógica a formação de arte educadores habilitados em artes cênicas, compreendendo, dentro desta especificidade, as linguagens da dança e do teatro. Busca-se aqui apresentar e discutir como essa bivalência vem sendo pensada e abordada nas disciplinas de dança, entendendo que a ideia de construção do corpo cênico se torna o eixo onde as práticas nas linguagens de dança e teatro podem convergir.

Para tanto, antes de esclarecermos como as autoras compreendem as intersecções entre as linguagens citadas, vamos apresentar o histórico do curso, a fim de contextualizarmos sua ocorrência e discutirmos importantes questões relacionadas à criação do mesmo, como ele se dá na atualidade e sua demanda no estado do Mato Grosso do Sul.

O CURSO BIVALENTE EM QUESTÃO

O Curso de Artes Cênicas da UEMS surgiu para atender uma solicitação da Secretaria Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul (SED), que

constatou a falta de professores de arte para atuar no ensino básico no Estado. Desta forma, considerando que a Universidade Federal do Mato Grosso do Sul já possui cursos de licenciatura em Artes Visuais e Música, coube à UEMS a criação de cursos das áreas das artes cênicas. A opção por um curso bivalente (que trabalha o teatro e a dança) foi pautada na proposta de trabalhar o entrecruzamento dos princípios que regem essas linguagens artísticas, conforme iremos explicar ao longo deste texto, atendendo à carência da falta de professores destas duas áreas da arte e contribuindo com a obrigatoriedade do ensino de artes nos diversos níveis de educação, conforme sugere o Projeto Pedagógico do curso:

O curso de Artes Cênicas, licenciatura, justifica-se primeiro pela necessidade de profissionais licenciados em Artes Cênicas para a docência no ensino básico. A SED/MS por meio de uma pesquisa realizada no Estado certificou-se da carência de professores com tal formação. Além de fortalecer a Unidade de Campo Grande este projeto justifica-se tendo em vista os preceitos constitucionais que

indicam a necessidade de uma formação específica para o ensino de artes, corroborado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei nº 9394/1996) quando trata do currículo a ser desenvolvido na Educação Básica, afirma no art. 26, § 2º que: “O ensino da arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos. (Projeto Pedagógico do curso de Artes Cênicas da UEMS, 2014, p. 08).

Assim, a partir dessa demanda, o Curso iniciou suas atividades no ano de 2010, ainda com um nome equivocado de “Artes Cênicas e Dança”, que sugeria a exclusão da dança das Artes da Cena. Após a reformulação do Projeto Pedagógico do Curso (em 2014) o nome do mesmo passou para “Artes Cênicas”, entendendo que a dança faz parte desta área tanto quanto o teatro e que, portanto, teria suas especificidades trabalhadas na formação em questão.

Acreditamos ser importante uma pausa para a compreensão desta questão neste momento. O nome escolhido para o Curso, Artes Cênicas, gera ainda muita confusão em relação ao conteúdo abordado nesta formação, pois, historicamente, o que entendemos por artes cênicas é apenas o que tange à linguagem do teatro³. Porém, o Curso optou por esse nome - mesmo sendo bivalente e trabalhando a formação do profissional a partir dos princípios do teatro e da dança - considerando que, em linhas gerais, a dança está inserida nas Artes da Cena, pois é uma linguagem cênica que trabalha a partir das mesmas premissas do teatro, conforme veremos a seguir.

Além disso, no momento da reelaboração do Novo Projeto Pedagógico foi tomado o cuidado de atender às áreas de abrangência do ENADE (Exame Nacional de desempenho de Estudante), que não reconhece um curso com dois nomes (Teatro e Dança, por exemplo) o que dificultaria a avaliação de nossos egressos por esse sistema.

Importante salientar também que o corpo docente responsável pela reelaboração do Projeto Pedagógico do Curso entendeu que a abordagem dessas linguagens na escola - pois se trata de um curso de licenciatura que visa à formação de professores para atuação no ensino básico – se dá pelo viés do trabalho com o corpo cênico e suas possibilidades expressivas, o que aproxima, e, muitas vezes mescla, as propostas práticas pedagógicas que abordam essas duas linguagens, considerando seus princípios.

Ainda justificando as linguagens abordadas no Curso, gostaríamos de salientar que o que buscamos na formação dos egressos é a compreensão de que as duas linguagens, teatro e dança, possuem os

mesmo princípios para resultados distintos, como nos explica Eugênio Barba quando diz que “vários atores e dançarinos, de lugares e épocas distintas e independente das formas estilísticas de suas próprias tradições, compartilham princípios semelhantes” (BARBA, 2012, p.14) que é o que ele chama de *princípios - que - retornam* e que nós aqui apontaremos como princípios que regem o trabalho corporal do artista da cena.

Além disso, Barba defende que a separação entre teatro e dança é algo completamente inconcebível sob o ponto de vista da preparação do corpo cênico e é um resultado da cultura ocidental que, segundo ele, distinguiu historicamente essas linguagens sem perceber o quão absurda essa separação rígida pode ser:

A rígida distinção entre teatro e dança, que é típica da nossa cultura, revela uma profunda ferida, um vazio de tradição que está sempre correndo o risco de atrair o ator para o mutismo do corpo e o dançarino para o virtuosismo. Essa distinção soaria absurda para um artista oriental, assim como soaria absurda para um artista europeu de outras épocas históricas, como um bufão ou menestrel da Idade Média ou como comediante do século XVI. Podemos perguntar a um ator Nô ou a um ator Kabuki como ele traduziria, em sua língua de trabalho, a palavra “energia”, mas ele balançaria a cabeça se lhe pedíssemos para traduzir a rígida distinção entre dança e teatro.” (BARBA, 2012, p.19).

