

# O Mosaico

número 6, julho/dezembro 2011



### **Direção e Coordenação**

Stela Maris da Silva  
**Diretora**

Ângelo José Sangiovanni  
**Vice-Diretor**

Zeloi Aparecida Martins dos Santos  
**Coordenadora da Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação**

Giseli Miyoko Onuki  
**Coordenadora da Divisão de Extensão e Cultura**

### **Assessoria de Comunicação**

Helio Ricardo Sauthier

### **Editor**

Prof. Ms. Cristóvão de Oliveira

### **Conselho Editorial**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Midori Murasse Mizuta

Prof. Ms. Cristóvão de Oliveira

Prof. Ms. Francisco Gaspar Neto

Prof. Ms. Giancarlo Martins

Prof.<sup>a</sup> Ms.<sup>a</sup> Gisele Miyoko Unuki

Prof. Dr. Marcos Camargo

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Zeloi Martins dos Santos

### **Conselho Consultivo**

Prof. Dr. Carlos Fernando França Mosquera (FAP)

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Celina Midori Murasse Mizuta (FAP)

Prof. Dr. Fábio Guilherme Salvatti (UFSC)

# O Mosaico

Revista de Pesquisa em Artes

Faculdade de Artes do Paraná  
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

ISSN 2175-0769

É vedada a reprodução dos trabalhos em outras publicações ou sua tradução para outro idioma sem a autorização da Comissão Editorial.

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes é uma publicação da Faculdade de Artes do Paraná. As opiniões expressas nos artigos assinados são de inteira responsabilidade dos autores. Os artigos e documentos deste volume foram publicados com autorização de seus autores e representantes.

Samuel Gionedis  
**Capa e Diagramação**

Mariza Pinto Fleury da Silveira  
**Bibliotecária CRB/9-569**

Sumários de Revistas Brasileiras  
**Indexador**

**Revista avaliada como B5 pelo Qualis CAPES.**

---

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes / Faculdade de Artes do Paraná. Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação. – n. 1 (jan./jun. 2009-). – Curitiba: FAP, n. 6, jul./dez. 2011.  
134 p. : il. ; 21x29,7 cm.

Semestral  
ISSN 2175-0769  
Disponível em:  
<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122>

1. Arte- Pesquisa – Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná. Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação.

---

**Faculdade de Artes do Paraná**

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral  
CEP: 83035-050 – Curitiba/PR – Brasil  
[www.fap.pr.gov.br](http://www.fap.pr.gov.br) | [mosaicofapr@gmail.com](mailto:mosaicofapr@gmail.com)

## SUMÁRIO

CRÍTICA AOS PROCESSOS CLASSIFICATÓRIOS DAS TEORIAS DO CINEMA DOCUMENTÁRIO .....	7
Eduardo Tulio Baggio	
PÓS-PÓS-COLONIALISMO? O CASO DOS DOCUMENTÁRIOS DOS ÍNDIOS IKPENG. ....	21
Walace Rodrigues	
O DIÁLOGO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE NO ESPETÁCULO <i>HYGIENE</i> DO GRUPO XIX DE TEATRO.....	32
Rafael Ricardo Pereira	
APRECIÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA.....	41
Joana Leticia Araújo Vogel	
Ivan Litenski	
Érica Dias Gomes	
INTERATIVIDADE, CONFLUÊNCIAS E AMBIENTE EM <i>AND WOLF SHALL INHERIT THE MOON</i> DE MURRAY SCHAFFER .....	54
Andressa Kloster	
SOB O DOMÍNIO DA COR: CINEMA E PINTURA EM <i>LE BONHEUR</i> (1965) DE AGNÈS VARDA.....	67
Laura Carvalho Hércules	
A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA.....	78
Jeórgia de Fátima Rodrigues	
Janaina Bacelo Figueiredo	
DANÇA, CORPO E PARADIGMA EMERGENTE: CONEXÕES E APROXIMAÇÕES .....	90
Juliana Fernandez Castro	
ESCULTURA FAMILIAR: A ARTE DO CORPO .....	103
Fátima Ferreira	
A CHINA (POR SUA AUSÊNCIA): FRONTEIRAS E AFETOS NAS OBRAS DE WONG KAR-WAI E TSAI MING-LIANG .....	114
Daniel Fernandez Vilela	
ENCONTROS: O FAZER DO ATOR E SEU TREINAMENTO TÉCNICO .....	126
Renato Sbardelotto Felix dos Santos	

## **EDITORIAL**

**O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes** da Faculdade de Artes do Paraná tem investido, desde o número anterior, na reformulação da Revista com a implementação de novos procedimentos que possibilitem uma publicação mais aberta e dinâmica. A começar pelo novo tratamento visual, passando pela ampliação de nosso Conselho Consultivo, pela integração de novos pareceristas e pelo número especial, visamos a ampliação de nosso periódico.

Neste número, pudemos contar com a colaboração de trabalhos das mais variadas áreas de conhecimento artístico que, acreditamos, nos dão um significativo impulso para ampliar ainda mais a abrangência desta publicação.

Reformular representa passar por algumas transições e sabemos que nenhuma mudança é simples. Certamente haverá alguns pontos a serem repensados ainda nas próximas edições e, para isso, contamos com a colaboração de nossos leitores. Para que tenhamos um espaço de publicação e reflexão cada vez mais apurado, esperamos contar com novos trabalhos que possam ensejar conosco, novos rumos!

Por ora, agradecemos imensamente aos professores, pareceristas, articulistas e todos que, de alguma forma, contribuíram com este número. Sem os quais teria sido mais difícil finalizar esta publicação.

Desejamos a todos uma boa leitura. Até a próxima!

**Os editores**

## **CRÍTICA AOS PROCESSOS CLASSIFICATÓRIOS DAS TEORIAS DO CINEMA DOCUMENTÁRIO**

Eduardo Tulio Baggio<sup>1</sup>  
Faculdade de Artes do Paraná

### **RESUMO**

As principais teorias do cinema documentário demonstram que a evolução da realização dos filmes documentais seguiu uma série de procedimentos que apontam para posicionamentos éticos, conhecidos por vozes ou estilos. Porém, estas teorias foram desenvolvidas a partir de um olhar centralizador e excessivamente classificatório. A proposta deste artigo é de estabelecer uma crítica a essas teorias, partindo de referenciais do cinema clássico, e demonstrar seus problemas de origem, buscando alternativas para novos caminhos teóricos.

Palavras-chave: cinema documentário; vozes; cinema clássico; complexidade.

### **ABSTRACT**

The main theories of documentary filmmaking that demonstrates the evolution of the completion of documentary films followed a series of procedures that point to ethical positions, known as voices or styles. However, these theories were developed in a centralized and qualifying. The purpose of this paper is to establish a critique of these theories, from the classic movie references, and demonstrate their problem of origin, seeking alternatives to new theoretical paths.

Keywords: documentary film, voices, classic cinema, complexity.

### **PROPOSTA DE CRÍTICA ÀS TEORIAS DO CINEMA DOCUMENTÁRIO**

É possível considerar que as teorias do cinema surgiram a partir das primeiras exibições cinematográficas, ao serem elencados elogios e críticas aos novos inventos já apareciam espécies de proto-teorias sobre o cinema, apesar de nem mesmo este termo de denominação ainda ser utilizado.

Uma das primeiras questões de base levantadas sobre o cinema dizia respeito à sua especificidade, que poderia ser tecnológica, de linguagem, institucional, histórica ou da forma de recepção (STAM, 2003, p. 27). A ideia de que a narrativa imagética – ainda no período mudo do cinema – poderia ser uma forma de atingir os mais diversos públicos, ultrapassando barreiras das línguas distintas, foi um grande destaque para os que produziram as primeiras observações teóricas sobre o cinema. Ainda não eram vistos como teóricos do cinema, pois este não era uma

---

<sup>1</sup> Doutorando em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP, mestre em Comunicação e Linguagens pela UTP, especialista em Comunicação Audiovisual pela PUC-PR e graduado em Comunicação Social/Jornalismo pela UFPR. Atua como professor nas áreas de direção, cinema documentário e teorias do cinema no curso de Cinema e Vídeo da FAP. Como realizador audiovisual, roteiriza, dirige e finaliza filmes, em especial na área de documentários. É bolsista do CNPQ. Contato: e.baggio@hotmail.com.

forma de expressão com crédito suficiente para que merecesse reflexões teóricas. Essas primeiras observações eram feitas por teóricos de outras áreas ou por jornalistas e críticos vinculados, especialmente, a jornais e revistas. Apesar desse caráter diletante, as considerações iniciais foram fundamentais para o início das teorias do cinema.

O surgimento das teorias do cinema vindas da crítica, ou seja, de quem estava perto dos filmes, juntamente com o fato do cinema depender, desde seu início, de recursos tecnológicos e financeiros, explica uma tendência à centralização do pensamento. Assim, sob uma perspectiva eurocêntrica e preconceituosa, alguns teóricos e críticos também viram no cinema um perigo moral.

Assim, alguns prometiam que o cinema reconciliaria as nações inimigas e semearia a paz pelo mundo, ao passo que outros manifestavam um 'pânico moral', um temor de que o cinema pudesse contaminar ou degradar o público das classes mais baixas, induzindo-o ao vício e ao crime. Nessas reações, percebe-se a convergência do vulto imponente de três tradições discursivas: (1) a hostilidade platônica às artes miméticas; (2) a rejeição puritana às ficções artísticas; e (3) o escárnio histórico das elites burguesas pela plebe imunda. (STAM, 2003, p. 40)

Foi a partir desta mesma perspectiva que as primeiras reflexões sobre o cinema documentário foram elaboradas. Em primeiro lugar, o filme considerado como pioneiro da tradição documentária pela maioria dos críticos e teóricos é *Nanook do Norte* (1922), do estadunidense Robert Flaherty. As discussões sobre a originalidade do aspecto documental deste filme normalmente ignoram o fato de outros filmes, também com caráter documental, terem sido realizados antes, tais como os filmes de João Freire Correia em Portugal, a partir de 1909, ou os filmes realistas da América Latina, nos anos 1910, ou ainda, mais especificamente, *Rituais e Festas Bororo* (1917), filme brasileiro realizado pelo Major Luiz Thomaz Reis.

Mas, para além da discussão pouco fértil da origem do cinema documentário, o que torna-se estranho é a aceitação, nesta mesma linha de pensamento, da lógica evolutiva dos estilos e vozes do documentário como algo cabal (PENAFRIA, 1999). Sem tirar os méritos de tais elaborações, até porque têm origem em estudos importantes de teóricos com grande experiência e embasamento, proponho a discussão de uma visão crítica e mais abrangente dessa evolução a partir dos próprios pressupostos dessas teorias. Ou seja, segundo a proposta de pensamento complexo de Edgar Morin (2005), não pretendo excluir o simples, a categorização por princípios de disjunção e de redução, presente nas teorias dos estilos ou vozes, ao contrário, pretendo apresentar uma reflexão crítica do simples que possibilite uma futura proposição mais complexa.

É claro que esta é uma tarefa de grande monta e que este artigo não dará conta de tecer uma nova teoria, mas busca apresentar as bases para uma reflexão diferenciada sobre a evolução dos estilos e vozes da tradição do cinema documentário.

## **OS ESTILOS E VOZES DO CINEMA DOCUMENTÁRIO**

Os estudos dedicados ao cinema documentário baseiam-se, principalmente, em duas matrizes metodológicas. A primeira considera os filmes documentários como discursos cinematográficos e, assim, os observa a partir de um pressuposto que não diferencia, essencialmente, o documentarismo de outros tipos de filmes, em especial, dos filmes de ficção. Neste sentido, são adotadas diversas vertentes de pensamento, com destaque para as teorias realistas, de Andre Bazin e Siegfried Kracauer, ou as teorias de significação e linguagem, como nos estudos de Christian Metz e Marcel Martin, ou ainda, mais recentemente, nos estudos culturais, como propõe Robert Stam e o grupo de pesquisadores do CCCS (Centre for Contemporary Cultural Studies) da Universidade de Birmingham, na Inglaterra, como David Morley, Charlotte Brunsdon e Dorothy Hobson. (MASCARELLO, 2005)

A outra matriz metodológica principal trabalha com teorias específicas do cinema documentário, que começam com John Grierson no final da década de 1920 e são pouco a pouco constituídas durante o século XX. Dentre os principais teóricos do documentarismo nos últimos 30 anos, vários optaram por trabalhar com a perspectiva da tipologia dos filmes segundo proposições ético-estéticas, entre eles encontram-se Bill Nichols, Manuela Penafria e Fernão Pessoa Ramos. Os três, apesar das distinções e particularidades em suas obras e reflexões, desenvolvem estudos que consideram o cinema documentário como um gênero de fundamental importância e, por vezes, questionam se podemos chamá-lo apenas de gênero.

Esses teóricos têm idéias convergentes também no que diz respeito ao fator fundamental do documentário, a imagem câmera, assim chamada por Ramos e Nichols, ou imagem in loco, como prefere Penafria. Distintos os termos de definição, o que importa é o peso dado pelos autores ao momento da captação, ao caráter indicial da imagem cinética do cinema e, em especial, ao caráter particularmente aprofundado da indicialidade no cinema documentário. Tal destaque para a imagem é, no cinema documentário, fundamental também por sua característica fenomenológica, por apresentar a essência da presença do documentarista ligado ao fato que está sendo narrado, à faticidade como entendida na fenomenologia.

Para esses teóricos, o cinema documentário fundamenta-se em sua própria tradição e nas especificidades ético-formais desenvolvidas nesta tradição. Nichols vai chamar estas especificidades de “vozes”, Penafria trata-as por “estratégias” ou “formas” e Ramos chama-as de “estilos”.

Para efeito de descrição das especificidades dos filmes documentários segundo essas propostas classificatórias, vou utilizar as proposições de Bill Nichols, que não diferem em essência das proposições dos outros dois autores, como apontado anteriormente. Nichols diz que o cinema documentário usa estratégias variadas, que mudam com o passar do tempo segundo as necessidades e as possibilidades contextuais, e que nesse sentido sua evolução ocorre da mesma forma que a evolução do filme ficcional, que também mudou e muda de estratégias dentro de sua história.

E mudam em grande parte pelas mesmas razões: os modos dominantes do discurso expositivo mudam, assim como a arena de debate ideológico. O realismo confortavelmente aceito por uma geração parece um artifício para a geração seguinte. Novas estratégias precisam ser constantemente elaboradas para representar ‘as coisas como elas são’, e outras para contestar essa representação. (2005, p.47)

Segundo Nichols, a história do documentário apresenta quatro modelos discursivos principais e cada um deles tem suas características próprias quanto à forma e no que diz respeito às posturas éticas. Estes modelos têm seu ponto central marcadamente determinado pela “voz”.

(...) na evolução do documentário a disputa entre formas centrou-se na questão da ‘voz’. Por ‘voz’ refiro-me a algo mais restrito que o estilo: aquilo que, no texto, nos transmite o ponto de vista social, a maneira como ele nos fala ou como ele organiza o material que nos apresenta. Nesse sentido, ‘voz’ não se restringe a um código ou característica, como o diálogo ou o comentário narrado. Voz talvez seja algo semelhante àquele padrão intangível, formado pela interação de todos os códigos de um filme, e se aplica a todos os tipos de documentário. (NICHOLS, 2005, p.50)

A primeira dessas vozes é a do Documentário Clássico, o “estilo de discurso direto da tradição griersoniana (ou, em sua forma mais exagerada, o estilo ‘voz de Deus’ de *The March of Time*) foi a primeira forma acabada de documentário.” (NICHOLS, 2005, p.48) O segundo estilo representativo de um tipo de voz do documentário é o do Cinema Direto, que “prometia um aumento do ‘efeito verdade’ graças à objetividade, ao imediatismo e à impressão de capturar fielmente acontecimentos ocorridos na vida cotidiana de determinadas pessoas.” (NICHOLS, 2005, p.48) A terceira voz é representada pelos filmes de entrevistas, ou interativos. “Às vezes profundamente reveladores, às vezes fragmentados e incompletos, esses filmes forneceram o modelo para o documentário contemporâneo.” (NICHOLS, 2005, p.49) Por fim, Nichols cita o que

seria a voz mais recente do documentário, o estilo auto-reflexivo<sup>2</sup>. “Esse novo documentário auto-reflexivo mistura passagens observacionais com entrevistas, a voz sobreposta do diretor com intertítulos, deixando patente o que esteve implícito o tempo todo: o documentário sempre foi uma forma de re-presentação, e nunca uma janela aberta para a ‘realidade’.” (NICHOLS, 2005, p.49). Nichols ainda apresenta a condição evolutiva desses estilos ao tentarem corrigir problemas encontrados em seus antecessores: “O cinema direto e suas variantes procuraram resolver certas limitações da tradição ‘voz de Deus’. O filme de entrevistas buscou resolver as limitações de grande parte do cinema direto.” (NICHOLS, 2005, p.64)

Essa é uma forma típica da evolução paradigmática, em busca da razão a partir de pressupostos que negam a razão de quem anteriormente procurou estabelecer seus princípios. Neste sentido, as teorias do cinema documentário enfrentam-se entre si em busca da afirmação das suas proposições éticas e geram uma contraposição que Fernão Ramos chamou de um “diálogo de surdos” (2001).

As vozes dos filmes documentários são as suas marcas características. Mais ainda, são o registro das posturas dos documentaristas, das suas intenções, das suas perspectivas teóricas e, principalmente, das suas proposições enquanto mediadores e a consequente responsabilidade ética enquanto condutores desse processo discursivo. Mas essa evolução cronológica, o diálogo de surdos descrito por Ramos, sempre teve como princípio as intenções dos documentaristas e, no máximo, levou em conta as observações dos analistas. Uma perspectiva mais ampla, mais complexa – no sentido da teoria da complexidade de Edgar Morin (2005) – pode encontrar outras possibilidades teóricas frente ao cinema documentário e, até mesmo, outras possibilidades do ponto-de-vista da realização ou da recepção desses filmes.

## CRÍTICA ÀS TEORIAS DE ESTILOS E VOZES DO CINEMA DOCUMENTÁRIO

Partindo das definições dos quatro estilos de filmes documentários, com seus quatro tipos distintos de vozes, vistas pelos teóricos como uma evolução gradativa que acompanhou as mudanças de pensamento do Século XX, é possível perceber que há um paralelo, e não poderia ser diferente, com os desdobramentos narrativos e formais dos filmes ficcionais.

---

<sup>2</sup> É bom lembrar, e Nichols faz isso, que os documentários auto-reflexivos representam a última voz (no sentido cronológico) se levado em conta um grupo representativo de filmes, pois não podemos esquecer que *Um Homem com uma Câmera*, feito em 1929 por Dziga Vertov, é um filme auto-reflexivo, assim como outros filmes bastante antigos.

Assim como na ficção, as características dos documentários do estilo Clássico, da voz expositiva, estão relacionadas ao padrão do romance burguês do século XIX e de sua lógica de informação simples e plena, sem contradições. Para a ficção clássica é fundamental o modelo de construção narrativa e as características de linguagem que remetam ao naturalismo e à transparência (XAVIER, 1984).

Segundo as definições de David Bordwell, "Em seu conjunto, a narração clássica trata a técnica cinematográfica como um veículo para a transmissão sobre a fábula pelo syuzhet." (BORDWELL, 2005, p. 291) Lembrando que aqui podemos entender, para efeito de compreensão mais ampla, fábula como história e syuzhet como trama. "Na narração clássica, o estilo caracteristicamente estimula o espectador a construir um tempo e um espaço da ação da fábula que seja coerente e consistente." (BORDWELL, 2005, p. 292) Portanto, as relações espaço-temporais entre os planos e as cenas serão mais claras possível. E ainda, "O estilo clássico consiste em um número estritamente limitado de dispositivos técnicos específicos organizados em um paradigma estável e classificados probabilisticamente de acordo com as demandas do syuzhet." (BORDWELL, 2005, p. 293) Desta maneira é possível encontrar abrigo no repertório da maior parte do público. E sobre isso Bordwell complementa, "A 'invisibilidade' do estilo clássico hollywoodiano resulta não apenas de dispositivos estilísticos altamente codificados, mas também de suas funções codificadas no contexto do filme." (BORDWELL, 2005, p. 293)

Quando John Grierson começou a refletir sobre o filme *Nanook do Norte* (1922) era esse arcabouço teórico, mesmo que ainda no período do cinema mudo, que o norteava. Manuela Penafria, ao falar sobre o documentarismo clássico diz que:

Este documentário é o concebido por Grierson e pelos seus seguidores, ou seja, pela sua escola. A característica essencial deste tipo de filme é a utilização de um texto apresentado através da voz em off de um narrador. Este, apesar de estar ausente da imagem, torna-se presente pela sua voz onipotente. Compete à locução fornecer uma explicação para as imagens que se vêem no ecrã. Essas imagens são a evidência irrefutável da argumentação aduzida pela voz do narrador, mesmo quando se usa a reconstrução, a qual é permitida desde que sincera e justificável. (1999, p.59)

Penafria enfatiza que este tipo de documentário, assim como a ficção clássica, utiliza uma técnica específica, a da voz em off para transmitir uma história; a construção espacial e temporal, citadas por Bordwell, também estão implícitas pelo caráter onipresente do narrador; e, se na ficção há um número de dispositivos técnicos específicos organizados em um paradigma estável,

no documentário clássico estes são ainda mais restritos pela necessidade da formulação baseada em uma narração off<sup>3</sup>.

Se o classicismo pode ser criticado no cinema ficcional como redutor e disjuntor, no caso do cinema documentário ele torna-se também abstrato com relação à realidade que pretende apresentar/discutir. Assim, é possível enquadrá-lo como simplificador e participante de um tipo de ideal de sociedade ocidental que vive “sob o império dos princípios de disjunção, de redução e de abstração cujo conjunto constitui o que chamo de o ‘paradigma de simplificação.’” (MORIN, 2005, p.11) Tais características foram

apontadas muitas vezes em análises de filmes de ficção clássica, em especial nas obras de Bordwell.

O estilo clássico do documentário tem ainda a característica predominante de ter trabalhado, em seu período áureo, da década de 1930 a década de 1950, com um olhar para o exótico, na busca de ambientes e histórias que fossem atrativos justamente por suas diferenças com o modo de vida dos países que produziam os filmes. Este conceito de exótico tinha como ponto central opositor a sociedade ocidental norte-americana e eurocêntrica. Assim, quando Robert Flaherty expos suas impressões sobre os esquimós em *Nanook do Norte* (1922), ou sobre os moradores das Ilhas Aran em *Man of Aran* (1934), estava procurando expor, de forma didática, como é exótica a vida das pessoas que não seguem o mesmo modo de vida dele e de seu público cativo. Claro, essa não é característica apenas dos filmes de Flaherty, mas de toda a Escola Britânica do documentarismo clássico, coordenada por John Grierson, assim como dos filmes patrocinados pela política do New Deal nos Estados Unidos, e mesmo filmes como *Rituais e Festas Bororo* (1917) do Major Luiz Thomaz Reis, ou ainda os inúmeros documentários feitos pelo INCE (Instituto Nacional de Cinema Educativo) no Brasil. Todos eles trabalham na perspectiva de um realizador centralizado que mostra o exótico em outros povos, outros lugares, ou outras culturas.

Os filmes e cineastas citados buscavam retratar pessoas comuns, afastadas dos grandes centros, longe da vida tida como moderna e de grandes realizações. Assim, poderíamos pensar que esses filmes fazem um trabalho de comunicação importante, pois mostram esses modos de vida diferentes para as pessoas acostumadas ao modelo padronizado de vida ocidental. E mais, ao representar essas pessoas tais filmes documentários estariam incluindo-as nos processos

---

<sup>3</sup> Vale ressaltar que o que a autora Manuela Penafria está chamando de “voz em off” é, mais comumente, conhecido como voz over, ou seja, a voz que não está presente no universo do filme, a voz que não está na diegese do filme, seja este um documentário ou um filme ficcional.

comunicacionais. Segundo Jesús Martín-Barbero “as pessoas vão ao cinema para se ver, numa sequência de imagens que mais do que argumentos lhes entrega gestos, rostos, modos de falar e caminhar, paisagens, cores.” (2001, p. 244). Mas não é essa visão estigmatizada pelo cinema clássico que interessa para as pessoas que querem se ver, não lhes interessa um retrato redutor e simplista. E é neste sentido que as teorias dos estilos e vozes do cinema documentário parecem falhar, pois trabalham sempre na perspectiva do interesse dos realizadores dos filmes e nunca numa visão mais abrangente que inclua as pessoas colocadas como os objetos representados nos filmes, ou ainda, não incluem a perspectiva da recepção desses discursos e a relação dialógica que se forma com o público, em suas mais variadas configurações.

A partir da crítica que alguns diretores, especialmente o grupo do estadunidense Robert Drew, fizeram ao documentarismo clássico, foi desenvolvida uma nova proposta, a do estilo do Cinema Direto, da voz observacional. Surgido no final dos anos 1950, este estilo está diretamente ligado ao surgimento de novas tecnologias inexistentes até então. Foram fundamentais naquele momento as câmeras cinematográficas mais leves, em especial as de bitola de 16mm, e os gravadores de áudio portáteis, pois o desenvolvimento destes dois equipamentos propiciou um cinema documentário mais solto, que podia se movimentar e ir até os fatos com maior facilidade.

Mas as inovações tecnológicas, obviamente, só permitiram algo que já fazia parte de outros tipos de discursos, de outros meios, e apenas estava estancada no cinema por questões técnicas, a vontade da objetividade. Esta objetividade vinha, no caso do grupo de Robert Drew – maior expoente da produção de filmes documentários do Cinema Direto –, da própria atividade jornalística desenvolvida por seus membros antes de se dedicarem ao cinema.

A atitude de fly-on-the-wall, (“mosca na parede”), designação porque, também, é conhecido o movimento americano de ‘cinema directo’ consistiu, a partir do uso do então novo equipamento (câmaras de 16 mm, de som síncrono e portáteis), na defesa da representação da realidade “tal qual”. Preconizava que o autor nunca devia interferir nos acontecimentos, não fazer uso de comentários, nem de entrevistas, nem de legendagens, nem recorrer à re-constituição dos eventos. Devia estar sempre a postos para filmar os acontecimentos e registrá-los no momento em que eles decorriam. Proclama-se o colapso da distância entre a realidade e a sua representação e garante-se, dizem, uma representação verdadeira e inquestionável. (PENAFRIA, 2003, p. 8)

As características técnicas, associadas a uma postura de objetividade ligada ao pensamento estruturalista do momento, tornaram o Cinema Direto um estilo em que se acreditava haver um “efeito de verdade” maior. A linguagem do direto, com seu afastamento, intenciona também a transparência no discurso cinematográfico – no sentido em que Ismail Xavier a descreve, como forma de esconder o plano do discurso e apresentar o mais diretamente possível o plano do

conteúdo (XAVIER, 1984) –, e assim mostrar-se ao público como observador não interveniente. Ao observarmos o estilo do cinema direto dentro da tradição documentária, é possível perceber suas perspectivas éticas e de abordagem, suas intenções de objetividade e de não-interferência, sempre ligadas ao intuito de garantir uma postura que demonstre “verdade”, ou que, ao menos, trouxesse “efeitos de verdade”.

A idéia da não-intervenção surge como antídoto do Cinema Direto ao tipo de composição imagética/sonora da tradição griersoniana, que incorporava sem máconsciência, as necessidades ideológicas que cercam a inserção institucional do documentarista no aparelho de estado. Mas o antídoto revela logo seus limites ao debater-se com a acusação da ‘verdade’ (ou da ‘objetividade’). (RAMOS, 2004, p. 82)

Tal intento está, também, ligado aos objetivos dos realizadores e em como eles pensam seus filmes e, neste caso mais que no documentarismo clássico, passam a se preocupar com os analistas, ou seja, com o que pode ser entendido de suas asserções. Assim o pensamento proposto por eles abstrai o discurso construído no filme em relação à realidade a que se referem, bastando que haja um “efeito de verdade”. Minha questão não é discutir as intenções dos realizadores, podem ser boas, mesmo que imensuráveis, mas de ampliar as possibilidades de análise teórica de forma que ultrapassem a simples dicotomia do que é real e do que não é real, frente, apenas, aos realizadores e analistas, quando muito. “Não se trata de retomar a ambição do pensamento simples que é a de controlar e dominar o real. Trata-se de exercer um pensamento capaz de lidar com o real, de com ele dialogar e negociar.” (MORIN, 2005, p. 6)

Utilizando-se das mesmas evoluções tecnológicas que possibilitaram realizar as intenções objetivantes do Cinema Direto, surgiu, também no final dos anos 1950, uma outra proposta de documentarismo cinematográfico, o estilo do Cinema Verdade, ou da voz interativa. Este está inserido no âmago das primeiras experiências modernistas no cinema, que viriam a revolucionar cinematografias nacionais e colaborar fortemente para a inserção do cinema nos meios intelectuais e acadêmicos. Antes mesmo do surgimento de movimentos cinematográficos famosos como os Cinemas Novos, os filmes do Cinema Verdade, especialmente *Crônica de um Verão* (1960), de Jean Rouch e Edgar Morin, se tornaram referência quanto ao intento de ruptura do modelo clássico através da revisão do paradigma da transparência (XAVIER, 1984). Para eles, esconder o plano do discurso, a elaboração da linguagem, era como esconder parte do filme, talvez a parte mais importante, a que mostra como foram elaboradas as asserções e como elas se relacionam com o tema do filme e com o seu contexto.

Neste panorama de ideias e com a facilitação dos sistemas portáteis de gravação de som, o Cinema Verdade passou a fazer uso de entrevistas, especialmente de entrevistas com pessoas comuns, populares, tendo aí um dos seus principais procedimentos e o pressuposto ético fundamental, que é o de dar voz para as pessoas. Para Penafria, esse é o “documentário interativo”, onde existe uma “relação próxima entre o autor e o tema do filme. Esta relação passa pela presença física do autor no próprio filme.” (PENAFRIA, 1999, p. 64) É desta forma que começa a surgir na tradição documentária a característica da reflexividade.

