UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS

Centro de Artes

Curso de Dança – Licenciatura

Trabalho de Conclusão de Curso

A cena ensina?

Perspectivas pedagógicas *do* e *para* o acontecimento cênico

Isabela Corradi Vianna Simões

Pelotas, 2019

Isabela Corradi Vianna Simões

A cena ensina?

Perspectivas pedagógicas *do* e *para* o acontecimento cênico

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Dança-Licenciatura da Universidade Federal de Pelotas, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Dança.

Orientadora: Profª. Drª. Josiane Franken Corrêa

Pelotas, 2019

Isabela Corradi Vianna Simões

A cena ensina?

Perspectivas pedagógicas *do* e *para* o acontecimento cênico

Trabalho de Conclusão de Curso aprovado, como requisito parcial, para obtenção do grau de Licenciada em Dança, Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas.

Data da Defesa: 26 de novembro de 2019

Banca examinadora:

.....

Profª. Drª. Josiane Gisela Franken Corrêa (Orientadora)

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

.....

Profª. Drª. Eleonora Campos da Motta Santos (Avaliadora)

Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia

.....

Prof. Me. Manoel Gildo Alves Neto (Avaliador)

Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Agradecimentos

A Deus, por não ter me abandonado nessa trajetória.

Aos meus pais pelo amor, apoio e carinho, por sempre me inspirarem e mostrarem o melhor que a docência pode oferecer, fazendo com que eu me apaixonasse pela licenciatura, pela Arte e pela vida.

Aos meus amigos do peito, que estiveram por perto nos meus piores momentos e não deixaram que eu me abalasse.

À minha irmã, pela presença que tem na minha vida e inspiração que é para mim.

Aos meus irmãos, que se fazem presentes nos meus dias.

Ao meu filho, por me proporcionar os sorrisos mais sinceros que eu poderia ter.

À minha orientadora por ter acreditado no meu trabalho e não ter desistido de mim, fazendo de tudo para que eu brilhasse com meus próprios passos.

Aos avaliadores, pela disponibilidade e pelas colaborações para a qualificação do trabalho.

Aos meus professores, que confiaram na minha capacidade mesmo quando, nitidamente, algo não estava bem.

Ao PIBID, por ter me proporcionado uma experiência sem igual de docência no contexto escolar, transformando para melhor minha caminhada em busca do profissionalismo.

Ao curso de Dança-Licenciatura da UFPel por ser acolhedor, humano, rodeado de amor pela docência e pela Arte.

Muito obrigada.

Certezas demais obstruem o pensamento, nos tornam surdos; somos provocados ao pensamento exatamente pelo desconhecimento que temos em relação à vida, em sua infinita complexidade.
(MOSÉ, 2018)

RESUMO

SIMOES, Isabela Corradi Vianna. **A cena ensina?** Perspectivas pedagógicas do e para o acontecimento cênico. Orientadora: Josiane Franken Correa. 2019. 52 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Dança-Licenciatura) – Centro de Artes, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2019.

A presente monografia tem por objetivo principal investigar a noção de acontecimento cênico e refletir sobre suas possíveis contribuições nos processos de ensino e aprendizagem da dança, especialmente no contexto escolar. Como objetivos específicos, busca problematizar as apresentações públicas como estratégia de aprendizagem em dança na escola, propor maneiras de potencializar em sala de aula o aprendizado *do* e *para* o momento cênico e refletir sobre perspectivas pedagógicas do acontecimento cênico, de forma ampla. A investigação é exploratória e tem uma abordagem qualitativa, através de revisão de literatura, na qual se busca discutir o assunto por meio do estudo de trabalhos acadêmicos que abordam a temática sob diferentes perspectivas, como por exemplo, com o estudo de teorias de Lima (2015), Batisti (2017), Dubatti (2012), Coelho (2001) e Vieira e Haderchpek (2016), que exploram concepções de acontecimento cênico, em diálogo com autores como Icle (2011a, 2011b), Spolin (2008), Rengel (2008) e Brazil e Marques (2012), que teorizam sobre o ensino de Artes Cênicas. No decorrer do trabalho, foi adotado o termo “pedagogia da cena”, considerando que a cena pode ser uma experiência pedagógica importante na aprendizagem da dança. De todo modo, percebe-se que o tema é bastante desafiador, especialmente pensando no ambiente escolar, já que neste, muitas vezes, a Arte não é reconhecida como área de conhecimento e, consequentemente, é entendida como de menor importância em relação às outras disciplinas. Logo, a “pedagogia da cena” é uma noção complexa a ser explorada, pois a mesma pode ser estudada teoricamente e, como bem considera a pesquisa, experimentar aspectos para a preparação do momento cênico em sala de aula, mas a maneira com que se concretiza é pela ida à cena e pelas práticas de ensino de dança que almejam tornar a apresentação artística parte do processo de aprendizagem. Por isso, entende-se que o professor tem grande responsabilidade ao preparar uma apresentação de dança com sua turma, assim como ao preparar o ambiente escolar para um entendimento mais ampliado sobre o acontecimento cênico como possibilidade pedagógica.

Palavras-chave: Acontecimento Cênico. Presença Cênica. Dança na escola. Pedagogia da Cena.

Abstract

SIMOES, Isabela Corradi Vianna. **Does the scene teach?** Pedagogical perspectives of and for the scenic event. Advisor: Josiane Franken Correa. 2019. 52 f. Final Paper (Dance-Degree) - Arts Center, Federal University of Pelotas, Pelotas, 2019.

The present monograph has as main objective to investigate the notion of scenic event and to reflect on its possible contributions in the dance teaching and learning processes, especially in the school context. As specific objectives, it seeks to problematize public presentations as a learning strategy in dance at school, propose ways to potentialize classroom learning *for* and *from* the scenic moment and to reflect on pedagogical perspectives of the scenic event, in a broad way. The research is exploratory and has a qualitative approach through literature review that seeks to discuss the subject through the study of academic works that approach the subject from different perspectives, such as the study of theories of Lima (2015), Batisti (2017), Dubatti (2012), Coelho (2001) e Vieira e Haderchpek (2016), that explore conceptions of scenic event, in dialogue with authors such as Icle (2011a, 2011b), Spolin (2008), Rengel (2008) e Brazil e Marques (2012) who theorize about performing arts education. Throughout the job, the term “scene pedagogy” was adopted, considering that the scene can be an important pedagogical experience in dance learning. Anyway, it is clear that the theme is quite challenging, especially thinking about the school environment, since Art is often not recognized as an area of knowledge and, consequently, is understood as less important in relation to the others subjects. Thus, the “scene pedagogy” is a complex notion to be explored, as it can be studied theoretically and, as research well considers, experimenting with aspects for the preparation of the scenic moment in the classroom, but the way it materializes by going to the scene and by the dance teaching practices that aim to make the artistic presentation part of the learning process. Therefore, it is understood that the teacher has great responsibility in preparing a dance performance with his class, as well as preparing the school environment for a broader understanding of the scenic event as a pedagogical possibility.

Key words: Scenic event. Stage Presence. Dance at school. Scene Pedagogy.

SUMÁRIO

Em cada canto do Brasil, um balanço de quadril 7

Introdução ou sinopse do trabalho 9

1. Delimitação do espaço cênico: percurso metodológico 12
1.1 Pré-produção: caminhos para entrar em cena 13
1.2 Produção e pós-produção: caminhos para estar e sair de cena 14

2. Acontecimento Teatral ou Acontecimento Cênico: algumas reflexões 17
2.1 Implicações de estar em cena: convívio, *poiesis*, *presentação* e *representificação* 17
2.2 Presença cênica: uma noção emergente 21

3. Pedagogia da Cena 26
3.1 A cena como espaço de aprendizagem 28
3.2 Por uma pedagogia da cena: possibilidades artístico-pedagógicas em sala de aula 32
3.3 Memórias artístico-pedagógicas 44

Debate pós-acontecimento cênico 47

Referências 50

Em cada canto do Brasil, um balanço de quadril

Desde criança sonho em dançar e lecionar. Não necessariamente dar aula de dança, mas sim, exercer a função profissional da docência. Apesar de muitas vezes desviar desse caminho, a dança sempre esteve presente nos espetáculos que assisti e participei, nas festas que fui e até mesmo nos pequenos movimentos corporais, meus ou de pessoas à minha volta. Tendo morado em seis Estados brasileiros diferentes, o corpo em movimento sempre se mostrou de diversas maneiras em cada cultura, e isso atiçou minha curiosidade sobre a movimentação corporal e suas possibilidades.

O meu incentivo para praticar a docência veio principalmente do meu pai, professor universitário de longa data, enquanto que o incentivo para trabalhar com arte veio da minha mãe, por ser artista plástica de variadas obras e professora da educação infantil, além da minha tia materna, por ter sido uma professora de balé renomada com sua própria academia de dança na cidade de Vitória-ES. Quando criança, eu pedia a ela que me ensinasse balé, porém devido à distância (morávamos em Estados diferentes) e ao pouco contato, não me familiarizei muito com este gênero de Dança, apesar de continuar admirando o trabalho realizado por ela.

Entrei no mundo da dança por meio de atividades artísticas proporcionadas na escola de educação básica, no ensino fundamental. Experimentei diversos gêneros até chegar à Dança do Ventre, quando tinha 15 anos, pela qual me apaixonei e desde então não mais me afastei. Participei de muitos espetáculos, tive amigos professores do espaço não formal, contribuí para a realização de alguns eventos, gostava muito (e ainda gosto) de apresentar em público e mostrar “tudo” o que tinha aprendido nas aulas de dança. Tendo como pressuposto esse amor pelos palcos que carrego desde criança, quando a escola nos levava para apresentar nossa pequena coreografia no teatro para familiares e comunidade, não costumava refletir sobre o aprendizado que a exposição pública poderia proporcionar, apesar de sentir algo diferente de uma apresentação para a outra.

Tive professoras de Dança do Ventre marcantes, que me fizeram querer seguir esse caminho. Elas lidavam com o espetáculo de maneira muito natural,

e eu, participando deles, me via melhorando a cada um que passava, observando a maneira com que elas trabalhavam e ouvindo o que tinham a dizer sobre o momento em que estavam em cena e que eu também estaria logo mais.

Hoje, no curso de Dança-Licenciatura, no qual tanto batalhei para permanecer e gosto tanto, reconheço o quanto estou mudada. A universidade me abriu um leque de possibilidades que antes eu nem mesmo sonhava em seguir. A paixão pela Dança Contemporânea, pelas Artes Cênicas e pela Dança na escola são alguns exemplos e pretendo continuar por este caminho de forma resoluta, sem deixar para trás nada que me guiou até aqui.

Introdução ou sinopse do trabalho

O presente trabalho aborda como tema perspectivas pedagógicas *do* e *para* o acontecimento cênico, especialmente ao tratar do ensino de dança na educação básica. A escolha do mesmo se dá por duas razões principais: o interesse pessoal e profissional pelos palcos, o que motiva a busca pela compreensão deste espaço cênico e suas possibilidades e; pela crença de que materiais sobre esse assunto são escassos na área da Dança, o que instiga o estudo de teorias de outras áreas, na tentativa de criar um movimento teórico próprio e, sob o ponto de vista de uma licencianda em Dança, que tem grande interesse pelas salas de aula das escolas de ensino formal.

A partir de vivências pregressas no âmbito artístico, cremos que a experiência cênica é um exercício artístico-pedagógico relevante para o ensino da arte da Dança. Acreditamos que o aprendizado ocorre na relação entre educador, educando e conhecimento, e que esse aprendizado se transforma na relação dos sujeitos com o ambiente. Nesse sentido, o professor tem certo controle sobre o que pretende ensinar ao planejar a sua ação docente, mas não tem controle total sobre o que, como, e até mesmo quando, o seu aluno aprende.

Tendo ciência da complexidade que envolve a construção de novos conhecimentos dentro ou fora da sala de aula, temos como objetivo geral do trabalho: investigar a noção de acontecimento cênico e refletir sobre possíveis contribuições das apresentações artísticas nos processos de ensino e aprendizagem da dança na escola.

Como objetivos específicos, buscamos: problematizar as apresentações públicas como estratégia de aprendizagem em dança na escola, propor maneiras de potencializar em sala de aula o aprendizado *do* e *para* o momento cênico e refletir sobre perspectivas pedagógicas do acontecimento cênico.

Para tanto, a investigação tem uma abordagem qualitativa, partindo de revisão de literatura, na qual se busca discutir o assunto através do estudo de trabalhos acadêmicos que abordam a temática sob diferentes perspectivas.