Portanto, quando falamos da aproximação dessas duas linguagens no contexto do Curso de Artes Cênicas da UEMS, estamos apontando a tentativa de trabalhar as intersecções dessas linguagens, em especial no que tange à compreensão de seus princípios a partir do corpo cênico - que é o cerne do trabalho dessas duas linguagens - e o trabalho do mesmo na educação, ou seja, as práticas pedagógicas que abordam esse corpo na educação básica e a importância das mesmas na constituição do sujeito.

A estrutura curricular do curso é dividida em áreas de conhecimento específico e área pedagógica, sendo a primeira dividida em núcleo comum – que compreende as disciplinas que trabalham as intersecções do teatro e da dança – e núcleos específicos para cada uma das linguagens. Para a explanação deste trabalho, vamos apresentar, neste artigo, as propostas das disciplinas de núcleo comum e núcleo específico da dança que são ministradas pelas autoras e que compreendem as fronteiras líquidas das linguagens em questão.

ALGUMAS PROPOSTAS E PERSPECTIVAS PEDAGÓGICAS

Assim, entendendo o histórico do curso e contextualizando a abordagem que será aqui apresentada, trataremos agora das propostas pedagógicas que buscam estreitar as fronteiras das linguagens em questão e que propõe um olhar contemporâneo sobre a escola e o aluno, estabelecendo linhas de fuga a partir das pedagogias tradicionais. A opção por estratégias pedagógicas inovadoras justifica-se se, a partir da compreensão de que a escola na atualidade exige um professor que percebe o conhecimento como um fenômeno sempre em reconstrução, dialóga com o mundo a partir dos sentidos do sujeito e em função de dar sentidos ao sujeito.

Portanto, práticas pedagógicas tradicionais que tratam os conteúdos a partir do par informação/opinião já são obsoletas, considerando que as informações são objetos de fácil acesso e a opinião não abre o sujeito para a reflexão. Neste sentido, concordamos com Bondia (2002) que propõe uma educação a partir do par experiência/sentido, entendendo a experiência como algo primordial na relação do humano com o aprendizado e definindo a mesma como “aquilo que nos acontece, que nos passa” (Bondia, 2002, p.21). Trazendo a experiência para o centro da proposta de aprendizado, o autor critica as informações, ou ainda o modelo conteudista de ensino, propondo um mergulho nas experiências vividas pelos alunos para a construção do saber e eliminando a abordagem tradicional da informação dentro da educação:

A informação não é experiência. E mais, a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase o contrário da experiência, quase uma antiexperiência. Por isso a ênfase contemporânea na informação, em estar informados, e toda a retórica destinada a constituirmos como sujeitos informantes e informados; a informação não faz outra coisa que cancelar nossas possibilidades de experiência. O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação; cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de “sabedoria”, mas no sentido de “estar informado”), o que consegue é que nada lhe aconteça. A primeira coisa que gostaria de dizer sobre a *experiência* é que é necessário separá-la da informação. E o que gostaria de dizer sobre o *saber de experiência* é que é necessário separá-lo de saber coisas, tal como se sabe quando se tem informação sobre as coisas, quando se está informado. (LARROSSA, 2002, p. 21).

A proposta de Bondia é inovadora no sentido de colocar o sujeito e suas experiências no centro das propostas pedagógicas, eliminando a mera

transmissão de conhecimento. Ora, os conteúdos próprios das artes da cena não podem ser transmitidos aos alunos de outra forma a não ser a partir do par experiência/sentido, visto que são pautados no corpo como construtor dos sentidos e apenas a teoria não comporta esta compreensão. Assim, a partir deste olhar para a experiência como provocadora de sentidos, as disciplinas dos núcleos comuns e de dança do Curso de Artes Cênicas da UEMS, trabalhadas pelas autoras, buscam expandir o olhar dos alunos – futuros professores de arte – para a compreensão de que o trabalho com o corpo expressivo possibilita e facilita as suas experiências individuais, dando, portanto, sentido aos conteúdos que serão transformados em saberes.

Como exemplo deste tipo de proposta citamos as chamadas “Práticas como componentes curriculares” presentes no Projeto Pedagógico do curso (p. 19), obrigatórias em quase todas as disciplinas e que “pode se desenvolver por meio de projetos temáticos, análise de material didático, produção de material didático, estudos e observação desenvolvida em espaços escolares ou não, desde que envolvam a articulação entre arte/educação”. As referidas práticas são momentos de experiência de transposição dos conteúdos e saberes para a efetividade da ação pedagógica ou cênica, com a intenção de dar sentido aos saberes desenvolvidos ao longo das disciplinas, abordando as práticas envolvidas na cena de maneira objetiva para a ação educacional.