A regra de ‘não olhar para a câmera’ tão cara aos autores do ‘cinema direto’ é ignorada. O mesmo acontece com o comentário em off que, quando usado, nunca se coloca acima da voz dos entrevistados. Em vez de uma voz em off, com autoridade única, os entrevistados dispensam a autoridade. Liberto da autoridade do comentário, o documentário tem outras opções: apresentar os depoimentos dos entrevistados com a surpreendente revelação de que de fato tudo se passou como eles dizem, contrapor diferentes testemunhos, etc. (PENAFRIA, 1999, p. 67)

Muitos desses postulados do Cinema Verdade ainda são a base do pensamento sobre cinema documentário. “Ao nos depararmos com o discurso ideológico dominante hoje, que sustenta a produção documentária, podemos verificar que este discurso é um discurso que tem fortes raízes nas propostas e nos questionamentos do Cinema Verdade.” (RAMOS, 2004, p. 83)

Parece então que temos no Cinema Verdade uma proposta de olhar amplo, que foge dos reducionismos, que não abstrai da realidade em busca dos “efeitos de verdade” e que não crê em uma objetividade absoluta. O problema é que tal postura encontrou situação propícia, em todo mundo, mas em especial na América Latina, para ser utilizada como um tipo de ideologismo. Bastava entrevistar pessoas que fossem consideradas desfavorecidas e estaria feita a ação positiva, uma espécie de boa ação, em um meio de comunicação, no caso o cinema. Tais filmes acabavam tendo, ironicamente, uma postura de cima para baixo, tal qual a do documentário clássico, mas ao invés de ser a relação de cima para baixo por um tipo de busca de exposição do exótico, era pela busca de uma relação dialógica em condições completamente dispare, um diretor de cinema que tenta mostrar o que pensa através das palavras de um entrevistado que pouco conhece do processo em que está envolvido e que não vai interferir neste processo, apesar de sua imagem e de suas palavras passarem a ideia de que é um participante, de que é alguém que está com sua voz satisfatoriamente bem colocada para o público.

O resultado do amálgama de comunicacionismo e de denúncia foi a esquizofrenia traduzida numa concepção instrumentalista dos meios de comunicação, concepção esta que os privou de densidade cultural e materialidade institucional, convertendo-os em meras ferramentas de ação ideológica. Com a agravante de que os meios, reduzidos a

ferramentas, eram moralizados de acordo com seu emprego: seriam maus nas mãos das oligarquias reacionárias, mas ficariam bons no dia em que o proletariado assumisse seu controle. (...) Afinal de contas a ideologização impediu que se interrogasse qualquer outra coisa nos processos além dos rastros do dominador. Nunca os do dominado, e muito menos os do conflito. (MARTÍN-BARBERO, 2001, p.291)

Por fim, a quarta principal voz do documentário é a do estilo do Cinema Reflexivo. A reflexividade no cinema documentário criou filmes em que se tem um aumento da complexidade nas formas apresentadas. Complexidade esta ligada ao imbricado propósito de tornar aparentes os posicionamentos ideológicos e estéticos através da demonstração de várias partes do processo de realização fílmica até se chegar no produto fílmico, em um jogo repleto de elementos de meta-linguagem. É no momento em que o autor aparece e é refletido no filme, bem como quando várias outras partes do processo de realização são expostos, que o documentário reflexivo encontra os ecos do cinema verdade ou documentário interativo.

Mais recentemente, parece ter-se iniciado uma quarta fase, em que os filmes assumem formas mais complexas, que tornam mais visíveis os pressupostos estéticos e epistemológicos. Esse novo documentário auto-reflexivo mistura passagens observacionais com entrevistas, a voz sobreposta do diretor com intertítulos, deixando patente o que esteve implícito o tempo todo: o documentário sempre foi uma forma de re-presentação, e nunca uma janela aberta para a 'realidade'. O cineasta sempre foi uma testemunha participante e fabricante de significados, sempre foi muito mais um produtor de discurso cinemático do que um repórter neutro ou onisciente da verdadeirarealidade das coisas. (NICHOLS, 2005, p. 49)

As afirmações de Nichols nos mostram claramente que no documentário de cunhareflexivo não existe mais o espaço para a tentativa de afirmação pura e direta da realidade. Talvez esse espaço nunca tenha existido, visto que John Grierson, representante máximo dos ideais documentário clássico ou de exposição, já tinha afirmado que o documentário é o tratamento criativo da realidade, buscando assim demonstrar que há, desde o início do documentarismo, limites para a possibilidade de fazer asserções verdadeiras sobre o mundo. (VIEGAS & BOTELHO, 1978) Desta forma o cinema documentário chegou ao reflexivo buscando posicionar o documentarista perante o seu objeto de análise e perante o público de uma maneira menos centralizadora e onipotente. Segundo Jay Ruby, citado por Penafria, "ser reflexivo é revelar que todos os documentários são não um mero registro autêntico e verdadeiro do mundo, mas uma construção e articulação estruturada do seu autor." (1999, p. 71) Portanto, o documentário reflexivo entende que é mais interessante, do ponto-de-vista da postura do documentarista, deixar transparecer o processo de realização do filme e, até, extrapolar propositadamente a

reflexão do fazer fílmico. Na chave da modulação do discurso, este tipo de cinema é extremamente opaco. (XAVIER, 1984)

Esta é uma postura que busca a complexidade, que, mais que os outros estilos e vozes, tenta compreender mais variáveis envolvidas no processo artístico-comunicacional de um filme documentário. Entretanto, ainda temos presente a idéia de um espectador ideal, ou seja, simples, retilíneo, sem nuances, que responde conforme os realizadores e os analistas imaginam. Vigora a concepção textualista afastada dos processos vivos da comunicação.

Reduzido a uma mera 'inscrição textual', o espectador é compreendido como uma entidade abstrata e passiva, as suas leituras e prazeres com o texto fílmico dominante sendo condenadas como instrumentos de um 'posicionamento subjetivo' no interior da ideologia capitalista. (MASCARELLO, 2005, p. 2)

Não é, então, com a reflexividade como procedimento fílmico – classificatório, diga-se – que as teorias do cinema documentário encontram seu caminho de fuga da simplificação. Os entornos da realização e recepção fílmica teriam que ser levados em conta para que a reflexividade tivesse, realmente, o potencial de tornar complexa as teorias e as análises que as envolvem.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Seria necessário um olhar que fuja da disjunção classificatória que os modelos teóricos aqui abordados, os dos estilos ou vozes do cinema documentário, pregam para que se possa ter uma observação complexa, para que se deixe de lado o binarismo excludente que a classificação retilínea sugere.

Não basta a pressuposição das intenções, inseridas em um quadro teórico descrito por Jesús Martín-Barbero como ideologista, mas também não é o caso da solução do isolamento do texto e seus códigos, ou ainda de uma lógica informacional. “Se ao modelo semiótico, à análise centrada em mensagens e códigos, faltou um arsenal de conceitos capaz de abarcar o campo de demarcá-lo sem amálgamas, a delimitação operada pelo modelo informacional deixou de fora coisas demais. Não somente a questão do sentido, mas também a do poder.” (p. 292)

Em todas essas respostas teóricas o problema é a pergunta. Ainda segundo Martín-Barbero:

Nos últimos anos, a travessia pela crise das ciências sociais parecia apontar para as razões do desencontro entre método e situação. Um desencontro que nos obriga a repensar não só as fronteiras entre as disciplinas e entre as práticas, mas também o próprio sentido das perguntas: os lugares (teóricos) de entrada para os problemas e para a trama de ambiguidades (políticas) que envolvem e deslocam as saídas. (2001, p. 271)

Parece que estão aí, resumidos, os problemas das teorias dos estilos e das vozes, não é na falta de embasamento ou na forma da análise que elas falham, mas, como diz Martín-Barbero, o problema está no sentido das perguntas, os lugares de onde estas partem e como entendem as tramas de ambiguidades que envolvem os processos artísticos comunicacionais.

Uma possibilidade a ser investigada é a da observação contextualizada dos processos fílmicos que envolvem os filmes documentários, incluindo nas análises os espectadores e a configuração das audiências.

Na esteira de uma ruptura teórico-metodológica contextualista, produz-se uma heterogeneização das concepções de espectador. Passa-se a examinar a relação entre texto fílmico e audiência em termos de suas manifestações pontuais, historicizadas,

contemplando-se a diversidade encontrada, extratextualmente, nos momentos da produção e da recepção. Com isso, desenvolvem-se as formulações da 'audiência ativa', (...). (MASCARELLO, 2005, p. 2)

Talvez o maior obstáculo para uma transformação como esta sejam as pressuposições teóricas de disjunção e simplificação associadas ao enorme esforço que uma pesquisa que considere a complexidade dos processos fílmicos implica. Nesta perspectiva, passa a não ser mais suficiente a pesquisa textual, ao estilo estruturalista ou da "screen theory", e novos desafios são colocados diante do pesquisador que tem que ser mais flexível, aberto ao mundo e participante da sociedade onde está inserido.

## REFERÊNCIAS

BORDWELL, David. *O cinema clássico hollywoodiano: normas e princípios narrativos*. In: RAMOS, Fernão Pessoa (org.) *Teoria contemporânea do cinema: documentário e narrativa ficcional*. Vol II. São Paulo: Editora Senac, 2005.

MARTÍN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

MASCARELLO, Fernando. *Os estudos culturais e a recepção cinematográfica: um breve mapeamento crítico*. XIV COMPÓS, Niterói, Rio de Janeiro, 2005.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

PENAFRIA, Manuela. *O filme documentário: história, identidade, tecnologia*. Lisboa: Edições Cosmos, 1999.

\_\_\_\_\_. *Perspectivas de desenvolvimento para o documentarismo*. BOCC - UBI. <http://ubista.ubi.pt/~comum/welcome.html> (acesso em 13/03/2003).

RAMOS, Fernão Pessoa. *O que é documentário?* In: RAMOS, Fernão Pessoa e CATANI, Afrânio (orgs.). *Estudos de Cinema SOCINE 2000*, Porto Alegre, Editora Sulina, 2001, pp. 192/207.

\_\_\_\_\_ *Cinema verdade no Brasil*. In: TEIXEIRA, Francisco Elinaldo. (org). *Documentário no Brasil: tradição e transformação*. São Paulo: Summus, 2004.

STAM, Robert. *Introdução à teoria do cinema*. São Paulo: Papyrus, 2003.

VIEGAS, Manuela e BOTELHO, João. *O cinema realista britânico*. Rio de Janeiro: Cinemateca Nacional, 1978.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

## **PÓS-PÓS-COLONIALISMO? O CASO DOS DOCUMENTÁRIOS DOS ÍNDIOS IKPENG.**

Wallace Rodrigues<sup>4</sup>  
Universidade Federal do Tocantins

### **RESUMO**

Este artigo trata de um aspecto que venho notando relevante no campo da filosofia estética atual: a emergência do que entendo como “pós-pós-colonialismo”. O “pós-pós-colonialismo” trata-se de uma nova percepção (e concepção) de análise cultural, que tem suas bases no pós-colonialismo e pode ser exemplificada claramente, no caso brasileiro, com a produção de documentários de indígenas nacionais. Portanto, busco no caso das produções visuais dos indígenas Ikpeng, feitas com tecnologias e ferramentas visuais atuais, o exemplo necessário para a compreensão deste conceito emergente.

Palavras-chave: pós-colonialismo; documentário indígena; pós-pós-colonialismo.

### **CORPO DO ARTIGO**

Este artigo se refere aos desdobramentos do Orientalismo e do Pós-colonialismo nos dias de hoje. Esses dois corpos teóricos sempre tiveram relação com as artes literárias e visuais, de onde, principalmente mas não unicamente, buscaram sua base argumentativa. Nas artes visuais, a pintura de cunho orientalista teve vários seguidores no século XIX, um dos mais importantes pintores deste gênero foi o francês Jean-Léon Gérôme (1824-1904), como nos conta a escritora Carol King (2009): O surgimento das teorias do cinema vindas da crítica, ou seja, de quem estava perto dos filmes, juntamente com o fato do cinema depender, desde seu início, de recursos tecnológicos e financeiros, explica uma tendência à centralização do pensamento. Assim, sob uma perspectiva eurocêntrica e preconceituosa, alguns teóricos e críticos também viram no cinema um perigo moral.

A pintura orientalista do século XIX olhava para o que é hoje a Turquia, a Grécia, o Oriente Médio e o norte da África como uma região cheia de exotismo e sensualidade. Jean-Léon Gérôme foi um dos principais expoentes do gênero, retratando cenas de mercados de escravos, haréns e banhos públicos cheios de mulheres europeias nuas, pintadas com meticulosidade. (KING, 2009, p.211).

---

<sup>4</sup> Professor Assistente da Universidade Federal do Tocantins. Mestre em Estudos Latino-Americanos e Ameríndios pela Leiden Universiteit (Holanda – 2009), Mestre em História da Arte Moderna e Contemporânea pela Leiden Universiteit (Holanda – 2007), Licenciado Pleno em Educação Artística pela UERJ (Brasil – 1999). Neste momento cursa uma Pós-graduação Lato Sensu em Educação Infantil no Centro Universitário Barão de Mauá (SP). Interesses de pesquisa: Pós-colonialismo em Artes Visuais, Arte da Performance, relações entre Literatura e Artes Visuais.

Vale lembrar que foi no século XIX que a Arqueologia e a Antropologia se desenvolveram sobremaneira e começaram a trazer para o Ocidente as descobertas das diferentes culturas e povos encontrados ao redor do mundo. Em uma Europa fascinada pelo mito do bom selvagem (relacionado ao Adão bíblico), pelo exótico, pelo aspecto ritual, pela tribalidade e pela sensualidade destas novas culturas, é onde começam as divisões entre os brancos e os “outros” povos. No século XIX, teorias como o Darwinismo e a Eugenia formaram a base para a discriminação de “raças” superiores e inferiores e para a classificação dos seres humanos de acordo com suas “evoluções”.

É exatamente neste contexto discriminatório que o eurocentrismo toma forma e os preconceitos contra as culturas “atrasadas” florescem. Representações acerca dos “outros” povos são criadas pelos “civilizados” e dominam o imaginário ocidental. Essa crença no eurocentrismo deu as bases para que os europeus dominassem vários lugares ao redor do mundo e os tomassem como sendo seus, suas colônias, partes de seus territórios, lugares a serem explorados com povos a serem subjugados. Assim, somente depois da descolonização da África (de norte a sul), na década de 1970, é que começam a surgir os estudos que ficaram conhecidos como Orientalismo. Utilizo aqui uma definição de Marita Sturken e Lisa Cartwright (2001) sobre o que é o Orientalismo:

Um termo definido mais recentemente pelo teórico cultural Edward Said que se refere às maneiras com que as culturas Ocidentais concebem as culturas do Oriente e do Oriente Médio como outro e atribuem a essas culturas qualidades de exotismo e barbarismo. Orientalismo é usado para estabelecer uma oposição binária entre o Oeste (o Ocidente) e o Leste (o Oriente) no qual qualidades negativas são atribuídas ao último. Para Said, Orientalismo é uma prática que pode ser achada em representações culturais, educação, ciências sociais e em atitudes políticas. Por exemplo, o estereótipo dos Árabes como terroristas fanáticos é um exemplo de Orientalismo. (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001, p. 361). Tradução livre.

As teorias pós-colonialistas surgiram, então, de um livro intitulado Orientalismo: O Oriente como invenção do Ocidente (de 1978) do estudioso palestino Edward Said. Este livro de Said tratava de dar conta de como as representações acerca do Oriente eram formuladas pelo Ocidente. Ou seja, o Oriente foi um invenção do Ocidente, implicando a ideia europeia de que os orientais não conseguiam se auto-representar, necessitando serem representados pelos ocidentais (os “civilizados”). Said parecia dar aos intelectuais o pesado encargo de mostrar os mecanismos de dominação e desvendar a construção de representações e imagens usadas pelos ocidentais com o intuito de formar um “imaginário” sobre o que era o Oriente. O intelectual, para ele, deveria ser um mediador entre as formas abstratas de representação ocidental sobre o

orientes e a população “colonizada”. Said busca exemplos na literatura para embasar sua argumentação e mostrar a ideia exótica, romântica e, muitas vezes, equivocada que o Ocidente formou sobre o Oriente.

É importante, neste momento, tentar mostrar o que seria “representação”. Representação é a maneira na qual significado é dado para as coisas que nos são apresentadas. Representação trabalha em dois sentidos: um no sentido de re-apresentar informação. Esta forma de representação tenta fixar um sentido (acertado ou equivocado) para um evento ou coisa. Exemplos desta forma seriam os noticiários de televisão, as revistas e as fotografias; o outro sentido é o de uma “nova visão”, ou seja, ver de uma maneira diferente e crítica, sempre nos perguntando o que é que estamos vendo. Assim, nossa personalidade participará na formação da representação, dando um sentido menos fixo a sempre ativo à maneira como aprendemos os significados dos eventos e coisas. Utilizo aqui, mais uma vez, uma passagem de Marita Sturken e Lisa Cartwright (2001) sobre o que seria representação:

O ato de retratar, criar imagens, simbolizar ou apresentar a aparência de algo. Língua, as artes visuais, como pintura e escultura, e meios como fotografia, televisão e filme são sistemas de representação que funcionam para deixar ver e simbolizar aspectos do mundo real. Representação é geralmente vista como diferente de simulação, no qual a representação declara-se estar re-apresentando algum aspecto do real, enquanto simulação não tem referente no real. (STURKEN; CARTWRIGHT, 2001, p. 355).

Continuando na mesma direção intelectual de Edward Said, dois grandes pensadores indianos da área dos estudos literários de língua inglesa dominaram um novo campo específico das ciências humanas que se chamou de pós-colonialismo. Essas duas figuras, as mais importantes do movimento no meu entender, são Homi Bhabha e Gayatri Spivak. Deste dois pensadores vieram inovadores usos de conceitos como subalterno, hibridismo, simulacro e desconstrução, para citar alguns dos importantes conceitos desta teoria. Eles estudaram a literatura de língua inglesa e buscaram nela as presenças e as ausências de representações dos colonizados. A partir de um estudo literário e filosófico que busca desconstruir as argumentações ocidentais dentro das próprias obras literárias ocidentais e levantar os verdadeiros mecanismos de clara dominação e exploração do “outro”, estes intelectuais firmaram a teoria pós-colonialista.

Não podemos esquecer, também, as contribuições do estudioso Stuart Hall, de origem caribenha e radicado no Reino Unido, para os estudos pós-coloniais, conceituando mais claramente vários tópicos relacionados à cultura, ideologia, representação, linguagem, significação, interpretação, entre outros conceitos importantes na área dos Estudos Culturais.

Portanto, o pós-colonialismo lida com as questões emergentes de um passado colonial e as marcas deixadas por este passado nos países que foram ou são colônias, revelando as várias formas de relações assimétricas de poder. Como sabemos, os grandes colonizadores foram os europeus ocidentais, que representaram os “outros” (os colonizados, os não-ocidentais) como seres menos civilizados e culturalmente inferiores, entre outros atributos negativos. Essas representações negativas são exatamente o que se pôde verificar na literatura, primeiramente, e nas outras formas de expressão cultural ocidentais. É interessante notar que este conceito de “outredade” abrangerá e será usado, a partir da descolonização da África, para lidar também com questões relacionadas às minorias culturais menos representadas nas sociedades de onde participam.

Nessa ordem de ideias, o pós-colonialista Homi Bhabha afirma que a partir da metade da década de 1990 as instituições formadoras de cultura dos Estados Unidos da América e da Europa começam a mostrar um discurso de tentativa de inclusão dos vários grupos que compõem a sociedade “nacional” de cada país e a darem alguma representatividade aos não-europeus, aos meio-europeus, aos afro-americanos, às *chicanas* e *chicanos*, aos americanos de origem asiática e aos latino-americanos (BHABHA, 2003, p. 449). Porém, apesar deste fraco movimento de inclusão representacional desde o ponto de vista do “outro” (do não-ocidental), as instituições culturais ocidentais, principalmente os museus, ainda traduzem, basicamente, os objetos exibidos dos não-ocidentais em termos conceitualmente ocidentais. Os movimentos das minorias da década de 1980 tomaram força na década seguinte, porém os níveis de auto-representação ainda são baixos. Uso aqui uma passagem de Bhabha (2003) sobre este assunto:

Exibindo arte do mundo colonizado ou pós-colonial, mostrando o trabalho do marginalizado ou da minoria, desenterrando o esquecido, e lastimável “passado” - esses projetos categóricos terminam afirmando a centralidade do museu ocidental. Paralelismo sugere que há um equidistante momento entre culturas, e onde melhor mostrar isto – quem teria os recursos para mostrar isso? - que nos grandes centros metropolitanos do Ocidente. A promessa de coincidência de colocação e de apresentação podem bem ser cumpridas; a escolha de obras de arte de “outras” culturas pode bem ser católica e canônica. Tudo isso pode fazer a arte “global” mais prontamente disponível para abarcar estéticas multiculturais ou um estudo arquivístico metuculoso. Mas o ângulo de visibilidade dentro do museu não será mudado. O que foi um dia exótico ou arcaico, tribal ou folclórico, inspirado por estranhos deuses, agora é dado como presente secular nacional e um futuro internacional. Lugares de diferença cultural se tornam facilmente parte da sede globalizante ocidental para sua própria etnicidade, de ecos de citação e simulacro de Algum Outro Lugar. (BHABHA, 2003, p. 449). Tradução livre.

Ainda na mesma linha pós-colonialista de análise, a estudiosa Gayatri Spivak defende a posição dos “subalternos” (mais especificamente das subalternas), dentro, primeiramente, do

contexto indiano, e de uma tomada de consciência por parte dos subalternos de suas próprias posições enquanto colonizados e abusados, para que a história possa ser re-escrita desde baixo da pirâmide social. O famoso texto de Spivak intitulado *Can the subaltern speak?*, escrito na década de 1980, coincide com o crescimento de consciência e representatividade dos grupos aos quais chamaram de “minorias”, grupos com um espaço discursivo menos amplo em relação aos brancos de origem europeia de sociedades ocidentais. Spivak usará a desconstrução, que ela trabalha desde o uso dado pelo filósofo francês Jacques Derrida (1930-2004) até uma ênfase pós-colonialista, para desvelar as representações de dominação nos textos ocidentais, como método de trabalho, como podemos notar na seguinte passagem:

Desconstrução não diz que não há sujeito, que não há verdade, que não há história. Ela simplesmente questiona o privilégio de identidade de alguém que acredita ter a verdade. Ela não é a exposição do erro. Ela está, contante e persistentemente, buscando como as verdades são produzidas. (SPIVAK apud LANDRY; MACLEAN, 1996, p. 27). Tradução livre.

Portanto, a função da desconstrução parece ser buscar os mecanismos de funcionamento e de produção das “verdades”. O próprio Derrida afirmava que era mais fácil definir o que não era a desconstrução do que o que ela era. Também, é importante ressaltar que os prefixos “pós” de pós-colonialismo e de pós-pós-colonialismo não se referem a uma ordem temporal, mas a uma demarcação de limites de uma teoria, teoria esta que tenta apresentar e representar várias vozes e histórias em seus contextos culturais específicos.

É interessante notar aqui que o pós-colonialismo, enquanto teoria, não teve muitos adeptos no Brasil. Um exemplo claro desta constatação é descrito pela arte-educadora Ana Mae Barbosa (1995) quando ela descreve, em seu texto *Arte Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular*, a sua conhecida metodologia triangular como parte de uma teoria pós-colonialista de arte-educação, que, porém, nunca foi reconhecida pelos educadores brasileiros com tendo um cunho pós-colonialista. Pergunto-me até que ponto as teorias pós-colonialistas poderiam ter avançado em um país tão desigual e favorecedor das elites – elites estas que geralmente são formadas de brancos descendentes de europeus – como no caso do Brasil. Uso aqui uma passagem deste texto de Ana Mae Barbosa (1995) para demonstrar este ponto:

Foi assim que surgiu a abordagem que ficou conhecida no Brasil como Metodologia Triangular, uma designação infeliz, mas uma ação reconstrutora do ensino da arte. Sistematizada no Museu de Arte Contemporânea da USP (87/93), a Triangulação Pós-Colonialista do Ensino da Arte no Brasil foi apelidada de **metodologia** pelos professores. Culpo-me por ter aceitado o apelido. (BARBOSA, 1995, p.61).

Também, constatei que, nos onze anos em que morei na Europa ocidental (de 1999 a 2010), os próprios acadêmicos das universidades europeias ainda têm, hoje, problemas na compreensão integral e exata das propostas pós-colonialistas. Eles parecem não conseguir desvencilhar-se dos conceitos ligados a uma suposta “hegemonia europeia” que ainda persistem no imaginário das sociedades ocidentais e que, hoje em dia, se vêem abaladas por uma crise econômica que se alastra pelo continente europeu. A crise das dívidas dos países europeus, que ainda persiste nos países europeus chamados “periféricos”, parece ter abalado não somente a confiança na “superioridade” econômica da Europa, mas também é visível no atual ânimo mais sombrio dos próprios europeus. Como havíamos mencionado na passagem de Bhabha, o “ângulo de visibilidade” dado pelas instituições formadoras de cultura no ocidente (Europa e Estados Unidos) parece que será sempre em direção a eles mesmos, sempre na direção de seus próprios umbigos, mesmo quando em momentos de crise.

Portanto, de acordo com o pós-colonialismo, as posições discursivas dos (ex)colonizados e das minorias devem ser renegociadas tanto no ocidente como nas (ex)colônias. Spivak (1996) dá seu próprio exemplo enquanto indiana detentora de um *green card* norte-americano e contra de todos neocolonialismos:

Como uma feminista, Marxista desconstrutivista, eu estou interessada na teoria-prática da prática-teoria pedagógica que nos autorizaria, construtivamente, a questionar as explicações privilegiadas e mesmo como as explicações são geradas. (SPIVAK apud LANDRY; MACLEAN, 1996, p. 46). Tradução livre.

Assim, o pós-colonialismo, enquanto um grupo de teorias para desvelar os mecanismos de construção de “verdades”, colocou-se do lado dos marginalizados não-ocidentais. Porém, com as atuais possibilidades de auto-representação, no caso brasileiro, creio que seria relevante demonstrar o que já ouvi chamarem de pós-pós-colonialismo. Hoje, no Brasil, os grupos minoritários já não necessitam somente dos intelectuais para levantarem suas bandeiras, defenderem suas posições e buscarem espaços expressivos e formas de representação coerentes, já que eles mesmo parecem ter o “controle” (ainda não total controle) sobre o que eles querem para si e como desejam ser representados. E esse movimento de auto-representação das minorias toma força a cada dia no Brasil.

Apesar de parecer paternalista para alguns, o regime de cotas raciais no Brasil, um tipo de discriminação positiva, é o reconhecimento de uma luta de inclusão social dos grupos afro-brasileiros e indígenas. Claro que este movimento de reconhecimento para com as minorias, movimento que começou com Said e culminou no pós-colonialismo das décadas de 1980 e 1990,

O Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p. 21-31, jul./dez., 2011

se deve, também, a um retorno filosófico às questões éticas e aplicadas à vida atual. As discussões sobre a bioética são um claro exemplo desta tendência mundial. E é nesta onde de valorização ética que as minorias surfam hoje em dia, no intuito de buscarem mais espaços de divulgação para suas demandas e mais espaços de representação.

Portanto, o pós-pós-colonialismo é a constatação de que as minorias podem ser representadas por elas mesmas, uma tendência que vejo típica do século XXI. Isto pude confirmar em uma recente visita ao Museu do Índio do Rio de Janeiro, onde as exposições têm a participação ativa de indígenas das etnias representadas, onde os indígenas ajudam a construir o discurso sobre eles mesmos. Desta forma, os vários grupos indígenas brasileiros deixam-nos saber como querem ser vistos, construindo eles mesmos suas representações.

Se um dos objetivos do pós-colonialismo era instrumentalizar os não-ocidentais com os mecanismos de descoberta de como as “verdades” são construídas, hoje, o pós-pós-colonialismo se mostra como uma teoria que desvenda as formas e confirma a força de auto-representação dos grupos minoritários, dos “outros”, dos não-ocidentais. Assim, o caso dos filmes (documentários) feitos pelos índios Ikpeng<sup>5</sup> demonstram claramente esta nova tendência pós-pós-colonialista.

Os Ikpeng, etnia originalmente da região do rio Jatobá, vive hoje no Parque Indígena do Xingú, desde sua transferência há mais de 45 anos atrás. Eles, que muito sofreram com os contatos com os brancos, sendo quase dizimados por doenças que não conheciam, hoje contam com 460 indivíduos. Sua tradição e fama de grandes guerreiros persiste entre eles e entre os povos indígenas da região. As novas gerações de Ikpeng encontraram no uso das novas tecnologias audiovisuais e de informação os caminhos para a preservação de sua memória material e imaterial e uma chave para a auto-representação cultural.

Eles organizaram uma base de dados digital, com a ajuda do técnico Osvaldo Gomes, chamada *Ukpatwonpin* (Origem do Mundo). Esta base de dados conta com desenhos, vídeos, imagens, textos e mapas sobre a etnia. Os Ikpeng também criaram três documentários sobre si mesmos: “Das crianças Ikpeng para o mundo” (2001), uma vídeo-carta, de Natuyu Txicão, Karané Ikpeng e Kumaré Ikpeng; “Pirinop, meu primeiro Contato” (2007), documentário de Mari Corrêa e Karané Ikpeng; e “Som Tximna Yukunany” (2010), documentário de Kamatxi Ikpeng e Karané Ikpeng. O primeiro filme foi feito com auxílio da organização Vídeo nas Aldeias (VNA) e os dois últimos com auxílio do Instituto Catiti.

---

<sup>5</sup> Essa etnia se autodenomina Ikpeng, porém também é conhecida como Txicão (nome dado a eles pelos brancos).

Tumaré Txicão, indígena da etnia Ikpeng, em entrevista a Christiane Peres (2010) fala sobre o uso e a importância da tecnologia para as lutas pelos direitos indígenas e da auto-representação:

É uma grande aliada, pois a gente está falando da nossa comunidade, contando uma história que aprendeu desde pequeno. É a nossa visão sobre nossa história que começamos a compartilhar. E isso não só pela internet, mas pelos filmes que estamos começando a produzir. Tem um filme japonês, por exemplo, que fala sobre o *Moyngo* [ritual de iniciação dos jovens ikpeng]. Os japoneses que fizeram o filme vieram nos mostrar e tinha vários trechos com coisa errada. Depois eu fiz o filme “*Moyngo, O Sonho de Maragareum*”, sobre o mesmo ritual, com a nossa visão. Por este tipo de coisa é que é importante que a gente tome a frente e passe a contar a nossa história, sem intermediários. (TXICÃO apud PERES, 2011, p.13).

