

VÍDEOS MODÉLICOS, SALVAGUARDA ARQUEOLÓGICA DE APRENDIZAGEM PARA O ATOR: UMA ABORDAGEM DE CINEMATOGRAFIZAÇÃO ATORALRicardo Di Carlo Ferreira¹

Resumo: Neste artigo apresento uma possibilidade operativa das pedagogias do ator: a videografia de demonstração técnica de trabalho, surgida na transição dos séculos XIX e XX, entre os artistas-pedagogos do corpo cênico. Dessarte, eu proponho realizar uma análise reflexiva sobre a *práxis* da demonstração de trabalho no campo do ensino e do fazer artístico, congregada aos vídeos modélicos (categoria videográfica que serve para instrução ou apresentação de trabalhos ou procedimentos técnicos performados por um ou mais artistas cênicos) de inextricável relevância histórica à formação de artistas da cena desde a sua insurgência. Nessa tessitura, coloco em foco as relações pedagógicas atorais, que passam a ser transversalizadas pela linguagem do vídeo. Logo, articulo a problemática atorale de adaptação do trabalho do intérprete para o cinema, por meio de um experimento tangenciado pela epistemologia dos vídeos modélicos, no qual investigo a hipótese da técnica atuacional da *equivalência* (de origem teatral), como meio de prover a adaptação da atuação desejada pela *mise en scène* realista – da desteatralização à cinematografização, um clássico problema da atorialidade.

Palavras-chave: Formação artística; Vídeo modélico; Ator; Demonstração; Cinematografização.

DEMO VÍDEO, ARCHAEOLOGICAL SAFEGUARD OF ACTOR LEARNING: AN APPROACH OF ACTORIAL CINEMATOGRAPHICALITY

Abstract: In this article, I present an operative possibility of the actor's pedagogies: videography of technical demonstration of work, which emerged in the transition of the 19th and 20th centuries, among the performing arts-pedagogues, especially the artists of the scene. Thus, I propose to carry out a reflective analysis on the praxis of demonstrating work in the field of teaching and art making, joined to model videos (videographic category that serves for instruction or presentation of works or technical procedures performed by one or more scenic artists) of inextricable historical relevance to the training of artists on the scene since its insurgency. In this weaving, I focus on the pedagogical relationships of the actor, which are now transversalized by the language of video. Therefore, I articulate the actor's problematic of adapting the performer's work to the cinema, through an experiment tangential to the epistemology of model videos, in which I investigate the hypothesis of the actual technique of *equivalence* (of theatrical origin), as a means of providing adaptation from the performance desired by the realist *mise en scène* – to eliminate the tone of theater in the acting to conquest a cinematic tone: actorial cinematographality - a classic problem of actoriality.

Keywords: Artistic training; Demo vídeo; Actor; Demonstration; Cinematographality.

1 Mestre em Cinema e Artes do Vídeo, pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Especialista em Cinema e Linguagem Audiovisual pela Universidade Municipal de São Caetano do Sul (USCS). Especialista em Metodologia do Ensino de Artes, pela UNINTER. Graduado em Teatro, também, pela Unespar/FAP. Membro do Grupo de Pesquisa *Eikos: imagem e experiência estética* (PPG-CINEAV/CNPq) Membro do Grupo de estudos sobre o ator no audiovisual (GEAs). E-mail: ricodicarlo@gmail.com

INTRODUÇÃO

As histórias do cinema, do vídeo e do ator possuem uma infinidade de intersecções, atravessamentos e encontros. O ator um ente milenar, detentor de grandes tradições em seu *labor*, assimilou, erigiu e participou de uma série de linguagens artísticas imbricadas da atorialidade. Adiante no decorrer da história houve o surgimento do cinema, e o ator se dispôs a reconfigurar toda a sua linguagem de atuação (a linguagem atorial ou atoral, pois são sinônimos) – fortemente consagrada ao teatro nesse momento histórico para a sua cinematografização².

Não se tratava de defraudar a linguagem teatral (principal lugar da ambiência atoral até o século XIX), há muito tempo o ator perdera o lugar sacralizado dentro do teatro, devido ao caráter de síntese que foi se estabelecendo em sua representação. O teatro dedicou o lugar predominante ao longo da história à inúmeros artistas: ora dos pintores (os cenários pictóricos), ora dos prodigiosos compositores musicais, ora dos arquitetos monumentais, e de maneira muito mais incisiva o teatro foi tornando-se uma arte ditada preponderantemente pelos dramaturgos e diretores. Assim sendo, o ator ia se vendo numa situação de *deslugar*³.

A atuação perdia espaço na estrutura da linguagem teatral e o trânsito de atores e atrizes para a linguagem cinematográfica foi consequente, dado o interesse dos realizadores do cinema pela construção de uma *mise en scène* realista no emergente cinema ficcional.

2 A realidade imperiosa desde o nascimento do cinema até os dias de hoje é a de que a formação do ator se dá eminentemente pela linguagem teatral de atuação. Logo, Vsevolod Pudovkin (1893-1953), célebre cineasta desdobrou uma série de esforços teórico-práticos para que os realizadores do cinema pudessem trabalhar a partir dessa realidade atuacional. Os esforços de Pudovkin constituem as primeiras elaborações sistematizadas sobre o trato da adaptação do ator de teatro rumo à atuação na linguagem cinematográfica. Nessa tessitura, Pudovkin cria um neologismo terminológico de oposição ao termo *teatralização*: a *cinematografização*. Este preceito, no que concerne à atorialidade aborda o caminho de adaptação que ator precisa realizar na linguagem atorial: de desteatralização para a cinematografização (PUDOVKIN, 1956) – de aderência ao cinema, em termos de atuação.

3 Sandra Fischer nos fala que o *deslugar* “é atemporal e revela natureza exclusivamente psíquico-intelecto-emocional. Basicamente definido pelo nem/nem, o *deslugar* é uma situação, uma posição psíquica e emocional tingida pelos matizes do indeterminado, do indizível e do inominável, “enunciada” pelo simultâneo não estar dentro e não estar fora. Isso implica, em termos da relação entre um dado espaço situacional e seu ocupante, des-acerto, des-encaixe. Tal desajuste é o motor de um movimento desestabilizador, concomitante alojamento/desalojamento, que constitui um sujeito permanentemente assolado pelo desconforto e perturbado pelo estranhamento. É alguém que não está dentro, não está fora, não está entre dentro e fora, que não pertence pertencendo e que pertence sem pertencer. Alguém que é mas não é. O sujeito pode, preenche todas as condições que lhe facultam ocupar determinada posição, mas a ela não se acomoda. É o ser sem ser” (FISCHER, 2014, p. 158-159). A partir dessa premissa pode-se depreender que o *ator liminar* é um ser de *deslugar* que transita em *entre-lugares* para operar a sua prática atuacional, isto é, a sua linguagem própria, a *linguagem atorial*, a *atuação*.

Nada obstante, as mais bem afamadas pedagogias do ator até aquele período começaram a ser intensamente adaptadas para essa nova linguagem de atuação que se abriu ao atuante. Conquanto, também se sabe que as linguagens artísticas que tinham o caráter de participação dos artistas cênicos do corpo (o teatro e a dança), com o advento do cinema intensificaram em suas searas artísticas a reconstrução de suas formas de expressão. O intento, principalmente para o teatro era o de legitimar-se enquanto arte de relevância criativa, detentora da sua própria essencialidade, para isso o foco se deu no robustecimento da *teatralização*.

Nessa esteira, estabeleceu-se nas artes cênicas a predileção pelas pedagogias do corpo. Logo, o intercâmbio entre o teatro e a dança ficou muito acentuado. Essa tessitura de criação artística, de insurgência de inúmeros interstícios, de lugares intervalares entre as artes da cena, estabeleceu algumas convergências de investigação, operacionalização e pedagogização dos *performers* da época, uma delas foi o recurso do vídeo como demonstração para a reestruturação dessas novas abordagens.