Outra perspectiva desenvolvida dentro das abordagens pedagógicas que estamos tratando, e que se faz relevante para essa discussão, é o aspecto colaborativo presente nas práticas de algumas disciplinas, que podemos aproximar de um fazer dentro do campo das pedagogias contemporâneas. Os processos colaborativos, como conceito e prática nas artes cênicas, sugerem a formulação de um fazer no qual os modos de gestão, questões e práticas que compõem o acontecimento artístico não pertencem a um centro criador, mas sim a uma rede de criação, que traz na relação indivíduo/coletivo sua força motriz. Estes processos se encontram fundados nas singularidades dos artistas envolvidos, nutridos pela bagagem e subjetividade destes colaboradores, no tensionamento produtivo entre perspectivas artísticas diversas.

Esse tipo de proposta, que se dirige aos processos artísticos, fornece uma série de princípios que podem alimentar as práticas pedagógicas nas artes da cena, compreendendo estas como um contexto de múltiplas afetações, em que o fazer que envolve a construção de saberes implica em relações dialógicas e cooperativas entre alunos e educadores. Nesta perspectiva, em disciplinas que

abarcam criação e experimentação, como *Composição Coreográfica* e *Tecnologia, Educação e Arte*, por exemplo, a prática colaborativa tem sido empregada como possibilidade de uma metodologia de ensino, em que se pensa a prática artística como campo gestor e propulsor da produção de conhecimento em experiência sensível na educação.

Desta forma, as atividades de criação, nessas disciplinas, se desenvolvem a partir de alguns pressupostos da colaboração: hierarquias momentâneas, valorização de identidades artísticas, procedimentos de criação definidos ao longo do processo, autorias compartilhadas, intensa troca e aprendizado entre as funções artísticas envolvidas, caráter polifônico e heterogêneo dos produtos finais, entre outras⁴. Assim, os alunos são convidados a experiências coletivas de criação, ao mesmo tempo em que sua singularidade de criador é requisitada como via para contribuir com o outro, o que também exige uma postura propositiva e aberta concomitantemente. O que se dá destaque e se estimula aqui é a ação junto à singularidade do aluno em sua potência de escuta e trabalho com a diversidade da sala de aula, percebendo a diferença como possibilidade de construção da experiência de invenção e descoberta.

Este entendimento sobre o fazer em colaboração, por sua vez, fornece modos de operação para se pensar a própria estrutura das aulas, e, portanto, compreender as práticas colaborativas como possibilidade de fundamento de processos criativos e, também, pedagógicos. Nesta perspectiva, as atividades são entendidas como um fazer que encontra seus direcionamentos e contornos ao longo do processo das aulas: trabalha-se com uma estrutura prévia (que são os conteúdos estruturantes da disciplina), que quando posta em prática – tanto nos experimentos quanto em discussões em sala – dialoga com as questões e necessidades dos alunos diante da construção do saber. Isto quer dizer que o que determina o recorte e o modo de ação sobre uma abordagem é também dirigido pelo o que a turma elabora enquanto possibilidade investigativa.

Os processos colaborativos usados como propostas pedagógicas vão ao encontro da escola contemporânea na medida em que colocam o sujeito em relação ao outro e ao mundo, dando-lhe novas ferramentas para transformar e gerenciar essas relações e dando novo significado ao aprendizado e ao saber, diferente do mero conhecimento ou da mera informação, pois o aluno precisa se envolver com a proposta, ouvir o colega e compartilhar suas experiências. Essa proposta converge em um aprendizado de experiência/sentido definitivo e transforma o processo de aprendizagem a partir de uma ação

(experiência) propriamente dita:

Mas precisamos, acima de tudo, estimular o gosto por aprender, o que significa entender que a fome de saber, a vontade de conhecer é mais eficiente para o processo de aprendizagem do que a manutenção dos deveres cumpridos. Para isso, precisamos transformar as tarefas escolares, hoje repetitivas e desinteressantes, e vincular o aprendizado à ação. (MOSÉ, 2013 p. 57).

Destacamos até aqui tais aspectos que se relacionam às práticas inovadoras contemporâneas na educação como forma de sugerir alguns aportes iniciais que permitam compreender como a formação de professores em artes cênicas (compreendendo dança e teatro) vem sendo pensada dentro do Curso pelas autoras. Para isso, buscaremos expor como compreendemos o trabalho sobre o corpo enquanto convergência dos modos de abordagem e formação nas artes cênicas, discutindo a partir da especificidade da graduação em questão.

Se o perfil do aluno egresso compreende o domínio deste sobre conhecimentos teóricos e práticos no campo da dança e do teatro, ou seja, nas duas linguagens, por sua vez o perfil do aluno ingressante não apresenta, em sua maioria, tal experiência previamente. O que se observa nos alunos que ingressam no Curso, muitas vezes, são conhecimentos em uma ou outra área, salvo algumas exceções, o que contribui para uma característica marcadamente heterogênea das turmas. Vale destacar que o processo para entrada no Curso não requisita prova de habilidade específica, acentuando assim a pluralidade de experiências corporais dos grupos e, muitas vezes, levando as autoras a repensar o modo de abordagem da compreensão do corpo que dança e interpreta, ou seja, do corpo cênico, de forma cada vez mais híbrida.