Apesar de as relações de poder ainda serem desiguais entre os indígenas e os brancos no Brasil, e apesar dos meios para produção de filmes dos indígenas serem reduzidos, a mensagem indígena de auto-representação consegue chamar atenção e alcançar um público mais amplo, graças às novas tecnologias de gravação, edição, reprodução e divulgação (inclusive a internet) de sons e imagens. Júlia Magalhães (2011) conta como se deu esse processo:

Fragilizados pela avalanche de apelos da civilização, sentiram que precisavam reagir e passaram a documentar e difundir o conhecimento ikpeng. Foi assim que surgiu o interesse desses índios pelo uso da tecnologia em favor da tradição. Câmeras, gravadores, conexão com a internet fazem parte de um grande projeto de formar um centro de memória, concretizado no fim de 2010, com o lançamento de uma casa de cultura – a *Mawo*. Os primeiros passos da *Mawo* foram a construção de uma base de dados bilíngue e online e o lançamento do documentário “*Gravando Som*” com um CD de cantos tradicionais.

Bem antes disso já havia um trabalho de documentação em vídeo. Alguns desses documentários fizeram carreira internacional: é o caso de “*Pirinop*” (2007) e “*Das crianças ikpeng para o mundo*” (2001), também realizados com a participação de Karané e Kamatxi. (MAGALHÃES, 2011, p. 17-18).

Pois é com esta forma de arte (o cinema documental) que os índios encontraram a maneira de se auto-representarem e guardarem suas memórias (antes passadas somente pela via oral). Agora as minorias se auto-representam, e o fazem com o auxílio de formas artísticas. O intelectual já não necessita mais ser um mediador dos “subalternos”, e isso mostra um movimento de evolução positiva em direção à criação de representações próprias, o que, acredito, caracterizaria o pós-pós-colonialismo. Também, é através destes filmes que os Ikpeng relatam suas memórias ancestrais, guardadas pelos mais velhos e recontadas oralmente de geração a geração. Esta forma de documentar suas memórias os fazem donos de sua história. Começa, a partir do momento da auto-documentação e auto-representação, a história indígena realmente Ikpeng, não a história dos Ikpeng contada pelos brancos.

Também, o cinema, como forma de manipulação da realidade através da seleção de imagens, lugares, tomadas, planos, ângulos e da montagem, se mostrou como forma perfeita de narrativa Ikpeng. Assim sendo, os próprios Ikpeng podem melhor se auto representar através da possibilidade das várias escolhas possíveis que os documentários lhes disponibilizam. Utilizo aqui uma passagem de Bernardet (1996) sobre este ponto:

...a linguagem cinematográfica é uma sucessão de seleções, de escolhas: escolhe-se filmar o ator de perto ou de longe, em movimento ou não, deste ou daquele ângulo; na montagem descarta-se determinados planos, outros são escolhidos e colocados numa determinada ordem. Portanto, um processo de manipulação que vale não só para a ficção como também para o documentário, e que torna ingênua qualquer interpretação do cinema como reprodução do real. (BERNARDET, 1996, p. 37).

Os filmes dos Ikpeng mostram imagens sensíveis e relatos em sua própria língua sobre situações específicas. O video-carta “Das crianças ikpeng para o mundo”, de 2001, é, como nome já diz, um vídeo de 35 minutos onde quatro crianças Ikpeng respondem a uma carta enviada desde Sierra Maestra, em Cuba. Eles relatam seu modo de vida, brincadeiras, família, etc.; “Pirinop”, de 2007, conta a história do primeiro contato, em 1964, e fala sobre os ruidosos aviões que trouxeram os irmãos Villas-Bôas, os relatos sobre deixar a terra ancestral e a angustia por não poderem regressar ao lugar de seus ancestrais. Tudo contado a partir dos relatos do mais velhos, com suas visões dos acontecimentos; e “Som Tximna Yukunany”, de 2010, que consiste em um documentário que relata a visão masculina dos avôs, filhos e netos sobre a experiência da fase final (chamada *Yumpuno*) do rito de passagem *Moyngo*. Sobre este ritual Júlia Magalhães (2010) relata que:

O *Yumpuno* é o marco doloroso do início da vida adulta. Os meninos de idade entre 10 e 12 anos são tatuados no rosto com espinho de tucum (palmeira nativa da Amazônia) e carvão extraído da resina do jatobá (árvore típica brasileira). Três linhas de um lado e três de outro indicam que passaram por todo o ritual. Antes da tatuagem, durante um ano, eles ficaram reclusos e foram privados de muitos alimentos, como doce e alguns tipos de peixes. (MAGALHÃES, 2011, p. 14).

Seria ingênuo pensar que os indígenas se auto-representam sem ajuda financeira de fontes específicas, afinal é necessário todo o aparato audiovisual e treinamento específico para fazer um documentário. No caso dos Ikpeng, esta ajuda vem do Instituto Catiti<sup>6</sup>, instituto que nasceu em 2009 e é uma organização não-governamental (ONG) que busca fundos do Estado e de instituições privadas para financiar suas atividades. O Instituto Catiti já ajudou a produzir cerca de 30 filmes em várias aldeias indígenas, sempre auxiliando os indígenas nas produções, mas não interferindo

---

<sup>6</sup> Ver: [www.institutocatiti.org](http://www.institutocatiti.org).

em suas auto-representações. Outra instituição que também auxilia os indígenas com recursos e oficinas de formação audiovisual é a ONG Vídeo nas Aldeias (VNA)<sup>2</sup>, criada em 1987 e que também recebe recursos de várias fontes.

Quanto à estética dos documentários Ikpeng, chama muito a atenção a sensibilidade imagética e o relato quase oral de tudo o que acontece. É como se as imagens fossem componentes da oralidade. As imagens passam a ser um instrumento enriquecedor da oralidade para a contação de histórias. A busca por mostrar a visão das crianças e dos mais velhos mostra o respeito dado às versões destes grupos etários, diferentemente da tradição do cinema ocidental que privilegia a versão do adulto. O tratamento dado a esses filmes é documental, mas como uma peça da memória ancestral desta etnia.

No entanto, o importante para este artigo é mostrar que as minorias bem organizadas na década de 2000 deram um passo em direção às suas autonomias de auto-representação, também há nas instituições culturais brasileiras um forte sentido de necessidade da ajuda do “outro” quando este e sua cultura são os objetos do discurso, ou seja, uma exposição sobre uma cultura indígena específica não pode prescindir de um ou vários indígenas desta etnia supervisionando a criação e montagem da exposição. Isso pude verificar no Museu do Índio do Rio de Janeiro.

Questões atuais, do século XXI, como globalização (sendo a diminuição de distâncias pelas vias do comércio e da comunicação sua principal característica), cosmopolitismo (pensamento filosófico que incorpora a ideia de alta tecnologia atual como mecanismo de destruição de fronteiras geográficas) e transnacionalismo (conceito baseado nos vários movimentos de pessoas que cruzam suas fronteiras nacionais, produzindo um fluxo de bens, informações e pessoas) claramente afetaram as maneiras como as minorias se posicionam atualmente no mundo, como elas se auto-representam, como divulgam estas representações e que tipos de relações mantêm com essas representações. Desta forma, as teorias pós-colonialistas, apesar de ainda terem uma força analítica imensa no universo intelectual acadêmico no que diz respeito à colonização, descolonização e neocolonialismo, creio já não caberem sozinhas nas discussões sobre as auto-representações das minorias.

Finalmente, é necessário assinalar que nem todos os indígenas nacionais estão tão bem organizados como os Ikpeng na busca de soluções de auto-representação e memória, pois alguns vivem na instabilidade territorial ou mesmo com problemas básicos de sobrevivência. Porém, o propósito deste artigo foi mostrar que a era de intelectuais representarem as minorias parece participar de um novo tempo. Com isto, não desejo diminuir a importância dos acadêmicos

envolvidos com as temáticas das minorias, sejam elas quais forem, mas ressaltar que a balança da relação de forças parece, hoje em dia, começar a dar espaços para que as minorias se apresentem ao mundo através de seus próprios pontos de vista. Este novo fenômeno de auto-representação das minorias é um dos frutos das teorias pós-colonialistas, porém exige novas formas de análise acadêmica destas situações de equilíbrio de poder de representação, daí a validade de pensar em uma teoria pós-pós-colonialista. Assim, o caso dos Ikpeng mostra-se como um caminho possível (mas não predominante) para a auto-representação das minorias. Representação esta que ainda necessita ter mais espaço diante da hegemonia do branco, do eurocêntrico, no controle dos meios de produção e fruição de documentários.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. Arte-Educação Pós-colonialista no Brasil: Aprendizagem Triangular. IN: **Comunicação e Educação**. São Paulo, v.01, n.02, p. 59-64. jan./abr. 1995.

BERNARDET, Jean-Claude. **O que é cinema**. 11a edição. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1996.

BHABHA, Homi. Postmodernism/Postcolonialism. IN: NELSON, Robert S.; SHIFF, Richard (ed.). **Critical Terms for Art History**. 2a. Edição, Chicago: The University of Chicago Press, 2003, p. 435-451.

BRASIL, Assis. **Dicionário do Conhecimento Estético**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1984.

KING, Carol. Jean-Léon Gérôme. IN: FARTHING, Stephen (ed.). **501 Grandes Artistas**. Rio de Janeiro: Sextante, 2009, p. 211.

SAID, Edward W. **Orientalism**. New York: Random House, 1994.

SPIVAK, Gayatri. LANDRY, Donna; MACLEAN, Gerald (ed.). **The Spivak reader**. New York: Routledge, 1996.

MAGALHÃES, Júlia. Guerreiros da Paz. IN: **Revista ÍNDIO**. Secretaria de Políticas Culturais. São Paulo, ano 1, número 2, 2011, p. 14-19.

PERES, Christiane. Bits e maracás: a apropriação das novas tecnologias pelos indígenas. Entrevista com Anápuáka Muniz, Jean Jaminawa, Kumaré Txicão. IN: **Revista ÍNDIO**. Secretaria de Políticas Culturais. São Paulo, ano 1, número 2, 2011, p. 8-13.

STURKEN, Marita; CARTWRIGHT, Lisa. **Practices of looking: an introduction to visual culture**. New York: Oxford University Press, 2005.

## **O DIÁLOGO ENTRE O PASSADO E O PRESENTE NO ESPETÁCULO *HYGIENE* DO GRUPO XIX DE TEATRO**

Rafael Ricardo Pereira<sup>7</sup>  
Faculdade de Artes do Paraná

### **RESUMO**

Este artigo analisa o espetáculo *Hygiene*, do Grupo XIX de Teatro, sob o ponto de vista das relações entre o passado, neste caso um fato histórico utilizado como temática para a construção do espetáculo, e o presente – atualização do passado no diálogo direto proposto com os espectadores e na relação com o espaço urbano em que o espetáculo se insere. Devido a esta última característica citada, utilizarei como referência a apresentação do espetáculo ocorrida em Curitiba em 2006.

Palavras-chave: teatro; história; espaço urbano; espectador.

### **HISTÓRICO**

O Grupo XIX de Teatro foi criado em 2001 na cidade de São Paulo. Seus integrantes, oriundos de diversos cursos da Universidade de São Paulo (USP), deram início às atividades do grupo com a estréia do espetáculo *Hysteria* (2001). Este espetáculo abordava a condição feminina no Brasil no século XIX. Obtiveram reconhecimento nacional – público e crítica - no Festival de Teatro de Curitiba em 2002.

O segundo espetáculo *Hygiene* (2005) – objeto de análise deste artigo – solidifica as pesquisas do grupo em torno do eixo temático do século XIX e da interação com os espectadores (experimentada anteriormente com *Hysteria*).

Desde a criação do espetáculo *Hysteria* o grupo delinea os seus procedimentos criativos e que se fortalecerão sucessivamente com a criação dos outros espetáculos: *Hygiene*, *Arrufos* (2007) e *Marcha para Zenturo* (2007 – fruto de uma parceria artística com o grupo Espanca! de Belo Horizonte - MG). Estes procedimentos referem-se à “um trabalho colaborativo tendo como eixos de criação, sobretudo, a pesquisa temática e o desenvolvimento de uma dramaturgia própria, a intervenção e exploração de prédios históricos como espaços cênicos e a interatividade como elementos narrativos fundamentais da dramaturgia”<sup>2</sup>. Desde 2004 o Grupo XIX de Teatro realiza uma residência artística na Vila Maria Zélia em São Paulo. Esta residência artística além de recuperar e reintegrar a Vila e seus moradores à metrópole como parte integrante

---

<sup>7</sup> Bacharel em Artes Cênicas com habilitação em Interpretação Teatral – Faculdade de Artes do Paraná, 2010. Email: rafa.dilari@gmail.com.

também possibilitou ao grupo um vasto campo para suas pesquisas históricas e experimentações cênicas no espaço urbano.

## HIGYENE

Este espetáculo refletia sobre o processo de higienização ocorrido no Brasil no século XIX e início do século XX. Esse processo constituía-se “por um objetivo central: o estabelecimento de normas e hábitos para conservar e aprimorar a saúde coletiva e individual” (JÚNIOR, 2007, p. 5) e foi desencadeado pelo “adensamento da população pobre nas cidades e a disseminação de epidemias e conflitos dela decorrentes” (PELEGRINI, 2009, p. 55).

A grande quantidade de imigrantes que desembarcaram nas grandes cidades brasileiras, como São Paulo, assim como “a intensificação do deslocamento da população do campo para a cidade (atraída pela oferta de empregos nas indústrias) exigiram a adaptação do espaço citadino” (PELEGRINI, 2009, p. 55).

Na busca por melhores condições de vida, estas pessoas recém chegadas à cidade se alojaram em moradias coletivas (cortiços). Desta forma, estas moradias tornaram-se locais de miscigenação cultural por causa de seus moradores (afrodescendentes e imigrantes italianos, espanhóis, poloneses). Os cortiços se espalhavam pelas cidades na mesma proporção com que os imigrantes chegavam ao Brasil. “Estima-se que no Rio de Janeiro, como em outras cidades na época, os cortiços representavam 70% da moradia da população” (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.57).

No entanto devido aos hábitos e costumes dos moradores dos cortiços – a sujeira constante presente no local, a promiscuidade, os vícios – “essas moradias eram reconhecidas pelas autoridades como verdadeiros sinônimos de *perigo*, *imoralidade* e *ameaça pública*” (MELO, 1926, apud PELEGRINI, 2009, p.62). Em razão desta visão conservadora da elite brasileira iniciou-se no Brasil, primeiramente no Rio de Janeiro, o Movimento Higienista colocando “em prática a idéia de uma casa unifamiliar” (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.57).

Tendo como estandarte a contenção de epidemias, inúmeros cortiços foram demolidos e conseqüentemente muitas pessoas morreram – pois se opuseram à ação dos higienistas – e milhares ficaram desalojados. Como um dos resultados da ação dos higienistas, faz-se necessário mencionar que: “No Rio de Janeiro, depois da destruição do célebre cortiço Cabeça de Porco, os desalojados viram nos destroços uma possibilidade de abrigo. Subiram o morro com os restos do cortiço tombado e construíram a primeira favela do Brasil” (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.58).

É neste panorama histórico que o Grupo XIX de Teatro gera o espetáculo *Hygiene*.

A tensão presente nos moradores dos cortiços ocasionado pelos olhos atentos dos higienistas, os imigrantes e seus costumes, o “higienizador”, estão presentes no espetáculo assim como algumas danças populares e as lutas operárias. O grupo de artistas desta obra cênica aponta para algumas das características da identidade brasileira como o samba, o carnaval e o sincretismo religioso.

Obviamente, a opção do grupo em trazer à tona um fato histórico de nosso país poderia reduzir a obra cênica à mera transmissão de informações e fatos datados. Entretanto a temática histórica dialoga com o local em que o espetáculo está inserido, neste caso, o espaço urbano e não em um Teatro fechado e a encenação incita à participação efetiva do público que atualiza a obra a partir de seus comentários.

Como já foi citado, o Grupo XIX de Teatro realiza uma residência artística na Vila Maria Zélia em São Paulo. Esta foi construída entre 1911 e 1917 pelo industrial Jorge Street. Segundo Pelegrini (2009, p. 59), “o conjunto reunia aproximadamente duzentas casas (...) Tratava-se de um núcleo que visava oferecer moradias aos funcionários da fábrica de tecidos. (...) A Vila Maria Zélia foi erguida com vistas a configurar como uma pequena cidade”.

Há um intuito camuflado sob a construção da Vila e que se relaciona com a visão higienista da época: era mais conveniente para os industriais – estes correspondentes a uma parcela considerável da elite da época – manter seus empregados sob controle observando suas ações.

Os cortiços, na visão das elites, eram locais ideais para fomentar idéias revolucionárias por causa da troca de experiências entre os seus moradores. As vilas operárias, especificamente a Vila Maria Zélia satisfazia as necessidades individuais e coletivas de seus moradores pois existiam

equipamentos e serviços de saúde (consultório médico e odontológico, farmácia), educação (creche, jardim de infância e duas escolas), abastecimento (armazém, açougue e restaurante), lazer (teatro, salão de baile, quadras esportivas e coreto) e serviços de apoio (policimento e serviço de transporte escolar)<sup>8</sup>.

Ou seja, os moradores não precisariam se deslocar da Vila para os outros locais da cidade de São Paulo para o suprimento de suas necessidades físicas, culturais, esportivas, educativas. Desta forma, efetiva-se concretamente a instauração e a manutenção da ordem para àqueles que assim desejavam, embora tenha existido uma tímida e abafada tentativa de manifestação crítica dos seus moradores através da veiculação de jornais, pois quem morava na Vila acabava “preso” ao

---

<sup>8</sup> Fonte: [grupoxix.com.br/01/index.html](http://grupoxix.com.br/01/index.html) (acesso no dia 15/09/2011).

seu padrão por conta de dívidas que dificilmente seriam dizimadas. O intento higienista alicerçou-se na construção das vilas operárias.

Quando ocuparam a Vila Maria Zélia, os artistas do grupo XIX perceberam que, à exceção das casas, “os outros edifícios, espaços que outrora serviram em prol de um coletivo, estavam por mais de três décadas inutilizados e num avançado estágio de degradação. Enormes prédios públicos fechados”<sup>9</sup>

Em um enorme esforço coletivo, revitalizaram o espaço e se apropriaram do mesmo para a criação do espetáculo. Há uma estreita relação da Vila Maria Zélia com *Higiene* como se vê nas observações no texto da peça:

Por entender o espaço cênico como um personagem, as rubricas aqui citadas referem-se à arquitetura e desenho urbano encontrados na Vila. Porém, o texto está aberto para sofrer as interferências que cada novo espaço de encenação pode trazer para esta dramaturgia. (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.7).

O histórico de apresentações do espetáculo é vasto: Curitiba (PR), Londrina (PR), Rio de Janeiro (RJ), Araraquara (SP), Fortaleza (CE), Blumenau (SC), Santos (SP), Salvador (BA), Ouro Branco (MG), Diamantina (MG), Rio Branco (AC), Belo Horizonte (MG), Jacareí (SP) e Sorocaba (SP) e obviamente na cidade de São Paulo. E de fato o espetáculo é, em certa medida, reconfigurado tendo em vista o local em que será apresentado conforme depoimento do ator e integrante do grupo, Paulo Celestino, a respeito das apresentações em Londrina:

Lá não tinha igreja, não tinha sacada e fazíamos a parte interna não numa casa, mas um galpão sem escadas e sem portas. E foi *Higiene!* (...) Não basta um lugar histórico, mas sim a história de um lugar. Temos de encontrar a ‘Vila Maria Zélia’ de cada cidade. (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.91).

O local escolhido pelo grupo para a apresentação do espetáculo ocorrida no Festival de Teatro de Curitiba em 2006 foi o Largo da Ordem. Este se localiza no centro da cidade e se insere no Setor Histórico de Curitiba por causa da sua arquitetura do século XVIII e XIX.

É um local muito visitado por turistas e em virtude disso os prédios foram restaurados e são preservados pelo poder público. A existência de uma política de preservação deste espaço contradiz as características da Vila Maria Zélia em São Paulo assim como o intenso fluxo de pessoas no local.

---

<sup>9</sup> Fonte: Idem.

O Largo da Ordem é um local que possui diversos bares com mesas ao ar livre, feira de artesanato, espaços culturais, em suma, um espaço de lazer para as pessoas e com um fluxo rítmico característico que contamina os passantes. No entanto, *Higiene* por vezes rompia com este ritmo próprio do espaço, instaurando a singularidade das ações cênicas. Em outros momentos se inseria no fluxo cotidiano.

O espetáculo iniciava em frente de uma Igreja. Logo alguns personagens começavam a se destacar em meio à multidão de espectadores. O personagem “seu Mundo”, interpretado por Rodolfo Amorim, abordava e se relacionava com diversos espectadores. Este procedimento de interação com a platéia se dará ao longo de todo o percurso do espetáculo na rua.

Há no texto dramaturgico a seguinte observação: “a rubrica ‘platéia responde’ representa os momentos de interatividade direta com a platéia, nos quais os atores interagem a partir das respostas dadas” (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.7). Com isto o grupo pretende estabelecer, em certa medida, o controle sobre a participação do público na obra selecionando os momentos propícios para as interações com a platéia. Porém, com o amadurecimento das propostas do espetáculo, os atores perceberam que a relação que se estabelecia entre ator-espectador no momento da cena, a relação real entre duas pessoas, era o que de fato deveria prevalecer mesmo que esta relação não ocorresse nos momentos previamente “marcados”.

O ator do grupo, Rodolfo Amorim, discorre sobre esta relação com a platéia e as histórias provenientes das pessoas: “No começo, meio surdo a essas histórias, toda minha preocupação estava voltada para a minha atuação (...) Com o tempo, passei a deixar o texto cada vez mais aberto e a conversar verdadeiramente com meu convidado” (HYGIENE/HYSTERIA, 2006, p.80).

Desta forma, os espectadores se tornam coautores da dramaturgia, pois contaminam e afetam as narrativas dos personagens e conseqüentemente o fluxo/ritmo/andamento do espetáculo. Concretiza-se o diálogo entre o passado – proposto pela encenação e dramaturgia – e o presente, nas contaminações geradas pelos discursos e ações dos espectadores.

Há diversos momentos de interação com a platéia durante o espetáculo e em várias camadas. São “situações onde o público pode agir por vontade própria por meio de diferentes níveis de participação, como as integrações, interações e interferências” (RAITER, BENNATON, 2009, p.152).

- participação por meio da interferência dos espectadores, como no momento em que há a “dança das sete saias” em que sete homens seguram as pontas das saias da personagem Dalva para que ela realize a sua dança;
- participação integrada, em que a relação entre ator-espectador é revelada e compartilhada com todos os outros espectadores;
- participação interativa, mas camuflada, em que a relação ator-espectador se realiza apenas entre estas duas pessoas envolvidas sem ser revelada para os outros espectadores;

Em todas estas formas de interações identificadas há atualização do discurso cênico, pois a obra é modificada, pelo menos, minimamente.

Logo no início do espetáculo os atores se utilizaram de um procedimento para “separar” o público pagante dos que não possuíam ingresso, pois uma parte do espetáculo ocorria dentro de uma casa e era necessário estabelecer um controle devido à limitação espacial dentro desta casa.<sup>10</sup>

Este procedimento é a utilização de uma corda que envolve os espectadores pagantes formando uma grande roda. Como já foi citado, no Largo da Ordem existe um intenso fluxo de pessoas e de fato muitas pessoas se aglomeraram para acompanhar o percurso na rua.

Há algumas conseqüências ocasionadas pela escolha deste recurso. Primeiramente, a utilização da corda limitava a movimentação do espectador pelo espaço e conseqüentemente a possibilidade de fruição da obra sob perspectivas e ângulos diversos.

Apesar dessa tentativa do grupo em, por assim dizer, concentrar a atenção do espectador para o acontecimento cênico, as interferências do próprio espaço urbano ocorriam frequentemente.

O espectador da rua faz uma seleção entre inúmeros eventos, comportamentos, corpos, objetos e espaços sem prestar atenção de modo central para a natureza real ou ficcional dos elementos observados. A cena é reconhecida como ficcional, mas na rua seu roçar com o real cria um espaço híbrido que ficcionaliza elementos do real e ganha, ainda que momentaneamente, reverberações de realidade. (CARREIRA, p.5)

Ou seja, o espetáculo ocorre não apenas dentro do ambiente fictício proposto pela encenação, mas também por tudo o que circunda a cena e inevitavelmente afeta-a. Neste sentido “o modo de percepção se desloca: a percepção simultânea e multifocal substitui a linear-

---

<sup>10</sup> A segunda parte do espetáculo ocorreu dentro da Casa Vermelha, um casarão tombado mantido pela Prefeitura de Curitiba.

sucessiva; uma percepção ao mesmo tempo mais superficial e mais abrangente tomou o lugar da percepção centrada” (LEHMANN, 2007, p.17).

A utilização da corda envolvendo os espectadores também fez com que outros espectadores fossem ignorados nas relações propostas pelos atores assim como particularidades presentes no próprio espaço urbano.

Numa proposição artística como esta – ocupação e relação com o espaço urbano – que se propõe o Grupo XIX, seria ingênuo ter a pretensão de manter pleno controle sobre o espetáculo, a recepção e o espaço urbano, pois o real – o tempo, o espaço e as ações – não pára de sinalizar a sua existência.

Apesar de *Higiene* apresentar uma estrutura formal muito bem definida pela encenação, há uma dimensão de risco presente na obra cênica por causa das imprevisibilidades latentes no espaço cênico da rua.

O teatro, neste caso analisado, se insere e reorganiza a lógica de um espaço. Propõe aos espectadores – com ou sem ingresso – outra possibilidade de relação com o espaço através de um novo olhar.

O espaço se torna co-participante, sem que lhe seja atribuída uma significação definitiva. Mas em tal situação também os espectadores se tornam co-participantes. (...) Todos eles são ‘convidados’ do lugar; (...) Atores e espectadores vivenciam a mesma experiência não-cotidiana de um espaço. (LEHMANN, 2007, p.282)

Altera-se a relação do espectador com a sua própria cidade através da recepção de *Higiene*. Os atores são os incentivadores desta alteração da relação com o espaço, como na cena do personagem Giuseppe que potencializa a sacada de um prédio utilizando-a como o local de onde lança os seus jornais; ou na cena do personagem Pedro que interage secretamente com um espectador e posteriormente o posiciona na janela de um prédio de onde, o espectador tornado atuante, lê uma carta.

Consequentemente, diferentemente da imagem do *espectador* que apenas, acompanha ou espera passivamente sentado, impõe-se à perspectiva do *expectador* como aquele cúmplice ou testemunha que tem expectativas, (...) como um participante (RAITER, BENNATON, 2009, p.146).

O espetáculo concretiza a posição do espectador como cúmplice e testemunha da história apresentada. Mas, por causa do teor histórico narrado, fica claro para a platéia que não há a possibilidade de mudança dos fatos porém há um despertar da consciência para o tempo presente

e conseqüentemente para o futuro através da percepção sensível e poética, provocada pela obra cênica, da realidade circundante do espaço urbano.

O espectador, ao se tornar um sujeito ativo e transformador das cenas teatrais apresentadas, vivencia a possibilidade de modificação do real, do tempo presente.

O cortejo que se realiza no espaço celebrando o casamento da personagem “Noiva Amarela” se desenrola até a chegada do personagem “Higienizador”. A possibilidade de sua vinda é citada durante vários momentos desde o início do espetáculo. O “Higienizador” presentifica a destruição e a demolição da rotina, dos hábitos e costumes, destes seres fictícios: Maria João, Chico das Ora, Flausina Rasa, Helena Wolski, Manuel Pinho do Aido, entre outros.

A partir deste momento, o espetáculo ruma para o interior da Casa Vermelha. Embora os espectadores sejam posicionados em arquibancadas frontais à cena, a encenação ocupa todo o espaço da casa utilizando-a em suas diversas possibilidades e funções.

O espaço, seja ele uma rua ou uma casa, é problematizado pelos artistas do Grupo XIX e não apenas utilizado como cenário para o espetáculo. Segundo Lehmann (2007, p.281), “o teatro procura uma arquitetura ou então uma localidade não tanto porque o ‘local’ corresponda particularmente bem a um determinado texto, mas sobretudo porque se visa que o próprio local seja trazido à fala por meio do teatro”.

Os espaços utilizados simbólica e poeticamente tornam-se marcas, lembranças vivas da obra cênica no cotidiano dos que a vivenciaram.

Com Higiene, o Grupo XIX de Teatro promove o diálogo entre um fato histórico da sociedade brasileira com o tempo atual, problematizando questões referentes à ocupação de um espaço (tanto na esfera artística quanto no real) e revendo as noções do público e do privado, instaurando um topos de criação, produção e recepção teatral concernente ao contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

CARREIRA, ANDRÉ. Ambiente, fluxo e dramaturgias da cidade: materiais do Teatro de Invasão. **O Percevejo Online**, Periódico do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas – PPGAC – UNIRIO, vol. 1, nº. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.seer.unirio.br/index.php/opercevejoonline/article/view/482>>. Acesso em: 13/10/11.

GRUPO XIX DE TEATRO. **Higiene/Hysteria**. Realização Fundação Nacional de Arte e Ministério da Cultura. 1ª edição. São Paulo, 2006. JÚNIOR, EDIVALDO GÓIS. Movimento higienista e o processo civilizador: apontamentos metodológicos. **X Simpósio Internacional : Processo Civilizador**, Campinas, UNICAMP, 2007/Abril. Disponível em: < <http://www.uel.br/grupoestudo/> O Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p. 32-40, jul./dez., 2011

processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais10/Artigos\_PDF/Edivaldo\_Gois\_Jr.pdf>. Acesso em: 03/10/11.