É neste contexto que a liminaridade⁴ do ator torna-se muito acentuada. Até os dias de hoje, no ocidente, a formação atorial se dá de forma eminentemente teatral, com intensos intercâmbios com a dança. A fuga dos artistas que procuravam consolidar a permanência e o fundamento das artes cênicas, sobretudo pela expressão do corpo, se tratava de uma tentativa de distanciar-se da *signagem*⁵ do cinema, para afirmação da sua própria identidade.

4 A liminaridade “é a passagem entre *status* e estado cultural que foram cognoscitivamente definidos e logicamente articulados. Passagens liminares e *liminares* (pessoas em passagem) não estão aqui nem lá, são um grau intermediário. Tais fases e pessoas podem ser muito criativas em sua libertação dos controles estruturais, ou podem ser consideradas perigosas do ponto de vista da manutenção da lei e da ordem” (TURNER, 1974, p. 5). Diz-se também que é a “condição ou situação a partir da qual se vive e se produz arte (...) espécie de fenda produzida nas crises” (CABALLERO, 2011, p. 34).

5 Neologismo criado por Décio Pignatari (1927-2012) para referir-se aos signos e/ou significações próprias de modalidades expressivas não verbocêntricas. Dito de outro modo, a terminologia confronta o termo *linguagem*, numa proposta, em que o referido autor opera contra a lógica do verbocentrismo (PIGNATARI, 1984).



O vídeo, no entanto, ainda sob a ótica de registro foi assimilado para o contexto da demonstração prática servindo ao ensino, registro e divulgação dos trabalhos destes artistas do corpo. Assim, o foco deste estudo se dá nessas primeiras relações pedagógicas de instrução e demonstração na e da prática atoral via recurso destes vídeos modélicos⁶, salvaguardas da arqueologia⁷ do ator.

Incursão do vídeo nas pedagogias de artistas cênicos do corpo

A transição dos séculos XIX e XX marcou a insurgência de uma infinidade de notáveis abordagens de realização e formação artística no Ocidente. Nessa tessitura histórica, muitos artistas se consagraram, sobretudo pelo seu caráter de engajamento com a formação dos artistas cênicos do corpo em suas linguagens de operacionalização⁸. Alguns destes expoentes, no entanto, se utilizaram do vídeo em maior ou menor grau, como meio de demonstração técnica em suas metodologias pedagógicas, tais como Vsevolod Meyerhold (1874-1940), Isadora Duncan (1877-1927), Rudolf Laban (1879-1958), Ted Shawn (1891-1972), Étienne Decroux (1898-1991), Martha Graham (1894-1991), entre muitos outros.

Todos estes registros caros aos dançarinos, aos atores - aos artistas do corpo como um todo -, se perderiam não fossem essa prática registrativa e constantes reavivamento dessas videografias ao longo da história; por meio deles ainda se aprende a como fazer em mimesis corpórea, bem como se pode depreender e investigar os meios compositivos daquelas corporalidades artísticas, quando daqueles instantes tempórios.

Notadamente, essa abordagem do uso do vídeo era transversalizada sob no mínimo três óticas de pesquisa e experimentação em arte: a primeira delas era a do emprego do vídeo como registro documental de suas descobertas artísticas (funcional à finalidade de arquivo), a segunda relacionava-se à autoinvestigação crítica do *performer* (autocrivo do seu desempenho cênico), e a terceira coadunava-se à *demonstração prática* como meio didático/pedagógico (exposições técnicas).

6 Genericamente os vídeos modélicos são vídeos modelo, de exemplo (de demonstração). Exemplos ou “modelares daquilo que se pretende conseguir” (GONZÁLEZ, 2017, p. 261, tradução minha). Esmiuçarei essa categoria videográfica (objeto deste estudo) na seção *Vídeo modélico: aprendizagem atoral de cinematografização*.

7 Sucintamente, a etimologia de *arqueologia* refere-se ao relato de coisas antigas (FUNARI, 2010).

8 Pondera-se que por longo período as funções de artista e docente eram uma só; indivisíveis. A lógica das separações das funções (de superespecialização) manifestou-se na história, conquanto vem sido constantemente rediscutida nas duas searas, a das artes e da educação, pela intersecção do campo epistemológico de arte-educação, havendo nos dias de hoje grandes asserções sobre as discursividades e as práticas de artistas-docentes dedicados não apenas à formação de artistas, mas também, à educação básica.

Todos esses artistas passaram a reconstruir os *modus operandis* das linguagens dos artistas cênicos do corpo de seu tempo (e, também, do futuro de muitos outros por meio dos vídeos), na medida em que uma série de paradigmas é esboroadada em suas obras, nos referidos termos de ensino e exposição de suas realizações. No que concerne à operatividade laborativa o foco residia na pesquisa, na experimentação, na codificação e na decodificação de linguagem dos corpos cênicos – na formação e criação. O contato com os agentes externos de realização passa a se dar não mais tão ostensivamente pelos espetáculos, e, sim, por meio das *demonstrações de trabalho*⁹ (e suas versões videografadas). Essa noção diferenciada sobre o trabalho do artista e o seu contato com o externo vai de encontro à ideia de que a arte só possui sentido de realização, quando e se feita para o público – perspectiva consagrada na história social das artes. Conquanto, nesse momento da história essa concepção passa a ser colocada em discussão, se antes a arte era feita com a necessidade de se apresentar um produto pronto e acabado, agora essa lógica começa a ser reconstruída.

Talvez, um dos maiores exemplos desse viés de pensamento surge de uma nova lógica de operacionalização no cerne da criação teatral: os estúdios e/ou teatros laboratórios. Stanislavski (1863 -1938) foi um dos maiores precursores dessa mudança de concepção de trabalho, asseverando que “quanto mais o ator se preocupa com o espectador, mais exigente este se torna, e refestelado na sua poltrona, exige que o divirtam sem tratar de auxiliar sua criação em coisa alguma” (STANISLAVSKI, 1956, p. 166). Grotowski (1933-1999), seu sucessor próximo (temporalmente falando), coadunava desse pensamento de maneira direta: “quero dizer a vocês que não conseguirão grandes alturas se se orientarem para o público. Não estou falando de um contato direto, mas de um tipo de servidão, do desejo de ser aclamado” (GROTOWSKI, 1968, p. 183).

Essas discursividades frontalmente contrárias à hegemonia mercantil das obras (de produção de arte para alguém) passam a ser mais engajadas com os aspectos de pesquisa e experimentação. Logo, de formação artística e desenvolvimento, em reestruturação de

9 As demonstrações de trabalho (ou demonstrações técnicas) para esses artistas possuem dois vieses de operacionalização. O primeiro é didático (de ensino) e o segundo aliado a este é o de compartilhamento (exposição e divulgação) aos colegas do campo artístico e ao público interessado; o público, no entanto, neste contexto, não está ali para ser agradado, muito menos para ditar o rumo das artes, o artista, não espera mais aplausos, mas, sim, o desenvolvimento das artes. Falarei mais sobre isso na próxima seção do texto.



linguagem de representação. Por serem muito novas e distantes da feitura dos cânones das artes, essas abordagens criativas, antes de erigirem a nova obra, o novo espetáculo, dedicavam-se “à experimentação e à pesquisa de um saber e de um saber-fazer novos (princípios, regras, técnicas, etc.), capazes de modificar também os próprios pesquisadores” (MARINIS, 2014, p. 23).

Nada obstante, havia uma desproporção do interesse desses artistas-pesquisadores em produzir novas obras/espetáculos, em relação ao tempo dedicado à experimentação e pesquisa – que reforço: são indivisíveis do aspecto de formação, inextricável ao grande número de teorização, publicações e demonstrações de trabalho. É a partir desse último item que nasce uma acentuada relação do vídeo com a pedagogia dos artistas cênicos do corpo. A história da aprendizagem foi e ainda é impactada tangencialmente por essas produções videográficas.