Optamos por realizar um estudo teórico, ao perceber a escassez de produção bibliográfica acerca da aprendizagem da dança no acontecimento cênico, porém, identificamos a possibilidade de problematizar o tema, ao cruzar

teorias das Artes Cênicas, da Educação e da Filosofia, a fim de produzir uma compreensão própria sobre o tema da investigação. Soma-se a isso, o entendimento de que, por estarmos inseridos em um Curso de Licenciatura, seja viável o estabelecimento de relações que dizem respeito a questões formativas e de prática docente, como por exemplo: se a aprendizagem em dança pode ser potencializada em acontecimentos cênicos, de que maneira podemos, como professores(as) de dança, instigar este processo educativo na escola?.

Assim, além da discussão com autores que tratam do tema da pesquisa, buscamos compreender o nosso papel docente no ensino de dança na escola ao expormos uma turma de alunos a um acontecimento cênico e, junto a isso, pensamos em estratégias possíveis que possam qualificar a atuação docente em dança, de forma ampla.

Este trabalho está esquematizado da seguinte forma: no primeiro capítulo, intitulado “Delimitação do espaço cênico: percurso metodológico”, discorremos sobre o caminho de execução do trabalho percorrido desde a disciplina de Projeto de Pesquisa em Dança até a conclusão do texto aqui apresentado.

No segundo capítulo “Acontecimento Teatral ou Acontecimento Cênico: algumas reflexões” desenvolvemos discussões teóricas a respeito do acontecimento cênico, passando por conceitos como convívio, *poiesis*[1], *presentação* e *representificação*, elaborados por Batisti (2017), Dubatti (2012), Coelho (2001) e Vieira e Haderchpek (2016). Ainda, intentamos discorrer sobre a noção de presença cênica, noção emergente nas pesquisas contemporâneas das Artes Cênicas, através do diálogo com autores como: Icle (2011a, 2011b), Silva (2009), Silva (2013), Coelho (2013), Biancalana, (2014) e Lima (2015).

No terceiro e último capítulo, denominado “Pedagogia da Cena”, discutimos a concepção de pedagogia da cena, termo referente ao momento de aprendizado em e para a cena, um dos principais pontos da investigação. Para isso, retomamos teorias já trabalhadas, unindo-as aos estudos sobre a dança na escola, principalmente a partir das pesquisas de Brazil e Marques (2014). Então, estudamos propostas artístico-pedagógicas que, pensando no

[1] “Por poíesis entende-se produção: a ação de criar – a fabricação” (BATISTI, 2017, p. 9).

ambiente escolar, podem instigar o aprimoramento da presença cênica nos alunos para potencializar seu aprendizado em cena, a partir das fontes pesquisadas e de memórias pessoais de práticas corporais já realizadas. Para isso, as autoras estudadas foram Rengel (2008), Spolin (2008) e, Bogart e Landau (2017).

Para concluir, é evidenciado nas considerações finais um panorama das reflexões tidas a partir da união da abordagem teórica às propostas pedagógicas e, logo após, encontram-se as referências da pesquisa.

1. Delimitação do espaço cênico: percurso metodológico

Este trabalho é feito por levantamento bibliográfico, de caráter qualitativo e exploratório. A pesquisa qualitativa procura estudar e compreender fenômenos que possam ser explicados sem análise estatística e, muitas vezes, sem respostas objetivas, caracterizando-se como uma investigação subjetiva sobre determinado tema (MINAYO, 2012).

Para a pesquisadora Maria Cecília Minayo (2012, p. 623) "Compreender é exercer a capacidade de colocar-se no lugar do outro, tendo em vista que, como seres humanos, temos condições de exercitar esse entendimento". A autora também explica que com a compreensão, torna-se possível a interpretação e a suposição de fatos e consequências. Nesse sentido, é importante pontuar que

> Interpretar é um ato contínuo que sucede à compreensão e também está presente nela: toda compreensão guarda em si uma possibilidade de interpretação, isto é, de apropriação do que se compreende. A interpretação se funda existencialmente na compreensão e não vice-versa, pois interpretar é elaborar as possibilidades projetadas pelo que é compreendido (MINAYO, 2012, p. 623).

Por sua vez, a pesquisa exploratória baseia-se em um panorama geral sobre certa temática, visando pesquisá-la através de levantamento bibliográfico, delimitação de estudos e análise de documentos de maneira ampla, para futuramente, realizar um estudo mais aprofundado. Geralmente é o método escolhido quando há pouco material que explore a temática do trabalho, como é o nosso caso. "Este tipo de pesquisa tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses" (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009, p. 35).

Uma pesquisa exploratória não exclui a realização de pesquisa de campo, porém, optamos por restringir a investigação ao levantamento bibliográfico, discussão reflexiva e organização de material artístico-pedagógico, como exposto mais adiante.

O levantamento bibliográfico tem como principal fonte o estudo de documentos científicos. Sobre isso, Fonseca (2002, p. 32) coloca:

> Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o

> assunto. Existem porém pesquisas científicas que se baseiam unicamente na pesquisa bibliográfica, procurando referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta.

Nesta perspectiva, exploramos teorias no campo das artes cênicas resultantes de investigações de teses de doutorado, dissertações de mestrado, periódicos científicos, trabalhos de conclusão de curso de graduação e especialização, livros, entre outros, no intuito de reunir subsídios para discutir um assunto que, na área da Dança, nos parece ainda inexplorado. Estes trabalhos foram encontrados, na sua maioria, a partir da busca virtual nas plataformas "Google Acadêmico", "Portal de Teses e Dissertações da CAPES" e na "Biblioteca Digital de Teses e Dissertações"[2], utilizando as palavras-chave: *pedagogia da cena, acontecimento teatral, acontecimento cênico, apresentação de dança na escola* e, *aprendizado do bailarino em cena*. Já a consulta em meio físico, resultou no livro de Bogart e Landau (2017) e no de Brazil e Marques (2014), ambos estudados em sala de aula.

A seguir, contamos como foi o trajeto que viabilizou esta exploração inicial sobre o tema da perspectiva pedagógica do acontecimento cênico na Dança.

1.1 Pré-produção: caminhos para entrar em cena

O tema inicial deste estudo era "A experiência cênica na aprendizagem das praticantes de Dança do Ventre, no espaço não formal, na cidade de Pelotas". Nesta proposta, tínhamos como ideia preliminar investigar a possível influência das apresentações em público sobre o aprendizado das praticantes de Dança do Ventre, em função da familiaridade com tal gênero de Dança.

As questões que norteavam a pesquisa no projeto[3] de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) eram: Será que estas praticantes aprendem melhor a dança quando instigadas pela apresentação futura? Talvez movidas pela preocupação do que será exposto ao público?

---

[2] Acesso em: http://bdtd.ibict.br/vufind/

[3] No Curso de Dança - Licenciatura, da UFPel, temos uma disciplina no 6º Semestre que se chama "Projeto de Pesquisa em Dança", na qual devemos elaborar o projeto de pesquisa a ser desenvolvido nos 7º e 8º Semestres, nas disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II. Ao final da disciplina de Projeto, faz-se um Seminário para partilhamento dos projetos elaborados.

Para isso, fizemos uma primeira exploração de teorias que abordam nos seus trabalhos, o papel do processo (caminho trilhado de aprendizado, anterior à possível concretização de um material final) e do produto (composição formada, “pronta” para ser levada ao público), passando por uma contextualização da origem da Dança do Ventre, contribuições para o campo da Dança, dentre outros aspectos concernentes.

Na oportunidade da apresentação do projeto de TCC, algumas críticas feitas ao trabalho diziam respeito à conceituação da apresentação cênica: Ao falarmos de uma ‘apresentação em público’, podemos nos referir a infinitas situações. De um espetáculo em um teatro a um momento em que alunas apresentam-se umas para as outras, temos que definir que tipo de apresentação pesquisar; talvez seja melhor trabalhar com estudo de caso, tendo algum espetáculo em Pelotas como material de pesquisa; O que afinal queremos trabalhar: o aprendizado do processo ou do produto? Afinal, Isso daria dois TCCs.

1.2 Produção e Pós-produção: caminhos para estar e sair de cena

Dando seguimento às leituras e após ter a definição de orientação (que acontece no semestre seguinte à disciplina de Projeto de TCC), decidimos especificar melhor a questão e os objetivos da pesquisa, pois acabamos confirmando a existência de mais de um tema de investigação.

Nas orientações, discutimos sobre a dificuldade em encontrar algum material bibliográfico que pudesse contemplar os nossos anseios investigativos, especialmente na área da Dança e, de modo mais restrito, da Dança do Ventre. Desta forma, as discussões nos levaram a pensar sobre a perspectiva pedagógica da apresentação de dança de maneira mais ampla, levando em consideração que limitar a pesquisa à Dança do Ventre poderia tornar o trabalho “ainda mais” exploratório.

Concordamos que seria mais viável fazer uma pesquisa exploratória de levantamento bibliográfico, já que para realizar uma pesquisa empírica – como era a ideia inicial do projeto –, é importante a existência de uma base teórica consistente sobre o tema, preferencialmente, na área em que se atua (SILVEIRA e CÓRDOVA, 2009).

Como os estudos da área da Dança mostraram-se limitados na relação com a temática do trabalho, investimos no campo teórico do Teatro, que se mostrou rico em investigações que abordam o momento cênico e seus desdobramentos, e a partir daí as amarras foram feitas, na medida do possível, com a área da Dança.

Um estudo relevante para o direcionamento da pesquisa foi abordado na dissertação de Lima (2015), que aborda o aprendizado em cena do bailarino com estudos fundamentados na Estética. Um dos poucos trabalhos encontrados que falam da cena como contexto de aprendizado no campo da Dança, tal como pretendíamos investigar.

Pensando nisso, optamos por discutir as noções de acontecimento cênico e presença cênica na relação com possíveis perspectivas pedagógicas da cena através da busca por propostas de ensino de dança que, a partir da nossa visão, pudessem fazer referência ao que estávamos buscando no trabalho.

Compilamos então, propostas de pesquisadoras como Rengel (2008) e Spolin (2008), que trabalham diversos aspectos das Artes Cênicas a partir de atividades em sala de aula, sejam de percepção, fruição, presença, interpretação, técnica, improvisação, composição.

Foi desafiador decidir se as propostas seriam de criação própria ou não, mas chegamos à reflexão de que seria interessante trazer posicionamentos de outros autores, pensando na experiência que já carregam e no que podem agregar.

Informalmente, começamos a conversar sobre a possibilidade de estudar “pedagogia da cena”, termo que só mais tarde foi assumido no trabalho. Entretanto, mais uma vez percebemos que a maior parte dos trabalhos que tem alguma relação com esta temática utiliza termos mais voltados para a área do Teatro, então procuramos nos apropriar das teorias estudadas pelo viés da Dança ou das Artes Cênicas (que entendemos como área de conhecimento que engloba estudos e práticas artísticas tanto da Dança, como do Teatro). Por isso, em alguns momentos utilizamos os termos que foram originalmente colocados pelos autores investigados, como também os transformamos textualmente, por vezes, na tentativa de nos aproximar dos

estudos em questão, como por exemplo, ao trocar a palavra “ator” por “artista”, ou “Acontecimento Teatral” por “Acontecimento Cênico”.

2. Acontecimento Teatral ou Acontecimento Cênico: algumas reflexões

Neste capítulo, temos como alicerce o estudo sobre o acontecimento teatral ou acontecimento cênico, momento chave em que pode acontecer o aprendizado ao qual nos referimos no trabalho. Brevemente, traremos algumas visões acerca deste tema, além de fases históricas que refletem sobre diferentes contextos que o circundam.

2.1 Implicações de estar em cena: *convívio, presentação, representificação*

A pesquisadora Elisa Batisti (2017), ao realizar um estudo sobre a construção do contato entre artista, público, obra e ambiente, relaciona o pensamento de três autores que refletem sobre o que torna possível o acontecimento teatral: Jerzy Grotowski (Polônia, 1933-1999), Peter Brook (Reino Unido, 1925) e Jorge Dubatti (Argentina, 1963).

De modo breve, baseados no trabalho de Batisti (2017) podemos dizer que para Grotowski (1976) basta que o ator esteja presente para que ocorra o acontecimento teatral, o que implica pensar que até um momento de ensaio se configure como tal. Para Brook (2002), o acontecimento teatral acontece quando há o contato do ator com outro ser humano, possibilitando que suas singularidades ecoem. Logo, ele acredita que a arte cênica só é realizada na relação entre o artista e, pelo menos, um espectador. Já Dubatti (2012) entende que a base do acontecimento teatral é o convívio, o que significa a reunião de pessoas num cruzamento de tempo, espaço e cultura.

Concordamos com Dubatti (2012), quando afirma que a reunião de corpos presentes em convívio na ação de *poiesis* é imprescindível, pois é esta que, seja de ator com ator, como de ator com espectador, possibilita o acontecimento teatral: “uma zona constituída por acontecimentos poéticos e que só pode ser vivenciada em condições conviviais” (DUBATTI, 2007, *apud* MELO, 2007, p. 129).