LEHMANN, HANS-THIES. **Teatro pós-dramático**. 1ª edição. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

PELEGRINI, SANDRA DE CÁSSIA ARAÚJO. O controle sobre as práticas culturais no espaço urbano: a gestão da población Leon XXIII (Santiago do Chile) e da Vila Maria Zélia (São Paulo). In: DUARTE, GENI ROSA; FROTSCHER, MÉRI; LAVERDI, ROBSON (ORG.). **Práticas Socioculturais como fazer histórico: Abordagens e desafios teórico-metodológicos**. 1ª edição. Cascavel: Edunioeste, 2009. P. 41-70.

RAITER, LUANA; BENNATON, PEDRO DINIZ. Ocupação, invasão e deslocamento no espaço urbano em intervenções do Erro Grupo. In: RAUEN, MARGARIDA GANDARA (ORG.). **A Interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. 1ª edição. Salvador: EDUFBA, 2009. P. 133-153.

## **APRECIÇÃO MUSICAL E O ENSINO DE HISTÓRIA DA MÚSICA: RELATO DE EXPERIÊNCIA**

Joana Leticia Araújo Vogel<sup>11</sup>

Ivan Litenski<sup>12</sup>

Érica Dias Gomes<sup>13</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste

### **RESUMO**

Este trabalho visa refletir sobre experiência desenvolvida na disciplina História da Música, baseada na apreciação musical como desenvolvimento da escuta, partindo de várias formas de ouvir música para chegar à escuta cognitiva, favorecendo a compreensão dos conteúdos. Foram realizadas observações das aulas e trabalhos, entrevista com alunos e análise de vídeos e trabalhos escritos. A abordagem contribuiu para aumentar o repertório e para conscientização do processo de escuta, ampliando e desenvolvendo formas de resposta à mesma. As formas de expressar a escuta podem revelar características das obras, promovendo integração entre a experiência anterior e o ensino teórico. O envolvimento ativo do aluno colabora para compreensão do discurso musical de diferentes contextos.

Palavras-chave: história da música; escuta ativa; ensino superior; apreciação musical.

### **INTRODUÇÃO**

A música historicamente vem se transformando, caracterizando-se pela utilização dos sistemas modal, tonal e pós-tonal, existindo, dentro deles, várias estéticas que os norteiam. Assim, para melhor compreender os diferentes percursos musicais, a apreciação no ensino da História da Música pode ser relevante por possibilitar, por intermédio de uma escuta mais sensível, o desenvolvimento da percepção dos elementos em diferentes períodos, favorecendo a aproximação com produções musicais de diferentes contextos.

Sobre a apreciação musical sabemos que, segundo o Dicionário de Música da Harvard, essa se define como: “Um tipo de treinamento musical planejado para desenvolver a habilidade para ouvir música inteligentemente [...]. A arte de ouvir com „atividade de pensamento“ [...]. O treinamento em apreciação deveria começar na escola elementar, podendo continuar através de toda a vida.” (APEL, 1983, p. 552 *apud* BASTIÃO, 2002, p. 2). Levando em consideração essas definições, a professora da disciplina tem desenvolvido um trabalho de escuta a partir de cada

---

<sup>11</sup> Monitora da disciplina de História da Música. Formanda do curso de Arte-Educação da UNICENTRO. joanaa\_1@hotmail.com.

<sup>12</sup> Acadêmico do segundo ano do curso de Arte-Educação da UNICENTRO. ivanlitenski@hotmail.com.

<sup>13</sup> Mestre pela UFV e Licenciada em Música pela UFRJ. Professora do Departamento de Arte-Educação da UNICENTRO. ericadgomes@yahoo.com

período musical estudado, trabalhando, inicialmente, a escuta descomprometida com as características da obra, focando mais nas impressões individuais e imediatas dos alunos, para depois fazer um trabalho de direcionamento de escuta para determinados elementos presentes.

Considerando que o Curso de Arte-Educação oferecido pela Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO) trabalha com as quatro manifestações artísticas (visuais, dança, música e cênicas), as ideias que envolvem diferentes tipos de escuta de J. Jota Moraes podem trazer contribuições no contexto, pois possibilita unir todas as linguagens artísticas. Segundo o autor, existem muitas maneiras de ouvir, dentre as quais três são consideradas pelo autor como dominantes, são elas: “ouvir com o corpo, ouvir emotivamente, ouvir intelectualmente.” (MORAES, 2001, p. 63). O ouvir emotivamente envolve respostas de prazer (gostar ou não da música) e associativas (associação com imagens, cenas ou ainda, experiências vividas), enquanto ouvir com o corpo está relacionado com as respostas físicas ao escutar música e ouvir intelectualmente com as respostas cognitivas, compreensão da construção da linguagem musical (BASTIÃO, 2003).

A escuta direcionada, em que o professor orienta a percepção para determinadas características por meio de perguntas, por exemplo, prioriza um enfoque voltado mais para a escuta intelectual. Já a escuta não direcionada trabalha com mais liberdade, permitindo maior subjetividade, por meio das sensações e da imaginação, enfim, questões relacionadas à recepção particular que a música pode produzir nos alunos. Sobre os objetivos da apreciação musical, podemos citar a importância de “propiciar ao aluno a oportunidade de perceber e reagir à experiência musical esteticamente, na sua totalidade e subjetividade.” (BASTIÃO, 2003, p. 13).

A apreciação prática proporciona ao aluno experimentações estéticas, partindo de suas vivências. Em geral, as atividades de apreciação priorizam a escuta intelectual, o que pode implicar na desvalorização dessas vivências anteriores, proporcionando, assim “uma experiência mais clínica que estética” (LEWIS; SCHIMIDT, 1990, p. 318-319 *apud* BASTIÃO, 2002, p. 3). Pode contribuir para a motivação do aluno a descoberta de que pode partir de suas respostas mais imediatas, que nem sempre dizem respeito à escuta cognitiva. Por isso, é importante que os professores “iniciem com aquilo que os alunos trazem para nós.” (MANN, 1999, p.104 *apud* BASTIÃO, 2002, p. 3).

Esta pesquisa tem como objetivo refletir sobre a experiência de apreciação musical partindo de diferentes formas de expressão dos alunos como meio de se desenvolver a escuta cognitiva.

## **METODOLOGIA**

Foi realizado acompanhamento do trabalho desenvolvido nas aulas de História da Música, bem como dos ensaios e apresentações dos trabalhos finais dos alunos do segundo ano de Arte-Educação da UNICENTRO. As observações foram feitas durante o período de monitoria, levando em consideração o encaminhamento metodológico da professora regente da turma e o desenvolvimento dos alunos a partir das propostas de apreciação musical, e anotadas em diário de bordo.

O trabalho final foi analisado de modo a refletir sobre a maneira de o grupo expressar sua escuta. Para isso, foram transcritos trechos da parte escrita do trabalho, além do registro por gravação da apresentação artística realizada.

Para coleta dos dados a respeito das impressões dos alunos sobre o trabalho desenvolvido na disciplina, foi utilizada a entrevista estruturada, que segue um roteiro previamente definido com perguntas predeterminadas (MARCONI; LAKATOS, 2010). Entre os quatro grupos formados para a elaboração do final, somente um foi escolhido para análise, composto por cinco integrantes. A entrevista foi realizada com quatro deles, tendo em vista que um deles (A, B, C e D) pela participação nesta pesquisa, não foi entrevistado. As entrevistas foram registradas por gravação e depois transcritas para análise.

## **APRECIÇÃO MUSICAL: POSSIBILIDADE PARA PROCESSOS CRIATIVOS**

As atividades de apreciação desenvolvidas na disciplina História da Música levaram em consideração diferentes respostas dos alunos às escutas, envolvendo tanto trabalhos escritos, orais, como também práticos. Desta forma, foram contempladas as maneiras de ouvir intelectual, emotiva e corporal, apontadas como as mais significativas, segundo Moraes (2001), ou, como explica Bastião (2003), a apreciação que valoriza também as respostas associativas, físicas, de prazer e cognitivas.

O trabalho final foi proposto respeitando também os diversos tipos de escuta, o que possibilita a integração e a liberdade de se expressar de acordo com a maior afinidade ou familiaridade do aluno. Essa proposta final teve por antecedentes atividades, as quais tinham o objetivo de preparar os alunos para vários tipos de escuta, buscando levá-los a uma percepção mais aguçada dos sons, por meio da percepção musical, visando certa cronologia histórica até chegar à música do século XX. Neste trabalho, foram exploradas músicas com características

variadas, dentro da música do século XX. Essas foram selecionadas com critérios pré-definidos pela professora, contando com a colaboração da monitora da disciplina.

Algumas músicas selecionadas tinham características minimalistas, que segundo o Dicionário Grove, tem como características:

A repetição incessante de um material, com pulsação imutável, ou o prolongamento de notas isoladas, o *phasing* dos ritmos o processo de adições de pequenas células de motivos, o uso de harmonias simples, tonais ou modais, e a exploração de timbres isolados são algumas técnicas minimalistas. (SADIE; LATHAM, 1994, p. 608).

Trabalhou-se também com a música espectral, a qual “adota o uso de microintervalos para interferir no comportamento espectral de uma massa sonora.” (PORRES; FORLANET; MANZOLLI, 2006, p. 1112), bem como a estocástica que, segundo Rinaldi e Zampronha (2005), tem como principal compositor Iannis Xenakis, que utiliza como principal ferramenta composicional o cálculo de probabilidades. Foi escolhida também uma música que utiliza a técnica composicional da micropolifonia, desenvolvida por Ligeti, a qual é definida por Pierre Michel como uma “polifonia realmente muito densa que permite não trabalhar com as alturas, as durações ou as melodias, mas com os complexos, os tecidos sonoros.” (MICHEL, 1985, p. 148 *apud* CATANZARO, 2005, p. 1249). Outra característica considerada importante na música contemporânea usada como critério para a escolha de outra música foi a utilização do tempo e andamento como elementos essenciais para o processo composicional, como acontece com os Estudos para Pianola de Nancarrow:

Seus estudos exploram o potencial do instrumento para a complexidade rítmica e variedade de textura, criando peças de exibição de virtuosismos bem além das capacidades de um intérprete humano [...]. Ele se preocupa com o andamento, especialmente a ‘dissonância temporal’ de vários ritmos ocorrendo simultaneamente, e com a estrutura formal. (SADIE; LATHAM, 1994, p. 642).

O critério utilizado para a divisão dos grupos foi a afinidade por área artística, levando em conta a primeira experiência prática para a formação dos grupos finais. Ao todo foram divididos quatro grupos, cada um tendo trabalhado com duas músicas sorteadas: uma com duração de três a quatro minutos e outra, de dez a doze minutos. As músicas foram codificadas para que os alunos não tivessem informações prévias sobre as mesmas, passando assim por momentos de escuta não direcionada. Os grupos trabalharam para a montagem de uma apresentação artística das músicas, e, como complementação, realizaram um trabalho escrito, no qual cada aluno pôs sua análise individual em duas etapas: uma individual subjetiva (impressões iniciais), além de uma apreciação coletiva intelectual, contendo por fim uma descrição do processo criativo da apresentação final. Levando em conta todo o processo realizado, optamos por escolher um grupo para a análise final,

devido à extensão do trabalho. O grupo escolhido foi denominado, por ordem do sorteio músicas, grupo 2, sendo que a escolha porque um dos integrantes mostrou grande interesse em participar da pesquisa, além da disponibilidade do restante do grupo em participar da entrevista, importante instrumento desta pesquisa.

### **TRABALHO FINAL: APRESENTAÇÃO ARTÍSTICA, TRABALHO ESCRITO E ENTREVISTA**

Uma das músicas sorteadas para o grupo foi “Opening”, abertura do trabalho “Glassworks”, do norte americano Philip Glass, apontado como um dos compositores ligados ao minimalismo (duração de 4 minutos e 33 segundos). A segunda música é do compositor romeno Iannis Xenakis, que faz uso do computador para a composição musical, trabalhando a relação entre música e matemática, por meio das probabilidades. A música escolhida foi Akrata, com duração de 9 minutos e 40 segundos, composta para 16 instrumentos, explorando longas durações rítmicas e granulações, com utilização de teorias matemáticas (SCHAUB, 2005). Para melhor compreensão, iremos analisar os vídeos e trabalhos teóricos relativos à primeira música e em seguida da segunda.

As músicas foram ouvidas pelos alunos, que deveriam fazer uma análise informal primeiramente, de forma individual. Nos trabalhos escritos do grupo, percebe-se, pela apreciação da integrante A, que aspectos da apreciação formal estavam bem internalizados. Sua apreciação da música de Philip Glass apresenta conhecimentos adquiridos nas aulas, com a identificação de vários elementos como:

O timbre, imediatamente identificado, vem de um piano. A composição parece ser tonal, transmite uma suavidade e é gostosa de ouvir. Penso ser uma melodia acompanhada por identificar uma melodia mais forte sendo acompanhada por um suporte mais fraco. A intensidade varia bastante tem momentos em que as notas mais agudas são mais fortes e tem momentos em que as graves é que são. (Transcrição do trabalho escrito - Integrante A).

Na segunda música, a aluna faz a descrição também ressaltando aspectos ligados à escuta cognitiva, porém agora incluindo mais aspectos ligados às suas sensações. Os outros integrantes, de uma maneira geral, equilibraram as formas de respostas, falando tanto de suas sensações ao ouvir as músicas quanto dos elementos formais nela presentes, o que ocorreu em ambas as músicas, durante suas apreciações individuais. É importante destacar que a análise formal não foi solicitada aos alunos nessa tarefa individual. Após as apreciações individuais, foi realizada apreciação em grupo, com ênfase em características formais, sendo que o grupo desempenhou bem o que fora solicitado nas duas músicas.

Quanto à descrição do processo criativo, o grupo descreveu a apresentação, utilizando como base principalmente as suas escutas associativas e emocionais:

O toque suave do piano nos remeteu a uma cena específica, representada em quatro situações. Em uma primeira situação estaria um integrante sentado ao piano para mostrar o sentimento da música ao ser tocada. Depois se apresenta uma bailarina para mostrar a relação de dança e corpo com a música. A seguir também se apresenta um pintor e uma escultura para expressar o quanto a música influencia seus gestos e traços. Ao fundo uma dramatização, onde se mostram as folhas de outono caindo e junto com a música se entrelaçando aos demais componentes em cena. (Transcrição do trabalho escrito – Todos os integrantes).

As sensações e cenas que foram descritas nas apreciações individuais foram aparecendo nas descrições das cenas a serem apresentadas. Como podemos observar: “Essa música sentimentalmente falando, me trouxe lembranças de um bosque florido [...]” (Transcrição do trabalho escrito – Integrante E). A integrante A reforça: “Em minha mente veio um cena específica, de uma paisagem de outono e de essa música ligar vários acontecimentos de vidas de pessoas diferentes” (Transcrição do trabalho escrito).

As apresentações das duas cenas relativas às músicas ocorreram no Auditório Francisco Contini, da UNICENTRO, contando com uma plateia composta, em sua maioria, de alunos do curso de Arte-Educação, tendo início pela música “Opening” de Philip Glass. Como descrito no trabalho escrito, na primeira cena, relativa ao início da música, um integrante do grupo aparecia tocando piano, segundo o grupo: “[...] para mostrar o sentimento da música ao ser tocada [...]”. Sucessivamente foram aparecendo outras cenas que estavam espalhadas pelo palco como uma bailarina, “[...] para mostrar a relação de dança e corpo com a música.”, uma atriz encenando, um pintor e um escultor, “[...] para expressar o quanto a música influencia seus gestos e traços”. No decorrer da música as cenas foram aparecendo e as expressões e movimento dos atores eram levados pela música. Percebe-se a preocupação do grupo em representar nessa cena as quatro linguagens artísticas. O aparecimento dos personagens ocorreu de um a um, com ajuda da iluminação, sendo agregados até os cinco estarem presentes na cena. Posteriormente, a iluminação focou somente a figura da pianista, e, até o fim da música, permaneceu este destaque, porém, com a aparição também dos outros quatro personagens, ora separadamente, ora todos juntos. Os momentos finais, em que todos apareciam, eram momentos mais intensos musicalmente – percebidos pela dinâmica musical e pelo andamento, em contraposição aos momentos mais calmos, com passagens mais lentas e suaves, em que a pianista somente ficou em destaque. Esses aspectos foram percebidos na escuta do grupo, que em sua apreciação em

conjunto (trabalho escrito) afirmou que “[...] seu andamento não é contínuo, pois ora fica mais rápido, ora mais lento [...]”, e ainda: “A intensidade oscila, mas nunca é muito forte [...]”. É importante ressaltar que a iluminação destacou cada vez um dos personagens, em processo aditivo, porém, sempre permanecendo visível a pianista, o que reforça a ideia da música atuando como metalinguagem, a escuta servindo de base para a associação com as outras linguagens.

Características do minimalismo estavam presentes, como a pouca utilização de elementos, o que pode ser atribuído aos poucos movimentos utilizados, o que leva à ideia de repetição tanto quanto em cada integrante, como também na apresentação como um todo. A integrante C, em sua apreciação individual, relatou “Me lembra minimalismo.”. Segundo Wisnik (1989, p. 197), “O minimalismo se desenvolverá através de músicas onde pequenos motivos melódicos são repetidos de modo a se alterarem gradualmente.”, afirmação que condiz com a peça escolhida para esta apresentação. O autor reforça esta ideia ao falar de Glass, que utiliza material tonal – arpejos – para processar essas alterações, em um “processo de progressão aditiva”, sustentado por um tempo métrico regular (pulso estável), utilizando inversões, modificando o movimento dos planos sonoros (explorando movimentos paralelos e contrários), que “se subdividem em recortes rítmicos e produzem texturas estáticas, em vez de progredirem cadencialmente” (WISNIK, 1989, p. 197). As transformações na música e também na apresentação do grupo se mostraram de forma gradual, sendo os motivos mostrados aos poucos, com pequenas transformações, se misturando e alternando, dando a ideia de movimento para as repetições. Quanto às graduais transformações processadas, podemos destacar, na música, o plano harmônico, como, por exemplo, as alternâncias nas posições e movimentos, e a inserção de elementos diferentes, como um acorde diferenciado na mudança da sequência, produzindo uma quebra do padrão, ou a adição de uma nota do acorde diferenciada em relação ao padrão usado nas mudanças dos acordes. Segundo Steve Reich, as obras minimalistas são “[...] obras que são literalmente processos. O que é distintivo em um processo musical deste tipo é que ele determina todos os detalhes, de nota para nota, de uma composição, e toda a sua forma simultaneamente.” (REICH, 1974, p. 9-10 apud CERVO, 2005, p. 48).

A segunda cena, elaborada para a música “Akrata”, de Xenakis, deu-se inicialmente com uma das integrantes do grupo no centro do palco, em plano elevado, usando uma roupa branca, parecendo um vestido, mas aos poucos, quando entraram os outros integrantes, percebeu-se que se tratava de uma saia de papel. Durante a apresentação, os integrantes do grupo pintaram a saia de papel com tintas coloridas. Ora todos se aproximavam do centro e pintavam a saia juntos, ora

alguns faziam movimentos ao redor da integrante de vestido, que ficou o tempo todo no centro, realizando alguns movimentos lentos com os braços e a cabeça, com olhar e expressão sérios. Ao relatar no trabalho escrito sobre o processo criativo o grupo esclarece:

O objeto é um vestido branco que se colorirá no decorrer da música. A partir do ritmo, dá-se a velocidade e a precisão ou desleixo nos traços e jogadas de tinta. O propósito dessa *performance* é mostrar o quanto a música pode se relacionar com as cores e jeito de se fazer desenho e pintura. Há no vestido uma relação com a moda que mostra que nem sempre o desenho precisa estar no papel ou a pintura numa tela. (Transcrição do trabalho escrito – Todos os integrantes).

Os quatro integrantes, que alternavam entre pintar a saia e se movimentar, estavam vestidos de preto e com maquiagem branca em todo o rosto, sendo a iluminação estava focada na integrante de vestido, o que destacava as expressões e movimentos (principalmente visualizados nos pés e mãos) do grupo. Enquanto não pintavam, a movimentação deles se deu empregando os diversos planos, porém com ênfase no médio e baixo, segundo o grupo, para dar ideia de submissão à personagem central, ideia reforçada pelos quatro estarem quase o tempo todo distribuídos de forma a ocupar o espaço do palco, ao redor da mesma. A finalização da apresentação se deu com a mesma erguendo as pontas do vestido pintado, de forma que o público pode entrar em contato com o resultado final. O grupo relatou que a finalização não foi exatamente planejada, pela dificuldade que tiveram em prever o fim da peça, embora tenham escutado a mesma por diversas vezes, o que está relacionado à falta de percepção do pulso, ou de uma melodia que conduza a alguma linearidade. Segundo o trabalho escrito pelo grupo, “A música termina sem nos darmos conta de seu final, por nos acostumarmos com os trechos silenciosos no desenvolver da música” e ainda, a integrante A ressalta “[...] percebem-se muitas pausas, às vezes dão a impressão de que ela termina” (Transcrição do trabalho escrito).

Um dos poucos registros sobre o sistema composicional que Xenakis utilizou em Akrata afirma que: “Este trabalho é de arquitetura extra temporal, baseado na teoria de grupos de transformações. É utilizada a teoria de Sieves [...]. Utilizam-se números complexos [...]” (XENAKIS, 1968 *apud* SCHAUB, 2005, p. 5, tradução nossa). Segundo Rossetti (2010, p. 2), a música estocástica: “Sugere teoricamente uma sonoridade de massas e nuvens de sons, tal que a independência entre estes sons seja total e não haja qualquer espécie de hierarquia entre eles”, aspecto ressaltado pela integrante A: “Salta rapidamente de um extremo ao outro, esse contraste se repete bastante”, ao falar das intensidades e dos contrastes entre alturas, e completa: “Os sons pareciam independentes uns dos outros” (Transcrição do trabalho escrito). Como pode ser

percebido, os depoimentos dos alunos mostram que seu meio de descrever o evento sonoro revela características da obra selecionada, mesmo sem ter informações iniciais sobre a mesma.

Buscamos descobrir aspectos importantes dessa vivência nos diferentes trabalhos de apreciação musical realizados, na percepção dos alunos do grupo selecionado, ao longo do período, por meio de entrevista.

O grupo relatou, em entrevista, sobre a primeira experiência em que fizeram um trabalho semelhante ao final, porém, sem longa preparação. De uma forma geral, as meninas do grupo (integrantes A, B, C, D) gostaram bastante, sendo importante o fato de misturar música com artes visuais, pela identificação maior com essa área da arte. A integrante A sentiu certo estranhamento com o novo trabalho desenvolvido: “[...] a primeira impressão é de... ah, o que que a gente vai fazer?! [...] de repente surgiu uma ideia que acabou dando certo, e foi positivo porque trouxe um novo jeito de apreciar música pra mim” (Transcrição da entrevista).

Ainda relacionado ao primeiro trabalho, perguntamos se esse influenciou na escuta durante as aulas de música e as respostas foram mais variadas. Todas responderam afirmativamente, embora com justificativas diferenciadas. As integrantes A e B destacaram a liberdade para imaginar, a partir da música, o que poderiam fazer em visuais, enquanto as integrantes C e D relataram a influência tanto do primeiro trabalho quanto de outros desenvolvidos em sala para o desenvolvimento de uma escuta mais crítica. Destacamos o depoimento:

Influenciou, por que eu acabei imaginando como seria pra fazer que nem nesse primeiro trabalho, é a gente não ficou tão preocupado com a forma culta de escrever sobre a apreciação, e deu um pouco de ênfase para as coisas que passam pela cabeça, lembrança particular, isso a gente já teria mais medo se não tivesse feito esse primeiro trabalho (Transcrição da entrevista - Integrante A).

Logo, ressalta-se a importância da maneira particular de ouvir música, valorizando e trazendo os conhecimentos prévios, a serem utilizados como ponto de partida para trabalhar conteúdos. Bastião (2003) defende a importância da participação efetiva do aluno com relação à aprendizagem desses conteúdos, que pode ser realizada pela escuta ativa, de forma a abranger domínios teóricos e práticos do conhecimento, valorizando a ideia de partir do que o aluno já conhece.

Os integrantes foram questionados sobre os trabalhos realizados com apreciação musical escrita nas aulas, e as respostas foram positivas quanto ao desenvolvimento da escuta. Nas apreciações escritas, os alunos eram orientados a relatar o que percebiam na escuta, tendo como guia parâmetros e perguntas sugeridas pela professora. Entre os parâmetros musicais, foram

indicados: melodia, ritmo/tempo, timbres, dinâmica/intensidade, textura. As perguntas estavam relacionadas à escuta emocional e de prazer (sobre sensações que a música desperta), à escuta associativa (ao que a música remete), e à escuta cognitiva (aspecto que chama mais atenção; começo, desenvolvimento e fim; identificação de clímax; repetições e padrões; presença de contrastes). Três das entrevistadas acharam como ponto mais positivo dessa maneira de ouvir, a escuta crítica, tendo sido destacada a relação com os conteúdos da disciplina. A integrante A, ao falar da sua apreciação com relação à música Akrata, afirmou: “[...] acabei até esquecendo sentimentos, dessas coisas, [...] acabei escrevendo só sobre esses conceitos que a gente tinha sobre o que a professora passava na aula” (Transcrição da entrevista). Já a integrante D considerou como mais positivo a ênfase em uma escuta informal também, pois ela, ao escutar música, concentrava-se mais nos elementos formais: “[...] ali me abriu para a análise mais emocional que a música me transmitia, quais eram as sensações, e deu pra notar que tudo se envolvia que tudo tinha uma ligação” (Transcrição da entrevista). Assim, percebe-se que houve mudança na relação de escuta musical do grupo, sendo que a mesma foi ampliada. Como salienta Moraes (2001), as diferentes maneiras de ouvir relacionam entre si, não existindo uma forma totalmente independente uma da outra, porém, por vezes uma prevalece sobre a outra. As alunas tornaram-se conscientes desse processo, e passaram a dar mais importância também às formas de escuta às quais não estavam anteriormente acostumadas.

Quanto à relação do grupo com as músicas selecionadas para o trabalho final, a maioria não se identificou muito, principalmente com relação à música de Xenakis, que foi considerada por todos mais difícil de ouvir, enquanto a música de Glass teve melhor recepção. Percebe-se que, apesar da ampliação do repertório durante o curso, com ênfase em música erudita, principalmente do século XX, existe ainda o estranhamento em relação ao que mais se afasta dos padrões estéticos ao qual estão acostumados. A música Akrata se afasta à medida que “[...] foge da referência à melodia tradicional ou da progressão harmônica, orientando-nos a focar a escuta nos parâmetros mais imediatos: timbre, dinâmica e textura.” (SCHAUB, 2005, p. 3, tradução nossa). Já “Opening”, de outra forma, representa uma nova tonalidade que, segundo Wisnik (1989, p. 212), “não afirma e não nega” o tom, por utilizar material do tonalismo (acordes), contudo, sem se basear na ideia de argumento e desenvolvimento. Glass opta pela simplificação da linguagem harmônica e, em contraposição ao tempo amétrico e métrico irregular - tão explorados em composições ao longo do século XX - explora a pulsação estável (ROSS, 2009). Essas características, juntamente com a ênfase na repetição e a redução de elementos compositivos,

podem contribuir para a maior aceitação de sua música. Segundo Ross (2009), o minimalismo alcançou popularidade nos Estados Unidos, influenciando a música popular, nem sempre repercutindo positivamente:

Desde o início da revolução de Schoenberg, as plateias vinham pedindo que os compositores contemporâneos retornassem aos velhos acordes maiores e menores. Agora os minimalistas lhes davam mais tonalidade do que elas conseguiam aguentar. (ROSS, 2009, p. 526)

Desta forma, pode-se perceber que a aproximação com a tonalidade, embora modificada, pode ter contribuído para a melhor aceitação da música “Opening”. Porém, os integrantes não se identificaram muito com a música, o que pode ser atribuído às repetições sistemáticas, que podem levar a uma escuta cansativa, por não haver um desenvolvimento.

Quanto à apresentação final, todos demonstraram grande satisfação em relação aos trabalhos desenvolvidos. Ressalta-se o bom relacionamento do grupo, que parece ter contribuído para o trabalho, sendo que cada integrante colaborou com boas ideias, e houve uma harmonia nas escolhas finais. A boa relação entre os alunos contribuiu para a motivação, visto que o grupo afirmou que todos se divertem quando solicitados a produzirem juntos. A respeito da motivação, a integrante B ressaltou: “E claro me senti motivada porque a gente sente a música e deixa com que ela torne formas criativas em nossos corpos” (Transcrição da entrevista), mostrando a importância do envolvimento ativo do aluno no processo.

A última pergunta, relacionada aos resultados dos trabalhos de apreciação realizados, mostrou que houve influência dos mesmos a escuta individual, de três maneiras, contribuindo para a escuta mais crítica, técnica – tendo em vista os conceitos apreendidos na experiência, além de despertar a imaginação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Podemos concluir que, no trabalho escrito realizado pelo grupo, os alunos demonstraram atenção aos elementos musicais, visto que, quando solicitados a fazerem um relato das primeiras impressões das músicas, apareceram respostas cognitivas, além das associativas e de prazer. Podemos destacar a influência da música para as criações, que estabeleceram relações entre características da obra musical e da apresentação artística.

As abordagens trabalhadas na disciplina contribuíram para que os alunos identificassem características dos períodos e movimentos, visto que, a partir das perguntas propostas pela

professora, o aluno pôde ser instigado a questionamentos em relação a aspectos que aproximam e distanciam diferentes produções musicais. Desta forma, ao entrar em contato com novas escutas, poderá questionar e perceber esses elementos.

Através da entrevista, concluímos que houve desenvolvimento da escuta cognitiva, embora os alunos tenham percebido relações entre esta e as questões emocionais presentes, ampliando e desenvolvendo suas formas de escuta. Desta forma, o trabalho contribuiu, além da ampliação do repertório musical dos alunos, para promover a conscientização do processo de escuta.

As maneiras dos alunos expressarem sua escuta podem ser relacionadas com características formais das obras escolhidas, promovendo uma integração entre a experiência anterior de escuta do aluno e o ensino teórico da disciplina. O envolvimento ativo do aluno nesse processo colabora para compreensão do discurso musical de diferentes contextos históricos.