Esse corpo cênico deve ser apresentado, inicialmente, como uma potência em constante processo de transformação, ou seja, como um gerúndio de afetos e de trocas com todos os fenômenos que o rodeia. Assim, a proposta de estudo do corpo cênico no curso em questão se inicia com a compreensão deste corpo enquanto unidade somática, independente de sua ação na cena, destacando que o corpo é soma em todas as situações de vida, sendo, portanto, um processo que envolve a soma das dimensões políticas, sociais, religiosas, emocionais, biológicas, motoras, psíquicas etc., do indivíduo (daí o termo *corpo soma*). Essas dimensões estão em constante diálogo e vão se reconfigurando a cada nova experiência vivida, tornando o corpo um organismo extremamente mutante e com potencial infinito de

expressividade.

É com esse corpo que todos nós nos colocamos no mundo, independente de trabalharmos com as artes da cena, e essa compreensão é essencial para tratarmos das propostas pedagógicas trabalhadas no curso de licenciatura em Artes Cênicas pelas autoras, pois esse corpo em processo é exatamente o corpo que vem sendo podado e enrijecido nas escolas. Nessas se exige dos alunos cada vez mais a racionalidade e cada vez menos a compreensão (e a experiência) dos processos que os tornam inteiros e ativos no mundo de forma subjetiva.

O olhar para o corpo sugerido pelos estudos do corpo, enquanto unidade somática, é de extrema importância para entendermos a intervenção do homem em todos os seus campos de atuação, inclusive e principalmente na educação, pois, como destaca Oliveira (2008, p. 96),

A experiência do corpo vivido se dá numa atmosfera de afetividade na intersubjetividade. A sociabilidade é uma dimensão essencial de nossa subjetividade e os afetos expõem nossa intersubjetividade. Encontros de subjetividades encarnadas. A condição humana aponta para um sujeito encarnado (*embodied*) e contextualizado em seu ambiente (*embedded*). Somos marcados pela alteridade deste útero e grande parte dessas marcas se mantém num registro não-verbal. Através do corpo e dos afetos, do pensamento e da linguagem, acessamos registros da experiência que vivemos.

A partir dessa premissa, podemos dizer que ignorar o corpo no processo educativo é, portanto, alienar os alunos em relação aos afetos que os tornam quem eles são, que os compõem enquanto sujeitos atuantes, que os contextualizam em seus respectivos ambientes, em suas respectivas culturas, a partir de suas experiências individuais e coletivas; é dizer que eles não afetam e nem são afetados pelos fenômenos que os rodeiam e, portanto, que não podem transformar as realidades em que vivem de forma alguma.

Importante ressaltar que as autoras trazem aqui a convicção de que esse trabalho a partir do corpo soma deveria ser realizado com todos os agentes de educação para que a escola entenda, respeite e trabalhe a partir dessa compreensão e proponha novas experiências, provavelmente mais significativas para os alunos. Por isso, as autoras consideram a abordagem desse corpo como premissa para a compreensão do corpo cênico, que é a dimensão do corpo soma, que expressa todas essas outras dimensões e o diálogo constante entre elas no momento da cena, sendo, também, um corpo que leva para a cena a história individual e coletiva de cada um dos sujeitos que se propõem a experienciá-la.

Só a partir dessa abordagem do corpo soma já fica clara a importância do trabalho com o teatro e a dança na escola, com a finalidade de acessar e mobilizar essas dimensões tão importantes para atuação do sujeito no mundo e possibilitar a expressividade subjetiva a partir delas. É importante deixar claro que essa não é a única função da arte na escola, muito menos das artes cênicas, porém, é o aspecto que será destacado pelas autoras no que tange ao trabalho com a preparação de professores de artes cênicas, propostas pela licenciatura em questão.

Então, partindo dessas premissas sobre o corpo, podemos exemplificar esse estudo de corpo soma e de corpo cênico dentro das disciplinas de *Percepção Corporal* e de *Fundamentos Teóricos da Dança*, ambas ofertadas para os anos iniciais do curso.

A disciplina *Percepção Corporal* tem como objetivo desenvolver a compreensão da estrutura corporal integrada como via de construção do movimento expressivo. A partir da abordagem somática do corpo, e o entendimento deste como uma unidade psico-física, são estudadas as estruturas básicas anatômicas na organização sensível e equilibrada do corpo: as direções ósseas e alinhamento postural dinâmico, assim como relação entre as partes do corpo e a interação deste com o outro e o espaço. A percepção corporal, assim, é trabalhada por meio da sensibilidade cinestésica, abordando princípios de consciência corporal articuladas aos processos, nas artes cênicas, como caminho para a construção da expressividade do movimento, e como proposta de construção da autonomia criativa do sujeito.

Desta forma as vivências práticas são direcionadas ao desenvolvimento do saber sensível do aluno, provocando sua corporeidade por meio da consciência de si, e estimulando seu imaginário e criatividade na experiência integrada do seu corpo em movimento com o espaço e os demais. Para isso, é dado foco ao conhecimento cinestésico aplicado à prática cênica e, a partir dessa proposta, sempre são geradas discussões sobre os possíveis desdobramentos pedagógicos e artísticos destas abordagens, entendendo a experiência do corpo como fundadora do trabalho nas artes presenciais. A Educação Somática, como campo de estudo, é trazida por meio de autores como Therese Bertherat, Klauss Vianna, Márcia Strazzacappa e Jussara Miller. Assim, o conteúdo geral da disciplina mantém estreita relação com as disciplinas *História da Dança e Composição Coreográfica*, uma vez que aborda as bases estruturantes do trabalho sensível corporal, compreendendo as possibilidades de preparação e construção do movimento expressivo não só para o dançarino como também para o ator.