Importa destacar que o ator e a atriz cinematográficos não estavam apartados dessas abordagens pedagógicas, visto que os intérpretes cênicos possuíam e ainda possuem uma formação que se dá principalmente pelo teatro, e que a arte teatral desse tempo como mencionado anteriormente volta-se às investigações do corpo.

Acrescenta-se, também, o fato de que muitos desses atores e atrizes transitavam constantemente entre o teatro e o cinema, isto é, não deixaram de atuar em peças teatrais. O contexto que estes intérpretes liminares estão vivenciando vai se tornando cada vez mais afunilado, na medida em que vão se construindo escolas/estúdios de interpretação focando a preparação do ator para a realidade cinematográfica. Essas escolas, no entanto, não constituem o grande corpo da formação atorial, isto é, são iniciativas muito pontuais. Isso é verificado contemporaneamente, também. O ator que deseja atuar no cinema deverá buscar formas alternativas na educação informal de aperfeiçoamento, dado que a tradição da formação atorial ainda é preeminentemente teatral.

Se a realidade imperativa de hoje é esta, não é muito difícil visualizar o cenário dos séculos XIX e XX. A escassez era grande e ainda é, dado que “os grandes centros de formação são restritos a poucos felizardos. Assim, quais alternativas para o ator nos dias de hoje?” (FERREIRA, 2020, p. 69), e, também dos intérpretes daquele íterim? Talvez, uma das soluções encontradas pelos artistas da Modernidade tenha sido as demonstrações no

vídeo? Se o intento era efetivamente esse ou não, fato é que essas produções constituem uma enorme contribuição epistemológica às pedagogias dos artistas cênicos do corpo. Além disso, certamente, a partir dessas produções videográficas, conseqüentemente, instaurou-se a democratização de conhecimento antes fechado aos partícipes destes pequenos grupos muitas vezes financiados. A restrição de acesso diminui, em dada medida, mas não totalmente é claro. De todo modo, o avanço da democratização de acesso estava propellido via as demonstrações videografadas.

Para que se dimensione a prospecção de ideias ao longo do tempo na formação dos artistas por meio dos vídeos modélicos, um notável exemplo é o de Luis Otávio Burnier (1956-1995), célebre ator, mímico e pedagogo teatral brasileiro, que “desde os 13 anos se lançou de maneira obstinada no seu aprendizado. No quarto, sozinho, imitava por horas os gestos do mímico francês Marcel Marceau, que conhecia por meio dos vídeos que emprestava da Aliança Francesa” (CAFIERO, 2005, p. 89). É apenas um exemplo, pois o impacto dessa videografia; da produção desses vídeos modélicos para a formação dos artistas cênicos do corpo está longe de ser devidamente catalogada.

SOBRE A TÉCNICA DA DEMONSTRAÇÃO

A demonstração prática é uma técnica didática, largamente desdobrada no campo da educação. Especialmente, pelo ensino das artes, no que concerne aos fatores técnicos de operacionalização artística. Chegou a ser criticada pelas teorias da educação, dado o caráter mecânico e tecnicista atribuído a ela por meio das vertentes da educação tradicional. Por algum período chegaram a apregoar que sua abordagem tolheria a criatividade e a reflexão dos educandos, engendrando que tal técnica afixaria apenas a mecanização dos procedimentos artísticos.

O movimento escolanovista, no entanto, esclarece que a demonstração pode ser uma técnica e um recurso didático vivaz para a educação, dado ao seu caráter efetivo de ensino, mas que ela deve ser composta de outros elementos. Como se sabe uma tendência pedagógica de ensino-aprendizagem (suas técnicas, procedimentos e abordagens) não elimina a existência de outras, não havendo uma concepção de educação pura, sem as reminiscências de suas antecedentes. Logo, “o surgimento de uma nova corrente teórica

não significa o desaparecimento de outra, a definição de um perfil predominante em uma concepção não descarta a possibilidade de outras formas de manifestação consideradas próximas entre si” (FOERSTE, 1996, p. 16). Nesse sentido, contemporaneamente, já se apercebeu que se aplicada num contexto dialógico e contextual as contribuições da técnica da demonstração são importantes para o processo de aquisição de conhecimento, pelo fato de atender a diversos objetivos de ensino-aprendizagem, tais como: a articulação da prática à teoria, o aprofundamento e a consolidação de conhecimento, o desenvolvimento de habilidades psicomotoras e a criação crítica. A demonstração propicia ainda a reflexividade e a sistematização de aspectos técnicos de operatividade, em termos de proposições de solução de problemas e aporte desses desvendamentos na vida do estudante que irá exercer a profissão de artista (VEIGA, 1991).

O recurso da demonstração técnica/prática, especialmente na formação de artistas cênicos do corpo é permanentemente aderida, ainda que sob novos entendimentos, na medida em que “ao observar como o artista-docente maneja seu instrumento de trabalho, o aluno pode perceber, com mais clareza, as possibilidades de desenvolvimento de seu trabalho em cada atividade proposta” (TELLES, 2008, n.p). Ainda neste sentido, sublinha-se que:

Uma pura demonstração de procedimentos que garantem um resultado adequado, passa a constituir mais um elemento metodológico que, vinculado a outros, proporciona ao aluno construir sua própria percepção do mundo a partir da experiência, articulando trabalho intelectual com trabalho prático (TELLES, 2008, n.p).

Ressalta-se ainda que as artes por suas especificidades técnicas nunca vieram a prescindir da demonstração no seu transcorrer histórico, tanto como recurso didático, quanto como procedimento de apresentação¹⁰ de suas criações, em face dos elementos essenciais técnicos de aprendizagem, que suas linguagens possuem em seus quesitos de prática. Nessa tessitura, em termos atorais, sabe-se fundamentalmente, que o ator:

por ser um artista cuja matéria prima reside em si mesmo, imanente a ele por natureza, em seu aparato corpóreo, vocal e mental, que transcendente em operação a partir do treino, da técnica; necessita, justamente, de uma formação que evite causar-lhe danos (FERREIRA, 2020, p. 56).

10 A palavra apresentação, inclusive, chega a ser utilizada como um jargão de demonstração.

Um exemplo preciso disso é o ensino da técnica vocal, dado que utilizar em cena o máximo da potência vocal sem o uso prévio de técnicas de aquecimento da voz pode incorrer em danos na saúde vocal do estudante/ator. O mesmo acontece se houver a execução incorreta de qualquer um desses exercícios. É necessário que haja a demonstração técnica e o devido acompanhamento e coordenação profissional para que se faça possível a aprendizagem/apropriação técnica adequada e sadia (FERREIRA, 2016). Como se pode ver, técnica e demonstração não podem ser abandonadas sumariamente na educação em artes, o que não significa que elas se encerram em si mesmas. Nesse contexto, o uso do vídeo em práticas de demonstração técnica-artística, conseqüentemente, instaurou uma “certa “democratização” do uso da imagem, que até então era praticamente restrita a pequenas camadas sociais” (OLIVEIRA; ALBUQUERQUE, p. 107).

Vídeo modélico: aprendizagem atoral de cinematografização

Como foi exposto o vídeo foi absorvido pelas pedagogias dos artistas do corpo cênico, a argumentação rastreou também a interrelação do ensino e a demonstração técnica nessas videografias, que não se deu por acaso, muito cedo se notou que “o vídeo tem uma função óbvia de registro de dados sempre que algum conjunto de ações humanas é complexo e difícil de ser descrito compreensivelmente por um único observador” (BAUER; GASKELL, 2007, p. 149). Isso se insere em sobremaneira à realidade dos pedagogos de artistas cênicos hibridizados¹¹, que estavam em fase de reestruturação e autoavaliação de suas linguagens operativas.