## REFERÊNCIAS

- BASTIÃO, Z. A. *Apreciação Musical: Repensando Práticas Pedagógicas.* In: Encontro Anual da ABEM, 12, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2003.
- CATANZARO, T. Do Descontentamento com a Técnica Serial à Concepção da Micropolifonia e da Música de Textura. In: Congresso da ANPPOM, 15, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CERVO, D. O Minimalismo e suas técnicas composicionais. **Per Musi.** Belo Horizonte, n. 11, p. 45-59, 2005. Disponível em: [http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/11/num11\\_cap\\_03.pdf](http://www.musica.ufmg.br/permusi/port/numeros/11/num11_cap_03.pdf). Acesso em: 25 out 2011.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.
- MORAES, J. J. **O que é música.** 7 ed São Paulo: Brasiliense, 2001.
- PORRES, A. T.; FURLANETE, F.; MANZOLLI, J. Análise de Dissonância Sensorial de Espectros Sonoros. In: Congresso da ANPPOM, 16, 2006. **Anais...** Brasília: UnB, 2006.
- RINALDI, A. ZAMPRONHA, E. A organização formal na obra de Iannis Xenakis. In: Congresso da ANPPOM, 15, 2005. **Anais...** Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- ROSS, A. **O resto é ruído: escutando o século XX.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- ROSSETTI, D. Elementos da música estocástica em *Achorripsis* de Iannis Xenakis". In: Congresso da ANPPOM, 20, 2010. **Anais...** Florianópolis: UDESC, 2010.
- SADIE, S.; LATHAM, A. (Ed.). **Dicionário Grove de Música** – edição concisa. Tradução: Eduardo Francisco Alves. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- SCHAUB, S. *Akrata, for 16 winds by Iannis Xenakis: analyses.* In: SOLOMOS, M.; GEORGAKI, A.; ZERVOS, G. (ed.). **Definitive Proceedings of the "International Symposium Iannis Xenakis"**. Atenas, 2005. p. 1-20.
- WISNIK, J. M. **O Som e o Sentido: Uma Outra História das Músicas.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## **INTERATIVIDADE, CONFLUÊNCIAS E AMBIENTE EM *AND WOLF SHALL INHERIT THE MOON* DE MURRAY SCHAFER**

Andressa Kloster<sup>14</sup>  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

### **RESUMO**

Este trabalho visa refletir sobre experiência desenvolvida na disciplina História da Música, baseada na apreciação musical como desenvolvimento da escuta, partindo de várias formas de ouvir música para chegar à escuta cognitiva, favorecendo a compreensão dos conteúdos. Foram realizadas observações das aulas e trabalhos, entrevista com alunos e análise de vídeos e trabalhos escritos. A abordagem contribuiu para aumentar o repertório e para conscientização do processo de escuta, ampliando e desenvolvendo formas de resposta à mesma. As formas de expressar a escuta podem revelar características das obras, promovendo integração entre a experiência anterior e o ensino teórico. O envolvimento ativo do aluno colabora para compreensão do discurso musical de diferentes contextos.

Palavras-chave: processos criativos; relação arte/meio-ambiente; ecologia acústica; teatro de confluências; ritual.

### **INTRODUÇÃO**

A proposta artística do compositor canadense Murray Schafer, realizada desde o início da década de 1990, efetiva um tipo de obra que reúne pessoas, de diversas origens e profissões, para uma vivência que integra arte e sagrado, denominada *Wolf Project*. Esta é uma proposta artística em processo, que é remontada todos os anos, sendo assim, não é um produto finalizado, mas uma vivência que é construída a cada ano por Schafer e demais membros do grupo.

Murray Schafer mostra uma grande preocupação, ao longo de seus trabalhos, com a relação entre o ser humano e o meio-ambiente, voltando sua atenção ao ambiente sonoro. A partir disso, cria inicialmente o *World Soundscape Project* que, segundo Toffolo

tinha como intuito realizar um estudo do ambiente acústico que nos cerca. [...] apresenta um estudo detalhado do ambiente acústico mundial visando uma re-educação da escuta propondo, dessa forma, suscitar a discussão em torno dos problemas da poluição sonora crescente, resultados das transformações sociais ocorridas devido ao acréscimo dos sons do maquinário industrial nas sociedades urbanas. (TOFFOLO, 2004, p.18)

---

<sup>14</sup> Especialista em Composição e Arte Contemporânea pela Universidade Estadual do Centro-Oeste UINICENTRO, graduanda em Arte-Educação pela mesma instituição.

Influenciado por suas ideias, discutidas nos anos 60, sobre paisagem sonora, Schafer posteriormente cria *Wolf Project*, ou Projeto Lobo, juntamente com uma comunidade de artistas e não artistas, que será discutido no decorrer desse artigo.

Neste artigo, pretendemos relacionar interatividade, integração entre linguagens artísticas e meio ambiente na obra-mito *And Wolf Shall Inherit the Moon* de Murray Schafer, analisando na primeira parte a interatividade entre os membros do *Wolf Project*; na segunda parte descrevemos como se dá a relação entre as linguagens artísticas no desenvolvimento do evento artístico e na terceira parte discorreremos sobre importância do ambiente e a relação deste com o ser humano na proposta de Schafer.

## THE WOLF PROJECT

*And the Wolf Shall Inherit the Moon* consiste no epílogo do ciclo *Patria* composto por Murray Schafer e colaboradores. Fonterrada identifica os modos pelos quais este ciclo é constituído: “Ele é formado por um prólogo – *The Princess of the Stars* – e uma conclusão – *And Wolf Shall Inherit the Moon*, entre os quais situam-se muitos episódios: *Patria 1*, *Patria 2*, até *Patria 10*.” (FONTERRADA, 2004 p. 27)

*And Wolf Shall Inherit the Moon*, objeto deste estudo, é a parte final do mito do Lobo e da Princesa das Estrelas, desenvolvida em todo o ciclo *Patria*<sup>15</sup>. Ocorre em uma reserva florestal particular em Haliburton e, para Fonterrada, é o momento “em que eles, finalmente, se reúnem, após terem vivido durante muitas vidas, em várias épocas e enfrentado as mais duras provas.” (FONTERRADA, 2004, p. 88)

A celebração de *And Wolf...* é um evento anual que reúne pessoas de várias partes do mundo, de diversas idades, inclusive crianças. A celebração ocorre anualmente, durante nove dias, sempre no mês de agosto. Fonterrada descreve:

Durante a semana, os membros desse grupo, divididos em oito clãs, que relembram as sociedades totêmicas indígenas da América do Norte, ocupam quatro espaços diferentes no meio da floresta, distantes uns dos outros o equivalente a uma ou duas horas de caminhada. Cada um desses sítios é responsável por determinadas posturas e tarefas relacionadas a determinados aspectos do drama a ser encenado, conectados, por sua vez, a personagens importantes na saga revivida no ciclo *Patria*. (FONTERRADA, 2010, p. 08)

Segundo a autora, o mito é recriado em um ritual chamado Grande Roda da Vida, o qual ocorre no último dia do encontro e é “vivenciado por todo o grupo, o que permite o retorno da

---

<sup>15</sup> Para mais informações sobre o ciclo *Patria* completo ver: [www.patria.org](http://www.patria.org).

princesa aos céus, de onde caiu, e a transformação do Lobo em divindade herdeira da lua, após sua milenar jornada em direção à iluminação.” (FONTERRADA, 2004, p.88)

Como as pessoas ficam reunidas durante toda a semana, há também uma organização social em cada acampamento, realizando, rituais sagrados e tarefas cotidianas da vida comunitária, divididas entre todos os membros já no primeiro dia e cumpridas rigorosamente com a colaboração de todos, para o bem-estar da comunidade durante este período. “É uma questão de responsabilidade para consigo mesmo, com o grupo e com o ambiente.” (FONTERRADA, 2010, p. 08).

Os membros do grupo também participam de rituais que têm por finalidade “proporcionar a cada um que os pratica a oportunidade de re-ligar o homem à terra, ao céu, às estrelas.” (FONTERRADA, 2010, p. 09)

Além de tais rituais, os participantes também recriam trechos da obra-mito em diversas situações, como descreve Fonterrada:

A cada dia, os habitantes de um dos locais recebem os outros e os brindam com uma apresentação artística, criada por eles mesmos. Para ir de um sítio ao outro, é necessário caminhar por cerca de duas horas pela floresta. Essas celebrações referem-se a aspectos da saga do Lobo e da Princesa, constantemente revivida e re-actualizada durante toda a semana, pelo grupo. Algumas delas podem ser desafiadoras, outras contemplativas, algumas são construídas com humor, enquanto outras se caracterizam pela dramaticidade ou pelo impacto emocional que provocam em quem delas participa. A preparação dessas apresentações é feita com muita energia pelo grupo local que, a cada ano, se esmera para criar propostas sem abandonar, porém, a temática, de algum modo, ligada à celebração da união do Lobo e da Princesa, ou relacionada à personagem pelo qual o grupo é responsável. (FONTERRADA, 2004, p. 09)

Concordando com as proposições de Cauquelin (2009), podemos verificar que a “obra” aqui não é um algo acabado, mas um processo que se constrói dinamicamente durante a semana, sendo atualizada e revivida a cada ano. Porém, antes de nos dedicarmos mais profundamente à obra de Schafer, propomos uma breve exposição sobre o conceito de interatividade.

## **INTERATIVIDADE**

Tendo em vista que o espectador é, também, um intérprete da arte, este entenderá o trabalho de acordo com suas experiências. Esse processo recepional, por si só, já pode ser entendido como interatividade. Porém, a participação pode ir além. (BOURRIAUD, 2009)

Neste sentido, convém citar o que nos diz Umberto Eco em sua *Obra Aberta*:

Uma obra de arte é um objeto produzido por um autor que organiza uma seção de efeitos comunicativos [...] cada fruidor [receptor] traz uma situação existencial concreta, uma sensibilidade particularmente condicionada, uma determinada cultura, gostos, tendências, preconceitos pessoais, de modo que a compreensão da forma originária se verifica segundo uma determinada perspectiva individual. No fundo, a forma torna-se esteticamente válida na medida em que pode ser vista e compreendida segundo múltiplas perspectivas, manifestando riqueza de aspectos e ressonâncias, sem jamais deixar de ser ela própria [...] uma obra de arte, forma acabada e *fechada* em sua perfeição de organismo perfeitamente calibrado, é também *aberta*, isto é, passível de mil interpretações diferentes, sem que isso redunde em alteração de sua irreproduzível singularidade. Cada fruição é, assim, uma *interpretação* e uma *execução*, pois em cada fruição a obra revive dentro de uma perspectiva original. (ECO, 1986, p. 40).

Para Bourriaud, “A transitividade, tão antiga quanto o mundo, constitui uma propriedade concreta da obra de arte. Sem ela, a obra seria apenas um objeto morto, esmagado pela contemplação.” (BOURRIAUD, 2009 p. 36) Segundo o autor, “O espectador, então, oscila entre o papel de consumidor passivo e o de testemunha, associado, cliente, convidado, co-produtor, protagonista.” (BOURRIAUD, 2009 p. 81).

A obra de Schafer não é um teatro, não é uma ópera mas, como ele intitula, uma co-ópera, desta forma, um evento cênico de acordo com as poéticas contemporâneas, no qual a interatividade é uma das características.

Para Rauen, a participação do público gera uma relação aberta com o elenco, como num jogo. “As regras desse jogo extrapolam a ideia de um elenco ou ator/atriz que representam para contemplar as dinâmicas de interação em tempo real com o público, diferente da previsibilidade e da hierarquia do teatro de ilusão.” (RAUEN, 2008, p. 3).

A interação entre o público e o elenco faz com que ocorra uma fusão entre a ficção, a história que parte do elenco, e o tempo real, que envolve elenco e público. Deste modo, desenvolve-se, segundo Rauen, “um relacionamento participativo muito diferente daquele que o teatro oferece, pois além de não mais existir uma divisão clara entre palco e platéia, o público deixa de ser espectador e passa a contribuir num jogo de composição não ensaiado”. (RAUEN, 2009, p.13)

Em congruência com os apontamentos de RAUEN, Schafer também busca ao longo de todo o ciclo *Patria* a superação da barreira entre público e artista. Tal transformação ocorreu de forma gradual no ciclo *Patria*. As *Patrias* I e II foram concebidas para palco italiano, mas já há uma quebra mais incisiva neste sentido a partir da *Patria* III. Em *And Wolf...* é necessário que se tenha uma organização formal eficiente e de entrosamento entre os participantes. Fonterrada, assim, endossa:

Cada unidade dentro da obra e cada obra dentro do ciclo fazem parte de um sistema ordenado tanto espacial quanto temporalmente, que exige da equipe um domínio perfeito de atos e um relacionamento ótimo com a obra e com a própria equipe. [...] Essa maneira de trabalhar, em que o perfeito entrosamento é continuamente buscado, elimina hierarquias e coloca a todos em situação de pé de igualdade, pois cada ação, isolada ou coordenada a outras, é importante para o resultado final, o qual, por sua vez, representa algo maior do que a soma de suas partes. (FONTERRADA, 2004, p. 314).

Para Bourriaud, “O público vê-se cada vez mais levado em conta. [...] Assim, a arte contemporânea opera um deslocamento radical em relação à arte moderna, no sentido de que não nega a aura da obra de arte, mas desloca sua origem e seu efeito”. (BOURRIAUD, 2009 p. 85).

Neste sentido, uma das grandes preocupações de Schafer em *Patria* e, mais especificamente, em *And Wolf Shall Inherit the Moon*, é a integração entre os membros. Não existe separação entre público e personagem, não existe hierarquia, por isso todos são chamados de membros. E vai além do que entendemos por interatividade na arte, pois platéia e elenco superam a interação, são um só. “Por ser um ato ritualístico, não há público no evento, é o próprio grupo que, a um só tempo, executa e frui a ação, e as repetições anuais funcionam como a reatualização de um mito que, a cada ano, deve ser refeito, reformado e revisto por todo o grupo.” (FONTERRADA, 2004, p. 92). A autora ainda ressalta que:

Em *And Wolf Shall Inherit the Moon*, todavia, não se trata simplesmente da escolha de locais inusitados ou de levar o público a executar determinadas tarefas. A proposta subverte tudo o que se pode entender como espetáculo e se aproxima da celebração ritual. A linha divisória palco e platéia, ou entre as funções de artista e de público, é totalmente quebrada. (FONTERRADA, 2004, p. 301-302).

Para que uma relação entre público e elenco ocorra, em eventos cênicos, também é preciso que o espaço seja diferenciado, pois o palco italiano carrega em si todas as características do teatro tradicional, incluindo a separação do público, colocando os atores em uma situação elevada, afirmando, assim, uma hierarquia na arte. Scheffler, em sua pesquisa sobre a participação do público nas obras de Grotowski, relata que:

Grotowski utilizou diferentes estruturas espaciais e distintas formas de relação entre atores e espectadores. Pensou o espaço teatral em sua totalidade como um lugar concreto, unitário, e não apenas no palco. Para cada montagem era desenhado um novo espaço para os atores e para os espectadores, propondo uma organização orientadora para ambos. (SCHEFFELER, 2009, p. 93)

Cauquelin também fala sobre a importância do espaço na Arte Contemporânea: “O espaço não preexiste ao uso que se faz dele; é, ao contrário, o uso que define o lugar como lugar, que tira

o espaço de sua neutralidade „natural“ para artificializá-lo, ou seja, habitá-lo” (CAUQUELIN, 2005, p. 142)

Como já citado anteriormente, a superação da barreira entre público e artista ocorreu de forma gradual em todo o ciclo *Patria*. Em *And Wolf...* essa mudança é a mais drástica, pois ele ocorre em uma floresta, na qual os membros ficam isolados,

vivenciando de forma profunda os rituais que envolvem a trama. Todos os momentos de encenação e rituais que envolvem o mito do Lobo e da Princesa das Estrelas têm a paisagem como elemento estrutural. Desta forma, Fonterrada cita que “O ambiente natural requerido por Schafer em muitas de suas obras não é um simples cenário para elas, mas tem uma parte importante na própria estruturação da peça”. (FONTERRADA, 2004, p. 20).

Como o grupo fica reunido em uma floresta fechada por mais de uma semana, é preciso que haja também uma organização no que diz respeito às necessidades básicas de sobrevivência. Aí, também, se faz presente a importância do entrosamento e da organização. Assim a arte e a vida se misturam.

O Epílogo do Ciclo *Patria* é uma expressão artística que ultrapassa a arte tradicional e, até mesmo, a arte contemporânea, pois segundo Fonterrada:

*And Wolf...* não está comprometida com a idéia de espetáculo para um público específico, e cada vez mais próxima à idéia de cerimônia ritualística. Esse modo de entendimento da natureza do espetáculo ultrapassa as formas contemporâneas de teatro interativo (ou arte interativa), pois este implica uma separação original, anterior ao momento em que as partes se aproximam ou misturam. (FONTERRADA, 2004, p. 94).

Neste sentido, em *And Wolf* não existe um indivíduo que pratica a ação e outro que recebe, todos participam de uma mesma ação.

Ao tomar parte nas cerimônias, quer como agente/ator/artista, quer como indivíduo que sofre a ação, já não existe nada que separe o que, convencionalmente, se chama “artista e público”, ou “palco e platéia”. É toda a comunidade que participa do mistério da consagração do mundo. (FONTERRADA, 2004 p.118)

Renato Cohen fala sobre o teatro contemporâneo como teatro alternativo que “ao contrário do teatro comercial, onde a verticalização do processo criativo é hierárquica e autoritária, no teatro alternativo vão ter acesso a esse „espaço vertical“ as mesmas pessoas que participam do processo inteiro.” (COHEN, 1989 p. 99) que se assemelha à proposta de Schafer.

## TEATRO DE CONFLUÊNCIAS

Outra característica presente no Ciclo *Patria* de Schafer é a integração entre as linguagens. Schafer se preocupa em não dar importância maior a uma ou outra expressão de arte, para ele todas elas devem estar sempre unidas. Isso pode ser percebido em todas as suas obras e, principalmente, em *And Wolf...*. Assim ele cria uma nova nomenclatura, o Teatro de Confluências, que é uma manifestação artística ainda diferente da ópera. Teatro de Confluência “é o nome do novo gênero cultivado por Schafer e que ele faz questão de diferenciar tanto da ópera quanto do Teatro Absoluto.” (FONTERRADA, 2004 p.77). Fonterrada ainda cita o próprio autor:

Idealmente, o que estamos procurando é um novo teatro no qual todas as artes possam se encontrar, cortejar e fazer amor. O amor implica troca de experiências, mas não pode nunca significar a negação das personalidades individuais. Eu o chamo Teatro de Confluência porque confluência sugere um fluir junto, não forçado, mas inevitável – como os tributários de um rio. [...]

O termo Teatro de Confluência tem a virtude de ser puro, pois, poucas obras, se é que existem, foram compostas dentro desse gênero. [...]. Esse gênero nunca foi possível no passado, em virtude da natureza hierárquica de todas as formas de arte combinadas. [...] (SCHAFFER *apud* FONTERRADA, 2004, p. 77-78).

Fonterrada afirma que Murray Schafer, além de valorizar todas as artes de maneira igual, contribui para que “pela arte, os homens descubram novos modos de integração e conhecimento; nessa aventura, servem-lhe de modelo as culturas ancestrais, que trabalham para a re-união da matéria e da espiritualidade.” (FONTERRADA, 2004, p. 78) Essa ideia, é o princípio que conduz todo o ciclo *Patria*. Após a elaboração da teoria do Teatro de Confluências, Schafer, para colocá-la em prática, como relata Fonterrada, de uma “forma especial para o gênero” (FONTERRADA, 2004, p. 82) escreve a primeira trilogia do Ciclo *Patria*.

*And Wolf...* também se relaciona com a linguagem da dança, os participantes durante a encenação e os rituais cantam e dançam. “No decorrer da semana, os membros de cada clã, reunidos em torno do fogo, relembram histórias e lendas alusivas a seu animal-símbolo, ou dançam e cantam as canções que lhes são próprias.” (FONTERRADA, 2004, p. 106). Desta maneira Fonterrada descreve sobre a construção dos cantos e das danças, enfatizando sua função social dentro do evento.

Os cantos são construídos de maneira a permitir sua execução por todos, por sua função social, não podem ser complexos nem difíceis; são adaptações livres de cantos tradicionais de nações indígenas norte-americanas. As danças são construídas da mesma forma, isto é, são também circulares, repetitivas e facilmente executáveis. O repertório não é fixo, e, algumas vezes, novos cantos e danças são incorporados, agregando-se ou substituindo os antigos. Os cantos são compostos tanto por Schafer quanto por outros membros do grupo. (FONTERRADA, 2004 p. 106).

A proximidade com as artes visuais pode ser percebida em grande parte das vestimentas e objetos cenográficos, que são produzidos durante todo o evento, além dos espaços cênicos, como por exemplo, os locais para rituais, construídos pelos próprios membros dos clãs sempre em integração e inspirados nos elementos do ambiente, que visualmente remetem a uma verdadeira instalação<sup>16</sup>.

Em *And Wolf...* Schafer propõe efetivamente a comunhão das expressões artísticas e o reencontro da Arte com o Sagrado, de certa forma perdida durante a História. Um evento no qual música, teatro e dança estão presentes de maneira unitária e complementar, sem hierarquias ou maior ou menor valor entre as linguagens. Desta maneira, segundo Fonterrada, a proposta de Schafer

se manifesta no Teatro de Confluência em que vê a união de todas as artes como modos possíveis de vivenciar mitos e rituais, permitindo assim a magia da transfiguração do mundo. Segundo sua concepção, a arte não significa apenas fruição estética, mas canal de união entre sagrado e profano, concebidos não como entidades separadas e opostas, mas como manifestações da mesma realidade. (FONTERRADA, 2004, p. 20).

Assim, Schafer não apenas prevê a integração entre as linguagens artísticas, mas também a integração entre arte, vida e sagrado.

## ARTE E AMBIENTE

A preocupação ambiental que Schafer demonstra em seus trabalhos pode ser observada de modo profundo em *And Wolf...* Em suas obras isto é percebido principalmente no que se refere ao ambiente sonoro, porém o ambiente é um todo. Neste sentido, enfatiza a busca da unidade, procurando restaurar a relação entre o ser humano e o ambiente. Assim, segundo Fonterrada:

Schafer coloca ênfase no resgate de valores – por ele considerados perdidos ou, ao menos, enfraquecidos nos dias atuais – e na busca de unidade, em uma época em que as crescentes especializações, a diversidade e a multiplicação de experiências pulverizam o cotidiano das pessoas. Ao ouvir a música de Murray Schafer, tem-se acesso a outra de suas facetas – a de compositor – mas sua questão continua sendo a mesma: a relação homem/ambiente sonoro. (FONTERRADA, 2004, p. 18).

Schafer sempre teve uma preocupação com a mudança da paisagem sonora mundial, mudança esta causada, principalmente, pela poluição sonora, claramente descrita em seu livro *A Afinação do Mundo*, de 1977. Neste livro, Schafer define os termos *hi-fi* e *lo-fi*: “Um sistema *hi-fi* é

---

<sup>16</sup> Para mais informações sobre o Projeto Visual do ciclo Patria, ver: <http://www.patria.org/pdp/INDEX.HTM>. Site com informações sobre todo o conceito visual do ciclo mantido por Jerrard e Diana Smith, que são os cenógrafos, web-designers e artistas plásticos que atual em todas as obras cênicas de Schafer.

aquele que possui uma razão sinal/ruído favorável. [...] Em uma paisagem sonora *lo-fi*, os sinais acústicos individuais são obscurecidos em uma população de sons superdensa.” (SCHAFER, 2001, p. 71).

Neste sentido, Valente endossa que:

Numa paisagem sonora *hi-fi* cada som é percebido na sua integridade, nitidamente, mesmo à distância, de maneira tão clara que é possível reconhecer sua origem. A paisagem sonora *hi-fi* está em via de extinção, uma vez que se caracteriza geralmente pelos sons que constituem o mundo natural em seu estado primitivo: o farfalhar de folhas de árvores, os ventos sibilantes, o movimento das ondas em alto mar. Ou ainda, em número reduzido, sons criados pelo homem, como as fontes. (VALENTE, 1999, p. 33).

A preocupação de Schafer está mais voltada à questão sonora e musical, contudo, esta não está dissociada da questão ambiental, vista como um todo. Segundo ele, o problema da poluição sonora de hoje se deve “parcialmente e talvez mesmo extensamente, ao fato de os educadores musicais não terem conseguido dar ao público uma educação total no que se refere à consciência da paisagem sonora, que desde 1913 deixou de ser dividida em dois reinos – o musical e o não-musical.” (SCHAFER, 2001 p. 161).

Pode-se observar esta preocupação de Schafer, do som relacionado ao ambiente, também no capítulo A nova paisagem sonora do livro *O ouvido pensante*, no qual relata:

No passado, as pessoas pensavam menos na intensidade ou no volume dos sons, provavelmente porque havia uma quantidade muito menor de sons brutalmente fortes em suas vidas. Foi somente após a Revolução Industrial que a poluição sonora veio a existir como um problema sério. (SCHAFER, 1991, p. 137).

Fonterrada também enfatiza a visão de Schafer no que diz respeito à perda do valor do sagrado na sociedade contemporânea, como também responsável pela desconexão e despreocupação do ser humano com o meio.

Schafer acredita que a perda do valor do sagrado é responsável por muitas das mazelas vividas pelo homem contemporâneo, que vem perdendo os motivos que o levam a viver e a se relacionar com o próximo e com o meio em que vive. Para ele, caberia à arte restaurar esses valores, pois ela ainda detém o poder de transformação. (FONTERRADA, 2010, p. 07)

Tendo em vista que outro grande responsável pelo distanciamento entre ser humano/ambiente é o pensamento racionalista e tecnológico, Schafer defende a utilização dos mitos e rituais em sua obra como ponto de reaproximação entre os mesmos.

Desta forma, ressalta a importância de se resgatar o sentido do sagrado, a recuperação de mitos e de rituais, não de uma forma racional, mas sensitiva, para que se relacione e interprete o

mundo envolvendo: “seus lados sensível, perceptivo, motor, afetivo, mental, social, espiritual. Ele só terá acesso a essas dimensões por imersão, quando, então, o sentido do sagrado aflora, pela experiência do vivido, num processo de re-encantamento do mundo.” (FONTERRADA, 2010, p. 07)

O local escolhido para a realização de *And Wolf...*, bem como de outras de suas obras, não é mero acaso, eles têm uma intenção totalmente relacionada. Em *And Wolf*, além da paisagem fazer parte da peça como elemento estrutural de cenário, esta relação está voltada ao contato das pessoas com a natureza, procurando, assim, refazer a integração entre estes.

Assim, a natureza não é apenas cenário do evento, mas parte integrante e relacional do todo. Um exemplo disso é a utilização do espaço, das montanhas para produzir ecos que são incluídos na polifonia em algumas partes instrumentais, outros momentos são regulados para ocorrerem no exato momento em que o sol nasce, já que este é uma personagem da trama.

Percebe-se uma aproximação da proposta de Schafer com a *Live Art* no que diz respeito desta como um “movimento de ruptura que visa dessacralizar a arte, tirando-a de sua função meramente estética, elitista. A ideia é de resgatar a característica ritual da arte, tirando-a de “espaços mortos”, como museus, galerias, teatros, e colocando-a numa posição “viva”, modificadora.” (COHEN, 1989, p. 38).

Há uma preocupação ambiental presente de diversas maneiras no Projeto Lobo. A Floresta de Haliburton é uma vasta área particular, porém, de preservação ambiental, sendo assim, Fonterrada destaca que o *camping* não é permitido, no entanto, abre-se exceção ao Projeto Lobo uma vez por ano, pois seus membros se comprometem a preservar o ecossistema da floresta, não causando danos ao mesmo, não retirando nada nativo, nem introduzindo material alheio ao local, deixando, ao final do evento, tudo da maneira que foi encontrado.

Segundo a autora, em *And Wolf...* “há um perfeito entrosamento entre homem e natureza, e tudo faz parte da mesma obra e compartilha da mesma unidade e simetria.” (FONTERRADA, 2004 p. 332). Ela ainda destaca duas principais características no projeto, as quais têm profundas relações com a questão ambiental, são elas:

[...] crença na arte e na vida como fontes de aperfeiçoamento interior, divinização da natureza, considerada tanto fonte de vida, como sinal de emanção do divino. Daí, o cuidado em fazer que ela não se contamine com o que provém do mundo ou que, ao menos, a inclusão de elementos alheios seja feita do modo mais brando possível somente quando absolutamente necessária, pois, algumas vezes, torna-se sumamente difícil abrir mão, mesmo nesse tipo de experiência, de algumas das conquistas da civilização. (FONTERRADA, 2004, p. 98)

Schafer justifica sua preocupação através do papel da arte, principalmente da arte contemporânea:

Este deve ser o primeiro propósito da Arte. Promover mudanças em nossas condições existenciais. Este é o primeiro propósito. Modificar-nos. É um objetivo nobre, divino. [...] Então, a arte revelava divindades nos seres humanos, divindades nos animais, divindade nas árvores, nas montanhas, no sol e no céu, no mar, na lua e nas estrelas. Então, não havia arte. Havia milagres. Então, não havia música. Havia tons mágicos. Então não havia artistas. Havia sacerdotes e mágicos. Então, a natureza era uma contínua e envolvente hierofania. E o homem dançava e cantava no coração de tudo isso. (SCHAFFER apud FONTERRADA, 2004, p. 321-322).

Sendo assim, Fonterrada ressalta que a arte, sendo divina, tem o poder de afetar nossas condições existenciais. Segundo ela, “o encontro entre homem e arte reitera essa unidade. Nessa acepção, o homem não é compreendido como algo separado do mundo ou da arte, observando os fenômenos que se lhe apresentam como se estivesse “do lado de fora”.” (FONTERRADA, 2004, p. 322). Para ela, o mundo deve ser o lugar do encontro entre o ser humano e a arte, sendo esta parte dela.

Schafer afirma que a partir das influências do racionalismo a arte perdeu suas qualidades tornando-se, também, racional, perdendo assim sua divindade e “completude” e, desta forma, a arte se torna um objeto a ser analisado pelo ser humano. “Ao perder a divindade, perde a arte, também a eternidade; como objeto, ela é finita”. (FONTERRADA, 2004, p. 322).