Pensando na dança, podemos chamar este acontecimento de cênico, levando em consideração que a arte cênica vai além do repertório próprio da área de teatro. Entretanto, acreditamos que dança e o teatro se apresentam de maneiras similares quando se discute o acontecimento cênico: o convívio

entrelaçado de pessoas, culturas e ambiente se dá durante aquele momento que, para cada um, resultará em uma experiência diferente. Afinal, tanto a plateia como o elenco, ocupando seus respectivos lugares, constituem diversas pessoas com suas singularidades que, juntas, se integram na produção da *poiesis*.

Tratamos da ação cênica como acontecimento por ser compreendida como um rito, algo que vai além da ideia de espetáculo tradicional, em que o artista seria o emissor de uma mensagem e/ou energia e o espectador um receptor (COELHO, 2001). Ao pensar a arte cênica como acontecimento, acreditamos no desenvolvimento artístico como dependente de todos os sujeitos que, de alguma forma, participam do momento em que a criação artística é partilhada publicamente, além daqueles que também colaboram nos momentos de pré e de pós acontecimento cênico.

Segundo Coelho (2001), há um rompimento de barreiras entre artista e espectador no surgimento da dança e do teatro pós-modernos. É notável uma maior relação do elenco com o público e a diferença que ela causa no trabalho do artista, chegando à criação de tipos de performances em que o público também entra em cena (VIEIRA; HADERCHPEK, 2016). Podemos citar como exemplos do texto a *performance art*[4] e os *happenings*[5]. Como exemplos brasileiros, podemos citar o samba de roda e as cirandas.

Enquanto na arte moderna há uma “relação rígida e identificável entre o que era dito (o significado ou “mensagem”) e o modo como estava sendo dito (o significante ou “meio”)”, no pós-modernismo, a própria “vida cultural é, pois, vista como uma série de textos em intersecção com outros textos, produzindo mais textos [...]”. Por isso, o espectador tem de “procurar, dentro de um texto por outro, dissolver um texto em outro ou embutir um texto em outro” (HARVEY, 2008, p. 53-54).

No pós-modernismo, a proposta é que se troque o produto cênico pela produção cênica, isto é, os artistas deixam de apresentar espetáculos, para

---

[4] Gênero artístico surgido por consequência da fusão de diversas linguagens artísticas. Para saber mais, acesse: https://www.infopedia.pt/$performance-art.

[5] Forma de arte que combina artes visuais e um teatro *sui generis*, sem texto ou representação, sendo que diferentes elementos são encontrados em cena para aproximar artista e público. Para saber mais, acessar: <http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo3647/happening>

promover experiências através da *presentação* (COELHO, 2001), que está relacionada ao abandono da representação. Nesse sentido, o artista não necessariamente representa um personagem, mas denuncia ao público as suas próprias características e questões existenciais.

Também, a *presentação* configura-se como um evento sem uma separação definida entre público e elenco, estando todos no mesmo acontecimento, "onde não há 'coisas' representadas, mas *ações presentes*, *presentificadas*, encenadas aqui e agora." (COELHO, 2001, p. 80, grifo da autora)

Ainda segundo Coelho (2001), na dança pós-moderna, coreógrafos como Merce Cunningham (EUA, 1919-2009) e Pina Baush (Alemanha, 1940-2009), por exemplo, promoveram acontecimentos cênicos que solicitavam, tanto do público como do elenco, um estado de atenção ao imprevisto, o que colocava os presentes em uma posição mais em estado de alerta, desperta.

Sem desconsiderar outros artistas importantes das décadas de 1950 e 1960, período que pode ser entendido como um momento de transição da dança moderna para o que chamamos de dança pós-moderna, citamos Cunningham, que rompe com a narrativa linear e com a co-dependência da dança à música, restando aos sujeitos a convivência de mesmo tempo e espaço no momento da cena e, a cada um, a atribuição de um sentido próprio para a obra. Com isso, o acaso faz parte do momento cênico e a trajetória singular de cada bailarino pode ser evidenciada em cena:

> Os dançarinos são, em primeiro lugar, *eles mesmos*, pessoas vivas dançando numa certa noite num certo lugar. A imagem visual que fornecem não segue (tanto) um modelo anterior, mas resulta, em grande parte, de uma interioridade que de algum modo, de um *modo* imaterial, passa para o lado de fora, passa para e por seus corpos de dançarinos. (COELHO, 2001, p. 82, grifo da autora)

Desse modo, o artista mostra-se não como "produto" da criação artística, mas como caminho percorrido até alcançá-la. O contato com o público em cena diz muito sobre o acontecimento cênico, pois ele afeta a maneira com que o artista age poeticamente, transformando seu trabalho em algo diferente e único a partir de suas singularidades:

> Uma mágica inexplicável acontece, atores que nos ensaios, muitas vezes pareciam desconcentrados, ou até descompromissados, na hora do espetáculo se transformam a ponto de parecerem outras

> pessoas, com outro tônus, outra energia corporal. Claro todo mundo cresce no contato com o público. no (sic) aqui e agora teatral [...] Existe um fator decisivo: o acontecimento teatral, e dentro dele a presença de público (ARIETA, 2011, p. 78).

Pensando no universo da Dança, Vieira e Haderchpek (2016, p. 253) falam da existência de movimentos de artistas pós-modernos que vão contra a ideia de coreografia[6]:

> Não é à toa que nos últimos anos tem surgido uma série de movimentos anticoreografia, contra todas as dinâmicas que foram provocadas pela atribuição de características para além do significado desse termo.

Mesmo sem citar quais artistas seriam estes, os autores julgam que talvez o melhor não seja abandonar o termo "coreografia" e utilizar outra nomenclatura, mas refletir sobre o termo existente, já que para os mesmos, quando se pesquisa o sentido da palavra coreografia, o resultado é "dançar a partir de sequências de movimentos", o que não envolve, necessariamente, a tentativa de repetição destas sequências.

Já, a pesquisadora Karen Adrie de Lima (2015), ao tratar do assunto em sua dissertação de mestrado, explora o conceito de *representificação*, em que o bailarino vive um estado de presença cênica enquanto não repete, mas *representifica* a "mesma" cena, os "mesmos" movimentos, o "mesmo" espetáculo, e estes se transformam em novos a cada vez que ocorrem, já que são momentos diferentes de execução.

> Nossa intenção passa a ser então a de mergulhar a dança nesse extrato de apontamentos estéticos que investigamos, refletindo em alguma medida sobre o contexto da dança contemporânea e sua representificação, mesmo porque, na cena, você nunca está reproduzindo *(sic)* aquilo que já foi *(sic)* feito, mas talvez esteja em meio a uma experiência do descontrole no controle, momento no qual, por um espaço de tempo, pode haver um território para a criação. (LIMA, 2015, p. 25-26)

Este estado de presença cênica é algo que tem sido estudado por autores como Lima (2015), Icle (2011a) e Biancalana (2011), dentre outros, e configura-se como uma noção emergente na contemporaneidade que pode nos

---

[6] Segundo o dicionário on-line Michaelis, coreografia significa: "1 Arte de compor e arranjar os movimentos e as figuras de danças e bailados, geralmente para acompanhar determinada peça de música ou para desenvolver um tema ou uma pantomima. 2 Arte de figurar no papel, com sinais particulares, os passos, os gestos e as figuras de uma dança. 3 Sequência de movimentos de uma dança." Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/busca?id=2oaq. Acesso em: 09 dez. 2019.

ajudar a pensar a cena em diferentes facetas, inclusive como possibilidade pedagógica, algo que trataremos mais adiante.

2.2 Presença Cênica: uma noção emergente

Icle (2011a, p. 16), ao realizar uma pesquisa cuja intenção é causar reflexão a respeito dos estudos da presença cênica, coloca que esta é uma "noção de difícil delimitação, de caráter fugidio e reativa a definições", pois ela não está relacionada tão somente com a presença física do ator em cena – que seria o significado literal do termo –, mas sim, com um estado diferenciado de estar em cena, que é divergente de pessoa para pessoa.

Para ele: "O ator deve ser presente para ser ator, rezam as práticas discursivas do nosso tempo. Como ator presente ele se configura ator, se dá a ver de forma qualificada e comprova a natureza de sua arte" (ICLE, 2011a, p. 15). O questionamento feito a partir disso é: o que é um artista presente? De que maneira ele se faz presente?

Na Dança, acreditamos que este estado de presença pode ter relação com a originalidade de cada dançarino, o que destaca seu trabalho e caracteriza sua presença como "qualidade do estar ali", como mostra Coelho (2013, p. 647):

> [...] dizer que um ator está presente ou tem presença remete à ideia da qualidade do estar ali. Ou seja, a maneira de estar presente é a que afirma não apenas o estar presente fisicamente, mas a forma de estar presente para se ter presença – o que não quer dizer a mesma coisa.

Coelho (2013) traz diversas questões sobre *performance art* e presença cênica, além do que faz existir esta presença no artista da cena e a importância desta no universo teatral, sob a perspectiva da relação entre o artista e o público. Para a autora, um dos aspectos que poderia definir a presença cênica é a maneira como o público aprecia o trabalho. Além disso, ela acredita que critérios ambientais, tais como tempo, espaço e contexto, também agem sob o estado de presença.

Ambas são colocações que se complementam e trazem questionamentos: já que a presença cênica tem ligação direta com a recepção do público e os fatores ambientais que a envolvem, ou seja, ligação com o

acontecimento cênico, quando o artista “aprende” a tê-la? Seria em momento de performance ou é possível pensar em um processo anterior a ele?

Segundo Coelho (2013, p. 125) há duas extremidades em que se apoia a presença cênica: uma delas diz respeito ao “dom divino ou talento natural”, algo que seria inerente à personalidade do indivíduo, e a outra está relacionada ao desenvolvimento dessa capacidade, através de muitos exercícios em laboratório, com formação especializada.

Pensando na presença cênica como fator inerente às práticas teatrais, no entanto, como algo que pode ser exercitado em aula, algo que também é enfatizado nos estudos de Spolin (2008), como colocado mais adiante, Silva (2009) explora a noção de atenção diferenciada como provável agente impulsionador no aprendizado da execução e manutenção da presença cênica.

Um exemplo relatado pela pesquisadora - cujo tema de estudo é o treinamento do ator - é um exercício praticado por atores na pesquisa de campo realizada em prol de sua dissertação, chamado de exercício do *samurai*, o qual tinha por objetivo aprimorar o estado de atenção e prontidão. Neste treinamento, o artista deve acionar suas energias de maneira que seus movimentos sejam fortes, diretos e decididos, dessa forma assemelhando-se à figura guerreira oriental em questão (*samurai*).

No exemplo prático relatado por Silva (2009) estão presentes dois atores: Satoru e Aline. Satoru já tinha experiência com artes marciais e Aline não havia experimentado nada dessa ordem até então. Em tese, Satoru tem vantagem por articular melhor essa energia potente, entretanto, a autora notou uma intensificação redirecionada por parte de Aline. Ao invés de ela focar suas energias no ataque ao seu adversário, ela intensificou sua defesa:

> Essa intensificação era visível através de um aumento no nível de tensão muscular, de uma maior aderência dos seus pés no chão, de uma agudez maior no olhar, de uma seriedade na expressão do rosto, de uma pequena inclinação do tronco para frente e da instauração de um estado corpóreo geral mais ativo e alerta. (SILVA, 2009, p. 45)

Satoru, como consequência, teve de redobrar a condição de alerta em que estava. Em resultado, houve uma relação equilibrada. Isso nos faz pensar na presença cênica como característica individual de cada artista e questionar a viabilidade de seu ensino. Por outro lado, é preciso pensar que, para alcançar

um ensino “o mais integral possível” em termos artístico-pedagógicos na área de Artes Cênicas, não teria como ignorar a aprendizagem de fatores que envolvem a expansão da presença cênica individual.

Ainda de acordo com Silva (2009, p. 44), há muitas capacidades que o artista deve ter enquanto está em cena para gerar este estado de presença cênica:

> Na nossa linguagem de trabalho, estar presente ou ter presença, quer dizer muitas coisas, entre elas uma capacidade de estar pleno no aqui e agora, no momento, de agir com precisão, com organicidade e com os sentidos “afiados”. Quer dizer, também, ser capaz de concentrar a atenção em algo, sem perder o que acontece à sua volta. Ou ainda ser capaz de interessar-se por um caminho dentro do processo de treinamento e criar os próprios recursos para desbravá-lo. E, ainda mais, nesse sentido, presença tem a ver com a capacidade de direcionar a própria energia pelo espaço.