É nesta medida que a categoria dos *vídeos modélicos* – classificação desdobrada, principalmente, nos estudos de cinema e vídeo na Espanha – referem-se aos vídeos que permitem explicar qualquer coisa e compartilhá-las rapidamente, em geral curtos (a duração estendida relaciona-se aos *filmes modélicos*) (GONZÁLEZ, 2017). Seus processos permitem a aquisição de conhecimentos e competências necessárias à assistência ou ao intento do realizador. Seu planejamento e preparação possuem caráter minucioso, organizados para que se trate de uma unidade inovadora conceitual e metodológica, cujos resultados podem

11 O hibridismo artístico diz respeito “à configuração de um tecido contaminado pelos entrecruzamentos de modalidades e disciplinas diversas, como a dança, o teatro, as artes visuais, a *performance art*, ou à configuração de um tecido de relações *transversais* entre diferentes aspectos das diversas artes” (CABALLERO, 2011, p. 21-22). Os avizinhamentos e os atravessamentos entre as artes se intensificam cada vez mais, e o vídeo faz parte desse novo contexto.

ser satisfatórios. Difere dos vídeos educativos, didáticos ou tutoriais, que são modalidades muito similares, conquanto o caráter didático/educacional é um dos elementos da grafia do vídeo modélico, dado que esse tipo de produção que possui especificidades de acuramento técnico e demonstrativo de um procedimento específico. Ele aborda algo que se pretende conseguir: a materialização; o efeito; a *performance*; os conhecimentos que se dão por meio da demonstração do experimento em performatividade no vídeo.

Assim sendo, os vídeos modélicos trazem a ideia de se conseguir construir materiais exemplares, de possibilidades modelares do investigador em vídeo. Por conseguinte são demonstrações dessas possibilidades atingidas ou *em investigação* – dado que o interesse antes de tudo do pesquisador nesta modalidade é o de conseguir experimentar soluções em caráter metodológico, embora “os resultados podem se tornar satisfatórios” (GONZÁLEZ, 2017, p. 260, tradução minha). Logo, esses vídeos estão no lugar das possibilidades, da experimentação. A instrução desses vídeos possui um padrão epistemológico, no qual se apregoa que se deve chegar a idéias claras via uma hipótese/pergunta/dúvida em que sempre há uma proposta ou uma possibilidade do que se pretende atingir na duração desse vídeo.

Talvez, os pesquisadores dos corpos cênicos que faziam uso do registro do vídeo no ensejo da Modernidade não tinham noção dos meandros de investigação do vídeo a que tangenciaram. Independente ou não da clareza que tinham sobre o uso que faziam do vídeo, a distância temporal nos impossibilita de entrevistar Étienne Decroux, por exemplo, a respeito de qual seria a articulação pormenorizada a que se propunha com a sua própria videografia, mas é fato que o que sobreviveu da obra deste artista; especialmente os vídeos, “se tornaram parte do escopo do ensino da própria técnica, tendo a sua reprodução como parte do processo pedagógico de quase todas as escolas atuais” (SEIXAS, 2016, p. 14). Nos marcos do presente, a relação que passa a instituir-se entre vídeo e ensino estabelece que:

o vídeo é dotado de conteúdo e não é visto apenas como um instrumento. O vídeo e também o professor passam a ser comunicadores, articuladores de diversas fontes de informação. O vídeo suscita discussões e é analisado com esse fim e não apenas como uma ilustração de determinado conteúdo. O fato de ser fundamento o coloca no papel de articulador, e isso através da articulação do trabalho do professor o

transforma num centro irradiador de conhecimento. O vídeo tem que ser pensado em termos de fundamento para depois ser usado como um instrumento, ou seja, um instrumento fundamentado (CHAMPANGNATTE, 2010, p. 8-9).

É a partir dessa premissa, que se propõe aqui a realização de um *vídeo modélico experimental de cinematografização*. É notória a problemática histórica da adaptação da atuação do ator que advém da linguagem teatral de interpretação e passa a atuar na linguagem cinematográfica. A questão foi posta ao ator no nascimento do cinema e permanece viva até os dias de hoje.

É nesta esteira, que Vsevolod Pudovkin promove um rastreamento das pedagogias do ator erigidas até a transição dos séculos XIX e XX e diagnostica que os procedimentos de formação mais similares às necessidades do cinema, ante a sua predileção pela atuação realista eram aqueles desenvolvidos pelo notável teatrólogo Konstantin Stanislavski.

Pudovkin, então realiza um desdobramento das práticas atuacionais arroladas por Stanislavski no teatro, de modo a transpor os preceitos de atorialidade teatralizada de *verdade cênica* (atuação verdadeira, crível, próxima da realidade, em equivalência ao real, porém sob a estética teatral/teatralizada, isto é, sob dilatação expandida, maiorada, no que tange ao tônus corpóreo-vocal do atuante). A lógica pudovkiniana desdobra que o ator, a atriz, devem ser ainda mais verdadeiros no espaço cinematográfico de atuação. Para tanto, o autor expunha que assim como o ator de teatro tinha a consciência da lógica da representação teatral (plateias enormes, com público distante do ator), que requeria amplitude vocal e gestual; agora urgia que o intérprete deveria tornar-se consciente do processo de realização cinematográfico e das especificidades técnicas da sua linguagem. A lógica era a do deslocamento do ator: da *teatralização* à *cinematografização*. Mas como *desteatralizar-se*? Pudovkin propunha ação em três instâncias de adaptação do trabalho do ator do teatro para o cinema:

1) a lógica das ações físicas na busca da *verdade cênica*¹² proposto por Stanislavski no teatro e transposto por ele como a *verossimilhança* no cinema – termo que possuía, na lógica pudovkiniana a característica de significar algo mais próximo do real, mais crível, por ser desprovido de *teatralidade*;

12 Procedimento atoral desdobrado por Stanislavski; orientava o ator a tornar indivisíveis as camadas de atuação de maneira proposital, não mecânica, interiorizada, em conformidade com a ação dramática, e equivalente ao real, de modo a concretizar a verdade cênica.

2) o conhecimento prévio da linguagem cinematográfica: O interesse era o de que o ator desenvolvesse o aprendizado sobre as camadas de significações da linguagem cinematográfica, e o seu potencial comunicativo; o ator deveria alinhar a sua técnica comunicacional ao cinema, comunicar junto e pelo mesmo caminho: o realismo cinematográfico;

3) a inserção do ator nas etapas de produção cinematográficas: Pudovkin defendia o *ator montador*, isto é, ele apregoava que o ator deveria ir além de conhecer os processos de realização cinematográfica, ele deveria também fazer parte dele, especialmente, a montagem do filme. A ponto de ser propositor de melhores ou mais adequadas maneiras de filmagem (angulações de câmera, etc.), que a nível do seu entendimento atuacional fossem compor melhor a realidade da intencionalidade representativa da *mise en scène* do cinema em sua diegese ficcional.