No que diz respeito à importância do resgate do sagrado e dos rituais na arte, tão incisivamente defendida por Schafer, percebe-se uma forte relação com as considerações de Cohen sobre *performance*. Segundo ele, “há uma coerente ancestral da *performance* que passa pelos primeiros ritos tribais, pelas celebrações dionisíacas dos gregos e romanos, pelo histrionismo dos menestréis e por inúmeros outros gêneros”. (COHEN, 1989, p. 41). Neste sentido, Cohen relata que na performance existe um movimento dialético:

na medida em que, de um lado, se tira a arte de uma posição sacra, inatingível, vai se buscar, de outro, a ritualização dos atos comuns da vida: dormir, comer, movimentar-se, beber um copo de água (como numa *performance* de George Brecht do Fluxus) passam a ser encarados como atos rituais e artísticos. John Cage diz: “Gostaria que se pudesse considerar a vida cotidiana como teatro”. (COHEN, 1989, p. 38).

Podemos relacionar a forma como *And Wolf...* é constituída, planejada e realizada com a ideia de performance na medida em que não existe um espetáculo a ser mostrado à um público, mas sim algo a ser vivenciado de maneira que se possa unir os afazeres diários do acampamento, a vida pessoal de cada membro, ao mito vivido através dos rituais realizados por todos ali presentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

*And Wolf Shall Inherit the Moon* é um evento cênico que ultrapassa o que entendemos por arte contemporânea, pois, além da interatividade que ocorre entre os membros já não ser uma simples interatividade entre artista e público, pois é vivido por todos os membros de forma igualitária, sem nenhum tipo de hierarquia, desenvolve-se uma confluência de linguagens artísticas denominada de Teatro de Confluências. A co-ópera de Schafer tem por finalidade desenvolver um evento artístico que abrange as diversas linguagens artísticas de forma que estas se complementem e resultem em um espetáculo único, que não objetiva a apresentação para um público, mas sim uma vivência de total imersão de todos que participam.

Além disso *And Wolf...* busca um espaço diferenciado que não serve apenas como cenário da obra, mas que interage de forma totalmente complementar, ressaltando a importância da preservação ambiental, relacionando o resgate do sagrado na arte e desta como forma ritualística. Realizando desta maneira, segundo Fonterrada, uma “crítica a certos modos de vida existentes na sociedade contemporânea, acompanhada por condutas de cunho ecológico de valorização e preservação da natureza, e crença nos mitos, rituais e na arte como possibilidades enriquecedoras de vida.” (FONTERRADA, 2004, p. 132). Neste sentido, para a autora, Schafer busca proporcionar o redescobrimto do sagrado às pessoas que participam de suas performances, promovendo a união dos sentidos e a conjunção entre público e artistas em uma mesma experiência como meio de realização do poder transformador da arte.

Assim, a arte deve ser um agente transformador das pessoas, interiormente e de suas relações entre elas próprias e a natureza. Para que isso ocorra, a arte não pode ser apenas uma apresentação, mas uma união das pessoas, da natureza e do sagrado. Desta forma, destaca-se a importância do novo gênero criado por Schafer, o Teatro de Confluências, no qual o compositor busca restabelecer esta relação, para que assim a arte cumpra seu papel transformador.

## REFERÊNCIAS

- BOURRIAUD, N. **Estética Relacional**. São Paulo: Martins, 2009.
- CAUQUELIN, A. **Arte Contemporânea: Uma Introdução**. São Paulo: Martins, 2005.
- COHEN, R. **Performance como Linguagem: criação de um tempo-espaço de experimentação**. São Paulo: Perspectiva: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- ECO, U. **Obra Aberta**. Col. Debates. São Paulo: Perspectiva, 1986
- FONTEERRADA, M. T. de O. **O Lobo no Labirinto** Uma incursão à obra de Murray Schafer. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- \_\_\_\_\_. Música e meio ambiente - três eixos para a compreensão do pensamento de Murray Schafer. MuSimid Centro de Estudos em Música e Mídia **6º Encontro de Música e Mídia Música**. Setembro, 2010. Disponível em: [http://www.musimid.mus.br/2\\_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf](http://www.musimid.mus.br/2_doctos/Marisa%20Fonterrada%20Schafer%20Musica%20e%20Meio%20ambiente.pdf) Acesso em: 03/01/11.
- RAUEN, M. G. Apresentação: A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor. In: Rauen, M.G. (org.). **A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 13-21.
- \_\_\_\_\_. Paidia e Ludus: tipos e graus de interatividade na cena. In: **XI Congresso Internacional da ABRALIC Tessituras, Interações, Convergências**, 2008, São Paulo. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.
- SCHAFER, R. M. **A afinação do mundo: uma exploração pioneira pela história passada e pela atual estado do mais negligenciado aspecto do nosso ambiente: a paisagem sonora; tradução Marisa Trench Fonterrada-São Paulo: Editora UNESP, 2001.**
- \_\_\_\_\_. **O ouvido pensante; tradução Marisa Trench de O. Fonterrada et all-São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.**
- SCHEFFLER, I. O Espectador nas Encenações de Jerzy Grotowski. In: Rauen, M.G. (org.). **A interatividade, o controle da cena e o público como agente compositor**. Salvador: EDUFBA, 2009, p. 85-108.
- TOFFOLO, R. B. G. **Quando a paisagem se torna obra: uma abordagem ecológica das composições do tipo Paisagem Sonora**. Dissertação. (Mestrado em Música). Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2004.
- VALENTE, H. de A. D. **Os cantos da voz: entre o ruído e o silêncio**. São Paulo: Annablume, 1999.

## **SOB O DOMÍNIO DA COR: CINEMA E PINTURA EM *LE BONHEUR* (1965) DE AGNÈS VARDA**

Laura Carvalho Hércules<sup>17</sup>  
Universidade de São Paulo

### **RESUMO**

Agnès Varda, em seu primeiro longa-metragem em cores (*Le bonheur*, 1965), apostou no visual idílico ultracolorido de modo a discutir o conceito de felicidade numa sociedade regida por códigos patriarcais. Partindo de referências à pintura, desde as citações às paisagens impressionistas até as cores da arte moderna, *Le bonheur* conjuga uma imbricada relação entre cor, pintura e relações de gênero.

Palavras-chave: Agnès Varda; *Le bonheur*; a cor no cinema; cinema e pintura; relações de gênero.

### **INTRODUÇÃO**

O artista plástico David Batchelor em seu livro *Cromofobia* (2007) define uma particularidade das sociedades ocidentais na maneira como elas pensam e recebem a problemática da cor nas artes e na experiência cotidiana. O autor sugere que apesar da presença da cor na vida - nas artes, na cromoterapia, na arquitetura, no design de interiores, nas vestimentas, etc – ela representa, acima de tudo, uma ameaça. Sob a égide do que ele denomina “cromofobia” as sociedades euroamericanas, orgulhosas de sua racionalidade e de sua tradição, associam a cor às qualidades que deteriorariam esse orgulho ocidental. A cor é, portanto, desmerecida e apartada da dimensão cotidiana por se ligar ao primitivo, ao infantil, ao inocente, ao irracional, ao oriental, ao feminino; um corpo supérfluo no espaço da cultura e nas categorias mais elevadas do pensamento, um dado excêntrico e superficial nas práticas artísticas (Batchelor, 2007). Os pesquisadores Brian Price e Angela Dalle Vacche concordam com Batchelor no sentido de que uma sociedade cromofóbica concebe o mundo a partir de escalas de cinza (Price e Vacche, 2006), cor anunciada como essencialmente neutra desde a criação do círculo cromático de Newton no século XVII. O cinza, portanto, seria uma espécie de síntese cromática que representa os valores das sociedades ocidentais: o equilíbrio, a placidez, a racionalidade, o refinamento (Batchelor). No desenvolvimento da pintura ocidental, a manifestação considerada como cromofóbica seria a clássica dicotomia entre o desenho e a cor (Lichteinstein, 2006). Até o século

---

<sup>17</sup> Laura Carvalho é pós-graduanda pelo Programa Meios e Processos Audiovisuais da Universidade de São Paulo, com ênfase nas relações entre cor, cinema e pintura no moderno cinema francês. É graduada pela mesma instituição de ensino e apresentou os resultados de sua pesquisa acadêmica no Brasil e na Europa.

XIX, acreditava-se que o desenho era o elemento fundador do quadro, pois estaria associado a ordem do racional e do masculino; e a cor, esse material tão desmerecido da pintura, estaria diretamente ligada ao irracional e ao feminino, como se ela fosse uma *coqueterie*, um elemento adicional do quadro. Sob o domínio da cromofobia nas Belas Artes, a cor era um efeito de preenchimento, ela não existia de maneira autônoma tal como o desenho. Na virada do século XIX para o século XX, a arte moderna veio colocar a cor como elemento máximo do quadro, o valor supremo da pintura (Rohmer, 2000), o tema central de muitas poéticas, como na obra de Henri Matisse, Wassily Kandinsky e Paul Klee. Esse novo registro de representação da cor na pintura ocidental a partir do século XX foi possível quando artistas associaram o domínio da cor ao exercício da antidisciplina, à liberdade formal e de expressão, uma reação imediata contra o academicismo: aquilo que Batchelor denominou como “cromofilia” (p.117). Uma postura cromofílica seria aquela que dá à cor autonomia de expressão no quadro, seu emprego nas artes não estaria mais sujeito às regras clássicas de harmonia cromática - como sugeriu Goethe em *Doutrina das cores* (1810). Por fim, a cor obedeceria mais a ordem da livre capacidade de expressão do artista do que às convenções exigidas pela pintura acadêmica. Como ressaltou Matisse, a cor é uma libertação (2007).

Nos estudos cinematográficos há uma recente reivindicação de pesquisa da cor no cinema, as diferentes linhas teóricas se expressam numa bibliografia ainda reduzida, mas que representa um avanço na discussão sobre o tema nas mais variadas instituições de ensino e pesquisa<sup>18</sup>. A cor, em sua complexidade e polivalência cultural, pode se associar tanto aos horizontes formativistas (Jacques Aumont e Raphaëlle de Beaugard), à historiografia do cinema (Richard Misek) ou às pesquisas que se aproximam dos estudos culturais (Brian Price e Wendy Everett) ou ainda à tecnologia cinematográfica (Brian Winston). O estudo da cor no cinema pode se nutrir desse hibridismo, há uma complexa rede de encadeamentos de significados estéticos, artísticos, culturais e nacionais na qual a cor se coloca como parâmetro importante na análise fílmica.

Uma atitude cromofílica no cinema, que engloba tanto a pesquisa quanto a realização cinematográfica, seria aceitar a cor como elemento integrante da narrativa e não como um dado supérfluo ou anódino da imagem. A cor, por sua amplitude de articulação com elementos fílmicos ou extrafílmicos, passa além de uma orientação de leitura das imagens, ela cria significados, sensações ou estados emocionais “não descritos ou assumidos facilmente na narrativa” (Price, p.06). O eixo mais promissor de sua inserção na análise fílmica seria o da *interdisciplinaridade*

---

<sup>18</sup> Ver bibliografia ao final.

(Everett, 2007), pois a cor se coloca como um problema estético a ser assimilado como um importante elemento estrutural da imagem e como um fenômeno cultural ancestral, portanto, a análise da cor no cinema demanda uma *especificidade*, ela está inserida no *contexto da narrativa* e de *valores culturais socialmente construídos*. Existe uma imbricação profunda entre ela e outros concordantes fílmicos, tais como o roteiro, a montagem, a direção de arte, o figurino, a fotografia (Richetin, 1966; Ropars-Wuilleumier, 1965) e extrafílmicos, que podem englobar discussões sobre cor e identidade nacional, relações de gênero, etnia, classe social, tecnologia e novas mídias, assim como outros horizontes.

Apesar dessas reivindicações sobre a inserção da cor na análise fílmica defendida por uma gama ainda reduzida de pesquisadores, predomina um panorama cromofóbico de inserção da cor no cinema, tanto no âmbito da pesquisa quanto da prática. Se num determinado momento da história do cinema a cor veio inaugurar novos parâmetros estéticos, como no período do moderno cinema europeu dos anos 60, tanto antes quanto depois desse período, a cor se enuncia como um problema. Marie-Claire Ropars-Wuilleumier, René Richetin e William Johnson (1966) colocaram que os filmes europeus da década de 60 são emblemáticos pois existe neles uma defesa da cor, defesa essa que se aproxima do conceito de cromofilia definido por Batchelor: a aceitação da cor como poética fílmica, um elemento simbólico capaz de dar origem à narrativa, a anunciação de uma nova liberdade estética. Como afirmou Marie-Claire Ropars, cineastas fizeram o inverso do cinema comercial e acadêmico, a cor não é mais domesticada, controlada por códigos simbólicos rigorosos e pré-estabelecidos, ou ainda um acessório ou um efeito de preenchimento dos cenários e das personagens; para além dessas possibilidades, descobriram na cor uma chave interpretativa, tornaram-na naquilo que as artes modernas já haviam pronunciado décadas antes: a cor como projeto estético (Ropars, p.53). Ao se depararem com suas primeiras narrativas em cores, realizadores como Louis Malle, Jean-Luc Godard, Jacques Demy, Michelangelo Antonioni, Federico Fellini, Alain Resnais e Agnès Varda fizeram da cor uma aposta estética do cinema moderno, uma inserção dos filmes em novos horizontes formais e narrativos. Ropars, Richetin e Johnson reconhecem os desníveis de tratamento da cor em cada obra e elegem, de acordo com parâmetros diversos, os filmes que encerram maior ou menor complexidade de tratamento. Para eles e nos filmes que julgam exemplares (*Les parapluies de Cherbourg*, *Pierrot le fou*, *Le bonheur*, *Giulietta degli spiriti* e *Deserto rosso*), a cor no moderno cinema europeu foi eleita o valor supremo do filme e não um elemento cosmético ou um acessório da narrativa.

Da mesma maneira que a cor na pintura moderna reivindicou uma autonomia e uma liberdade de atuação frente às taxonomias de uso e de significados, a cor no cinema experimentou desenvolvimento semelhante. Até os anos 50, cineastas europeus rejeitavam-na por associá-la às convenções da indústria cinematográfica norte-americana, sobretudo com as imposições estéticas rigorosas definidas pelo sistema Technicolor (Higgins, 2002). Ao pagarem as patentes do Technicolor, que correspondia cerca de 1/3 do orçamento total do filme, produtores e cineastas deveriam conviver com a ingrata presença do *color consultant*, um profissional do grupo Technicolor responsável em definir como e onde as cores deveriam ser utilizadas no filme, sejam nos cenários, nos figurinos, na composição da luz e na pós-produção (Idem). Segundo o cineasta B. J. Duarte, o Technicolor e a *color consultant* mais influente, a autoritária Natalie Kalmus, foram os responsáveis por popularizar uma estética do mau gosto, pois a cor não estava associada aos horizontes da expressão artística e da imaginação, mas sim ligada ao domínio cultural do *kitsch* e da indústria cinematográfica.

No panorama europeu, a cor foi introduzida em produções de largo apelo industrial, como nos filmes protagonizados por Totò ou nos sucessos comerciais de Brigitte Bardot. Ainda restrita, a cor não foi amplamente difundida nos anos 50 por conta dos altos custos exigidos pelo Technicolor ou por suas variantes nacionais (como o italiano Ferraniacolor), mas também porque profissionais do ramo cinematográfico, como diretores de arte e figurinistas, recusaram-se a conviver com a presença do *color consultant* (Johnson)<sup>19</sup>. Para esses profissionais quanto para os cineastas, a cor era um elemento determinante na maneira como expressa uma cultura nacional, daí a negação em aceitar imposições vindas de outros contextos. Se existiam exceções dentro desse painel, como os filmes coloridos de Jean Renoir (*Carrosse d'or*, *French Cancan*, *Le déjeuner sur l'herbe*) e de Jacques Tati (*Mon oncle*), cineastas europeus, especialmente os modernos, passaram a tomar uma atitude cromofílica a partir do momento em que surgiram alternativas mais baratas ao Technicolor, como o Eastmancolor da Kodak (Douchet, 1998).

As poéticas coloridas que apareceram na década de 60, elogiadas por Ropars, Richetin e Johnson, vieram a inaugurar uma nova relação entre cinema e cor, pois existe uma ênfase na liberdade de expressão artística apartada das normas determinadas pelo “glorioso Technicolor”. Se existem desníveis de tratamento da cor no panorama do cinema europeu dos anos 60, isso se deve à maneira como a cor foi concebida de acordo com cada projeto fílmico. Richetin e Ropars

---

<sup>19</sup> Ver também o artigo de ANDREW, Dudley. The Post-war struggle for colour. In: PRICE, Brian; VACCHE, Angela Dalle (org). **Color**. Nova York: Routledge, 2006. P.40-49.

apontam que um tratamento complexo da cor seria aquele que aproxima o cineasta do mestre colorista ou do pintor (Godard e Varda), ao passo que o cineasta que se coloca na posição de decorador (Malle) reduz a cor ao caráter de ilustração ou acessório da narrativa. Jean-Luc Godard e Agnès Varda mereceram especial atenção nesse novo panorama da cor no cinema moderno, pois a polivalência dos códigos cromáticos está intimamente associada à pintura. Ao passo que Federico Fellini, Michelangelo Antonioni e Jacques Demy buscaram uma liberdade de tratamento da cor fora da pintura, Varda e Godard partem inicialmente da arte moderna para conceber a cor no filme, estabelecendo complexos parâmetros de fruição estética e camadas de significado a partir da relação cor, cinema e pintura. E se existem muitos estudos dedicados a Godard nesse âmbito, pois o cineasta criou um sistema cromático racional e rigoroso, explorado ao longo dos seus filmes dos anos 60; por outro lado, poucos são aqueles que se detêm de maneira consistente sobre o precioso, colorido e ambíguo *Le bonheur* (1965) de Agnès Varda.

### **COR, CINEMA E PINTURA**

A primeira reação cromofílica de Varda foi uma aposta em direção a um tratamento especial da cor que parte inicialmente da pintura. Ao passo que Godard em *Pierrot le fou* (1965) caminha em direção às artes modernas da virada do século XIX para o começo do século XX (Aumont, 2004), a cineasta belga faz menção à iconografia impressionista *en plein air*. Em *Le bonheur*, o deslocamento da cidade de Paris como figuração principal da Nouvelle Vague para a cidade de Fontenay-aux-Roses, situada ao sul da capital francesa, aponta para o mesmo movimento empreendido pelo círculo notável de pintores impressionistas (Claude Monet, Auguste Renoir e Édouard Manet) em meados do século XIX. O crítico de arte T. J. Clark em *Pintura da vida moderna* (2004) definiu esse deslocamento geográfico como sendo a investigação da vida moderna nas pequenas cidades situadas nos arredores de Paris. Os *déjeuners sur l'herbe* da família Chevalier em *Le bonheur* (Costa, 1993) são um resgate da tradição impressionista das festividades e passeios pela França interiorana, quando aos domingos burgueses e pequenos burgueses desfrutavam o dia em piqueniques meio à natureza. As referências à iconografia impressionista dos arredores de Paris se situam como uma dupla homenagem: a primeira, e mais imediata, aos poetas da luz, que passaram a compor as cores de acordo com as incidências da luz local e não mais atendendo aos ditames de composição da pintura acadêmica (Lichteinstein). Uma outra, mais sutil, menciona os filmes de Jean Renoir: *Le déjeuner sur l'herbe* (1959) é exibido na televisão do cunhado de François Chevalier e *Une partie de campagne* (1936) apresenta o mesmo cenário de *Le bonheur*,

de desfrutes familiares no campo. Se a citação ao impressionismo é evidente no filme de Varda, poucos são os estudos que se detém de maneira insistente na relação entre cor, cinema e pintura. Como mesmo reconheceu a cineasta, o Impressionismo, além de se figurar como homenagem, é um ponto de partida:

Pensei nos impressionistas: em seus quadros, há uma vibração da luz e da cor que me parece corresponder exatamente a uma certa definição da felicidade. Aliás, os pintores desta época adaptaram sua técnica à sua temática e, assim, eles mostraram piqueniques, refeições sobre a relva, domingos que se aproximavam de uma noção de felicidade. Eu utilizei a cor, porque a felicidade não pode ser ilustrada em preto e branco. (VARDA, citado em *Retrospectiva Agnès Varda, o movimento perpétuo do olhar*, p.85, destaques meus).

Por conta de sua formação em história da arte na Escola do Museu do Louvre antes mesmo de sua incursão como fotógrafa profissional ou como cineasta, Agnès Varda reitera a importância da cor na elaboração da visualidade fílmica ao se utilizar de códigos cromáticos oriundos das artes plásticas, sejam esses do Impressionismo ou das artes modernas do século XX, e alia em *Le bonheur* ao menos dois horizontes de análise: a cor, um elemento aparentemente formal, e sua relação com o conceito patriarcal de felicidade, um tema que tange os estudos culturais. Em uma das maiores pesquisas feitas sobre as relações de gênero no cinema francês, a pesquisadora Sandy Flitterman-Lewis em *To desire differently* (1996) reivindica a necessidade de olharmos primeiramente para o objeto fílmico, avaliar as demandas que o filme apresenta para que assim seja possível extrair dele relações de significados extrafílmicos. O sistema cromático de Varda se impõe como elemento central na experiência fílmica, elaboração visual reaviva o tema central da obra – a substituição de uma mulher pela outra – e Varda une dois campos aparentemente desconexos: a cor e as relações de gênero. O arranjo que Varda estabelece entre cor com os códigos fílmicos prescritos desde o roteiro - discussão da felicidade numa família burguesa patriarcal - emerge de maneira irônica através de uma paleta multicolorida e aparentemente aleatória.

Dos textos que referenciam *Le bonheur* do ponto de vista da discussão de gênero ou como uma obra importante na cinematografia de Varda, poucos são aqueles que tocam na problemática da cor de maneira profunda, ela é mencionada como elemento visual destacado do filme, mas ainda indigna de profunda atenção ou um estudo a parte, mesmo no ensaio da autora feminista. Richard Neupert deu um passo além ao descrever e comentar o uso das cores em *Le bonheur* no ensaio “La couleur et le style visuel dans *Le Bonheur*” (2009), afirma que o filme não teria a mesma envergadura crítica se não fosse pelo cuidadoso trabalho com as cores. Apesar do autor reconhecer o mérito cor, ele não vai além de uma constatação daquilo que a imagem oferece ao

espectador. Esse artigo vai procurar discutir a articulação entre cor e a matriz impressionista do filme e as relações de gênero. Se essas dificuldades de análise ainda estão evidentes 45 anos depois do lançamento do filme é porque a cor é vista como um problema na análise fílmica, e um problema exclusivo de quem a vê: o crítico e o espectador. Os códigos cromáticos utilizados por Varda estão expostos de forma clara e imediata, por conta da paleta saturada dos figurinos e das intensas cores das paisagens, porém o caminho de decifrá-los ainda parece incompleto, pois ora existe uma deficiência em relacionar a cor com a matriz visual do filme, o Impressionismo; ou ainda há a aparente incompatibilidade de aliar a análise da cor aos horizontes pós-estruturalistas, a discussão de gênero.

A potência da cor em *Le bonheur* perpassa a pintura, mas sua simbologia ultrapassa a iconografia impressionista quando a cineasta cria um vocabulário próprio para sua paleta fílmica. O impressionismo é largamente conhecido como sendo o registro da transformação da paisagem pelo processo histórico da modernidade (Clark) e, para tanto, os pintores se utilizavam da luz como matriz formal dessa transformação (Harrison, 1998). Se o impressionismo se configurou como a arte da luz e do registro do tempo (Schapiro, 2002); o filme de Varda, assim como a Nouvelle Vague, ao contrário, nega a potência dramática da luz, torna-a plana e homogênea para que assim a paisagem se revele sem artifícios, desconfiança essa levada a cabo por ela e por seus colegas cineastas (Rohmer). Visto que a matriz impressionista de Varda tem seus limites, Richard Neupert reconheceu a potência dramática da cor ao afirmar que *Le bonheur* une tradições artísticas distintas para criar um “drama ambivalente e inquietante” (Neupert, p.87) e Ruth Hottell num outro ensaio (1999) declarou, mesmo que sumariamente, que a paleta do filme se revela mais ampla que a paleta impressionista.

A matriz vardaniana no quesito cor não obedece às composições cromáticas impressionistas, que no geral são mais pastéis e dessaturadas (isto é, quando tendem ao branco), a cineasta atesta sua filiação à arte moderna ao criar um sistema livre de utilização simbólica e dramática da cor no cinema. A arte moderna caminhou numa ânsia parricida de negação da tradição da arte acadêmica e das normas de composição. No plano das cores, essa autonomia de criação começa a ser esboçada em obras do final do século XIX, notadamente em Paul Gauguin e Vincent Van Gogh, para décadas depois ela se tornar a presença absoluta no quadro, conquista assinalada por Henri Matisse, o grande mestre moderno da cor. Essa conquista não significa uma arbitrariedade na utilização das cores na tela, mas sim uma rendição aos imperativos da criação e da expressão individual, e não mais a aceitação de padrões de composição, como aqueles atendidos até o

século XIX (Matisse). Varda, assim como os pintores modernos, cria um sistema subjetivo de utilização livre dos tons, que dialoga com a narrativa, mas obedece, sobretudo, a uma condição de expressão individual mais do que uma submissão às convenções dramáticas e simbólicas da cor esboçadas pelo cinema clássico, que atendia mais aos imperativos do sistema Technicolor<sup>20</sup>.

Tanto na cena de abertura, quanto em outras que retomam o motivo principal – o piquenique da família Chevalier – existe uma espécie de arbitrariedade na escolha das cores quando essas se associam às personagens, como se não houvesse em *Le bonheur* uma propensão da cor a uma condição de sistema. Em *Pierrot le fou* de Jean-Luc Godard, filme contemporâneo a obra de Varda e igualmente elogiado por Maire-Claire Ropars, René Richetin e William Johnson em

artigos da época, a racionalidade de disposição das cores obedece ao rigor do cineasta, que associa a cor às personagens ou a cor à situação dramática exposta. Em *Pierrot*, sob as paisagens do sul da França, o vermelho e o azul representam pólos opostos e em desunião, como se Marianne/feminino (vermelho) e Ferdinand/masculino (azul) representassem forças irreconciliáveis e traduzissem estados de ânimo divergentes: vermelho/ação e azul/melancolia. Ao final, vermelho e azul se unem para denotar um processo de falências, quando há a morte dos dois protagonistas, assim, masculino e feminino se associam num desfecho melancólico. O trabalho de Varda, em comparação ao cerebral trabalho de Godard, parece mais intuitivo, pois o projeto fílmico esboçado pela cor atende a parâmetros menos sistemáticos de composição, porém não menos relevantes. Existe em *Le bonheur* uma disposição das cores no espaço que acompanha o estado emocional de felicidade de François Chevalier, o pai de família zeloso que convive harmonicamente com sua esposa Thérèse e a amante Émilie, até o suicídio daquela na última parte do filme. As cores exercem, até um determinado momento da narrativa, quando todos os componentes da família convivem em harmonia, como uma ilustração dessa *joie de vivre* de François (Johnson). Johnson afirma que a partir do suicídio de Thérèse, quando ela descobre o adultério do marido, as cores mudam de registro simbólico, apesar de permanecerem as mesmas ao longo das cenas. O intenso colorido da paisagem e dos interiores dos ambientes passa inicialmente da ilustração de um estado pleno de harmonia e para uma espécie de comentário ao perigo de se viver a felicidade do tempo presente.

---

<sup>20</sup> Natalie Kalmus, certamente a grande responsável por criar uma gramática das cores do Technicolor, criou padrões de expressão que ligam a cor a uma simbologia restrita, tais como as associações simplórias do laranja com a vaidade, o vermelho com a paixão, o dourado com a riqueza. Para maiores informações sobre os padrões dramáticos da cor no Technicolor, ver o artigo KALMUS, Natalie. Color consciousness. In: PRICE, Brian; VACCHE, Angela Dalle (org). *Idem*. P.24-29.

Segundo Brian Price, as cores exercem comentários não declarados ou explicitados na narrativa, daí advém a riqueza do estudo das cores em *Le bonheur*. O filme conduz serenamente a substituição de uma mulher pela outra de acordo com a visão masculina, centrada no ponto de vista do protagonista François, que seria o registro de felicidade dentro da lógica patriarcal, quando uma mulher renuncia sua própria vida em prol da felicidade de seu marido (Flitterman-Lewis, 1996). Serenamente é como as cores se engendram no filme, a potência de felicidade que elas aparentemente traduzem associam-se ao estado de ânimo de François, mesmo após a morte de Thérèse. Essa “amoralidade” de Varda (Hottell, 1999), através dos ditames da cor se transforma num registro irônico de felicidade, uma desconfiança através das cores de que alguém não se enquadra dentro dos padrões de harmonia familiar. É justamente no recurso à ironia e na relação de distanciamento entre espectador e personagens que *Le bonheur* se afasta das normas e convenções do cinema clássico, que exigiam clareza na utilização simbólica da cor (Richetin) e uma transparência de significado, para que o espectador associasse facilmente as relações entre cor e personagem ou cor e sentido dramático da cena.

Varda parte da desconfiança do sentido pleno de felicidade das pinturas impressionistas e une a isso a aparente arbitrariedade das cores para promover um trabalho de ambigüidades em *Le bonheur*. A recusa a um sistema, tal como em *Pierrot le fou* de Godard, não intimida a cineasta em proferir julgamentos ou diretrizes de análise para cada personagem. Retomando a assertiva de Price, em *Le bonheur* existem significados ditos apenas no nível das cores e esses nos ajudam a compreender a proposta da cineasta. Sandy Flitterman-Lewis elogiou o filme por considerá-lo um estudo sobre o sentido de felicidade dentro da lógica do patriarcado, e as cores, num outro plano, colocam-se em defesa das figuras femininas. O filme é o registro de um conceito de felicidade determinado pela figura masculina, o pai de família François Chevalier, portanto, protagonista do filme e de quem temos a visão dos fatos que se sucedem na narrativa. Contudo, Varda articula uma inusitada relação entre cor e tema do filme ao desviar a atenção cromática para as figuras femininas, as personagens consideradas secundárias ou aquelas cujo conceito de felicidade está submetido à lógica de François. Apesar de Thérèse, a esposa que se suicida ao descobrir que o marido tem um caso extraconjugal, não ter uma paleta específica, ela é a personagem que possui as cores mais vibrantes do filme.