A disciplina de *Fundamentos Teóricos da Dança* busca, de modo geral, traçar um panorama histórico-crítico sobre os estudos do corpo a partir de autores que o abordam como interlocutor principal do movimento expressivo. Para tanto, apresentamos a dicotomia corpo e alma sustentada por Renè Descartes antes de falarmos sobre o movimento expressivo propriamente dito, a fim refletirmos sobre a concepção de corpo e das artes corporais na atualidade. Entendemos, desta forma, que essas concepções são resultados da dicotomia cartesiana e da soberania da razão sobre as sensações traçadas não só por Descartes, como por toda a ciência que se desenvolveu a partir de seus excertos. Então, após essa compreensão, os estudos da disciplina se voltam para os estudos do corpo em paralelo com os estudos do corpo cênico, na tentativa de trazer as discussões sobre o corpo como agente de afetos para as discussões de corpo cênico, ou seja, traçando um caminho entre o corpo soma e a cena em si. Essas discussões partem de autores da dança e do teatro, como por exemplo, Helena Katz, Christine Greiner, Eugênio Barba e Constantin Stanislavski, mostrando aos alunos que o corpo trabalhado no teatro e na dança são fundamentados em princípios extremamente próximos (quando não únicos), e conduzindo as discussões para o corpo das artes cênicas trabalhado na educação.

Como já exemplificamos neste texto, essa disciplina possui carga horária referente às Práticas Como Componentes Curriculares, previstas no Projeto Pedagógico do Curso, e trabalha no corpo dos alunos possíveis caminhos de compreensão deste corpo soma via técnicas psicofísicas de trabalho cênico, que unem variadas dimensões corporais em função da composição cênica⁵. Essas técnicas podem ser utilizadas para a composição tanto em dança quanto em teatro, destacando o corpo cênico como o território fronteiro de trabalho dessas duas linguagens.

O CORPO CÊNICO COMO TERRITÓRIO COMPARTILHADO

Para que a proposta e a compreensão de corpo cênico trabalhada no curso seja aqui bem definida, é importante explicarmos o que o seria este corpo aqui entendido como território do acontecimento cênico do teatro e da dança.

A ideia de corpo cênico na contemporaneidade se refere a uma construção de um corpo disponível para a criação e experimentação, conectado com suas capacidades perceptivas e a sua singularidade, ou seja, um corpo sensível atuante que se estrutura a partir de um trabalho de escuta e pesquisa sobre as relações que compõem e atravessam este

enquanto corporeidade. Para nossa discussão, isto se apresenta como parâmetro para compreender os aportes de abordagem e formação do futuro arte-educador em artes cênicas. A bivalência é assim trabalhada tendo em vista que a formação em dança e teatro convergem no exercício de construção deste corpo cênico que, na prática artística e pedagógica, doa as competências, habilidades, sensibilidade e receptividade necessárias ao trabalho.

O fazer das artes presenciais, assim, perpassam a experiência do corpo: em seus desdobramentos, enquanto linguagens específicas, dança e teatro confluem na pesquisa no/sobre o corpo do atuante. Nesta direção, o ator e pesquisador Renato Ferracini discute a potência deste corpo enquanto capacidade de desterritorializar modelos, lugares estabelecidos, representações já formuladas. Inicia assim afirmando:

Partamos de um princípio presente no pensamento contemporâneo: a arte do ateador ou do agente das artes performativas – seja ator, dançarino ou performer – coloca-se na área de atuação (seja ela cena, instalação, inserção, acontecimento, evento) enquanto materialidade de seu corpo. A materialidade do corpo potencializa o terreno performativo e gera nessa ação possíveis linhas de fuga das relações de representação e de modelos pré-estabelecidos. (FERRACINI, 2013, p.33).

A ideia de materialidade apresentada por Ferracini (2013, p. 34) se refere ao “corpo em sua presentificação potente como intensificação poética a abrir fissuras nas forças estratificadas e gerar nessa ação fluxos libertos e abertos de forças”. Um campo que alimenta assim relações em fluxo de um afetar e ser afetado. Desta forma, a materialidade não se refere somente ao corpo fisiológico, ao material, nem somente à tradução da subjetividade do ateador. “O corpo, portanto, é um subjétil (nem sujeito nem objeto, mas sujeito e objeto) atravessado por forças potentes e invisíveis (...)” (FERRACINI, 2013, p. 35), se configurando enquanto mapa, um campo de forças em atravessamento dinâmico.

Esta ideia de corpo como processo, enquanto mapa de invisibilidades atravessado por forças, segundo o autor, só se potencializa e se intensifica na relação com outro, já que as forças por princípio são relacionais. O encontro com o outro deflagra seu grau de potência, seu poder de afetar e ser afetado, deflagra o que não pode ser definido somente por sua subjetividade individualizante.