Na abordagem pudovkiniana, denotava-se uma preocupação de integração e alinhamento do trabalho do ator com o cinema, em que se expunha a sujeição atoral à esfera cinematográfica, em termos de linguagem. Sabe-se que o cinema além de uma técnica, possui também uma estética definidora, no campo da ficcionalidade hegemônica, a do realismo¹³. Pudovkin acreditava que o ator ao tornar-se mais consciente da linguagem cinematográfica viria a ser mais capaz de executar um trabalho efetivo de atuação. Para o autor “o trabalho do ator, na criação de sua imagem cinematográfica, está limitado, portanto, por um complexo conjunto de elementos técnicos que são específicos do cinema” (PUDOVKIN, 1956, p. 91). Neste sentido, aponto que o ator além integrar-se à técnica de linguagem do cinema, precisa também agir sobre a sua própria técnica e linguagem, a fim de se evitar cacoetes e a estrita dependência dos recursos cinematográficos. Ora, a técnica da montagem no cinema, por exemplo, serve como amplificadora de significação, e não como mero recurso para se esconder inaptidões ou falhas atorais de atuação em cena – como, infelizmente, muitos cineastas se obrigam a utilizar, por conta de atores destreinados. O ator deve ser capaz de dialogar com a linguagem cinematográfica no seu trabalho, no entanto não deve depender dela em atuação, porque existem obras múltiplas, diretores

13 Assinala-se que se trata aqui ainda dum cinema dito realista, que é a ambiência cinemática, na qual se vai requerer a *desteatralização* do ator. Contemporaneamente, e até mesmo no passado vide as realizações de Eisenstein, a teatralidade era e é muito bem vinda para outras estéticas cinematográficas.

múltiplas, que podem requerer uma atuação sem cortes, por exemplo. A habilidade de interpretação do ator, neste caso, será colocada à prova. Como se pode ver um bom ator deve dialogar com a linguagem cinematográfica, mas não deve depender dela para que assim possa servir adequadamente ao cinema. O ator se comunica pela linguagem atorial e dialoga com a linguagem cinematográfica na obra do cinema (de feitura de filmes).

Assim sendo, reconhece-se a fulcral importância daquilo que Pudovkin já desdobrou e adiciona-se a estes fatores (já elencados) a sapiência de que o ator precisa agir e burilar a própria linguagem (a de atuação), para assim, ser capaz de contribuir com outras linguagens artísticas. De acordo com Burnier (2011), os nossos atores não são munidos de técnicas objetivas, estruturadas e codificadas. Ele falava do contexto teatral. Logo, pode-se depreender disso que o problema não reside estritamente na adaptação da atuação entre linguagens artísticas, mas no acuramento contínuo da própria atuação, independente se é teatral ou cinematográfica.

Expus essa questão para abordar a necessidade da aprendizagem *in continuum* do ator, frisando que o problema da adaptação da atuação do teatro para o cinema é transversalizado por outras linguagens de expressão e conhecimento (a do teatro e a do cinema), sim, mas que o nervo central dela é a própria linguagem do ator: a atuação. Antes de se servir uma linguagem ou outra o ator deve ser profissional na sua própria linguagem, a linguagem atorial, a linguagem de ator, a atuação, sob a consciência da condição de que sua formação e obra estão em constante movimento de retroalimentação, independente se vai passar a atuar no cinema ou não. A atuação é o canal de comunicação do ator. Logo, quando o ator comunica na linguagem teatral, ele diz *com* e *pelo* teatro, quando o ator comunica na linguagem cinematográfica, ele comunica *com* e *pelo* cinema. No entanto, em ambas, ele fala, comunica, e se adapta a uma linguagem ou outra por meio de si mesmo, antes de tudo.

Assim sendo, a adaptação do ator à linguagem cinematográfica é feita na sua própria linguagem, em modulações que atendam as necessidades técnicas e estéticas da linguagem a que se insere. Para falar *com/junto*. É certo que muito do trabalho do ator no cinema, pode ser recortado, escondido (podem escolher arbitrariamente que dados do trabalho do ator serão materializados (expostos)) na montagem (o que também, cada vez mais, passa a ser

discutido/discutível, em realizações que encaram o ator como co-criador). Independente do seu espaço na obra é importante que o ator conheça a linguagem cinematográfica para que ele possa comunicar mais/melhor e em equivalência (isto é, nem mais nem menos do que é verossímil, crível) especialmente no cinema realista. Sabe-se que tradicionalmente o grande corpo de teorização sobre o ator se deu e se dá pelos esforços de pedagogos atorais, que são também pedagogos teatrais em sua maioria, ainda que muitas de suas produções teóricas sejam quase que exclusivamente de cunho atoral e não teatral. É natural deste modo, que muito sobre a teorização da linguagem do ator tenha se dado na esfera teatral. Por isso mesmo, desde Pudovkin, a realidade preeminente é esta; quando falamos de ator no cinema, recorreremos às teorizações teatrais e a sua adaptação (ainda intuitiva, pouco grafada nas teorizações em modo não latente). Consequentemente, dialogando com a tradição das pedagogias atorais a abordagem de investigação que proponho neste estudo é a de uma investigação prática em vídeo/demonstração/experimentação (vídeo modélico) de um possível viés de adaptação atoral de atuação do teatro ao cinema: a *equivalência*¹⁴. A partir dessa premissa, o experimento se deu acerca dos elementos da linguagem atorial no

14 Técnica que o ator empreende em seu trabalho de atuação para criar em cena um equivalente poético da realidade. No contexto teatral, a equivalência vai promulgar que o corpo do ator deve afastar-se tudo que é cotidiano, óbvio, crível. A técnica é largamente utilizada para representar corporeidades hiperteatralizadas, em que se representa elementos da natureza, estados, sentimentos, outros seres vivos; permite que o ator saia da representação de corpos humanos. No plano do teatro dramático, a equivalência também se faz presente, na medida em que os atores em cena acionam forças em tensões opostas, em uma totalidade de presença corpóreo-vocal; para que se materialize a *performance* teatral, que em sua teatralização por si só exige um tônus extracotidiano (ninguém fala um segredo para outra pessoa em tom audível para que uma plateia de 300 pessoas possa ouvir, mas no teatro esse tônus extracotidiano é operado pela convenção do evento teatral). Um ator profissional de teatro, por mais exímio que seja na representação dramática, será extracotidiano, talvez não sob leituras puristas do teatro contemporâneo/pós-dramático, mas certamente, um ator num palco nunca será a mesma pessoa que no seu cotidiano. Em termos de *cinematografização*, essa mesma técnica que dita esse corpo atorial, pode ser transposta do teatro ao cinema. Esta é a hipótese aqui investigada no caminho inverso da proposição da equivalência na zona teatral, isto é, a proposta aqui é a de modular o tônus de atuação do ator via a técnica de dilatação minorada para que se materialize uma equivalência cinematográfica de atuação, de forma crível, verossímil. A técnica da equivalência orienta que o procedimento técnico do ator deve ser erigido da seguinte forma: “Tudo acontece como se o corpo do ator fosse decomposto e recomposto com base em movimentos sucessivos e antagônicos. O ator não revive a situação; recria o vivente na ação. Ao final desta obra de decomposição e recomposição o corpo não se parece mais a si mesmo (...). O ator (...) é arrancado do seu contexto natural em que dominam as técnicas cotidianas do corpo. (...) o ator não pode mostrar o que não é. Deve representar aquilo que quer mostrar, por meio de forças e procedimentos que tenham o mesmo valor e a mesma eficácia. Em outras palavras: deve abandonar a própria espontaneidade, isto é, os próprios automatismos. As diferentes codificações da arte do ator são, sobretudo, métodos para evitar os automatismos da vida cotidiana criando equivalentes. Naturalmente, a ruptura dos automatismos não é expressão. Porém sem ruptura dos automatismos não há expressão” (BARBA, 1994, p. 53).

cinema (o corpo, a voz e a rosticidade). E o caminho de tal experimentação videográfica foi o da *teatralização à cinematografização*¹⁵. Comento abaixo sobre os aspectos do processo de realização dessa experiência:

Definição do título do vídeo: Definiu-se *A equivalência: da teatralização à cinematografização do trabalho do ator*¹⁶. Assim, a titulação (*equivalência*) diz respeito à técnica atoral/atuacional, que trata o trabalho do ator: o de representar, o de *estar no lugar de* no plano artístico/atoral/atuacional/cênico, expondo ou materializando um equivalente poético da realidade, em termos de forma, materialidade, corporeidade, personalidade de um personagem/estado/ideia, etc.. A ideia de que o ator representa apenas personagens ou seres humanos já foi esboroadada na história da arte da representação. Já a subtítuloção (*da teatralização à cinematografização do trabalho do ator*) faz referência/reverência ao trabalho de conceituação de Pudovkin (aquele que é tido como possivelmente o primeiro teórico do ator de cinema, ao menos daquilo de que se tem notícia). Não apenas pelo reconhecimento à célebre presença deste autor na história das teorias do cinema, mas, principalmente, pela relevância pedagógica que o simples emprego dos termos *teatralização* e *cinematografização* evocam didaticamente de tão bem desdobrados pelo autor.