Coelho (2013) expõe a presença como algo relacionado à atração dos espectadores em momentos de sensibilização ou expansão dos sentidos, por meio da concentração e de ações pontuais realizadas pelo artista como, por exemplo: ativação das qualidades de movimento durante a execução do trabalho, a realização de pausas repentinas, de gestos inusitados, de momentos de silêncio absoluto, além de aspectos mais subjetivos como um certo “brilho” no olhar ou o modo peculiar de transparecer as emoções em cena. Estar presente em cena seria, segundo a autora, crucial em vários sentidos.

Se para Coelho (2013) a presença cênica pode ser tanto um talento quanto algo desenvolvido por meios de aprendizagem processual, Silva (2013) traz a presença cênica como manipulação de energia, cuja irradiação atrai e prende a atenção do espectador.

Para ela, esta irradiação é realizada, normalmente, sem a consciência do ator, o que a leva a questionar de que maneira poderia reverter essa situação, transformando-a em consciente e oportunizando que diferentes atores, que não conseguem ser “tão presentes” cenicamente, tenham esse aprendizado.

Silva (2013) traz o conceito de energia esclarecendo que não se trata do conceito que conhecemos no ocidente, presente nas ciências exatas ou fontes naturais, mas de energia vital e humana, capaz de ser decisiva para o trabalho do artista da cena. Ela também aponta que os termos presença e energia são

configurados por uma instabilidade conceitual, já que as definições as quais se referem são normalmente tratadas de maneira mais abstrata do que concreta:

> Desde o início do século XX, vive-se em um momento de mudança de paradigma, afastando-se da visão dualista cartesiana e tentando compreender o mundo a partir de uma visão holística, considerando o todo, além das partes, reconhecendo a existência de energias e, sobretudo, identificando o ser humano como uma integração corpo/mente/espírito. Diante disso, podemos afirmar que esta pesquisa explora e discute a presença cênica, dentro do campo holístico, propondo um modo diferenciado de trabalhar o estado de corpo do ator no palco. (SILVA, 2013, p. 18).

A autora pesquisa como intensificar a presença cênica utilizando esta energia que, segundo ela, perpassa todo o corpo através de canais, fluindo a partir de centros energéticos denominados chakras[7], que precisam ser ativados. Uma maneira que ela encontrou de ativá-los foi por meio de movimentos de quadril da Dança do Ventre:

> Refletindo acerca destas novas informações, observei em minha prática corporal que essa energia poderia ser ativada ou desbloqueada com a dança do ventre e poderia proporcionar a ampliação da presença cênica do ator. Identifiquei que quando eu dançava, a minha energia no palco era outra. Eu sentia que havia uma intensidade diferente da habitual. (SILVA, 2013 p. 13).

Silva (2013) acredita na execução de movimentos pré-concebidos para ativar e intensificar um estado de presença. Já Biancalana (2011), defende a prática da improvisação como maneira de contribuir com os estudos da presença cênica. A improvisação seria uma forma de intensificar a presença, em função de que, como criação instantânea, exige do artista uma prontidão diferente daquela que envolve lembrar de uma sequência coreográfica já ensaiada. Para ela: “Uma performance artística, por mais formalizada que seja, comporta ao menos um certo grau de improvisação, simplesmente por ser efêmera.” (BIANCALANA, 2011, p. 1332).

A pesquisadora acredita que não se deve defender a presença como talento em detrimento da presença como habilidade a ser desenvolvida através da prática em exercícios processuais, pois ao acreditar que é necessário nascer com um dom para ser artista, não se investe em formação para aprimorar a atuação e, tampouco, o ensino de arte poderia ser idealizado.

---

[7] Segundo religiões orientais, trata-se de centros energéticos responsáveis pela nossa estabilidade, seja física, emocional, intelectual e espiritual. Para saber mais, acessar: https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-sao-chakras/

Nesse sentido, Biancalana (2011, p. 142) traz a ideia de presença cênica como algo possível de ser estimulado e aprimorado também durante a cena na relação com o público:

> [...] pois, se o fenômeno cênico acontece a partir da relação de troca entre performers e espectador, quanto mais profunda for a troca, quanto mais qualidade se estabelecer nas relações, há uma implicação direta na atuação performativa, como uma espécie de estímulo.

Outro pensamento sobre o assunto, que julgamos ser de grande complexidade, é o de Coelho (2013), quando aponta exemplos de atores que antes mesmo de aparecer em cena já se "mostravam" presentes, como se emanassem uma energia singular e, principalmente, devido a trabalhos anteriores que os fizeram ter esse reconhecimento. Ou seja, de certo modo, o espectador também age a favor de uma potencialização da presença.

Logo, a presença cênica:

> Tratar-se-ia de um não sei o que – que tal ou tal ator aciona. Ela implica assim uma relação. Estar em presença de alguém significa ao menos duas pessoas, não se pode estar presente ou ter presença, no sentido teatral, quando se está sozinho (ICLE, 2011a, p. 16).

Para Dubatti (2012) não é diferente, pois para ele, o teatro como "observatório" faz enxergar com todos os sentidos e capacidades humanas, o que caracteriza o acontecimento cênico. Já Batisti (2017, p. 9), de forma mais objetiva, coloca que a arte do Teatro pode ser vista como: "o corpo de uma atriz que produz acontecimento e estabelece uma ética dialógica com o espectador".

Em síntese, podemos dizer que se o acontecimento cênico depende, dentre outros fatores, do espectador para ocorrer, assim também ocorre com o estado de presença cênica. É um "ser visto para mostrar-se". De todo modo, assim como os passos de uma dança podem ser exercitados previamente à sua exposição, a presença cênica pode ser experimentada em sala de aula. É como uma projeção que se efetivará apenas no convívio do acontecimento cênico.

3. Pedagogia da Cena

Brazil e Marques (2014) relacionam a arte à educação de maneira a refletir sobre práticas de ensino de dança na escola a partir de uma perspectiva crítica.

Na sua reflexão, os autores trazem a dificuldade da Arte em se manter no ambiente escolar, pois a escola é vista, geralmente, como um lugar que privilegia o racional e o imutável. Desta forma, por atingirem uma natureza mais abstrata e até mesmo irracional, as práticas artísticas não seriam compatíveis com a “seriedade” da instituição escolar.

A consequência dessa visão tem reflexo em outros “setores” educacionais, como a avaliação, pois muitos acreditam que, pelo fato de as aulas de artes serem ilimitadas - se assim o professor quiser e a comunidade escolar permitir - nas suas possibilidades criativas e envoltas pela emoção, não teriam a necessidade de um planejamento docente como outras disciplinas da matriz curricular:

> Diante dessas idéias amplamente difundidas, falar de arte na escola como área de conhecimento e, portanto, parte integrante do planejamento e dos projetos anuais da escola pode parecer absurdo. Ou seja, o Planejamento Anual da Disciplina Arte é visto como desnecessário, pois “como podemos planejar a imaginação, a criatividade, a loucura saudável, o ser sensível de cada um?”. (BRAZIL; MARQUES, 2014, p. 104).

Os autores apontam a importância do planejamento da Arte na escola, pois a partir dele se dá a interdisciplinaridade com outros conteúdos básicos curriculares, além da relação da escola com a comunidade, com críticas sociais e com embasamento teórico. Tudo isso no sentido de relacionar passado, presente e futuro.

A partir disso, percebemos que esta desconsideração da Arte como área de conhecimento pode causar grande limitação no arte-educador, pois este acaba tendo seu trabalho rebaixado, muitas vezes, a auxiliar outras disciplinas, consideradas por muitas gestões escolares como mais importantes no currículo básico, como também a proporcionar momentos de lazer aos alunos, sem uma preocupação ou comprometimento com a criação artística.

Considerando isso, é que nos dedicamos a refletir sobre como é possível estar no sistema escolar sem, ao mesmo tempo, sentir-se menos importante e/ou vulnerável. Não estamos tentando responder esta questão na pesquisa, pela complexidade e por envolver outras questões que não tratamos aqui, porém, acreditamos que explorar a ideia de uma pedagogia da cena tem a ver, também, com o desejo de ultrapassar a visão da dança como ornamento na escola ou como algo “menos sério” que as outras atividades escolares, na busca por fortalecer a dança no espaço formal de ensino em conexão com a dança que se faz fora do ambiente escolar.

A partir do cruzamento de leituras sobre acontecimento cênico (LIMA, 2015; ICLE, 2011a; BATISTI, 2017) e possibilidades de ensino de Dança (RENGEL, 2008; BRAZIL e MARQUES, 2014) e Teatro (ICLE, 2011b; SPOLIN, 2008), cremos que a pedagogia da cena é uma noção que engloba tanto o possível aprendizado do sujeito em cena – pensando que ela, por si só, oferece elementos pedagógicos que auxiliam na construção de um repertório próprio de conhecimentos em dança –, como também a maneira com que o docente da Dança pode potencializar esse aprendizado em sala de aula – levando em consideração os momentos de sala de aula antecedentes à cena e os momentos de reflexão após o acontecimento cênico, de fato.

Pensamos neste antes e depois da cena como momentos relevantes no planejamento de um professor de dança. Não somente devido à conexão entre as partes para a progressão de um aprendizado cênico, mas também, por que sabemos que, na maioria dos casos, o docente não estará “em cena” com seus alunos. No acontecimento cênico a experiência é muito particular para cada sujeito, não havendo instruções pedagógicas por parte do professor no ato da apresentação. Existe, sim, a possibilidade de unir aquilo que foi estudado anteriormente com as interferências do momento, a fim de expandir a aprendizagem e projetar as próximas vivências artísticas. Acreditamos que esta rede de ações é o que proporciona perícia ao artista da cena na sua função profissional.

Nesse sentido, julgamos que o professor de dança na escola, ao preparar um planejamento de atuação docente, pode ter como estratégia de ensino potencializar o acontecimento cênico de modo a instigar, com mais

ênfase, a construção do saber em dança pelo viés da exposição artística ao público.

Por pensarmos a pesquisa a partir de um contexto de formação de professores – a Licenciatura em Dança – e, acreditando na capacidade pedagógica da preparação para e do momento cênico em si, compartilhamos mais adiante um sucinto compilado de propostas que podem servir de inspiração para professores de Dança explorarem alguns fatores que aqui discutimos.

Não tivemos a intenção de esmiuçar possibilidades pedagógicas para o trabalho com os momentos de antes, durante e depois do acontecimento cênico, pois seria inviável para um Trabalho de Conclusão de Curso e porque, por mais interessante que possa ser uma indicação pedagógica, dificilmente ela poderá ser reproduzida tal e qual projetada em contextos diferentes. Por isso, o que está descrito a seguir é uma partilha de ideias a serem exploradas, ideias que podem ser reorganizadas e aprofundadas em um próximo estudo, inclusive envolvendo uma pesquisa de campo.

3.1 A cena como espaço de aprendizagem

> [...] a apresentação de um espetáculo é uma parte resultante de todo o processo de treinamento. Enquanto atriz, sei que o desenvolvimento formativo continua a cada apresentação e a cada nova peça, visto a necessidade de aprimoramento da atriz e do ator em seu próprio trabalho, bem como os efeitos de cada acontecimento teatral, ou seja, do encontro da obra com o espectador e no desafio que cada novo processo de criação propõe (NUNES, 2017, p. 64).

No campo da dança na escola são recorrentes as discussões acerca do acontecimento cênico, porém, as mesmas limitam-se, na maioria das vezes, a problematizar as apresentações artísticas nas festas escolares, tal como discutem Marques (2007) e Strazzacappa (2012), por exemplo.

Já em estudos que tratam do ensino de teatro na escola, como o de Icle (2011b), a problematização recai sobre a efemeridade das artes da cena, pois esta característica pode colocar em dúvida o estabelecimento de conteúdos fixos em um programa pedagógico específico da área, mas não coloca em dúvida a necessidade de (também) *estar em cena* para aprender a fazer teatro.

Desse modo, segundo tal autor, em cada contexto artístico-pedagógico de ensino de teatro e, no nosso caso, de dança, existe uma criação e

organização própria de noções performáticas/teatrais, que seriam práticas que envolvem elementos construtivos de uma cena e que, por isso, cabe a cada artista ou, a cada grupo de artistas, definir que noções são essas no desenrolar da criação artística.

Para Icle (2011b, p. 75) “[...] Trata-se de imaginar que as noções não estão por aí, no mundo, esperando que nós as descubramos, elas precisam ser praticadas, tornadas corpo, experienciadas”.

O autor comenta que, no ensino, as noções podem ser estudadas em sala de aula, quando produzidas colaborativamente pela turma – inclusive são criadas e adotadas palavras e termos próprios por cada turma para se referir à cena – e que este conhecimento se efetiva no momento da *presentação* (COELHO, 2001), pois dependem da condição do corpo em presença cênica.