Ao passo que a amante Émilie é vista através de cores mais gélidas e recatadas, em escalas que variam do azul claro ao violeta (cor favorita de Varda), figurinos de linhas retas e apartamento cujo estilo de decoração é mais límpido, com poucos pontos de cor; Thérèse acompanha o registro

geral de cores do filme, sua identidade cromática rima visualmente com a paisagem da natureza. O filme abre com as cenas primaveris da paisagem campestre de Fontenay-aux-Roses e Thérèse é apresentada junto à sua família com um vestido de estampa floral em intensos tons de amarelo, laranja e verde, sobreposto por um xale roxo. Seu cabelo loiro se uniformiza com os campos de trigo e com a luz do sol, onde ela e o marido passam os domingos com os filhos. Émilie, apesar da sua postura recôndita e doce, obedece às padronagens mais gélidas, inclusive a cor de seu cabelo, e o filme se encerra com ela e sua nova família no campo dominado pela paisagem outonal, estação do ano em que a natureza se encontra em estado de senescência. O filme parte do ponto de vista da personagem masculina e essa, curiosamente, é aquela que apresenta menos embates em relação à cor. Não existe uma paleta específica para François, ele não é mostrado a partir de gamas de um matiz específico, mas, de acordo com os figurinos que o acompanham, François detém as cores mais desinteressantes visualmente, como o verde e o azul acinzentados, gamas de marrom e bege, que culminam na cena final com a paleta outonal junto à Émilie. Varda nos convida a aceitar o bom caráter de François ao se deparar com o problema do adultério (Hottell), porém no plano das cores a narrativa procura atender às demandas que a crítica feminista colocou sobre o filme. Se a felicidade é posta do ponto de vista masculino, as cores, ao contrário, fazem um elogio às figuras femininas, as cromaticamente mais evidentes.

## REFERÊNCIAS

- Retrospectiva Agnès Varda, o movimento perpétuo do olhar.** Rio de Janeiro: Banco do Brasil, 2006.
- AUMONT, Jacques. **O olho interminável: cinema e pintura.** São Paulo: Cosac & Naify, 2004.
- BATCHELOR, David. **Cromofobia.** São Paulo: Senac, 2007. BEAUREGARD, Raphaëlle Costa de (org). **Cinéma et couleur.** Paris: Michel Houdiard, 2009.
- CLARK, T. J. **Pintura da vida moderna.** São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- COSTA, João Bernardo. A felicidade e a alegria. **Agnès Varda: Os filmes e as fotografias.** Lisboa: Cinemateca Portuguesa, 1993. P.51-54.
- DOUCHET, Jean. **Nouvelle Vague.** Paris: Cinémathèque Française/Hazan, 1998. DUARTE, B. J. A função dramática da cor no cinema. **Separata de Anhembi,** São Paulo, n.137, v. XLVI, p.03-23, abr/1962.
- EVERETT, Wendy (org.). **Questions of colour in cinema: from paintbrush to pixel.** Berna: Peter Lang, 2007.

FLITTERMAN-LEWIS, Sandy. **To desire differently: feminism and the French cinema**. Nova Iorque: Columbia University Press, 1996. GOETHE, Johann. **Doutrina das cores**. São Paulo: Nova Alexandria, 2009.

HARRISON, Charles. **Modernidade e modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 1998.

HIGGINS, Scott. Demonstrating three-colour Technicolor: early three-colour aesthetics and design. **Film History**, Bloomington, v.12, n.04, p.358-383, 2000.

HOTTELL, Ruth. Including ourselves: the role of female spectators in Agnès Varda's *Le bonheur* and *L'une chante, l'autre pas*. **Cinema Journal**, Austin, v.38, n.02, p.52-71, inverno/1999.

JOHNSON, William. Coming to terms with color. **Film Quarterly**, Califórnia, v. 20, n.01, p.02-22, outono/1966.

LICHTEINSTEIN, Jacqueline. **A pintura – o desenho e a cor**. São Paulo: Editora 34, 2006.

MATISSE, Henri. **Escritos e reflexões sobre arte**. São Paulo: Cosac & Naify, 2007. MISEK, Richard. **Chromatic cinema**. Londres: Wiley-Blackwell, 2010.

NEUPERT, Richard. La couleur et le style visuel dans *Le Bonheur*. In: FIANT, Antony; HAMERY, Roxane; THOUVENEL, Éric (org.). **Agnès Varda: le cinéma et au-delà**. Rennes: PUR, 2009. P.79-87.

PRICE, Brian; VACCHE, Angela Dalle (org). **Color**. Nova York: Routledge, 2006.

RICHETIN, René. Notes sur la couleur au cinema. **Cahiers du Cinéma**, Paris, n.182, p.60-67, set. 1966.

ROHMER, Eric. De los gustos y los colores. In: IDEM. **El gusto por la belleza**. Barcelona: Paidós, 2000. P.100-103. ROPARS-WUILLEUMIER, Marie-Claire. Réflexions sur la couleur dans le cinéma contemporain. **Études Cinématographiques**, Paris, n.21, p.51-63, outono/1965.

SCHAPIRO, Meyer. **Impressionismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. WINSTON, Brian. **Technologies of seeing: photography, cinematography and television**. London: British Film Institute, 1996.

## **A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA**

Jeórgia de Fátima Rodrigues<sup>21</sup>  
Janaina Bacelo Figueiredo<sup>22</sup>  
Faculdade Padre João Bagozzi

### **RESUMO**

Este trabalho trata da linguagem cênica na pequena infância, do ensino do teatro dentro das escolas e do professor que trabalha com esta disciplina. Tomando como base teórica Peter Slade(1978), Beatriz Cabral(2010), Heloise Vidor(2010), Vygotsky(1988 e 1991), Eulália Bassedas (1999), entre outros. A elaboração deste projeto refere-se ao levantamento do perfil do profissional que trabalha com a linguagem teatral nos Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIS) de Curitiba, assim como a experimentação das possibilidades do professor/personagem em sala de aula. Por fim, relata uma experiência do professor/personagem em um CMEI com crianças em idades entre 09 meses a completar 2 anos.

Palavras-chave: teatro; criança; professor/personagem.

### **A LINGUAGEM DRAMÁTICA NA PEQUENA INFÂNCIA**

A educação é um processo de formação humana, ela ocorre por duas vias: por meios formais de ensino, ou seja, a escola, e também pelos meios não formais identificados como espaços de aprendizagens oportunizados pela sociedade civil como: igrejas, associações, entre outros.

Em nosso país a principal fonte de organização do modelo de ensino formal é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB. 9.394/96, sendo um documento norteador ele serve como referência aos estados e municípios na formulação de suas próprias diretrizes.

O Artigo 21 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação define “I – A educação básica, formada pela educação infantil, ensino Fundamental e ensino médio; II - educação superior.” (2008. p.18). Como o foco deste estudo é a modalidade de educação infantil seguiremos pela sua definição legal. Nos Artigos 29 e 30 é definida a etapa de atendimento as crianças que completam seis anos de idade como atendimento em creches. (BRASIL, 2008).

No Município de Curitiba – PR os Centros Municipais de Educação Infantil são os espaços voltados para o ensino da educação básica na primeira infância, com atendimento as crianças em idade de 4 meses a 5 anos, atualmente são 176 unidades. (CURITIBA, 2011).

---

<sup>21</sup> Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Padre João Bagozzi. E-mail: jeorgiacomjota@hotmail.com.

<sup>22</sup> Graduada em Letras pela Fundação Universidade Federal do Rio Grande e Mestre em Letras, com área de concentração em Estudos Literários, pela Universidade Federal do Paraná. E-mail: janaina@faculdadebagozzi.edu.br

O trabalho com as linguagens artísticas dentro dos Centros Municipais de Educação Infantil na cidade de Curitiba é realizado por profissionais com formação mínima estabelecida, conforme Lei Ordinária de Curitiba-PR, nº 12083 de 19/12/2006 que possuam formação mínima em nível Médio na modalidade Magistério, graduação em nível Superior em Pedagogia com habilitação voltada para a Educação Infantil e Séries Iniciais, Normal Superior. Ou formação em curso de licenciatura acrescida com a titulação da modalidade de magistério.

Embora já existam avanços em termos legais para a exigência de formação mínima do profissional que atua na área de educação infantil, o trabalho com as artes, especificamente com o teatro parte da ótica de um pedagogo, ou seja, a criança é compreendida dentro de uma perspectiva de um ser que está em desenvolvimento com necessidades próprias nas suas diferentes fases.

A formação curricular do curso de Pedagogia é abrangente e generalista, o aluno estuda as teorias e as metodologias nas diferentes áreas do conhecimento. Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, encontra-se o seguinte trecho:

Art. 4º O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos.

Parágrafo único. As atividades docentes também compreendem participação na organização e gestão de sistemas e instituições de ensino, englobando:

III - fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;

VI - ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;

No caso do ensino da Arte a aproximação do aluno acadêmico com as áreas artísticas ocorre a partir de um estudo entre a teoria e a prática, porém em um tempo curto. Geralmente, na matriz curricular do curso de Pedagogia a disciplina de artes é ofertada em um único semestre, englobando as quatro linguagens artísticas, ou seja, linguagens visuais, musicais, cênicas e a dança são articuladas em seus aspectos mais abrangentes, fato que acaba por configurar a arte como uma linguagem única, desconsiderando suas especificidades.

A trajetória do trabalho com a linguagem dramática dentro de sala de aula foi de superar barreiras, fugindo da aplicação do teatro como mero entretenimento e aplicação extracurricular, ou de suporte para o ensino de outras disciplinas. Assim, o trabalho dos arte-educadores foi árduo, no intuito de inserir concretamente as artes cênicas dentro do currículo escolar e para se reconhecer a linguagem teatral como área do conhecimento. Para Japiassu (2001) as conquistas da linguagem teatral em nosso país foram significativas após a segunda metade do século XX, especialmente

quando o teatro e sua dimensão pedagógica começaram a ser pensados na educação escolar de um ponto de vista que ambicionava superar as limitações de uso exclusivamente instrumental, isto é, como “*ferramenta*”, “*instrumento*” ou “*método*” para o ensino de conteúdos extra teatrais”. (JAPIASSU, 2001. p.22).

Para tornar o ensino do teatro dentro das escolas como possuidor de características próprias, foi necessária uma reformulação do currículo dos cursos de artes, superando a característica de polivalência, ou seja, na não formação de um profissional habilitado nas quatro linguagens artísticas, mas especialista em uma linguagem específica. Pois, a modificação de um currículo é resultado do trabalho dos pesquisadores da educação em relação aos novos paradigmas da contemporaneidade. (SANTANA, 2000).

Contudo, todas as conquistas sobre o ensino do teatro têm aplicação real e prática por ser obrigatória, especialmente na educação básica a partir do ensino fundamental com a exigência de profissionais capacitados “o ensino de Arte é área de conhecimento com conteúdos específicos e deve ser consolidada como parte constitutiva dos currículos escolares, requerendo, portanto, capacitação dos professores para orientar a formação do aluno.” (MEC, 1997. p.51).

Na educação infantil os avanços ainda “engatinham”, se por um lado o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) não aponta sequer a linguagem teatral como eixo de trabalho orientado na construção do conhecimento de mundo da criança (1998), as Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba (2008) indicam objetivos de aprendizagens para o trabalho com a criança inserida na educação infantil. Entretanto, é válido ressaltar que profissionais que atuam nesta área necessitam de uma formação acadêmica competente que oportunize metodologias para o trabalho com a linguagem teatral desde a tenra infância.

O professor da educação infantil, e também dos outros níveis de ensino necessita de um olhar pesquisador, consciente do seu papel na educação e da necessidade de uma formação profissional constante, através da pesquisa é possível “a descoberta de fatos novos ou de aspectos

não enfatizados, que imprimam solidez para a sua ação pedagógica ou lhe estendam a aplicabilidade". (FERRACINE, 1990, p.73).

Na Rede Municipal de Ensino de Curitiba, a formação do profissional de Educação Infantil acontece em cursos com carga horária e certificação específica e nos momentos em que participa de formação continuada em serviço no CMEI, ou seja, durante o tempo de permanência e nas reuniões pedagógicas, quando tem a possibilidade de estudar, repensar sua prática à luz de referenciais teóricos e planejar o trabalho com sua equipe. (CURITIBA, 2009. p. 65).

Embora os documentos norteadores do município indicassem teoricamente o uso de tal linguagem no exercício do cotidiano dos profissionais, a ausência de uma formação específica é um limitador nas aplicações de atividades teatrais planejadas dentro das unidades.

A escolha por desenvolver um trabalho utilizando a linguagem cênica com crianças do primeiro ciclo (0 a 3 anos) na educação infantil justifica-se, primeiramente, por compreender que a criança nesta fase está em constante desenvolvimento e o adulto, dentro de uma perspectiva educativa, tem por dever possibilitar um ambiente rico em estímulos.

O desenvolvimento da espécie humana é, portanto o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cuidam. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e social que envolve as crianças desde o seu nascimento. (BASSEDAS, 1999, p.23)

É válido ressaltar que, através da mediação do profissional que atua no espaço educativo, o trabalho com as diferentes linguagens tornam-se acessíveis ao educando.

A referência do educador/professor no processo de conhecimento e de uso das linguagens artísticas pela criança é determinante, pois, se as intervenções que realizar forem desafiadoras, ela aprenderá a se expressar por essas linguagens, conhecendo diversas leituras de mundo. (CURITIBA. 2008, p. 89)

Assim, a instituição de ensino onde a criança está inserida torna-se um local propício para práticas de ensino planejadas intencionalmente por um profissional, visando desta forma a promoção de experiências significativas.

A opção em se trabalhar a linguagem teatral semanalmente com crianças leva em consideração as múltiplas especificidades da educação infantil de maneira intencional, conforme Eriulda Dias Roman ao afirmar que "a preocupação constante com o processo de crescimento do educador-educando, suprimindo o ato mecânico do aprender memorizado e estagnado, é que faz refletir, investigar e repensar a sistematizar o planejamento." (2001. p.276). A reflexão e a prática

do planejar na educação infantil chama a atenção sobre a importância de esta etapa escolar necessita ser pensada tanto quanto as posteriores.

A aluna conheceu os estudos feitos por Heloíse Baurich Vidor (2010) sobre uso do drama e do professor personagem como instrumento de ensino.

Com uma estrutura bem definida, o drama compreende uma série de procedimentos que visam a construção de uma narrativa cênica na qual a presença de um conflito é fator fundamental para o seu desenvolvimento.” (VIDOR, 2010. p.29).

As possibilidades em tornar o professor um personagem dentro do espaço educativo, através de estratégias metodológicas enriquecedoras ao repertório cênico dos alunos e também na possibilidade de oferecer novos canais comunicativos/expressivos aos mesmos, serviram como um elemento desafiador e que foi aceito e conseqüentemente desenvolvido dentro de um Centro de Educação Infantil da Rede Municipal de Curitiba.

### **PROFESSOR-PERSONAGEM: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA**

A experiência aqui relatada ocorreu no ano de 2010, na turma de Berçário II com crianças com a faixa etária de 09 meses a completar 2 anos. A turma composta por 18 crianças recebeu o atendimento diário e integral de três educadoras no Centro Municipal de Educação Infantil Conjunto Piquiri na cidade de Curitiba-Paraná.

A escolha por desenvolver um trabalho utilizando a linguagem cênica com crianças do primeiro ciclo (0 a 3 anos) na educação infantil, justifica-se primeiramente, por compreender que a criança nesta fase está em constante desenvolvimento e o adulto, dentro de uma perspectiva educativa, tem por dever possibilitar um ambiente rico em estímulos.

O desenvolvimento da espécie humana é, portanto o resultado de uma interação entre o programa de maturação (inscrito geneticamente) e a estimulação social e pessoal que a criança recebe das pessoas que a cuidam. Logo, entendemos que os aspectos psicológicos de desenvolvimento não estão predeterminados, mas que são adquiridos mediante a interação com o meio físico e social que envolve as crianças desde o seu nascimento. (BASSEDAS, 1999, p.23)

É importante ressaltar que, através da mediação do profissional que atua no espaço educativo, o trabalho com as diferentes linguagens tornam-se acessíveis ao educando.

A referência do educador/professor no processo de conhecimento e de uso das linguagens artísticas pela criança é determinante, pois, se as intervenções que realizar forem desafiadoras, ela aprenderá a se expressar por essas linguagens, conhecendo diversas leituras de mundo. (CURITIBA. 2008, p. 89).

Ela foi realizada durante o ano de 2010, através de encontros semanais em que a prática do professor/personagem esteve presente no cotidiano de uma turma do Berçário II, os relatos a seguir são registros de algumas das atividades desenvolvidas em sala.

Ao observar as crianças brincando e interagindo uma com as outras dentro do espaço educativo a graduanda elaborou alguns questionamentos para si mesma procurando um sentido para as práticas teatrais com esta faixa etária. Seria possível a formação do espectador desde a tenra infância?

Segundo Flávio Desgranges (2003) a promoção de experiências é um dos fatores de grande importância na formação do espectador.

[...] a pedagogia do espectador está calcada fundamentalmente em procedimentos adotados para criar o gosto pelo debate estético, para estimular no espectador o desejo de lançar um olhar particular à peça teatral, de empreender uma pesquisa pessoal na interpretação que faz da obra, despertando seu interesse para uma batalha que se trava nos campos da linguagem. Assim se contribui para formar espectadores que estejam aptos a decifrar os signos propostos, a elaborar um percurso próprio no ato de leitura da encenação [...]. (2003, p.30).

Possibilitar experiências em sala é permitir novos olhares sobre algo, o mesmo ocorre com a prática teatral, os signos do teatro podem ser acessíveis as crianças quando o profissional da educação está disposto a mediar este processo, é neste espaço intermediário que o professor tem abertura para possibilitar experiências hoje que terão repercussões futuras. Vygotsky denomina este espaço como:

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de “brotos” ou “flores” do desenvolvimento, ao invés de frutos do desenvolvimento. (VYGOTSKY apud OLIVEIRA, 1995. p.60).

O professor/personagem encontra aqui uma justificativa para inserir-se no espaço infantil utilizando da ludicidade exigida pela sua turma, considerando que a sala de aula como um espaço mediador. Este espaço mediado por signos expõe ao aluno novas possibilidades como o exemplo citado por Meier (2007).

Se um bebê nasce num mundo simbólico, em que os significados vão sendo usados pelos indivíduos para controlar seu meio ambiente e a si próprios, é na interação com os outros membros de sua cultura e com os meios de comunicação que ele, posteriormente, pode escolher entre diferentes modos de comportamento, construindo novos modos de ação. (MEIER, 2007. p.59).

O professor-personagem refere-se a um método de ensino originado na Inglaterra que propõe ao professor atuar frente à turma tendo objetivos educativos já definidos e voltados para o processo de ensino do drama.

Dentre as características principais do drama estão: contexto e circunstância de ficção que tenham alguma ressonância com a realidade dos participantes, processo envolvido através de episódios guiados por um pré-texto que configure a narrativa, mediação de um professor-personagem [*teacher in role*], que permite focalizar a situação sob perspectivas e obstáculos diversos (CABRAL, 2006 apud VIDOR, 2010. p.30).

Tendo em vistas tais necessidades, o professor assume o papel de personagem deixando-se ser outro, conscientemente, na busca de alcançar os seus objetivos pedagógicos.

Neste sentido, a elaboração da estratégia do *teacher in role* representa as várias possibilidades de relação do professor com o grupo de drama e está totalmente conectado com o fluxo de informações que emergem durante o processo, e com a comunicação das informações entre professor-aluno e aluno-professor. O *teacher in role* é, essencialmente, um facilitador da comunicação e uma oportunidade de mudança de paradigma. (VIDOR, 2010, p.37)

Este trabalho não teve seu início e fim apenas nos momentos em que o professor/personagem esteve em sala, a necessidade em criar um ambiente próprio para o acesso do personagem escolhido se fez presente, a criação de um repertório com elementos que remetessem ao visitante foi feita por meio da apreciação de imagens fotográficas, áudio, filmagens curtas retiradas da internet, manipulação de adereços cênicos como: figurino, maquiagem e também com elementos de iluminação como o uso de sombras, explorando também o seu corpo, onde Peter Slade define que o “Jogo Pessoal é o drama óbvio: a pessoa inteira, ou eu total é usado. Ele se caracteriza por movimento e caracterização, e notamos a dança entrando e a experiência de ser coisas ou pessoas [...]” (SLADE, 1978. p.19). Após as atividades as crianças assistiam as filmagens realizadas, este procedimento visava o fortalecimento da identidade das mesmas contribuindo com sua formação expectadora, para Rosseto (2008) os professores “[...] podem-se utilizar exibições de trechos de registros em vídeo das atividades desenvolvidas em sala de aula. Os alunos geralmente demonstram muito interesse em se descobrir por meio das imagens apresentadas”. (2008, p.78).

As crianças desta faixa etária estão adquirindo gradativamente o próprio domínio corporal, o adulto por sua vez, possuidor desta habilidade, pode promover em si tal experiência, distanciando-se da ideia de que as crianças tenham que imitá-lo, mas compreendendo que elas necessitam de um espaço aberto para a experiência com o seu corpo e o do outro. “[...] o professor renuncia à centralização, à onisciência, e ao controle onipotente, e reconhece o aluno

ativo nas situações de ensino, sendo sujeito de sua aprendizagem; sua espontaneidade e criatividade são constantemente estimuladas”’. (LOMBARDI, 2005.p.53).

Os relatos descritos foram escolhidos com o objetivo de ilustrar o trabalho da estudante tomando como referência a prática do professor em sala de aula com crianças inseridas na educação infantil, as atividades aqui ocorreram entre os meses de maio à setembro do ano de 2010, no entanto, o desenvolvimento integral deste trabalho aconteceu nos meses de fevereiro à dezembro do mesmo ano.

Na primeira caracterização, a estudante e também educadora, optou em personificar-se em um cachorro, a escolha deste personagem se baseou no fato deste animal chamar a atenção das crianças durante a apreciação de materiais, alguns alunos referiram-se como: “au, au” outros já o chamavam de cachorro. As crianças desta idade não apresentavam um vocabulário oral extenso, contudo já elaboravam um entendimento de diversas situações:

O que a criança compreende, de início, é certamente muito ligado à situação, ao desenvolvimento concreto de uma forma familiar. O caráter particular da linguagem que o adulto dirige à criança lhe fornece índices que lhe permitem progressivamente descobrir-se no discurso de outrem [...] (AIMARD,1986. P.42).

O encontro durou cerca de 20 minutos e 14 crianças estavam presentes, por de trás do portão da sala o cachorro latiu por um instante, G.V.F.Pi (1 ano e 8 meses) esboçou um choro e se aconchegou no colo da educadora, as crianças estavam sentadas sobre um grande tapete em emborrachado e o cão entrou no espaço cheirando o chão e também as próprias crianças, aos poucos elas foram se aproximando do visitante um pouco inseguras em tocá-lo, K.T.S.A (1 ano e 7 meses) se interessou por um pequeno tambor que o animal segurava, percebendo isso o cachorro chacoalhou o instrumento emitindo um som e o vínculo entre personagem e criança foi efetivado e o menino fez carícias no cão. Y.V.S.P (1 ano e 5 meses), por sua vez, rodeou o personagem por diversas vezes e ao aproximar-se sorriu saindo rapidamente começando uma brincadeira de pega-pega, o cachorro se escondeu por de trás de uma cortina e as crianças se aproximaram em uma procura.

A atividade desenrolou-se tranquilamente e o fato do personagem escolhido estar disposto na altura dos alunos facilitou em uma comunicação visual mais próxima das crianças, elas responderam com toques acariciando ou aparentemente brigando com o cão.

A segunda experiência foi focada na exploração de tecidos coloridos. A estudante utilizou um figurino todo preto e maquiagem branca em todo o rosto. As crianças estavam presentes

durante da pintura, A.L.O.P (1 ano e 7 meses) observou atentamente este momento, porém, não quis se aproximar. Na sala as crianças demonstraram insegurança no primeiro encontro, algumas reagiram com choro, a personagem ajoelhou-se na sala e com uma pequena caixa de madeira fez sons ao batê-la na parede, aos poucos a turma foi se acalmando. Do interior da caixa surgiu um grande tecido lilás e G. se aproximou tentando assopra-lo. Ao surgir o tecido amarelo G.V.F.P (1 ano e 10 meses) pegou o primeiro pano e cobriu sua própria cabeça e saiu pela sala. Y.V.S.P (1 ano e 7 meses).ficou interessado por uma caixa de sapato em que a personagem dava pequenas batidas e também partilhou da mesma ação, de dentro desta caixa surgiram mais dois tecidos um preto e outro branco com os quais a personagem se cobriu e movimentou-se pelo espaço. Ao final todos os tecidos foram amarrados formando uma grande corrente colorida onde as crianças interagiram oras cobrindo o próprio corpo e também puxando os tecidos para si.

Esta atividade ocorreu no mês de setembro e estavam presentes em sala 15 crianças, a caracterização planejada foi de gato, a vestimenta da personagem foi feita com uma roupa toda preta, uma touca peluciada e a cauda feita com o mesmo tecido da touca. Ao entrar na sala simulando o caminhar de um gato a estudante foi acompanhada por Y.V.S.P (1 ano e 9 meses) que também estava engatinhando, instantes depois L.S.O (2 anos completos) começou a participar da ação, neste momento grande parte da turma estava sentada próximo a educadora da turma. G.V.F.P (2 anos completos) pegou uma bola de plástico e jogou-a para o gato que entrou na brincadeira. Nesta altura da atividade as crianças estavam mais soltas e caminhavam pela sala interagindo com o personagem, Y.V.S.P (1 ano e 9 meses) , L.V.L.S (1 ano e 10 meses), C.G.P (1 ano e 9 meses) e L.S.O (2 anos completos) participaram de uma brincadeira de perseguição com o gato. Um dos pontos marcantes nesta prática foi o fato das crianças traçarem corporalmente um dialogo com o personagem, buscando formas corporais semelhantes a do animal.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O repensar sobre o ensino em nosso país se faz presente e todas as etapas do ensino vem sendo revistas pelos órgãos que normatizam a educação formal brasileira e que tal ensino da Arte clama urgentemente em ser vista “[...] como disciplina independente a desenvolver valores específicos [...]” (SANTOS, 2004. p.31). A educação infantil chama atenção pela necessidade da busca pela qualidade, sendo identificada como um espaço de promoção de saberes, em que o educar e o cuidar são indissociáveis e tem uma importância significativa na formação dos sujeitos.

O ensino da Arte dentro do espaço escolar vem caminhando para a superação de estigmas que ligam o fazer artístico dentro da escola aos momentos de simples entretenimento, muitas conquistas são visíveis nas escolas, uma vez que a Arte já se consolidou como área do conhecimento humano. Ela tem ela tem espaço em todos os níveis," a arte na educação infantil tem um importante papel no processo de construção do conhecimento, pois possibilita que a criança desenvolva a experimentação com os sentidos, a percepção, a sensibilidade, os sentimentos e a imaginação criadora". (CURITIBA, 2009.p.49).

O trabalho com o teatro nas escolas também vem conquistando espaço na medida em que as crescentes discussões apontam para a importância do processo e não simplesmente do produto final.

É fundamental que a discussão sobre a temática do Teatro-Educação não se limite apenas aos profissionais do ensino da Arte e tão menos aos profissionais da Pedagogia, é preciso uma junção de ideias, pensando o aluno em sua totalidade e contribuindo, desta forma para que sua formação cidadã seja atuante, questionadora e participativa.

Questionamentos sobre o perfil do profissional que atua na educação básica, mais especificamente na educação infantil são pertinentes, pois a habilitação para o exercício docente revelam lacunas nos currículos dos cursos de Pedagogia e na Licenciatura em Teatro, no caso do estado do Paraná o profissional pedagogo tem seu exercício profissional na educação infantil e anos iniciais, já o profissional com habilitação em artes atende nos anos finais. Esta dicotomia presente em ambos os cursos limita a formação de um professor que transite nestas duas etapas, salvo aqueles que complementam sua formação inicial. Tal carência identificada nos cursos de graduação tenta ser suprida pelos municípios por meio dos cursos de formação continuada destinado aos profissionais da educação, permitindo assim, um breve acesso ao conhecimento da área. Esta ação é válida se pensarmos no atendimento das necessidades emergenciais do ensino. No entanto, é preciso cuidado para que não se torne uma necessidade permanente.

Não se pode acreditar que esses programas possam, por si mesmos, solucionar definitivamente a problemática relativa aos processos (in)formativos dos profissionais da educação no país. Sua eficácia só se daria paralelamente a todo um conjunto organizado de ações tendo em vista a melhoria da qualidade da educação brasileira [como a Reforma Universitária, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), o aperfeiçoamento democrático da administração escolar, a remuneração digna dos trabalhadores da educação, a melhoria das condições físicas e materiais para o desenvolvimento do trabalho docente etc.].(JAPIASSU, 2004. p.78).

Além das discussões pertinentes sobre o profissional da educação que atua com o ensino das artes e a importância do seu trabalho na educação infantil, torna-se necessário pensar sobre o

papel professor da educação infantil cuja formação é pedagógica, articulando as contribuições destas duas áreas em busca de uma formação que considere as especificidades do seu aluno.

As possibilidades de um trabalho intencional para as crianças inseridas no primeiro ciclo da educação infantil expostas neste trabalho demonstram um caminho possível para uma educação dialógica, transportando tanto o aluno quanto ao professor a um campo de novas aprendizagens e promoção de experiências mútuas. Trilhando, desta forma, a construção de um saber compartilhado.

## REFERÊNCIAS

AIMARD, Paule. **A linguagem da Criança** ; trad. [de] Francisco Vidal. – Porto Alegre : Artes Médicas, 1986.

BASSEDAS. Eulália. **Aprender e ensinar na educação infantil** ; tradução Cristina Maria de Oliveira. – Porto Alegre : Artmed,1999.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial curricular para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998, v.3.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Informações Educacionais**. Disponível em: <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/templates/informacoeseducacionais/arquivos/48.pdf>. Acessado em: 20/09/2011.