Sobre a narrativa atorial do vídeo-modélico. 1) *O viés de abordagem é o de demonstração atoral.* 2) Se dá por meio do paralelismo didático comparativo entre os procedimentos de *teatralização* e de *cinematografização* na interpretação/trabalho do ator, via a técnica procedimental atorial de *equivalência via dilatação maiorada (extracotidiana) – teatralização*; e, pelo seu encadeamento inverso, isto é, por meio do emprego técnico da *equivalência via dilatação minorada (verossímil) – cinematografização*.

Eleição de elementos macro da linguagem atorial no vídeo: Definiu-se as abordagens de atuação em *corpo, voz e rosticidade*, por serem os elementos da linguagem do ator em consonância com a cinematografização.

15 Diz-se que “se a teatralização implica num reforço em clareza e eficiência da voz, dos gestos e da mímica, obrigando o ator a transformar deliberadamente sua voz, gestos e mímica, normais e não teatrais, no cinema a mesma intensidade de clareza e de expressividade pode ser alcançada mediante os deslocamentos de câmera, através do primeiro plano, da escolha dos ângulos, a maior ou menor distância do microfone e, numa palavra, mediante a cinematografização resultante do conhecimento da montagem e da capacidade de aproveitar-lhe os métodos” (PUDOVKIN, 1956, p. 99).

16 *A equivalência: da teatralização à cinematografização do trabalho do ator* – Vídeo modélico resultante desta pesquisa sobre a linguagem atorial em cinematografização. 06 min, 2020. Realização: Ricardo Di Carlo Ferreira.

Linguagem videográfica transversalizada pela linguagem cinematográfica: Sobre a primeira, segundo Machado (1993, p. 8) “as regras de formar, no universo do vídeo, não são tão exatas e sistemáticas como nas línguas naturais”, o referido autor ainda diz que “a gramática do vídeo, se existir, não tem o mesmo caráter normativo da gramática das mensagens verbais” (*ibidem*, 1993, p. 8). De todo modo, como este estudo se orienta mais especificamente sobre os vídeos modélicos, pontua-se que não há uma regra, mas algumas tendências estéticas predominantes. Entre elas, destaca-se que a grande maioria é em preto e branco (pela questão período de realização: transição dos séculos XIX e XX), que é aderido por este estudo, porque a própria cor é elemento de enorme significação. Nesta medida, buscou-se a neutralidade pela coloração do branco e preto, para que se priorizasse a signagem da linguagem do ator no vídeo. Por esse mesmo interesse de neutralidade e foco na demonstração da performatização do ator, usa-se uma parede lisa, sem relevo ou cor sobressalente (no vídeo), do mesmo modo, o figurino do ator é preto (além da neutralidade na imagem é uma vestimenta tradicional (de trabalho técnico) no meio atoral (malha preta).

No que tange à *diluição da linguagem cinematográfica* (figura 1): no *enquadramento* aplicaram-se *planos médios – PM* (em que se enquadra o personagem da cintura ou próximo dela para cima), *primeiros planos – PP* (em que se enquadra o personagem do peito para cima) e *primeiríssimos planos – PPP* (em que se enquadra o personagem dos ombros para cima), por serem aqueles planos que a *cinematografização* predominantemente utiliza para destacar a expressividade dos intérpretes, em termos de rosticidade e corpo (especialmente o tronco). A *angulação de câmera*: Predominância de angulação normal (plana) frontal, levemente a *plongée – fixa*, para privilegiar a corporeidade, rosticidade, e movimentação do ator, na tentativa de emular a ambiência de relação do intérprete com a câmera, especialmente nas demonstrações de trabalho dos artistas dos corpos cênicos em que há predominantemente o uso da frontalidade. Dilui-se, assim, vídeo em cinematografização pelas câmeras que privilegiam os aspectos cinematográficos do corpo atoral: rosto e tronco do ator. *Trilha sonora*: Composta especialmente para o vídeo, sob encomenda do ator-autor da pesquisa, pela artista Michelle Barillet (que é quem habilmente,

também, faz a operação de câmera na produção do vídeo); a musicalidade do vídeo evoca uma sonoridade metodológica e procedimental, acionada pela própria composição atorial/ videográfica de demonstração do vídeo, que emula um ambiente laboratorial de atores.

A respeito do *didatismo do vídeo* (figura 1): Técnica didática de ensino de demonstração artística e pedagógica, sobre os procedimentos atorais de *teatralização* e *cinematografização*, por se trabalhar a realidade concreta do fazer artístico atuacional (VEIGA, 1991). Metódico, o vídeo realiza a exposição antecedida e anunciada em texto das técnicas e procedimentos que são sequencialmente realizados. Sucessivamente exibem-se procedimentos de *teatralização* seguidos de respectiva *cinematografização* (sempre anunciados e precedidos por texto), sobre os estados atuacionais de riso, susto e revolta, por meio *dos elementos macro da linguagem atorial no vídeo (corpo, voz e rusticidade)*, por serem os elementos da linguagem do ator de maior aderência à cinematografização. A demonstração, neste sentido contribui com o caráter de avaliação e autoavaliação do sujeito artista, pois possibilita e estimula a autoavaliação contínua e diagnóstica, daquele que instrui, pois se autoanalisa¹⁷ em demonstração, no performar, no fazer, e daquele que assiste, pois se autoavalia, se questiona, se apura, em caráter formativo e somativo, (BOTH, 2012).

No caso, do vídeo modélico atoral ainda emula, também, o ensino do teatro na formação clássica pedagógica de palco-plateia em que o observador é ativo, pois se avalia o outro e a si mesmo no visionamento, aprende com o outro, vendo o outro. Além disso, o vídeo também recorreu ao procedimento didático de ensino aprendizagem de repetição procedimental a cada vez que a abordagem era retomada, fosse de teatralização ou de cinematografização, pormenorizando repetidamente o caminho de *equivalência* que se tomava em cada processo, ora de equivalência maiorada (extracotidiana), ora de equivalência minorada (verossímil) nos estados atuacionais já destacados de riso, susto e revolta.

17 As pedagogias do ator, até hoje, adotam o postulado seguinte: “O que eu quero realçar é essa nova e feliz qualidade de uma autoanálise induzida naturalmente” (STANISLAVSKI, 2015, p. 281).

Esse procedimento de repetição visa aprendizagem da audiência, e é baseado no *Sistema de Repetição Espaçada – SER*, campo de estudo da medicina e da educação acerca da aprendizagem, caro ao ensino e apreensão técnica, que “serve para revisão, ou seja, objetiva rever ou ver algo com atenção e cuidado” (CHAVES; SILVA, 2019, p. 4)¹⁸.