É dessa forma que o corpo contemporâneo somente pode ser experimentado na potência do encontro que produza diferenças: diferença do/no encontro;

diferenças no/do corpo enquanto reestruturação de seu mapa de forças. Atuar enquanto materialidade do corpo é mergulhar o próprio material corporal (enquanto ossos, nervos, músculos, mas também enquanto ritmo, dinâmica na textura do tempo-espço) nesse platô de invisibilidades, nesse fluxo “energético” e fazer potencializar aí fluxos de forças estancadas, ou mesmo fazer criar aí outros fluxos e novas linhas nas quais velhas forças “escapam” na própria matéria mergulhada nesse plano. (FERRACINI, 2013, p. 37).

Desta forma vê o encontro como potência de transformação e não somente como uma exposição material corporal imposta pelo ato de tradução da subjetividade, indo ao encontro do corpo soma, apresentado anteriormente e acrescentando a ele a potência que a cena lhe atribui.

Quando pensamos no corpo cênico, em sua potência de criação, é fundamental percebê-lo como um corpo antes de tudo relacional em sua possibilidade de potência. Isso desloca o entendimento de que a construção do corpo cênico estaria ligada a processos de treinamento com o sentido de repetição, enquanto se encontra mais aproximado – na perspectiva que trabalhamos no Curso – do sentido de trabalho sobre a percepção e sensibilidade, entendendo-o como corpo em arte, como aponta Ferracini (2006), um corpo integrado e inserido no Estado Cênico, um corpo-subjétil. Como corpo-subjétil, não retoma ou repete, ele recria, um corpo expandido que vai sendo definido a cada momento da ação.

Nessa perspectiva de corpo-subjétil, e de trabalho sobre a percepção e sobre a sensibilidade, é que a disciplina de *Poéticas do Corpo na Educação* é trabalhada. Nela, algumas diferentes abordagens de dança na atualidade são apresentadas de forma prática, a fim de ampliar a compreensão do aluno no que diz respeito às poéticas que o corpo pode expressar em cena. A proposta desta disciplina é praticar e refletir sobre as dramaturgias corporais na cena a partir da premissa de que cada corpo, de cada indivíduo, pode traçar diferentes poéticas, considerando a materialidade corporal e gerando as linhas de fugas individuais a partir da potência de cada indivíduo, conforme nos explicou Ferracini.

Assim, a partir das possíveis poéticas e potências corporais, tanto atores como dançarinos podem experimentar linhas de fuga das relações de representação e de modelos pré-estabelecidos e, então, construir diferentes maneiras de colocar o corpo em cena.

No que concerne às artes cênicas na educação, essa prática de investigação de dramaturgias e poéticas corporais é importante na medida em que abre as portas para que o professor de arte apresente a seus alunos diversas possibilidades de

trabalhos corporais, dando-lhes, igualmente, a oportunidade de vivenciarem diversas poéticas cênicas e, conseqüentemente, a possibilidade de encontros que os potencializem.

Neste caminho, a bailarina, coreógrafa e educadora somática Jussara Miller apresenta uma consistente discussão sobre a construção do corpo cênico em sua pesquisa “Qual o corpo que dança? – Dança e educação somática para adultos e crianças”. A partir do trabalho com a Técnica Klaus Vianna, a autora reflete sobre a aplicação de um trabalho para a construção deste corpo, afirmando que esta construção é conseqüência da prática corporal de trabalho do dia-a-dia de sala de aula. Ou seja, o corpo cênico é visto como processo de trabalho.

No que se aproxima diretamente de nossa discussão, a autora, observando a insistente fronteira entre a dança e o teatro, afirma que, mesmo que esses limites se apresentem mais diluídos na atualidade, de alguma forma eles ainda são discutidos, mesmo como objeto de estudo. Porém, a mesma é categórica ao afirmar que, para além da discussão sobre essa fronteira, percebe que o que há de comum entre as artes do corpo ao vivo (dança, teatro, performance) é o corpo que, na abordagem que propõe, é entendido como soma. Assim, afirma que o corpo que dança não é apenas do bailarino mas do ator também.

A abordagem que Miller desenvolve na Técnica Klaus Vianna é fundada no entendimento de técnica como processo de investigação que provoca e proporciona, a partir de procedimentos específicos, um caminho de construção do corpo cênico. Discutindo as acepções ainda equivocadas sobre o entendimento de técnica, como prática repetitiva e esvaziada ou, ainda, como prática cristalizada, mas entendida por muitos como o único caminho de trabalho sério e rigoroso, a autora pontua:

No século XXI, faz-se cada vez mais urgente o entendimento da técnica como conjunto de vários procedimentos de investigação e aplicação de um conteúdo. Não se trata de apontar o que é melhor ou pior, o que é certo ou errado, ou qualquer outra dicotomia, mas sim de se fazerem escolhas conscientes de processos de atuação para a construção de um corpo cênico, que não reduz a pessoa a um instrumento a ser lapidado, mas a remete ao *soma*, ao *eu* indivíduo que se trabalha a autonomia de um pesquisador em prontidão de investigação. (MILLER, 2012, p. 27).

Técnica como processo e caminho de investigação, como sugere a autora, não como treino e adestramento, ou como fim em si mesma, mas sim como um pensamento em dança. Esta maneira de pensar os processos formativos em dança dialoga

com a perspectiva pedagógica que vem sendo desenvolvida no Curso de Artes Cênicas acerca do trabalho com escolas de movimento específicas.