Esta condição tem relação com um tempo extraordinário: o tempo espetacular. Jesus e Corrêa (2017, p. 189-190) explanam que “[...] Nas artes cênicas, o tempo regular, da vida cotidiana, da rotina e dos afazeres comuns ao conglomerado social é ressignificado, redimensionado, reorganizado e modificado estruturalmente no momento em cena [...]”.

Desse modo, o corpo no tempo cênico/espetacular, passa a se comportar de maneira única, extraordinária, e se desloca por entre os momentos de pré e de pós-movimento (GIL, 2004 *apud* JESUS e CORRÊA, 2017), cuja realização se dá por impulsos internos e ritmados.

Enquanto isso, no tempo cotidiano a movimentação é impulsionada por outras influências, como a influência social ligada, em grande parte, à funcionalidade do gesto corporal e ao que nos cerca nos afazeres diários.

> Ao tempo extraordinário das artes cênicas é permitida a configuração de uma versão de corpo para fora da versão ordinária, uma extraversão, que abre espaço para outras possibilidades de apresentação e comportamento gestual do corpo naquele dado contexto (espaço/tempo) (JESUS e CORRÊA, 2017, p. 191).

A partir disso, ponderamos que o acontecimento cênico é transformado pela relação entre artista, espectador e contexto, e se cada uma dessas variáveis traz significativa alteração na *presentação* artística (COELHO, 2001), o que acontece em cena é, de fato, efêmero e está se ressignificando ininterruptamente com o passar do tempo.

Com isso, podemos pensar: de que modo este *estar em cena* de que tratam tais autores é viável no ambiente escolar? A escola promove experiências que podem ser entendidas como *presentações* artísticas (COELHO, 2001)?

Lima (2015), amparada nos estudos de Walter Benjamin (2001), trata do acontecimento cênico como possibilidade de aprendizagem e discorre sobre a ideia de "aura estética", pensando que na origem do trabalho artístico – seu momento de criação e, posteriormente, no embate com o público – é que se encontra esta experiência transformadora.

A autora afirma: "A aura, [...], éuma[8]* figura singular com elementos temporais e espaciais, que estápresente* em uma obra de arte no exato momento em que ela écriada* ou produzida" (LIMA, 2015, p. 44). Podemos inferir que esta condição de aura estética, de forma geral, é um dos aspectos que diferencia o estado extracotidiano que o corpo apresenta em cena do estado cotidiano do corpo, nas suas atividades diárias (JESUS e CORRÊA, 2017).

Quando tratam do acontecimento cênico em suas pesquisas, Brazil e Marques (2014) problematizam os conceitos de "processo" e "produto" artísticos dentro do âmbito escolar. Vendo o tema como uma dialética constante, passível de polêmica, eles elucidam como estes termos ocupam diferentes maneiras de se colocar no contexto da escola.

Na Dança, o processo é formado basicamente pelas aulas, laboratórios de criação e ensaios, enquanto o produto é a apresentação cênica, esta vista como uma consequência do processo (BRAZIL e MARQUES, 2014).

Para os autores, as *dancinhas* apresentadas pelos alunos são ensaiadas na intenção de indicar, através da sincronia de movimentos, um ensino de qualidade e um bom trabalho realizado pelo docente e pela escola. Podemos pensar em uma ideia de "vitrine" da instituição. Segundo Marques e Brazil (2014), trabalhar na perspectiva de reproduzir determinados resultados estéticos, com a intenção de alcançar algo que é externo ao indivíduo, pode

---

[8]* Todas as palavras com este asterisco no trabalho estão justificadas por esta nota de rodapé - *Sic*: *sic erat scriptum* (assim estava escrito). O que significa que foram retiradas dos materiais originais da mesma maneira que estavam escritas.

tirar a autonomia do aprendiz na descoberta dos próprios movimentos e do seu potencial criativo.

Trazendo o processo como parte fundamental do ensino da dança, os autores defendem que o “produto final” (a coreografia ou o espetáculo de dança) não precisa se tornar algo “cristalizado” quando apresentado ao público, podendo também ser fundamental para o aprendizado, ou seja, integrar o processo educacional.

Ao refletir sobre a função pedagógica do acontecimento cênico nas aulas de dança, acreditamos que as apresentações (ou *presentações*) também são parte do processo de aprendizado, especialmente para aqueles alunos que, até aquele momento, não tiveram a oportunidade de ir à cena.

> [...] no que tange o aprendizado do bailarino no momento do espetáculo, uma vez que este pode apresentar-se com o mesmo repertório diversas vezes e em cada uma delas ser capaz de apropriar-se de um conhecimento distinto, o que contribuiria para ampliar suas memórias, aguçar sua percepção e ocasionar um ambiente mais favorável àsua* imaginação. Em outros termos, épossível* que a aura sempre exista para o bailarino, em especial para aquele que apresentar uma disponibilidade interna, um espaço para reflexão, atéporque* nenhuma apresentação de dança éexatamente* a mesma, ainda que falemos de processos de exaustivas repetições. (LIMA, 2015, p. 35)

Lima (2015) traz a vivência do espetáculo pela visão do artista profissional. Aqui, pensando na experiência que os alunos têm com a dança na escola, partindo da abordagem pedagógica da cena e pensando que eles não necessariamente seguirão a carreira artística, a influência da cena sobre eles pode ser diferente da influência sobre os profissionais, especialmente porque a expectativa é modificada conforme o ambiente e suas condições.

A seguir, levando em consideração o ensino de dança na escola, organizamos um rol de cinco atividades que podem estimular o aprendizado do estado de presença cênica que, por sua vez, age de forma substancial na experiência individual que cada sujeito tem com e no acontecimento cênico, assim como nos resultados estéticos dos trabalhos de Dança e Teatro.

3.2 Por uma pedagogia da cena: possibilidades artístico-pedagógicas em sala de aula

Como já comentado, poucos são os trabalhos de Dança que tratam da cena na perspectiva pedagógica, ou melhor, que tratam do que chamamos de pedagogia da cena como algo para além da preocupação e das críticas às apresentações de dança em festas escolares.

Porém, muitos são os trabalhos da área de Teatro que trazem reflexões sobre acontecimento cênico e presença cênica, o que nos fez pensar a pedagogia da cena a partir disso.

A energia produzida pelo aluno-artista - em conexão com o ambiente e com o público, alicerçada no entendimento de que a presença cênica pode ser potencializada a ponto de fazer diferença no desempenho artístico naquele efêmero instante - seria capaz de trazer algum aprendizado a quem a irradia?

Conforme exposto anteriormente, a cena, por ser efêmera e inviável de ser repetida na sua totalidade, por si só já atuaria na aprendizagem do sujeito. Por outro lado, o professor pode conduzir uma espécie de ampliação desta aprendizagem. Como defende Lima (2015, p. 46):

> [...] Em outros termos, concordamos e defendemos a prática das técnicas preparatórias para os artistas da cena e aqui, apenas evidenciamos que colocar-se em cena, no acontecimento do espetáculo, pode ser uma alternativa complementar para as experiências, talvez facilitando a melhora de sua performance, jáque* com a combinação destes dois (técnica preparatória[9] e atuação), provavelmente o aprendizado do bailarino seria mais completo.

Nesse sentido, trazemos neste capítulo propostas de ensino de dança, que, segundo a nossa visão, podem atuar na potencialização do acontecimento cênico pelo viés do ensino na escola.

Estas propostas configuram um compilado de exercícios que podem ser realizados em uma aula de dança, sendo estes de autoria de professores como Rengel (2008) e Spolin (2008). Apesar de não definirmos um público alvo no que tange à faixa etária dos alunos, destacamos que as propostas foram pensadas para o campo de Dança na escola, sem nos limitarmos a alguma técnica de dança específica. Nesse viés, para realizar tais propostas é necessário adaptá-las à realidade em que se encontram os alunos.

---

[9] Entendemos que os ensaios de trabalhos artísticos em dança também fazem parte do que a autora chama de técnica preparatória.

Também nos propusemos a relembrar um exercício a partir da experiência vivenciada no Curso de Dança (UFPel) até então, partindo do pressuposto de que é importante trazer algum exercício que já tenha sido experimentado, devido à corporeidade adquirida naquele momento e à possibilidade de aprimoramento para um próximo acontecimento cênico.

Para nos auxiliar nesta busca por propostas de ensino, trazemos os estudos da pesquisadora Lenira Rengel[10] (2008), como o material bibliográfico "Ler a Dança com todos os sentidos", em que a maneira como a Dança é levada para a escola é problematizada. A autora também propõe maneiras de auxiliar na formação de um público crítico e consciente no ambiente escolar, o que, segundo ela, provoca a diminuição de preconceitos e aumento do acesso à cultura.

> Como sabemos que o conhecimento se faz com o corpo, é preciso sempre reforçar que a dança no ensino tem o papel de acabar com o distanciamento entre aprendizado intelectual e aprendizado motor. Em suma, se o aluno desenvolve seu vocabulário de movimentos, estará, recíproca e simultaneamente, desenvolvendo seu vocabulário intelectual. (RENGEL, 2008, p. 11)

O próprio nome do material dá margem para pensarmos que, ao assistirmos a um espetáculo, não somos espectadores de uma única maneira, mas aprendemos a ser espectadores, tendo todo nosso corpo como atuante para a apreensão deste aprendizado. É "ler" a dança em todos os sentidos, como fruindo, escrevendo, movimentando, dentre outras formas possíveis, de acordo com a realidade de cada sujeito. Entendendo isto como um posicionamento de que somos eternos aprendizes ao assistir um espetáculo, seríamos também eternos aprendizes ao nos apresentarmos? Eternos aprendizes da Pedagogia da Cena?

Rengel (2008) acredita que nos tornamos artisticamente mais completos quando cremos no potencial do nosso corpo, sem esta dualidade normalmente adotada nas escolas de educação básica ocidental (corpo *versus* mente), que pode limitar a criatividade e o repertório de movimentos dos alunos.

Os Referenciais Curriculares para o Ensino de Dança Lições do Rio Grande (RIO GRANDE DO SUL, 2009), a respeito da aprendizagem da dança

---

[10] Não traremos a biografia de cada autor(a) abordado(a). Para mais informações sobre a pesquisadora, acessar: http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4775809T0

no espaço formal de ensino, apontam que o que costumamos entender como prática (criação e execução de “passos de dança”) é sem dúvida importante, mas durante as aulas deve haver também apreciação, escrita, reflexão e desenvolvimento do pensamento crítico, que podem ser trabalhados em conjunto com o ato de dançar.

Uma proposta com o intuito de potencializar o aprendizado da dança em distintos processos pedagógicos seria levar uma atitude educacional contemporânea para sala de aula. Para Rengel (2008) isso significa preparar os estudantes para diversas situações, não só para o momento cênico, mas para o enfrentamento de quaisquer momentos da vida, o que pode ser instigado através da exploração de diferentes respostas para uma mesma pergunta.

> Uma atitude educacional contemporânea colabora para que o educando e o educador possam estar aptos para lidar com a ocorrência e o reconhecimento do acaso, aguçarem a percepção para o estímulo do coletivo e colaborar com a criação de todos os envolvidos em um processo de criação, informação e comunicação. (RENGEL, 2008, p. 36)

O movimento cotidiano dançado, aliado à capacidade crítica e reflexiva, é capaz de transformar o sujeito em alguém conhecedor do próprio corpo, apto a entender suas singularidades, além de compreender seus limites e criar arte a partir de sua bagagem de vida, o que pode enriquecer muito o processo artístico e a auto-percepção do indivíduo.

Acreditando nisso, Rengel (2008) sugere ao professor de Dança explorar esse tipo de movimentos, como no exercício a seguir.

Atividade 1 - Exploração de ações corporais - Rengel (2008, p. 20).

Em uma proposta de ensino que tem como objetivo realizar e analisar movimentos e ações corporais, Rengel (2008, p. 20) propõe que o professor solicite aos alunos que “percebam, façam e analisem o seu modo, e o dos colegas, de movimentar o corpo”:

> Peça para seus alunos experimentarem dobrar, esticar e torcer com os braços e tentarem perceber como isso ocorre. Peça em seguida, para experimentarem com as pernas e depois com o tronco. Incentive agora um bom espreguiçar com o corpo todo. Ao som de uma música ou instrumento, indique a seus alunos que experimentem dobrar, esticar e torcer, locomovendose (*sic*) pelo espaço. Pare o som e eles devem ficar como “estátua”. Faça isso algumas vezes e, ao pararem, peça que se observem (RENGEL, 2008, p. 20).

Após esta parte prática, a autora indica fazer uma roda para que juntos, educador e educandos, possam discutir o que perceberam nos movimentos realizados. Rengel (2008) também aponta a possibilidade de ver com a turma um vídeo ou pinturas, para identificar os mesmos movimentos realizados em sala, porém em outras materialidades visuais.