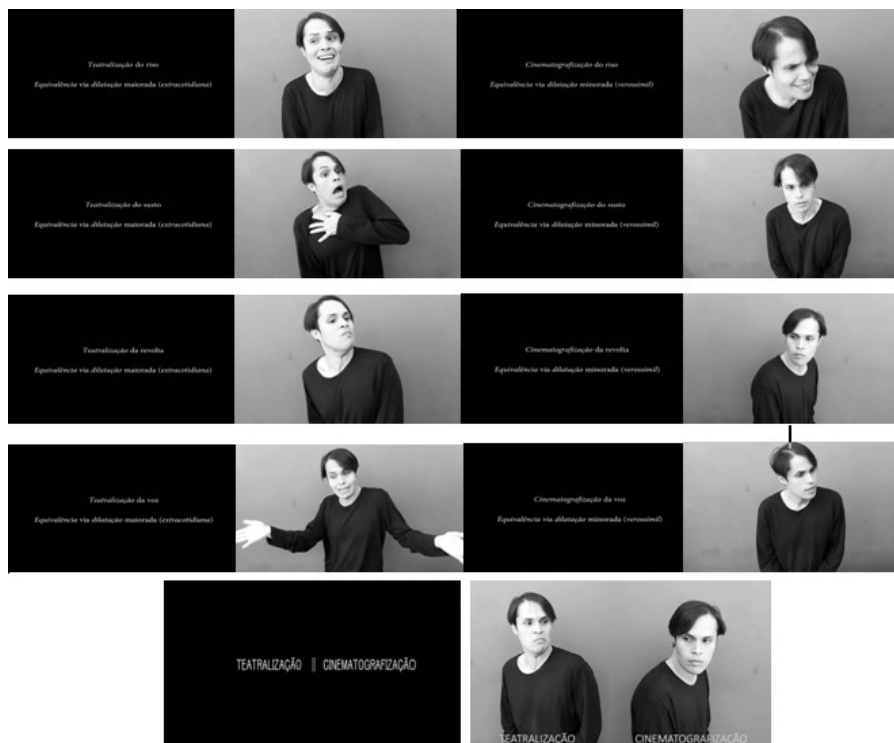
Por tudo isso, o referido vídeo compreende os seguintes objetivos didáticos: 1) possibilitar para a audiência que ela identifique as diferenças estéticas de atuação entre as modalidades de atuação teatral e cinematográfica; 2) observar, analisar¹⁹ e aprender por meio da visada do vídeo detentor destes diferentes procedimentos de interpretação; 3) investigar (o *performer/ator*, em vídeo) ao mesmo tempo que demonstra/expõe os aspectos técnicos e estéticos da linguagem atorial no entre-lugar do teatro e do cinema; e, finalmente 4) abordar os vetores da *equivalência* via dilatação maiorada (extracotidiana – de teatralização) e *minorada* (*verossímil – de cinematografização*) como meio possível de adaptação atorial para os intérpretes que advém do teatro e passam a atuar no cinema.

Tal experimentação constatou que o procedimento de demonstração em vídeo modélico a respeito da cinematografização atorial via a equivalência, gera resultados satisfatórios, no que tange a eficiência de demonstração técnica de diferentes métodos de trabalho de atuação do ator, tornando possível ao espectador visualizar e perceber as diferenças entre as linguagens de interpretação do teatro e do cinema. Torna-se possível a apreensão para um possível aluno-ator-espectador, pela estrutura modelar/exemplar que se adotou no vídeo, daquilo que seria considerado genericamente uma interpretação teatral e/ou cinematográfica. O caráter de exemplo se materializa, abre espaço para novas experimentações, seja do ator-*performer*, ou daquele que assiste o vídeo e, por ventura, deseja investigar a aplicabilidade desta metodologia.

18 Stanislavski dizia que “Não pode existir arte alguma sem virtuosismo, prática e técnica (...). A falta de entendimento e instrução dá um caráter de amadorismo à nossa arte (...)” (STANISLAVSKI, 1997, p. 23). Ressalta-se que a repetição é elemento de reforço de aprendizagem, nunca jamais se encerra nela. Em termos atoriais evoca-se o que Stanislavski já na Modernidade havia promulgado a respeito de que a técnica deve ser internalizada como uma segunda natureza ao ator, para que detentor de técnica e conhecimento sobre a sua própria palavra, esse intérprete possa, assim, transcender a técnica. “O hábito cria uma segunda natureza, que é uma segunda realidade” (STANISLAVSKI, 2015, p. 84).

19 Desde Stanislavski, na pedagogia atorial *analisar*, isto é, o ato analítico preconiza que “a análise diseca, descobre, examina, estuda, pesa, reconhece rejeita, confirma. Desvenda a orientação e o pensamento básicos de uma peça e de um papel, o superobjetivo e a linha direta de ação. É com esse material que ela nutre a imaginação, os sentimentos, os pensamentos e a vontade” (STANISLAVSKI, 2015, p. 188).

Figura 01 – Fotogramas do vídeo modélico *A equivalência: da teatralização à cinematografização do trabalho do ator*



Fonte: *A equivalência: da teatralização à cinematografização do trabalho do ator* (2020)

Além disso, evidencia-se que a abertura atorial de investigação a respeito da hipótese de que o princípio da *equivalência*, eminentemente atoral é capaz de oferecer subsídios de composição atucional para erigimento de cinematografização por parte do intérprete. Fica claro em termos de imagem, gestualidade e vocalidade, a diferença do tônus da interpretação do ator quando em teatralização e quando em cinematografização, evidenciando, assim, a validade atorial de cinematografização via aprendizagem em vídeo modélico transversalizado pela técnica da equivalência no trabalho do ator liminar que opera na ambiência do entre-lugar do teatro e do cinema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sobre a incursão do vídeo nas práticas formadoras e disseminadoras nos trabalhos dos membros das artes na história, constata-se que a demonstração em vídeo foi amplamente utilizada, sobretudo pelos artistas cênicos do corpo. Dentre eles, especialmente, o ator vem constituindo um lugar de liminaridade e deslugar, de trânsito entre linguagens.

Nessa conjuntura, inicialmente, vai se delineando uma predileção do ator pelo entre-lugar do teatro e do cinema, adiante pelas abordagens que vão se retroalimentando e reconfigurando esse espaço intervalar pelas próprias pedagogias do ator na transição dos séculos XIX e XX, o ator passa a estabelecer ambiência e trânsito no entre-lugar das artes cênicas (teatro, dança e *performance*) e do cinema e do vídeo, por grande espaço temporal. Atualmente, notavelmente, esse entre-lugar encontra-se ainda mais expandido. E, esses atores transitam no entre-lugar das artes cênicas e do audiovisual (cinema, vídeo, videoarte, videoclipe, série, *websérie*, telenovela e as múltiplas linguagens de representação da televisão).

Além disso, percebe-se que as produções videográficas dos grandes centros de formação dos artistas cênicos do corpo contribuíram e contribuem, em sobremaneira, ao autoaprendizado de atores, atrizes, dançarinos e dançarinas, e, *performers*. Dado que, a linguagem do vídeo é de inestimável valor, no que concerne ao aprendizado mais democratizado, se antes do vídeo a experimentação ficava restrita aos felizardos que possuíam condições financeiras para terem esse acesso, a realidade torna-se um pouco mais democrática com a insurgência do meio videográfico – especialmente, os vídeos modélicos.

Além disso, considera-se que o uso do vídeo se mostrou como linguagem capaz, de experimentação em duas vias: pelo próprio dispositivo da câmera inextricável à cinematografização, e, também, pela ótica consagrada na pedagogia das artes da técnica da demonstração, que não encerra o campo de experimentação, mas demonstra uma possibilidade de adaptação do ator que advém do teatro e passa a atuar no cinema, com resultados satisfatórios de operacionalização.

A hipótese a ser investigada: se a equivalência era meio atorial capaz de prover a cinematografização da atuação do ator foi constatada como eficiente, dado ao ser caráter efetivo metodológico de decomposição e recomposição (que a técnica em sua origem barbaniana já assevera) da ação física do ator-pesquisador. O processo de aplicabilidade da técnica da equivalência, nesta esteira, integrou além da construção de um equivalente poético da realidade, mas também de transposição técnica de linguagens estéticas, ao transpor no trabalho do ator a materialização de um equivalente cinematográfico de presentificação

atuacional do ator, na medida em que o ator deveria materializar algo equivalente a realidade, ao mesmo tempo que era algo equivalente a estética cinematográfica de representação, e que isso ocorrera em vídeo.