Quando falamos do ensino da prática da dança, entendido principalmente neste curso bivalente, pensamos que a técnica, ou mesmo os estilos específicos de dança, quando aplicados, devem ser trabalhados a partir dos *princípios* que regem essas abordagens. Entendemos que são os princípios que regem as técnicas. Cada estilo ou técnica de dança tem pressupostos específicos para a abordagem do corpo e do movimento, e são esses princípios que devem ser apresentados e experimentados pelos alunos. Isso significa que o aluno deve compreender qual é a lógica que orienta cada movimento, quais os pressupostos por trás das formas e características de determinadas técnicas e danças. Acreditamos que esta perspectiva vem dando espaço para que as diferentes linguagens (teatro e dança) sejam contempladas no Curso, oferecendo uma visão ampla das ferramentas presentes nas práticas corporais e possibilitando modos de ação particulares sobre estas.

Destacamos o trabalho da pesquisadora justamente por essa desenvolver em suas aulas uma prática e um pensamento que abarca uma diversidade de praticantes, artistas e não-artistas, – então, uma diversidade de corpos – o que, como consequência, segundo a autora, pode interferir nos processos uns dos outros. No entanto, percebe que trabalhar a mesma abordagem com diferentes indivíduos, que têm propósitos díspares, enriquece a vivência e o olhar sobre as diferentes compreensões sobre o corpo e o movimento, destacando a percepção sobre a singularidade enfocada neste trabalho. Sobre essa proposta, a autora destaca:

Nesta proposição, pontuo que a dança dita aqui é imantada por outra pedagogia do movimento, que tem como premissa abordar primeiramente o humano, o sujeito que dança, sem hierarquias de valores técnicos entre os diferentes alunos, mas com o estímulo à troca de experiência entre esses mesmos praticantes. O artista cênico, nesse ambiente, pode vislumbrar e potencializar outro caminho para a pesquisa de construção de um corpo cênico, com a oportunidade de desconstrução de padrões de pesquisa da dança ou do teatro. (MILLER, 2012, p. 45).

No curso em questão, estamos falando do campo de abordagem do corpo enquanto soma, prática que rege o enfoque de nossa prática pedagógica nas disciplinas de dança. Como já explicitado, temos também presente em nossas turmas uma diversidade de indivíduos que, por mais que estejam ali para uma mesma formação

(licenciatura em artes cênicas), esses não se relacionam da mesma forma com os conteúdos do Curso. E nem se espera isso deles. Trabalhamos, como já dito, dentro da perspectiva da singularidade do sujeito, e isso abre à possibilidade de cada um articular distintas formas de construção do seu conhecimento. Assim como destaca Miller, mesmo os mais experientes, nesse ambiente, podem se nutrir das possibilidades que dali emergem. Esse encontro de diferenças colabora ainda para verificar as fronteiras tênues entre as linguagens, que, na experiência do corpo, habitam o mesmo território. Além disso, esta experiência, muitas vezes, nada mais é do que um exemplo do próprio contexto de sala de aula que o futuro arte-educador irá atuar.

CONCLUINDO

Ao nos depararmos com um curso concebido de forma bivalente, a primeira reação é, na maioria das vezes, de estranhamento e desconfiança: algum curso seria realmente capaz de formar professores de teatro e de dança que atuem com essas duas linguagens no ensino básico em apenas quatro anos? As autoras também se colocam essa questão constantemente e, justamente por isso, buscam o hibridismo e as fronteiras dessas linguagens como cerne de seus trabalhos enquanto docentes deste curso.

O Curso de Artes Cênicas da UEMS é um curso novo e seu corpo docente ainda está buscando compreender como essas linguagens podem caminhar cada vez mais juntas, porém, o corpo cênico se apresenta como uma importante fronteira dessas linguagens, atuando diretamente nas aproximações entre teatro e dança, e fornecendo elementos concretos de trabalho. Ele é o ponto de convergência do trabalho das artes presenciais, pois, como vimos, é nele e a partir dele que o acontecimento cênico se dá. É na experiência, a partir de suas diferentes dimensões e possibilidades expressivas, que o ensino do teatro e da dança ganha sentido, dando à educação elementos concretos para o trabalho com a subjetividade da arte. Essa proposta rompe a dicotomia entre teatro e dança e expande o conceito de educação para uma ação que aborda o sujeito de maneira tanto individual quanto coletiva, na medida em que se propõe a trabalhar com um corpo que é soma e, portanto, é relacional; com um corpo que é cena, e, portanto, é potência.

As propostas pedagógicas aqui apresentadas – sejam as práticas colaborativas, os estudos práticos individuais ou em grupo sobre o corpo cênico, a compreensão do que seria o corpo soma, o trabalho minucioso de percepção corporal etc. - vem sendo regularmente reestruturadas, revisitadas e

reinventadas pelas autoras, pois não se pode engessar nenhum processo educacional, muito menos aqueles pautados no corpo, que é um organismo em processo. Não se trata de fórmulas, mas de exemplos de possíveis caminhos de abordagens pedagógicas dentro do campo das artes da cena, que buscam, em especial, possibilitar que futuros professores de teatro e dança do ensino básico possam se inserir de maneira corporalmente coerente nas escolas e, quem sabe, transformar, a

partir dessas linguagens cênicas, a visão cartesiana e enrijecida sobre o corpo expressivo que reina nas mesmas.