Essa espécie de “observatório” – tal qual Dubatti (2012) nomeia o teatro – configura-se como um exercício de apreciação e tem como intenção fazer o educando pensar a organização visual de uma cena e o que mais, para além do que já foi feito, pode ser realizado ao apresentar-se em público. No momento em que se vai à cena, essa apreciação pode ser lembrada, possivelmente fazendo com que o artista imagine: de que forma o público está me olhando? O que pode influenciar na movimentação produzida, dando mais importância ao que está sendo realizado por parte de quem está dançando. Como por exemplo, preocupando-se em apresentar um maior repertório de movimentos e procurando, talvez inconscientemente, um estado de presença cênica que possa provocar a fruição da plateia.

Outro exercício de apreciação que pode potencializar a presença cênica é a atenção do aluno ao que está se passando com seus colegas em cena, como por exemplo: quem está mais concentrado, desfocado e em que intensidade, ou quem está em harmonia com o acontecimento cênico. Isso pode causar maior percepção sobre diferentes condutas e presenças cênicas que juntas constroem a potência deste acontecimento cênico.

Podemos relacionar este assunto à Coelho (2001) ao trazer a importância do público para a *presentação*, como uma relação mais próxima entre bailarino e o espectador, cuja presença pode influenciar significativamente no estado cênico do bailarino.

Outra proposta de ensino de Rengel (2008), que se relaciona a ações corporais, é uma atividade que se desenvolve com a realização de movimentos que a maioria dos alunos sabe fazer, como explicado a seguir:

Atividade 02 - Ações corporais - Rengel (2008, p. 21 e 22).

Os participantes da atividade devem, a princípio, experimentar ações como correr, pular, sentar, parar, sacudir. Depois, devem tentar as mesmas

ações, porém brincando com seus opostos, como por exemplo: correr para em seguida parar, crescer para logo diminuir, aparecer para depois sumir.

Devem dividir-se em grupos de 3 ou 4, e criar sequências com 4 ou 5 dos movimentos anteriormente explorados, decidindo quem realiza cada um ou se todos o fazem juntos. Ao final os grupos apresentam uns aos outros as composições criadas. A apreciação, como um exercício na aprendizagem em dança significa “comunicar e dividir experiências com outros através da dança, fruindo e apreciando o trabalho dos colegas e de artistas profissionais” (RIO GRANDE DO SUL, 2009, p. 74).

A atividade “Ações Corporais”, proposta por Rengel (2008), relaciona-se com a ideia de aprender a ver nos próprios colegas aspectos que os diferenciam entre si, desde estrutura corporal até qualidades de movimento, por exemplo, configurando-se como um tipo de preparação para a fruição de um momento cênico, também podendo sê-la para estar em um momento cênico. Afinal, ao conscientizarmos a diferença como um aspecto positivo para a criação em dança, podemos também atingir uma espécie de assunção das próprias peculiaridades individuais e isto, na nossa visão, tem relação com a ampliação do estado de presença cênica.

Para Desgranges (2005) o espectador, enquanto observador e intérprete da “história” que lhe é apresentada, também necessita entrar em contato com a própria vida, sua história pessoal e suas experiências. Ou seja, na interpretação que tem sobre o que assistiu é colocada a visão pessoal sobre determinados aspectos. Desta experiência é que surge o pensamento crítico, pois ao refletir sobre a narrativa – mesmo que não linear – e relacioná-la com suas experiências, o espectador revê atitudes e comportamentos do passado e talvez seja condicionado a projetar mudanças para o futuro. Pode-se dizer então que este indivíduo, capaz de tecer todas estas relações, assume-se enquanto produtor de histórias, tornando-se apto a desenhar novas trajetórias na sua realidade.

Trazendo movimentos habituais através da improvisação – também responsáveis por essa identificação do espectador – podemos ver a translocação de um movimento habitual para um momento cênico, algo que proporciona a ressignificação de ambos.

A partir desta ressignificação, acreditamos que é benéfico que o corpo experimente movimentos usuais em momentos diferentes, pois a arte cênica é “um espaço que compreende o infinito” (JESUS e CORRÊA, 2017, p. 194). Isso nos leva a crer no poder do imaginário e na criatividade em seu estado mais aguçado, pensando que a dança oportuniza uma expressividade única e é capaz de estabelecer relações intensas entre artista, contexto, ambiente, som e plateia no momento do acontecimento cênico:

> [...] muito provavelmente a expressividade construída na troca com o público, somada aos efeitos e sensações provocadas pela iluminação, cenário e figurino, bem como a relação para com os demais bailarinos compõem um espetáculo no qual cada minúscula alteração –ou estagnação –écapaz* de impactar o atuante e fazer acontecer uma especificidade momentânea que pode gerar um aprendizado para ele, sendo este não necessariamente consciente. (LIMA, 2015, p. 49)

Já a pesquisadora Viola Spolin[11] (2008), ao desenvolver suas teorias no campo da pedagogia do teatro, sugere que atividades de improvisação teatral podem proporcionar o enriquecimento do repertório individual do aluno artista.

A partir do estudo do livro “Improvisação para o Teatro” (SPOLIN, 2008), relacionamos duas das atividades de Spolin com o universo da Dança, concordando que as propostas dela impulsionam a espontaneidade do artista/sujeito em cena e que, por isso, podem também impulsionar um momento cênico dançante, pois muitas características do contexto teatral abordadas são semelhantes às do contexto da Dança.

Nesse viés, podemos notar uma similaridade entre os trabalhos de Spolin (2008) e Biancalana (2011), em que todos podemos desenvolver a presença cênica no palco, a partir de uma relação entre artista e ambiente. Elas acreditam que “talento” e “não talento” são termos relativos que não se concretizam quando o assunto é a espontaneidade do artista em cena, cuja organicidade ali presente o torna apto a transcender os limites do que lhe é familiar e adentrar em outro(s) território(s). Um território longe dos fatos, informações, teorias que não foram criadas por si, um local inteiramente seu, pronto para ser compartilhado como algo singular, original.

---

[11] Para mais informações sobre a autora, acessar: <https://www.violaspolin.org/bio> Acesso em: 17 de nov. 2019.

Concordamos com Spolin (2008) ao defender a importância da plateia para o trabalho do artista. Segundo a autora, quando um diretor diz para o seu aluno que esqueça a plateia como forma de deixá-lo menos nervoso ao se apresentar, ele cria uma “quarta parede”. Segundo ela, esta parede seria como se o artista fizesse arte apenas para si mesmo, ignorando o público, sendo que é o público que dá significado ao espetáculo. Sem plateia não há teatro: “Cada técnica aprendida pelo ator, cada cortina e plataforma no palco, cada análise feita cuidadosamente pelo diretor, cada cena coordenada é para o deleite da plateia” (SPOLIN, 2008, p. 11).

A autora também acredita que a espontaneidade do artista só se estabelece por completo a partir do momento em que ele compreende a importância da plateia e faz com que ela se torne parte do acontecimento cênico. Pois se ela dá significado ao espetáculo, um espetáculo que ignora seu significado resulta em um acontecimento cênico incompleto, interrompido:

> Quando se compreende o papel da plateia, o ator adquire liberdade e relaxamento completo. O exibicionismo desaparece quando o aluno ator começa a ver os membros da plateia não como juízes ou censores ou mesmo como amigos encantados, mas como um grupo com o qual ele está compartilhando uma experiência. Quando a plateia é entendida como sendo uma parte orgânica da experiência teatral, o aluno-ator ganha um sentido de responsabilidade para com ela que não tem nenhuma tensão nervosa. A quarta parede desaparece, e o observador solitário torna-se parte do jogo, parte da experiência, e é bem recebido! Este relacionamento não pode ser instilado no ensaio final ou numa conversa no último minuto mas deve, como todos os outros problemas, ser tratado a partir da primeira sessão de trabalho (SPOLIN, 2008, p. 11 e 12).

Esta importância atribuída ao público para a concretização do acontecimento cênico pode ser vista em Coelho (2013), quando defende que é a partir do impacto causado pela interpretação do artista ao espectador que percebemos a presença cênica naquele corpo, concordando com Icle (2011a, p 16): “Ela implica assim uma relação. Estar em presença de alguém significa ao menos duas pessoas, não se pode estar presente ou ter presença, no sentido teatral, quando se está sozinho.”

Para o desenvolvimento desta aptidão artística na relação com a plateia, Spolin (2008) sugere um exercício no qual os alunos “treinam” a aproximação do espectador.

Atividade 03 - Exposição - Spolin (2008, p. 47 e 48).

Após dividir a turma em dois grupos, o professor deve orientar que um grupo fique no palco e outro na plateia: “Vocês olham para nós, nós olhamos para vocês” (p. 47). A partir do momento em que os alunos do palco se sentirem desconfortáveis, a orientação deve ser a de que o grupo realize alguma atividade que requeira foco. O exemplo do livro é o de contar os tacos do chão ou as cadeiras da plateia até segunda ordem, mesmo que o façam diversas vezes. Quando o professor perceber que eles não estão mais desconfortáveis, mas totalmente concentrados na sua tarefa, os que estão na plateia devem ir para o palco e vice-versa, até que se repita tudo com o outro grupo.

Após isso, o professor organizará uma roda de conversa em que fará perguntas não indicativas, a fim de discutir sobre a experiência que acabaram de ter, deixando-os descobrir por si próprios as sensações que tiveram: “*Como vocês se sentiram logo que subiram no palco?*” ou “*Como os atores pareciam nos primeiros momentos em que estavam no palco?*”. Apesar das respostas generalistas iniciais, os que estavam na plateia se sentirão mais à vontade para comentar sobre os colegas que estavam no palco.

O docente pode utilizar estratégias para instigar os alunos a falarem o que sentiram nesta experiência, e uma delas é perguntando sobre as sensações físicas que tiveram: “*Como você sentiu seu estômago?*”. As respostas dos alunos serão mais sinceras à medida que forem perdendo a preocupação de falar sobre a auto-exposição, e haverá a percepção geral de que o nervosismo em cena é normal. Por isso, acreditamos que estar em cena precisa ser treinado e ensaiado.

A segunda parte da atividade está relacionada às tarefas que foram passadas. O docente pergunta como eles se sentiram quando estavam contando os tacos no chão, tendo a precaução de não se referir a isso como uma tarefa, pois eles devem entender isso sozinhos. Ao perguntar sobre as tensões físicas e emocionais, elas terão sumido. A resposta do porquê, será “porque eu tinha alguma coisa para fazer”. Sobre isso, a autora explica:

> E é essa “alguma coisa para fazer” (energia focalizada) que chamamos de Ponto de Concentração do ator. Explique rapidamente que contar os tacos (“alguma coisa para fazer”) será substituído por um problema de atuação cada vez que fazemos um exercício, e que

> este problema de atuação, essa alguma-coisa-para-fazer, será chamado de Ponto de Concentração (SPOLIN, 2008, p. 48).

Percebemos através deste exercício que o Ponto de Concentração faz com que o artista foque em uma tarefa, amenizando o nervosismo por estar exposto, sem necessariamente excluir a presença do público.

Podemos dizer que esta atividade é praticada almejando alcançar o estado de presença cênica trazido por Silva (2009), já abordada neste trabalho, quando diz que o artista, para ser presente, deve saber fazer algo sem perder o que acontece à sua volta, ter os sentidos “afiados”, agir com organicidade no aqui e agora. Isso o impede de construir a “quarta parede”, que barra parte de sua espontaneidade de se relacionar organicamente em toda sua integridade com o ambiente e contexto em que se encontra.

Esta “quarta parede” pode ser comparada ao que Spolin (2008) chama de *fitar*. Ela defende que o ator deve *ver* e não *fitar*, fazendo uma alusão deste último a uma cortina diante dos olhos, situação em que o artista ignora a presença do público. Desse modo priva-se da experiência de estabelecer relacionamentos e interagir com o ambiente e com o público, tornando-se um corpo rígido e com olhar insípido, algo que é percebido pela plateia:

> Quando o professor diretor consegue induzir o ator a *ver*, mesmo que momentaneamente, vai observar como o rosto e o corpo se tornam mais flexíveis e naturais ao desaparecerem as tensões musculares e o medo de estabelecer contato. Quando um ator vê, o resultado é o contato direto com os outros. Isto pode ser traduzido por aquilo que normalmente chamamos “sentimento” (SPOLIN, 2008, p. 158).

A falta deste tipo de exercício na escola é um dos motivos pelos quais as *dancinhas* existem. Como já apontado anteriormente, o aluno normalmente não é preparado para entrar em cena, ele dança a coreografia ensaiada e memorizada através de aulas de dança que são apenas uma “válvula de escape” para as disciplinas consideradas mais difíceis na escola (BRAZIL E MARQUES, 2014). Já sendo algo novo no ambiente escolar, quando o acontecimento cênico não é abordado durante o processo, tornando-o inconsistente para se chegar ao produto, pode-se, por consequência, causar nervosismo no aluno a ponto de se sentir constrangido e traumatizado com aquele momento, principalmente quando se trata daquele que ainda não havia ido à cena.