Essa ação de equivalência atorial foi realizada por meio de movimentos sucessivos e antagônicos, conforme a técnica sugere, num processo repetitivo de experimentação de rusticidade-corpo-voz. Assim, retirou-se o tônus internalizado de teatralização em interpretação do corpo do ator, deslocando-o para o estado de cinematografização em equivalência ao realismo cinematográfico (plástico, não teatral, não real, mas equivalente poética e cinematograficamente à realidade).

O corpo cotidiano do ator possui maneirismos de expressividade, em paralelo o corpo teatralizado do ator possui dilatação maiorada cara à linguagem do teatro. Logo, coube a mim enquanto ator-pesquisador, em processo de demonstração/experimentação/pesquisa videografada construir possibilidades de tônus atuacional de cinematografização – de equivalência via dilatação minorada (verossímil), na busca de materializar em atuação as sutilezas de estados costumeiros de representação do intérprete no cinema. Tomei por recorte de abordagem o riso, o susto a revolta, consciente de que no processo de formação atorial, ou o trato de cinematografização de um filme, por exemplo, vai requerer do ator a cinematografização em equivalência de toda a linguagem atorial, sob todos os estados que a personagem vai encontrar durante a *mise en scène* fílmica. Assim sendo, buscou-se passar, no experimento o mesmo valor e a mesma eficácia da teatralidade atuacional, mas em cinematografização, isto é, interpretação cinematográfica, aqui videografada – neste vídeo modélico de demonstração/pesquisa/experimentação atorial.

Obviamente a busca, aqui, era a de ruptura de adaptação da linguagem de atuação, do teatro para o cinema, de desteatralização do ator para a sua cinematografização. Logo, buscou-se tratar no vídeo modélico unicamente essa ruptura, que por si só não é a expressão, a criação atuacional. É apenas uma ruptura técnica de atuação, a atuação em sua verve artística vai requerer algo além: uma interpretação cinematográfica, artística, criativa, isto é, estar a serviço de uma obra artística, momento em que o ator transcende criativamente a técnica, momento quando a técnica serve a arte.

Convido, outrossim, aos atores e atrizes, que, por ventura, se interessaram por essas perspectivas que avento, aqui: do campo de ensino-aprendizagem técnico, de demonstração do e no vídeo sobre cinematografização atoral (e, por conseguinte, também de visionamento), em seus trabalhos artísticos, isto é, impulsionem essa possibilidade para os seus atos criativos nos filmes e nas artes do vídeo. A técnica e o meio (dos vídeos modélicos), acredito, passa a estar propélido via estes escritos.

REFERÊNCIAS

A EQUIVALÊNCIA: da teatralização à cinematografização do trabalho do ator. Direção: Ricardo Di Carlo Ferreira. Brasil: Vídeo modélico resultante desta pesquisa sobre a linguagem atorial em cinematografização. Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo. Curitiba: Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo – PPG-CINEAV. Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR/Campus de Curitiba II – FAP (Faculdade de Artes do Paraná), 2020. 7 min, p&b. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=31GzK5ywSa0> >. Acesso em: 13 fev. 2022.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BAUER, Martin; GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOTH, Ivo José. **Avaliação planejada, aprendizagem consentida**: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: Intersaberes, 2012.

CABALLERO, Ileana Diéguez. **Cenários liminares**: teatralidades, performances e política. Uberlândia: Edufu, 2011.

CAFIERO, Maria Carlota Fenz. Luís Otávio Burnier: nota biográfica. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 5, p. 87-93, 2005.

CHAMPANGNATTE, Dostoiewski Mariatt de Oliveira. Mídias audiovisuais: contexto histórico e diversos usos no ambiente escolar. **Revista Comunigranrio**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 1-18, 2010.

CHAVES, Marcos Willyan de Araújo; SILVA, Cristina de Oliveira. Utilização da técnica de repetição espaçada na aprendizagem da Anatomia Humana. In: **V Simpósio de Anatomia e VI Mostra de Anatomia Humana**, 2019, Uberlândia. Anais do V Simpósio de Anatomia e VI Mostra de Anatomia Humana, 2019. p. 22-22.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. A formação do ator: por um ator-emancipado. **O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes**, Curitiba, v. 18, p. 55-71, 2020.

FERREIRA, Ricardo Di Carlo. Experimentações Vocais no Espaço Escolar. In: Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID, 2016, Curitiba. **Anais do Encontro Nacional das Licenciaturas (ENALIC), Seminário Nacional do PIBID, Encontro Nacional de Coordenadores do PIBID**. Curitiba, 2016. v. 1. n. p.

FISCHER, Sandra. O palhaço silencioso, melancólico somewhere, perplexidades: o deslugar no cinema contemporâneo. **Rumores**, São Paulo, n. 15. v. 8, p. 154-170, 2014.

FOERSTE, Gerda Margit Schutz. **Arte Educação: pressupostos teórico-metodológicos na obra de Ana Mae Barbosa**. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar Brasileira) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 1996.

FUNARI, Pedro Paulo. **Arqueologia**. São Paulo: Contexto, 2010.

GONZÁLEZ, Carmem Herreros. Historia del mundo contemporáneo en 10 minutos. Innovación educativa en Bachillerato. In: II Congresso Virtual Iberoamericano sobre recursos educativos innovadores (CIREI), 2016, Alcalá. **Anais II Congresso Virtual Iberoamericano sobre recursos educativos innovadores (CIREI)**. Alcalá, 2017. p. 258-267.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em busca de um teatro pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MACHADO, Arlindo. O Vídeo e sua Linguagem. **Revista USP**, São Paulo, n.16, p. 6-17, 1993.

MARINIS, Marco de. Trad. PINHEIRO, Paulo Jose Moraes. Pesquisa, Experimentação e Criação em Teatro no Século XX. **ARJ - Art Research Journal (ABRACE/ANPAP/ANPPOM)**, Rio de Janeiro, v.1/2, p. 21-38, 2014.

OLIVEIRA, Rodrigo Bomfim; ALBUQUERQUE, Eliana Cristina Paula Tenório de. Hibridismo das linguagens audiovisuais. **Mediação**, Belo Horizonte, v. 13, p. 101-112, 2011.

PIGNATARI, Décio. **Signagem da televisão**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

PUDOVKIN, Vsevolod. **O ator no cinema**. Rio de Janeiro: Casa do Estudante, 1956.

PUDOVKIN, Vsevolod. **Diretor e ator no cinema**. Rio de Janeiro: Iris, 1956.

SEIXAS, Victor Paulo de. **Repetir e sentir: mimo corpóreo, treinamento e subjetividade**. 114 f. Dissertação (Mestrado em Artes) Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

SILVEIRINHA, Patrícia. **A arte vídeo: processos de abstracção e domínio da sensorialidade nas novas linguagens visuais tecnológicas**. Disponível em: < <http://www.bocc.ubi.pt/pag/silveirinha-patricia-Arte-Video.html> >. Acesso em: 12 mai. 2020.

STANISLAVSKI, Constantin. **Minha vida na arte**. São Paulo: Anhembi, 1956.

STANISLAVSKI, Constantin. **A criação de um papel**. 21ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. Martins Fontes. São Paulo: 1998.

TELLES, Narciso. De onde viemos para onde estamos indo: a demonstração prática como caminho pedagógico teatral. **V Congresso da ABRACE/Pedagogia do Teatro e Teatro na Educação**, Campinas, v. 9, n. p, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Nos laboratórios e oficinas escolares: a demonstração didática. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de ensino: por que não?**. Campinas: Papyrus, 1991. p. 131-146.

Recebido em: 23/10/2021

Aceito em: 02/03/2022