Recebido em 03/11/2016

Aprovado em 10/11/2016

Publicado em 10/01/2017

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A. (2008). *A Encenação no Coletivo: Desterritorializações da Função do Diretor no Processo Colaborativo*. Tese de Doutorado em Artes Cênicas. Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo. São Paulo.
- BARBA, E., SAVARESE, N. (2012). *A Arte Secreta do Ator: um Dicionário de Antropologia Teatral*. Trad. Patrícia Furtado Mendonça. São Paulo: É Realizações.
- BONDIA, J. L. (2002). *Notas Sobre a Experiência e o Saber de Experiência*. Trad. João Wanderley Geraldi. UNICAMP, Departamento de Linguística.
- FERRACINI, R. (2006). *Café com Queijo: Corpos em Criação*. São Paulo: Editora Hucitec.
- FERRACINI, R. (2013). *Ensaio de Atuação*. São Paulo: Perspectiva: Fapesp.
- FISCHER, S. (2003). *Processo Colaborativo: Experiências de Companhias Teatrais Brasileiras dos anos 90*. Dissertação de Mestrado em Artes. Instituto de Artes. Universidade Estadual de Campinas. Campinas.
- MILLER, J. (2012). *Qual é o Corpo que Dança? – Dança e educação somática para adultos e crianças*. São Paulo: Summus.
- MOSÉ, V. (2013). *A Escola e os Desafios Contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- NICOLETE, A. M. (2005). *Da Cena ao Texto: Dramaturgia em Processo Colaborativo*. Dissertação de Mestrado. São Paulo: Escola de Comunicações e Artes-USP.
- OLIVEIRA, C. E. M. (2008). *O Corpo Vivido: Imerso em Afetos, Sensações, Construções. Corpo expressivo e construção de sentidos*. Org. Humbertho Charas e Marly Oliveira. pp. 95-128. Rio de Janeiro: MauadX: Bepera.
- PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO DE ARTES CÊNICAS DA UEMS (2014). Disponível em: http://www.uems.br/graduacao/curso/artes-cenicas-danca-licenciatura-campo-grande/projeto_pedagogico. Acesso em 25 de novembro de 2016.

¹ Bailarina e pesquisadora, doutora em Artes da Cena pela Unicamp, mestre em Ciência da Arte pela UFF e bacharel e licenciada em Dança pela Unicamp. Pesquisa e desenvolve trabalhos a partir de práticas colaborativas com artistas de diferentes linguagens como performance, vídeo, música, teatro e artes visuais. Atualmente é professora adjunta do Curso de Artes Cênicas da Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul e integrante do Núcleo Fuga! - Lume Teatro/UNICAMP, coordenado por Renato Ferracini. Foi professora substituta do Departamento de Arte Corporal da UFRJ (2007-08) e do Departamento de Artes da UFF (2003-05). De 2007 a 2009 foi Coordenadora de Pesquisa do Setor de Memória e Documentação do Centro Coreográfico da Cidade do Rio de Janeiro. Criou e dirigiu o Projeto Distância, projeto de Residência Artística contemplado com o Prêmio Interações Estéticas e Residências Artísticas em Pontos de Cultura 2009 / Funarte. Atualmente trabalha como colaboradora junto à companhia britânica Dudendance Theatre. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Dança Contemporânea, atuando principalmente nos seguintes temas: dança, corpo, ensino e contemporaneidade. doradeandrade@gmail.com.

² Doutora em Artes da Cena pela Unicamp (Universidade Estadual de Campinas) e Mestre em Artes Cênicas pela

mesma instituição, onde também obteve os títulos de bacharel e licenciada em Dança(2001). É Professora do curso de Licenciatura em Artes Cênicas da UEMS - Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul . Ainda como docente, atuou no Departamento de Arte-Educação na Universidade Estadual do Centro Oeste (UNICENTRO/PR), durante o ano de 2011. Foi coreógrafa e professora de dança em várias instituições de ensino fundamental nas cidades de Campinas (SP), Jundiaí (SP) e São Paulo (SP), e Lençóis Paulista (SP). Atualmente, participa do grupo de pesquisa em dança-teatro -Ar Cênico- e do Grupo APE IPE , ambos inscritos no CNPq. gabrielasalvador@uems.br.

³ Inclusive existem muitos cursos superiores no Brasil cujo nome é Artes Cênicas que abordam somente a formação na linguagem do Teatro, como é o caso do curso da Universidade Estadual de Campinas, da Universidade Federal da Bahia, da Universidade Federal de Brasília entre outros.

⁴ Tais características referentes aos processos colaborativos, aqui brevemente elencadas, podem ser encontradas nos estudos de pesquisadores e/ou encenadores como Araújo (2008), Fischer (2003) e Nicolete (2004) que em suas reflexões puderam refletir sobre as particularidades da prática colaborativa nas artes cênicas.

⁵ As técnicas psicofísicas de trabalho cênico foram profundamente estudadas por uma das autoras em seus trabalhos de mestrado e doutorado, ambos defendidos junto ao Instituto de Artes da UNICAMP em 2011 e 2014, respectivamente.