Os exercícios que Spolin (2008) traz para desenvolver o contato do artista com o público e ambiente são diversos, como na atividade "*Contato através do olho n. 1*" (p. 159) em que o aluno deve estabelecer contato físico ou com o olhar com o público através de tentar vender ou ensinar algo. Podemos perceber que os exercícios que a autora propõe se relacionam com o acontecimento convivial de Dubatti (2012), exposto nos capítulos acima, já que é o convívio de pessoas em um mesmo tempo e espaço, na produção de *poiesis*. Dessa forma, podemos inferir que é possível que exista uma conexão entre o Ponto de Concentração trazido por Spolin (2008) e a *poiesis* por Dubatti (2012), já que ambos são caracterizados pelo "fazer algo" em cena.

Outra atividade é "*Contato através do olho n. 2*" em que os estudantes devem interpretar em duplas, definindo "Onde, Quem e O Quê" (p. 159), na intenção de saber dos detalhes da atuação, como lugar, com quem, e fazendo o quê. Os artistas olham nos olhos uns dos outros enquanto estiverem se comunicando diretamente e dirigem o olhar para algo externo a que forem se referir. Caso seja a uma mesa, devemos olhar para ela enquanto isso.

O pensamento de Spolin (2008) pode ser relacionado com o que acredita Coelho (2013, p. 647) ao defender:

> [...] quando diretores dizem aos seus atores para estar no presente, este estar presente, no presente, para os atores já é um estado além do estar normalmente. Assim, passamos do sentido inicial do verbo ser para o estar presente. Portanto, estar presente tem o sentido de ter presença.

Segundo Brazil e Marques (2014), a relação entre as crianças na escola por meio da arte é uma maneira de fazer com que interajam sem necessidade de competirem. A competição é muito presente no cotidiano das crianças no ambiente escolar e, para os autores, reduzi-la consistiria em promover uma relação menos violenta entre elas. Outra característica abordada é o maior nível de tolerância para com o próximo, além de respeito e aptidão ao diálogo, trazidos pelas atividades artísticas.

Este tipo de atividade em grupo, que trabalha relacionamento e criação em dança na escola, está em outra proposta que trazemos de Rengel (2008): improvisação a partir da cena, cujo objetivo é criar dança a partir da análise de um espetáculo.

Atividade 04 - Improvisação em Dança (RENGEL, 2008, p. 31-33).

No primeiro momento, devem ser organizadas rodas de improvisação. Em uma delas, um aluno deve fazer um movimento que se lembre de alguma cena do espetáculo assistido em aula, para que sinta corporalmente o que viu em cena, e o seguinte deve repetir este movimento e lembrar de outro, assim até que todos façam. Desta forma, cada um faz apenas dois movimentos: o do colega e o seu.

Já na outra roda, a diferença é que os movimentos são cumulativos. O que significa que, se há 15 alunos, o 15º a realizar o movimento fará os outros 14 e mais o seu, o que segundo Spolin (2008) não é motivo para preocupação, pois não é necessário que haja complexidade. Ou a roda pode ser dividida em duas, em que as duas podem realizar a atividade ao mesmo tempo, ou a primeira assiste a segunda fazer e, logo após, a segunda assiste a primeira. Em teoria, nenhum aluno fica de fora, pois quando alguém tem dificuldades para lembrar dos movimentos anteriores, os outros podem ajudar, formando um entendimento colaborativo da cena.

No segundo momento da aula, os alunos devem ser divididos em grupos menores, ocupando diferentes lugares do espaço da sala, com formações espaciais diversas. Nesta parte da atividade, podem utilizar itens que estejam ao redor, como objetos cênicos, músicas ou outros recursos. Então devem improvisar com as movimentações que preferirem, dentre as realizadas no momento anterior, por algumas aulas. Após duas ou três, o professor propõe que eles criem uma sequência coreográfica, mesmo que haja improvisação em algum momento:

> Eles podem fazer desenhos das suas trajetórias no espaço ou dos figurinos e adereços que resolverem usar (mesmo em sala de aula). Podem escrever que ações corporais estão usando, descrevendo as qualidades dos seus movimentos: com raiva, com força, bem depressa, meio alegre, vibrante, melancólico, muito lentamente e explodir em um soco no ar. (RENGEL, 2008, p. 33)

No caso da utilização de algum som, a autora diz que o melhor é deixar que os alunos trabalhem com os seus ritmos musicais preferidos a princípio, mas que depois devem ser desafiados a ouvir outros estímulos sonoros, possibilitando o desenvolvimento de novos repertórios e de senso crítico. Ao final, cada grupo apresenta para a turma, e as composições se abrem para análise.

Este exercício, que traz a composição em grupo a partir de uma análise prévia, instiga a identificação ou a ausência dela com o artista e com a obra apreciada, ao motivar nos alunos a lembrança de movimentos que consideraram mais marcantes. A relação entre o acontecimento cênico e o público influencia as memórias dos estudantes, no instante em que ao analisar o próprio ato de fruição, têm de construir novas composições, que poderão produzir outro acontecimento.

Percebemos a relação desta atividade com o que acredita Biancalana (2011), ao defender a improvisação como método de estudo da presença cênica. A presença que "estava" na corporeidade do artista, influencia na improvisação do aluno, que a partir disso pode utilizar suas próprias referências para compor a partir do que viu e sentiu. Possivelmente, a presença cênica do artista colabora com o que cada aluno se lembra ou não daquilo que assistiu.

Tudo isso pode proporcionar experiência artística ao educando, para que no próximo espetáculo ele tenha novas percepções que lhe trarão ainda mais experiência, considerando a singularidade de cada contexto em que ele estiver inserido. Como por exemplo, lidar com diferentes públicos que podem reagir de diferentes formas, dançar em locais diferentes, com diversas formas de exposição, variados objetivos, culturas, períodos. Todas essas singularidades influenciam o acontecimento cênico.

A partir da visão de artista-educador - da escola como um local de interação entre pessoas com diferentes referências - esse tipo de atividade promove o acontecimento cênico como maneira de trabalhar não só o desafio a novas percepções através de diferentes experiências, mas também o corpo de forma não dicotomizada entre corpo e mente. Esse exercício aguça a memória corporal e transforma a composição em algo com significado e com um repertório maior de movimentos. Além disso, o fato de trabalhar o se reconhecer em cena a partir de suas singularidades vai contra as *dancinhas* que visam à sincronia através de movimentos memorizados, normalmente sem um significado para as crianças:

> Perdemos o contato com o potencial transformador da arte [...] quando, ao invés de criar, levamos os alunos a reproduzir; quando, ao invés de apresentar arte, oferecemos os clichês banais da indústria do entretenimento; quando, ao invés de observações, análises e interpretações, oferecemos aos educandos um amontoado de dados e leituras prontas. (BRAZIL E MARQUES, 2014, p. 105)

Por fim, a atividade 5 traz um exercício da técnica de *Viewpoints*[12], atividade experienciada por mim desde o início do curso de Dança-Licenciatura até o oitavo semestre, como método para composição coreográfica em dança contemporânea e trabalho da presença cênica.

3.3 Memórias artístico-pedagógicas

Conhecemos a atividade descrita a seguir na disciplina de Expressão Corporal, sob orientação da professora Débora Allemand (2016-1) e, mais tarde, pudemos experimentá-la também na disciplina de Composição Coreográfica II, sob regência das professoras Maria Falkembach e Alexandra Dias. A atividade foi explanada pelas professoras como uma união de exercícios que integram a técnica corporal *Viewpoints*, que tivemos a oportunidade de estudar prática e teoricamente durante o Curso de Dança.

Atividade 5: *Viewpoints*

Entendemos tal exercício como uma ideia importante a ser partilhada, pois tem como objetivo obter uma conexão entre os aprendizes e aprimorar o estado de atenção em cena. Assim como as atividades anteriores, esta também tem relação com a improvisação, base para a prática de *Viewpoints*.

> O *Viewpoints* possibilita escolhas não limitadas a um viés psicológico e individual, propondo ações compartilhadas no tempo e no espaço. O artista cênico, neste sentido, não se limita a lidar com contextos previamente elaborados, mas constrói novos contextos na relação com outros atores no exercício improvisacional (NUNES e CORDEIRO, 2008, p. 1287).

O exercício pode ser realizado de duas formas: a primeira caracteriza-se pela dinâmica em que os aprendizes estão em roda, todos voltados para o centro, e qualquer um deles pode propor um movimento que deve ser realizado também pelos outros, simultaneamente ao primeiro. Por exemplo, se um deles propõe um pulo, todos devem estar atentos para pular junto com ele, sem que este dê aviso prévio.

---

[12] "O Viewpoints (Pontos de Vista), organizado e veiculado pelas diretoras americanas Anne Bogart e Tina Landau, embasado pela sua publicação *The Viewpoints Book. A practical Guide to Viewpoints and Composition* (2005), suscita que qualquer criação tenha como partida o tempo e o espaço envolvendo nove abordagens: andamento, duração, repetição, relação sinestésica, topografia, arquitetura, gesto, forma e relação espacial" (NUNES e CORDEIRO, 2008, p. 1287). Ver mais em Nunes e Cordeiro (2008).

Após alguns minutos, em que vários já terão proposto o primeiro movimento, ainda em roda os alunos devem correr juntos para o mesmo lado, mantendo a mesma velocidade e distância, até que alguém proponha alguma alteração dessa condição e que todos tenham que acompanhar ao mesmo tempo, como acelerar ou desacelerar a corrida, mudar de direção ou pausar o movimento. Uma maneira de aumentar o nível de dificuldade da atividade é propor que estejam de costas para o centro, assim terão que estar em sintonia sem o sentido da visão, o que trabalha a percepção da presença do outro.

A segunda maneira de se trabalhar essa atividade é com os alunos espalhados pelo espaço e atentos uns aos outros, caminhando juntos. Quando um vai de encontro a outro, fazendo com que o outro mude de direção, ele também deverá mudar, consequentemente, quem estiver ao redor também mudará, pois são estas influências que podem ocasionar esta mudança. O arte-educador propõe estímulos a eles que os façam adicionar mais um desafio. Por exemplo, “se um se abaixar, todos se abaixam”, “se um parar, todos param”, “se um pular, todos pulam”, “se um acelerar, todos aceleram”. Desta forma eles têm que ficar atentos durante toda a atividade, pois, como dito anteriormente, não há aviso prévio de quando alguém vai fazer algum movimento, e ele deve ser feito por todos de forma (quase) sincronizada.

Esta atividade trabalha a presença cênica através da concentração e conexão com o coletivo, pois apesar de cada um estar fazendo individualmente o que é proposto, para que se esteja de fato engajado na ação, é preciso estar integralmente naquele espaço, atento ao que acontece à sua volta, como é esperado que se faça durante o acontecimento cênico.

Praticar a ativação da presença cênica através do treinamento com a técnica *Viewpoints* tem relação com o pensamento de Icle (2011a), ao trazer a importância do processo de criação para se estudar a presença cênica.

Assim, trabalhamos não só a corporeidade em seu sentido mais aguçado, mas a produção de *poiesis*, pois como já colocado no subcapítulo 2.1: “o convívio entrelaçado de pessoas, culturas e ambiente se dá durante aquele momento que para cada um, resultará em uma experiência diferente.” Para além disso, é um exercício que treina a condição de alerta dos participantes, como abordado por Silva (2009), o que aguça seus sentidos e os

capacita a concentrar-se na sua função em cena, sem ignorar a existência do público.

Debate pós-acontecimento cênico

De acordo com o estudo realizado, podemos inferir que o acontecimento cênico é algo que vai além da ideia de espetáculo – este entendido pelo senso comum como uma apresentação cênica, geralmente realizada em palco tradicional. Desse modo, acreditamos no acontecimento cênico como um rito convivial que se mostra numa infinidade de possibilidades de ser realizado publicamente.

Tanto o acontecimento cênico como o aprendizado em cena relacionam-se à noção de presença cênica, pois esta pode aprimorar nosso desempenho artístico no palco, fortalecendo o trabalho artístico e a relação com os espectadores e, até mesmo, transformando o acontecimento cênico em algo memorável. Tudo isso consequentemente pode "arquivar" aquele momento na memória corporal, que será ressignificado no desenrolar das próximas experiências com dança.

Logo, a presença cênica não está relacionada tão somente com a presença física do artista, ou do estudante de Artes, em cena, mas sim, com um estado diferenciado de estar em cena, variando de sujeito para sujeito.

Isso nos faz pensar na presença cênica como característica individual de cada artista e questionar a viabilidade de seu ensino. Por outro lado, é preciso pensar que, em termos artístico-pedagógicos na área de Artes Cênicas, não teria como ignorar a aprendizagem de fatores que envolvem a expansão da presença cênica individual, pois é fator inerente ao acontecimento cênico.

A partir do estudo de teorias elaboradas por Lima (2015), pudemos perceber que, apesar das incertezas e da recente exploração acerca do assunto, a efemeridade, importante característica das Artes da Cena, é algo difícil de ser explicado, mas que pode ser de grande potência para a criação artística.

Concordamos com a autora, quando a mesma diz que saber improvisar, mesmo que minimamente em cena, é mais do que simplesmente um reflexo mecânico do corpo, mas uma visita às memórias e conhecimentos que temos armazenados decorrentes de experiências cênicas anteriores.

Todas as atividades foram descritas pensando no influxo que seus resultados teriam sobre este possível aprendizado em cena que investigamos.

Uma semelhança entre elas é a importância dada à expansão da presença cênica do artista, esta caracterizada como a organicidade que o torna único e atrai a atenção do público para sua arte.

Além dessa semelhança, pudemos perceber que as propostas práticas descritas procuram desenvolver o pensamento crítico e reflexivo do aluno, pois reforça a conexão do sujeito com sua trajetória pessoal e bagagem corporal, e consequentemente, a confiança na própria arte, essencial para que o trabalho seja espontâneo e feito de maneira "inteligente", caracterizado por não simplesmente reproduzir, mas *representificar*, sem tentar ignorar o caráter efêmero das artes da cena.

É importante retomar, também, que o acontecimento cênico depende, dentre outros fatores, do espectador para ocorrer, assim também ocorre com o estado de presença cênica, como já apontado. Porém, assim como os passos de uma dança podem ser exercitados previamente à sua exposição, a presença cênica pode ser uma experiência simulada em sala de aula. É como uma projeção que se efetivará apenas no convívio promovido pelo acontecimento cênico.

Por isso, mesmo o professor não estando "em cima do palco", ou melhor, "dentro da cena" para orientar os estudantes no ato cênico, sabemos que existem influências do docente sob aquele momento de maneira indireta, o que feito com o devido cuidado, pode potencializar o aprendizado *do* e *para* o acontecimento cênico.

Nessa perspectiva, a "pedagogia da cena" é uma noção a ser explorada, mostrando-se de grande complexidade, pois podemos estudá-la teoricamente e, como bem consideramos na pesquisa, experimentar aspectos para a preparação do momento cênico em sala de aula, mas a maneira com que se concretiza, é somente pela experiência do momento espetacular.

Relacionando as diferentes perspectivas sobre o tema, que foram apontadas neste trabalho, pudemos vislumbrar como o acontecimento cênico pode se transformar a partir da interpretação do sujeito, a qual pode ser influenciada não só por experiências pregressas em cena, mas também por exercícios em sala de aula.

Por isso, julgamos como relevante o ato de proporcionar aos alunos a ida à cena, em união com o que é trabalhado previamente e, com a reflexão

sobre o ocorrido posteriormente, todavia, estas vivências não podem ser encaradas como oportunidades para decorar as festas escolares, mas sim como parte de um processo de aprendizagem cuidadoso e consciente dentro da escola de educação básica.

Neste trabalho, tivemos a pretensão de estudar a pedagogia da cena do ponto de vista da bibliografia disponível, o que esperamos que tenha valor para os estudiosos que se debruçam sobre o tema. Fica então, para o futuro o projeto de estudá-la de forma empírica, uma vez que a maneira com que se concretiza se dá pela ida à cena e pelas práticas de ensino de dança que almejam tornar a apresentação artística parte do processo de aprendizagem.

Por isso, entende-se que o professor tem grande responsabilidade ao preparar uma apresentação de dança com sua turma, assim como é responsável, na medida em que o contexto possibilita, por preparar o ambiente escolar para um entendimento mais ampliado sobre o acontecimento cênico como possibilidade pedagógica.

Referências

ARAÚJO, B. O conceito de aura, de Walter Benjamin, e a indústria cultural. **Pós. Revista do Programa de Pós-Graduação em Arquitetura e Urbanismo da FAUUSP**, n. 28, p. 120-143, 1 dez. 2010. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/posfau/article/view/43704. Acesso em: 12 abr. 2019.

ARIETA, André Borba. ***Falos*, de nós para vocês**: Uma interface entre a imagem eletrônica e o acontecimento teatral. 2011. 179 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Centro de pós-graduação e pesquisa, Programa de pós-graduação em Artes Cênicas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: http://hdl.handle.net/10183/34062. Acesso em: 06 mai. 2019.

BARBIERI, S. Tempo de experiência. **Revista Horizontes Culturais: Lugares de aprender**. FDE – SP, São Paulo, 2008, p. 51-64.

BATISTI, Elisa. **O contato e o teatro como acontecimento de convívio: uma investigação sobre o processo criativo da atriz**. 2017. 40 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Artes Cênicas) – Habilitação em Interpretação Teatral, Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2017. Disponível em: http://repositorio.ufsm.br/handle/1/12298. Acesso em: 09 abr. 2019.

BENJAMIN, Walter. **A obra de arte na era da sua reprodutibilidade técnica**. In: Obras escolhidas. Trad. Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Ed. Brasiliense, v. 1, 2001, 196 p.

BIANCALANA, G. R. A Presença performativa nas Artes da cena e a Improvisação. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**. Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 121-148, jan./jun. 2011. Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acesso em: 08 jun. 2019.

BOGART, Anne; LANDAU, Tina. **O livro dos viewpoints**: um guia prático para viewpoints e composição. São Paulo: Perspectiva, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRAZIL, Fábio; MARQUES, Isabel. **Arte em questões**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

COELHO, Maíra Castilhos. **As múltiplas presenças do ator**: novas relações e inovações em territórios cênicos. 2017. 245 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Programa de Pós-Graduação em Artes, Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho" (UNESP). São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/151654.

COELHO, Maíra Castilhos. Presença ou a Qualidade Discreta do Estar Ali. **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre , v. 3, n. 2, p. 646-658, Ago. 2013 . Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2237-266030163. Acesso: 09 abr. 2019.

COELHO, Teixeira. **Moderno *Pós* Moderno**: Modos e Versões. 2001. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Iluminuras.

DESGRANGES, Flávio. **Quando teatro e educação ocupam o mesmo lugar no espaço**. In: Caminho das Artes/A arte fazendo escola. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. São Paulo, 2005.

GASQUE, Kelley Cristine Gonçalves Dias. O papel da experiência na aprendizagem: perspectivas na busca e no uso da informação. **Transinformação**, Campinas , v. 20, n. 2, p. 149-158, Ago. 2008. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0103-37862008000200003. Acesso: 22 jun. 2019.

GOULART, José Ricardo. **A artista (ainda) está presente?** Performance e aura, reprodutibilidade e reperformance em Marina Abramovic. 2016. 198 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de pós-graduação em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: http://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/000012/00001278.pdf Acesso em: 05 mai. 2019.

HARVEY, David. **Pós-modernismo**. In: Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 17 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

ICLE, Gilberto. Estudos da Presença: prolegômenos para a pesquisa das práticas performativas. **Rev.bras.est.pres.**, Porto Alegre, v. 1, n.1, p. 09-27, 2011. Disponível em: http://www.seer.ufrgs.br/presenca. Acesso em: 12 out. 2019.

ICLE, Gilberto. Problemas teatrais na educação escolarizada: Existem conteúdos em Teatro?. **Urdimento**. Santa Catarina, v. 2, n. 17, p. 71-77, 2011. Disponível em: https://doi.org/10.5965/1414573102172011070. Acesso em: 12 out. 2019.

JESUS; CORRÊA. No Corpo do (Con)Texto: do tempo cotidiano, do tempo espetacular. **Rev. Cena**, Porto Alegre, n. 22, p. 185-196, jul./out. 2017. Disponível em: http://seer.ufrgs.br/cena. Acesso em: 12 out. 2019.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 3. ed. rev. ampl. São Paulo: Atlas, 1991.

LIMA, Karen Adrie de. **A experiência aural da cena**. Campinas: Unicamp, Comunicação Oral. Orientação: Odilon José Roble. II Seminário de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena Unicamp, Campinas, Unicamp, 2014.

LIMA, Karen Adrie de. **O processo de aprendizagem do bailarino no momento do espetáculo**'. 2015. 117 f. Mestrado em Artes da Cena Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central César Lattes e Biblioteca do Instituto de Artes da Unicamp.

MARQUES, Isabel A. **Dançando na Escola**. São Paulo, Cortez, 2007.

MELO, Luciana Cezário Milagres de. **Mergulho no escuro**: teatro é [no] encontro com o outro no mundo. 2017. 154 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Programa de PósGraduação em Artes, Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-APDN7B. Acesso em: 06 mai. 2019.

MINAYO, Maria Cecília. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2012. p. 621-626.

NUNES, Marilyn Clara. **O oposto**: um princípio para o desenvolvimento da presença e criação cênicas. 2011. 199 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Programa de pós-graduação em Artes, UNESP. São Paulo, São Paulo, 2017. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/151300. Acesso em: 05 mai. 2019.

NUNES, Sandra Meyer; CORDEIRO, Volmir G. O corpo transita no Viewpoints-O Viewpoints transita no corpo: ocorrências possíveis para o corpo como arte. **DAPesquisa**, v. 3, n. 05, p. 1284-1294, 2019.

PAVIS, Patrice. et al. **A análise dos espetáculos**: Teatro-Mímica-Dança-Teatro-Cinema. Brasil, 2015. Tradução: COELHO, Sergio Salvia. Disponível em: http://www.lizen.com.br/wp-content/uploads/2016/03/PAVISPatrice_AnaliseDosEspetaculos_EspacoTempo.pdf. Acesso em: 11 set. 2019.

RENGEL, Lenira. **Ler a dança com todos os sentidos**. São Paulo: S/ Ed. 2008. Disponível em: http://culturaecurriculo.fde.sp.gov.br/Administracao/Anexos/Documentos/420090630140353Ler%20a%20danca%20com%20todos%20os%20sentidos.pdf. Acesso em: 15 out. 2019.

RIO GRANDE DO SUL. **Referenciais curriculares estaduais Lições do Rio Grande**. v. 2, 2009, 184 f, p. 82-83. Disponível em: http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000011650.pdf. Acesso em: 18 nov. 2019.

RODRIGUES, Eliana Silva. **Dança e Pós-modernidade**. Salvador: EDUFBA, 2005, p. 105-143.

SANTOS, José Raphael Brito dos. **Scenic disassembly**: investigation of the actor s poetics in the group theatre. 2015. 200 f. Dissertação (Mestrado em

Linguística, Letras e Artes) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015. Disponível em: https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/12357. Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, Sara Silva Costa e. **Presença cênica: consciência corporal e ativação energética através de uma abordagem somática da dança do ventre para o ator**'. 2013. 132 f. Mestrado em Artes Cênicas, Instituição de Ensino: Universidade Federal da Bahia, Salvador Biblioteca Depositária: Biblioteca Nelson Araújo-Escola de Teatro.

SILVA, Tatiana Cardoso da. **Treinamento do ator**: Plano para a reinvenção de si. 2009. 144 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Rio grande do Sul, 2009.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernanda Peixoto. **A pesquisa científica**. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de Pesquisa. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 31-42.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. 6.ed. São Paulo: Perspectiva. 2008.

STRAZZACAPPA, Márcia. **Dançando na Chuva... e no Chão de Cimento**. In: FERREIRA, Sueli (Org.). O Ensino das Artes: construindo caminhos. 10ª ed. Campinas, São Paulo: Papirus, 2012. p. 39-78.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS. Vice-Reitoria. Coordenação de Bibliotecas. **Manual de normas UFPel para trabalhos acadêmicos**. Pelotas, 2019. Revisão técnica de Aline Herbstrith Batista, Dafne Silva de Freitas e Patrícia de Borba Pereira. Disponível em: https://wp.ufpel.edu.br/sisbi/normas-da-ufpel-para-trabalhos-academicos/. Acesso em: 11 nov. 2019.

VENTURA, Soraya Aguiar. **Aura e Reprodutibilidade Técnica no Pensamento Estético de Walter Benjamin**. 2007. 123 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Programa de Pós-Graduação em Filosofia da Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007. Disponível em: http://hdl.handle.net/1843/BUOS-967GU6. Acesso em: 05 mai. 2019.

VIEIRA; HADERCHPEK. Corpo e processos de criação nas artes cênicas. In: **EDUFRN**, 2016 [recurso eletrônico], Natal: UFRN, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21502. Acesso em: 06 jun. 2019.