CURITIBA. Secretaria Municipal da Educação. **Diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba**. 2006. V.2 Educação Infantil.

CURITIBA. **Parâmetros e Indicadores de Qualidade para os Centros Municipais de Educação Infantil**. 2009.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador** – São Paulo : Hucitec, 2003.

FARIA, Vitória Líbia Barreto de. **Currículo na Educação Infantil: Diálogo com os demais elementos da Proposta Pedagógica** – São Paulo : Scipione, 2007. – (Percurso).

FERRACINE, Luiz. **O professor como agente de mudança social** – São Paulo : EPU, 1990.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. 2. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

JAPIASSU, Ricardo. **Desafios da (in)formação docente: o trabalho pedagógico com as artes na escolarização**. ECCOS – Rev. Cient., UNINOVE, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 65-83.

**Lei Ordinária de Curitiba-PR, nº 12083** de 19/12/2006 Disponível em: <http://www.leismunicipais.com.br/cgi-local/forpgs/topsearch.pl> Acessado em: 11/04/2011.

**LDB nº 9.394/96: leis e decretos federais.** Edição atualizada até março de 2008. Curitiba, PR: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

LOMBARDI. Lucia Maria Salgado dos Santos. **Jogo e brincadeira e prática reflexiva na formação de professores.** Mestrado FEUSP. São Paulo, 2005.

MEIER. Marcos. **Mediação da aprendizagem: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky.** Curitiba : Edição do autor, 2007.

OLIVEIRA. Marta Kohl. **Vygotsky: Aprendizado e Desenvolvimento de um Processo Sócio-Histórico.** 3ª ed. – São Paulo : Editora Scipione, 1995.

**RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1, DE 15 DE MAIO DE 2006.** Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf) Acessado em 24/06/2011.

ROMAN, Eurida Dias e STEYER, Vivian Edite (orgs). **A criança de 0 a 6 anos e a educação infantil: um retrato multifacetado.** – Canoas: Ed. ULBRA, 2001.

ROSSETO, Robson. **O Espectador e a relação do ensino do Teatro com o Teatro Contemporâneo.** R.cient./FAP, Curitiba, v.3, p.69-84, jan./dez. 2008.

SANTANA, Arao Paranagua. **Teatro e formação de professores.** São Luis, MA: EDUFMA, 2000. 234 p., il.

SANTOS. Vera Lúcia Bertoni dos. **Brincadeira e conhecimento: do faz-de-conta à representação teatral** – Porto Alegre : Mediação, 2002.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil** ; (tradução de Tatiana Belinky ; direção de edição de Fanny Abramovich). – São Paulo: Summus, 1978.

VIDOR, Heloise Baurich. **Drama e teatralidade: o ensino do teatro na escola.** Porto Alegre: Mediação, 2010. (Coleção Educação e Arte; v.13)

## **DANÇA, CORPO E PARADIGMA EMERGENTE: CONEXÕES E APROXIMAÇÕES**

Juliana Fernandez Castro<sup>23</sup>

Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia

### **RESUMO**

O estudo do corpo que dança, de como este corpo conhece e se relaciona com o mundo, tem produzido interesse em artistas, docentes, artistas-docentes e demais profissionais que se aproximam da Dança na contemporaneidade. Tal estudo subsidia-se pela ideia de um corpo que não está separado da mente e que não é agente passivo das interferências do/com o ambiente – ambiente aqui entendido como um conjunto de condições para as coisas se relacionarem e não apenas um lugar (BRITO, 2007) – ideia esta, que vem sendo trabalhada e defendida por diversos professores, estudiosos e pesquisadores contemporâneos de Dança. O corpo é um estado em transformação contínuo, a partir das relações de interação com a natureza e a cultura. Portanto, o corpo é natureza e cultura, e, pode ser tratado enquanto mídia de si mesmo, ou seja, como “corpomídia”(GREINER & KATZ, 2005), diferentemente do entendimento de corpo processador (corpomáquina) aparentemente passivo às informações do ambiente. Tais compreensões articulam-se à perspectiva de pensamento emergente sobre a ação de conhecer, e que serão trabalhadas neste artigo com a finalidade de esboçar possíveis conexões e aproximações entre corpo, dança, ações pedagógicas e o paradigma emergente proposto por Boaventura (2005).

Palavras-chave: corpo; dança; paradigma emergente; educação contemporânea.

### **O CONHECIMENTO A PARTIR DOS PARADIGMAS (DOMINANTE E EMERGENTE) PROPOSTO POR BOAVENTURA DE SOUZA SANTOS.**

Vivemos em um tempo de transição em que coexistem ideias distintas em se tratando da aquisição do conhecimento. Ideias ainda sob uma perspectiva hegemônica, dominante, que determinam o conhecimento das coisas a partir de um absolutismo de descobertas, ou seja, única ideia de verdade universal prepondera. O que se esboça no absolutismo é a ideia de um conhecimento ideal e único que pudesse ser controlado e profetizado (Paradigma Dominante). Outras ideias tratam o conhecimento sob uma perspectiva diferenciada, apresentando entendimentos que superam ideias dicotômicas de natureza/cultura; dentro/fora; natural/artificial; mente/matéria (Paradigma Emergente). Aponta-se aqui, a importância para o professor de Dança entender/pensar sobre os paradigmas que regem o mundo hoje, pois as imagens usadas para pensar/conhecer o corpo estão, também, interrelacionadas com a concepção de mundo, com o fazer pedagógico, com o momento histórico, econômico e ideológico e, portanto

---

<sup>23</sup> Mestranda em Dança pelo Programa de Pós-graduação da Universidade Federal da Bahia, 2010. Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança também pela Universidade Federal da Bahia, 2009. Professora de Dança da Escola de Dança da Fundação Cultural do Estado da Bahia. [Julianafernandez77@hotmail.com](mailto:Julianafernandez77@hotmail.com)

devem ser levadas em conta nos processos artísticos e pedagógicos e não reduzidas a ideia única e universalizante.

Chamado de “Paradigma Dominante” (SANTOS, 2005) o modelo de racionalidade monolítica das ciências naturais foi incorporado no século XIX às ciências sociais, e, de certa forma, ainda predomina no modo de pensar/agir o/no mundo, ocidental, até hoje. Nesta perspectiva, a aquisição do conhecimento se baseia na objetividade e na busca pela verdade absoluta. Conhecer, nesse caso, só é possível através da observação e aplicação científica sistemática, rigorosa e controlável dos fenômenos naturais. Como instrumento de análise emprega-se a matemática e a física, negando outras maneiras de conhecimento que não utilizem dos mesmos princípios metodológicos como, por exemplo, os estudos humanísticos e o senso comum. As descobertas das leis da natureza, do isolamento das condições iniciais relevantes da pesquisa, da produção de resultados independentemente do contexto e do tempo e, do conhecimento causal, promoveram, dentre outras consequências, a previsibilidade dos fenômenos naturais. Esta previsibilidade fixa o conhecimento na ideia de ordem e estabilidade. Tem-se então, o chamado determinismo mecanicista (mundo-máquina), com a sua ideia de um mundo reconhecido pela decomposição dos seus elementos constituintes.

Entretanto, estamos em processo de constituição de um novo paradigma social e científico, o “Paradigma Emergente” que tem como principal fundamento um “conhecimento científico prudente para uma vida descente” (SANTOS, 2005, p.60). Isso quer dizer que o paradigma emergente não é apenas um paradigma científico que trata de um conhecimento prudente, é, também um paradigma social que traz implicações para uma vida decente. Segundo Najmanovich conhecer numa perspectiva pós-positivista significa “produzir sentido em um mundo experiencial e dinâmico” (NAJMANOVICH, 2001, p. 129).

Para compor os princípios do “Paradigma Emergente” Santos elenca quatro teses. A primeira diz que: “Todo conhecimento científico-natural é científico- social” (SANTOS, 2005, p.61), isso implica na aproximação entre conhecimento natural e conhecimento social, valorizando os estudos das humanidades. É olhar para os fenômenos e entender que eles não estão separados, que são co-dependentes e estão em co-evolução, introduzindo ao estudo da matéria, conceitos de historicidade, processo, liberdade e autodeterminação. O conhecimento, deste modo, tende a não ser dualista; a distinção sujeito/objeto perde os contornos dicotômicos: natural-artificial, coletivo-individual, natural-cultural. O conhecimento acontece no e pelo corpo a partir das experiências e relações deste corpo com o ambiente. Para o estudo do corpo que Dança esta primeira tese

contribui para entender que as relações entre corpo e conhecimento não estão apartadas dos aspectos biológico e culturais. Portanto, quando se dança, o movimento vai impregnado das informações físicas emocionais, biológicas e culturais do corpo que dança. Num processo pedagógico entender que corpo-movimento-natureza- dança-conhecimento não estão apartadas da sala de aula é de fundamental importância para a eficácia do conhecimento da área da Dança.

À segunda teoria é de que: “Todo o conhecimento é local e total” (SANTOS, 2005, p.73). Ao contrário da ciência moderna na qual a busca pela especialização objetivava garantir o conhecimento e domínio sobre um determinado objeto impedindo que outras áreas de conhecimento pudessem contribuir para o estudo, o paradigma emergente caminha no sentido da totalidade, ou seja, da não fragmentação. O autor usa totalidade com referência em Bohm, quando salienta que um objeto quântico não pode ser isolado do universo, que o mundo não pode ser corretamente analisado pela distinção de suas partes, e que as coisas estão correlacionadas.

Esta segunda característica do paradigma emergente trabalha com a hipótese de multiplicidade metodológica sobre o estudo de uma realidade local e temporal. As práticas locais, as interações, as intertextualidades constituídas a partir dessas práticas são extremamente importantes para o conhecimento total. A ciência do paradigma emergente é “analógica” e também “tradutora”, o que permite que conceitos e teorias localistas sejam aproveitadas por outras áreas de conhecimento.

A terceira tese é a de que: “todo o conhecimento é autoconhecimento” (SANTOS, 2005, p. 80). A separação feita pela ciência moderna entre o sujeito e objeto de investigação não acontece no modelo de prática científica emergente. Segundo o autor, esta distinção nunca fez muito sentido para as Ciências Sociais, que se viam na obrigação de mantê-la, pois tinham que seguir os modelos de pesquisa adotados pelas ciências naturais, mas mesmo assim, de alguma maneira, tal distinção causava certo mal-estar aos estudos sociais. Este mal-estar, por sua vez, começa a fazer sentido, também, para as Ciências Naturais a partir da observação das consequências destrutivas que a utilização desenfreada do avanço tecnológico impõe à Natureza. Com o tempo, vem fortalecendo-se o desejo de harmonia entre as coisas, e o entendimento de sujeito implicado no processo.

Pode-se dizer, portanto, que, ao contrário da luta científica moderna de que os sujeitos deveriam conformar-se com o que por ela fosse determinado, hoje em dia, tem-se que o determinismo científico não é mais o único parâmetro a reger a vida das pessoas (realidade/previsibilidade). Histórias pessoais e coletivas, valores, crenças são já reconhecidos

como índices de produção de conhecimentos. O que acontece ainda, é que esses conhecimentos aparecem acanhados em escrita científica. A ideia, portanto, é de que, no modelo do paradigma emergente, as autobiografias sejam algo naturalmente avocado. A intimidade com a pesquisa passa a ser premissa para um “saber viver” em um mundo que precisa investir em procedimentos de amorosidade e admiração. A Dança pode colaborar para o autoconhecimento de que fala Santos (2005), na medida em que o corpo (pessoa) ao dançar testa seus limites, suas habilidades; constrói novos saberes; experiência aspectos da cultura (re) significando saberes já construídos e muitas vezes enraizados.

A quarta e última tese do Paradigma Emergente é de que “Todo conhecimento visa constituir-se em senso comum” (SANTOS, 2005, p.88), e isto aponta para um saber científico que “ensina a viver e traduz-se num saber prático” (SANTOS, 2005, p. 87). A ciência moderna considerava o senso comum como “superficial, ilusório e falso”, e por isso, o repugnava. A ciência pós-moderna, por sua vez, resgata o valor presente no senso comum, pois o considera como algo forte na relação com o mundo. Algumas são as características do conhecimento do senso comum elencadas por Santos (2005): concordância entre causa e intenção; o senso comum é prático e pragmático; é transparente e evidente; é superficial e profundamente horizontal; é indisciplinar e imetódico; aceita o que existe tal qual; é retórico e metafórico. O senso comum permitirá que as diversas formas de conhecimento (das ciências e do próprio cotidiano) interajam entre si, orientando as ações do ser humano e dando sentido à vida.

É preciso deixar transparecer a ciência para não ficar restrita e acessível a poucos. Sendo assim, Boaventura de Souza Santos chama nossa atenção para perceber que,

A prudência científica está na compreensão de que a ciência pósmoderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida. (SANTOS, 2005, p. 91).

Diante desta orientação para a prudência na produção de conhecimento cabe indagar se, saber como o corpo conhece e se relaciona com o ambiente, é suficiente para efetivar procedimentos referentes às experiências artísticas e pedagógicas, em Dança, que fomentem o entendimento de conhecimento como algo que é “prudente para uma vida descente”? Parece ser possível responder a esta indagação a partir da efetivação de ações como: aderir ao fato de que há co-dependência entre corpo e ambiente, entre acontecimentos e transformações de mundo; assumir a interdependência entre indivíduos, sociedade e natureza; afirmar a indissociabilidade

entre corpo e mente; reconhecer o sujeito implicado nas transformações do mundo. Estas ações incidem de modo contundente na construção de conhecimentos que articulam local/global, sujeito/mundo, eu/nós/outros, corpo/movimento/dança/mundo.

### **A IDEIA DE MUNDO E AS METÁFORAS DO CORPO**

Pensar possíveis conexões com corpos que Dançam e como estes corpos conhecem a partir do paradigma emergente termina por ir distanciando-se, cada vez mais, das heranças paradigmáticas modernas, das ideias de um corpo dualista (corpo-mente) e de conhecimento como algo pontual, que está fora do sujeito. Aproximando-se de ideias que conduzem ao encontro do paradigma emergente é preciso que as propostas artísticas e pedagógicas de corpos que dançam na contemporaneidade estejam atentas ao fato de que corpo é natureza e cultura em transformação continuada; que corpo e mente são juntos; que não se conhece as coisas independentes das relações entre elas.

O paradigma dominante engendrado no mundo moderno tem como metáfora o mundo-máquina. Este modo de pensar o mundo e conseqüentemente o corpo caracteriza-se pelo rigor, o controle, a ordem, a objetividade, a verdade absoluta. Da mesma maneira, a noção de corpo, desse tempo-espaço moderno ocidental, tem como metáfora um “corpo-máquina”. Esse corpo pertence a um pensamento e entendimento de mundo herdado da física clássica, que considerava o corpo como um relógio, com funcionalidade simétrica e precisa, assim sendo “o corpo da modernidade é um corpo físico, mensurável e estereotipado dentro de um eixo de coordenadas”. (NAJMANOVICH, 2001, p. 18).

Conforme Foucault (1984), o corpo-máquina está relacionado a tudo que possibilite a exaustão de exercícios que o corpo realize. Trata-se de um corpo, simétrico, disciplinado. A disciplina desse corpo irá determinar um bom soldado, adestrado, apto, forte, facilmente controlado e dócil. Em *Vigiar e Punir*, Michel Foucault faz uma análise do poder em que o corpo é o elemento central para existência de uma microfísica do poder. O autor demonstra que as instituições, como escola, quartel, hospital psiquiátrico e família, tem como objetivo docilizar o corpo através do controle do movimento e dos gestos. Para tanto, era preciso usar de uma prática pedagógica que trabalhasse de maneira exaustiva os exercícios; que estivessem baseadas em objetivos para quantificar, punir e recompensar. É possível ver, ainda hoje, muitas destas características modernas nos processos pedagógicos de uma maneira geral.

Na educação contemporânea, em Dança, inúmeras são as influências herdadas do paradigma dominante para uma configuração de corpo como a metáfora do corpo-máquina. Dentre elas, o prevaletimento de algumas práticas com foco na memorização a partir do armazenamento de conteúdos; na cópia e repetição sem possibilidade de investigação, contextualização; foco, apenas, no resultado final artístico; comunicação pautada no modelo clássico de transmissão dos conteúdos, sem participação dos alunos; uso da técnica como forma de disciplina, adestramento principalmente em se tratando de projetos sociais. Ou seja, um corpo-máquina de processar passos e sequências.

Pensar em o corpo como uma máquina, como uma coleção de partículas que se organizam no espaço e interagem, obedecendo às leis da física newtoniana: infelizmente, eis o que domina, ainda hoje, a pedagogia da dança que ignora todos os saberes já disponíveis sobre o seu assunto. Práticas autistas constroem prisões difíceis de escapar. (O homem carrega a possibilidade de executar 700 mil gestos, 150 mil unidades a mais do que as palavras que constam do maior dicionário existente em língua inglesa, por exemplo. Alguns estimam que 50% da comunicação humana é não-verbal) (KATZ, 2005, p. 112).

Entretanto, ainda que sejam preponderantes ações pedagógicas de Dança voltadas para um entendimento de corpo-máquina, já existe um número significativo de profissionais da área trabalhando sob outros pressupostos emergentes de entendimento de mundo, e, portanto de corpo. O que falta, talvez, é tornar o ambiente pedagógico mais colaborativo, com mais participação e intervenção dos alunos. É preciso abrir espaço para a interatividade na sala de dança, ou seja, abrir espaço para a coautoria dos agentes envolvidos (professor e alunos) no processo de conhecimento.

Coexistindo com o pensamento de corpo-máquina, mas em sentido contrário das noções inscritas no paradigma dominante tem-se, outra metáfora para o entendimento de mundo, de corpo, de educação e de dança que se encostam aos princípios do paradigma emergente. Pode-se falar de uma percepção emergente de “mundo-acausal” (KATZ, 2005), ou seja, imprevisível, incerto, fluido, processual, sem ideia de causa e feito. Como metáfora de um “mundo-acausal” tem-se o “corpomídia”, trata-se de teoria construída pelas pesquisadoras Katz e Greiner (2006), ou seja, corpo como processo de natureza e cultura em fluxo contínuo. Outra metáfora de corpo que compactua com um entendimento do “mundo acausal” está o “corponectivo”, significando “corpoSmenteS” (RENGEL, 2007) juntos.

O conceito “corponectivo” cunhado por Rengel (2007) é uma tradução, dentre outras já existentes pelos mais variados autores, do termo *embodiment* com base nos estudos dos autores

*Lakof e Jhonson* sobre o funcionamento dos sistemas conceituais humanos. Este termo – *embodiment* tem sido muito usado para o entendimento de cognição a partir do corpo, porém as traduções feitas do termo indicam ações que remetem em entendimentos de corpo e mente como algo que vai se conectar a outro. Já a tradução para “corponectivo” significa que corpo e mente não são separados e estão em conexão permanente desde a concepção.

A distinção, entre corponectividade e corponectação (o que não ocorre com o termo *embodiment*) coemerge de observações e leituras, as quais têm evidenciado que muitas utilizações de *to embody*, corporificar ou encarnar, agregam o sentido de uma operação de implementar, materializar e/ou colocar conteúdos ou ideias, em um corpo (ou seja, em uma pessoa). Esta distinção é considerada uma proposta importante para tornar evidente, então, que o corpo é geralmente pensado, nos discursos das mídias e da educação, como um receptáculo ou um recipiente (Rengel, 2007, p.37).

Usado nesse sentido de “entrar em conexão com”, é, para Rengel, o mesmo que perpetuar o dualismo corpo/mente. A ideia de um corponectivo está em reconhecer que “fatos mentes são processos que coemergem com os sistemas sensórios-motores” (RENGEL, 2009, p.38). Portanto, negar que “a mente opera por princípios físicos, químicos e biológicos, enfim, pelos processos que são denominados mais detectáveis, é continuar a perpetrar noções dualísticas” (RENGEL, 2009, p. 39).

O entendimento de corpo como “corponectivo” permite perceber a diferença entre os princípios teóricos que embasam a relação intrínseca do corpomente, daqueles propostos pelas teorias dualistas que aderem ao fato de que “a natureza essencial da inteligência está em algo que é não-físico, algo que está definitivamente para além do âmbito de ciências físicas, da neurofisiologia e da ciência da computação” (Churchland, 2004, p.26).

Portanto, as metáforas de mundo “acausal”;; de corpo como um “corponectivo” e “corpomídia”;; a composição de uma sociedade global, descentralizada, conectada em rede de interesses; são fatos que interferem e mudam o jeito de estar/olhar o mundo. Estas novas configurações espaço-temporais-corporais permitem ao professor propor um ambiente de ensino-aprendizado em Dança variado, colaborativo e complexo. Porém não é nada fácil apartar completamente o dualismo corpo-mente das ações pedagógicas. Muitas vezes este dualismo encontra-se instinto no discurso, mas completamente presente no fazer pedagógico.

## O DUALISMO CORPO-MENTE CAMUFLADO NA CONTEMPORANEIDADE.

A apresentação das teorias dualistas se dá sem a pretensão de aprofundamento, mas com a finalidade de contribuir para a compreensão do que concerne o tema dualismo corpo-mente, e de como este modo de pensar o conhecimento e o corpo caminha nos discursos, e principalmente nas práticas pedagógicas na contemporaneidade de maneira sorrateira, mascarada. De acordo com o professor de filosofia Paul M. Churchland (2004) existem pelo menos cinco versões de dualismos: a primeira versão chamada de dualismo de substância ou cartesiano pode-se dizer que a figura mais importante desse dualismo é o filósofo René Descartes. Ele afirma que a *rés* pensante ou coisa não física (mente) habita o cosmo e é independente da *rés* extensa, do corpo e a comunicação entre estas duas substâncias se dava, casualmente, por outra substância material que Descartes chamava de “espíritos animais”. Por isso dizer que tenho um corpo é reforçar este discurso Cartesiano mente e corpo, quando deveríamos dizer e entender “eucorpo” já “corponectivo”. Estas relações (eucorpo, corponós) estão referenciadas na Tese de Doutorado Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação de Lenira Rengel (2007).

Neste primeiro dualismo (cartesiano) tem-se um corpo como objeto, como um instrumento de controle só podendo ser reconhecido via estudo fisiológico, biomecânico e físico. Em correspondência a este modo dualista de perceber o corpo encontram-se ações pedagógica que ainda trabalham o corpo de maneira disciplinar e rígida. O modelo de corpo ideal, muitas vezes, é almejado, estimulado e exigido para se dançar. A prática pedagógica, com esse objetivo, é desenvolvida de maneira tradicionalista, o aluno segue as orientações do professor que é figura central no processo. O objetivo da aula se resume a cópia e repetição de passos e sequências. Nesta perspectiva, o importante é que o aluno reproduza de modo eficaz os passos transmitidos. Este dualismo cartesiano escancarado aparenta ser algo superado nos assuntos sobre o corpo, porém como veremos, ele caminha disfarçadamente em novas (re)configurações.

A segunda versão é um tipo de dualismo popular denominado fantasma da máquina, onde o corpo é uma máquina e que habita um fantasma (mente) dentro dele, de maneira que se tem um corpo e uma mente, e esta em contato com o cérebro promove o resultado da consciência. Portanto, falas do tipo “libere a dança que vem de dentro” ou “deixe o movimento brotar” está, de certa forma, reforçando a crença dualista na Dança, como se existisse um “eu” interior capaz de criar movimentos e construir uma coreografia, inesperadamente, e que é independente da vontade ou das experiências do “eu” exterior. Não existe Dança em um tempo anterior a ação de

dançar, ela se faz em ato. Para Katz (2005) “a dança está sempre lá, no futuro. O eu puro é uma ficção e a boa dança não existe no tempo antes, no tempo mítico” (2005, p. 140). Portanto, não existe uma dança prévia que surge “do nada” como um fantasma dentro da máquina (corpo), ela vai se construindo no fazer/experimentar.

No dualismo de propriedade (outra versão) a mente não está flutuando no espaço e nem habita o nosso corpo como um fantasma na máquina, ela tem lugar fixo que é o cérebro. Neste caso só o cérebro, com propriedades exclusivas físicas e não-físicas comanda a mente. Estas propriedades não-físicas (sentir dor, pensar) estão acima das físicas e são chamadas de epifenômenos. Existem mais duas características deste tipo de dualismo o chamado interacionista de propriedade, onde a capacidade física e mental interagem, e as propriedades não-físicas não são mais epifenômenos, mas surgem das propriedades físicas; e o dualismo de propriedade elementar, que nada mais é do que a ideia de que certas propriedades como tempo, peso, ar, dor são coisas elementares que já estão no mundo desde seu surgimento e são universais.

Na década de 1940, com o movimento da cibernética surgiram duas correntes relativas às ciências da mente: cognitivismo e conexionismo. Em ambas correntes, o cérebro associado a um processador registra e computa todas as ações cognitivas. De maneira que, o sistema cognitivo e o cérebro operam como máquinas paralelas e em sequência. É como se em “meu corpo” tudo estivesse funcionando em perfeita harmonia, obtendo informação e processando significados sob o comando do cérebro. Este corpo pode se conectar, incorporar, encarnar, ligar as coisas do ambiente. Nesta teoria conforme Queiroz (2009) tudo é “maquinação”, ou seja, tudo funciona no cérebro como uma espécie de processador computacional.

Esses modos de abordar o corpo estão baseados na objetividade das coisas. Estas duas correntes cognitivistas e conexionistas são dualismos de propriedade, pois estão caracterizadas dicotomias latentes entre sujeito(pessoa)- objeto(computador) e corpo-mente admitindo uma ordem de funcionamento previsível do corpo. Este funcionamento ocorre de maneira que as informações que chegam ao corpo são processadas pelo meu cérebro como se fosse um *Hardware* e devolvidas ao ambiente pelo meu corpo como se fosse um *software*. Temos então a metáfora do “corpo-processador”, que como diz Katz “trata-se de um corpo-veículo-de-comunicação, um corpo-recipientes pelo qual as informações do mundo entram, são processadas e, em seguida, devolvidas para o lugar de onde vieram.” (KATZ, 2008, p.3) Indo por outro caminho diferente desse entendimento de “corpoprocessador”, este artigo, pretende

reverberar/multiplicar o entendimento de corpo, do corpo que dança na educação contemporânea como um “corponectivo” e “corpomídia”.

O “corpomídia”, já mencionado anteriormente, é uma teoria da comunicação, que muito vem sendo utilizada no campo artístico-pedagógico da Dança, e significa entender corpo como natureza e cultura em transformação contínua. Criada por Greiner e Katz (2005) com intuito de produzir discussões acerca do corpo como comunicação e cognição, e, das especificidades da Dança. Ao contrário de processar informações/experiências, estas são corporalizadas, ou seja, viram corpo. Em constante transformação e consciente do inacabamento o corpomídia é interino.

Quando se olha para o corpo humano, percebe-se que se trata de um exemplo privilegiado. Não há melhor lugar para deixar explícito o tipo de relacionamento existente entre natureza e cultura. Não há outro tão apto a demonstrar-se como um meio para que a evolução ocorra. Corpo é mídia, nada além de um resultado provisório de acordos cuja história remonta a alguns milhões de anos. Há um fluxo contínuo de informações sendo processadas pelo ambiente e pelos corpos que nele estão. (Katz, 2003, p. 263).

O corpo não é um veículo por onde a informação passa e nem é contêiner para depósitos de informações. Portanto, a mídia desse corpo não é entendida como interface ou lugar, ela se refere a um processo, adquirido com a transformação espaço-temporal, de metamorfosear as informações em corpo. Por isso, que o corpo é “mídia de si mesmo”. A mídia em referência ao corpomídia significa um estado transitório do corpo. O corpo está mídia de si mesmo o tempo todo, porque o corpo está em processo de transformação continuada.

Na era da informação, na qual nos encontramos, o entendimento de mídia e midiática reverberam a ideia de corpo como corpo-máquina, sustentando um tratamento, para esse corpo, dentro de uma perspectiva mecanicista e dualista. Isso se dá pelo fato de, por não conseguir explicar os processos de comunicação e conhecimento que ocorrem entre corpo e ambiente, é mais fácil transformá-lo em máquina a serviço de um cérebro inteligente. O problema da visão proposta pelas mídias “é o fato de nós não sermos processadores, não sermos donos de nossos corpos. Nós simplesmente somos nossos corpos e mentes.” (QUEIROZ, 2009, p.28).

Em seu artigo “Todo corpo é corpomídia” Helena Katz explica a noção de mídia da seguinte maneira:

A proposta de que todo corpo é corpomídia de si mesmo, isto é, um corpomídia do estado momentâneo da coleção de informações que o constitui, mexe também com o entendimento habitual de mídia. Aqui, mídia não é tratada como sendo um meio de transmissão. Na mídia que o corpomídia emprega, a informação fica no corpo, se torna corpo. Não se trata da noção de corpo-máquina, onde adentra uma informação o que

estava fora (no ambiente), a máquina processa e, em seguida, a devolve ao ambiente, em uma sequência fora-dentro-fora. (KATZ, 2006, )

O modelo de input/output (característico do conexionismo e cognitivismo) da comunicação computacional é rejeitado pela teoria do “corpomídia”. Se pensarmos na ideia de processar como uma máquina de liquidificador, por exemplo, o que acontece com o objeto é que após o processamento ele não se modifica, a não ser pelo desgaste natural com o uso e o tempo. Diferente do que acontece com o corpo, conforme a teoria do “Corpomídia”, é que sendo o corpo algo inacabado e em constante transformação, cada vez que entra em contato com as informações, estas informações são corporalizadas transformando o corpo e o ambiente em ação contínua. Por isso, o corpo é produtor de conhecimento em seu ambiente.

“Quando entrar na aula de Dança deixe seus problemas do lado de fora” (fala de um professor de Dança, 2009) ou “primeiro você ver o movimento que eu faço, processa ele mentalmente e depois realiza” (fala de um professor em aula de Dança Afro 2010). Esta maneira de entendimento de corpo não “corponectivo”, como se o “corpopessoa” pudesse separar, controlar seus sentimentos, emoções é uma prática dualista que persiste ainda. O corpo que dança visto desta forma é um recipiente que você pode tirar e colocar informações, ideias, sentimentos, humores. Quando o professor trata consciente e inconsciente como duas maneiras distintas do corpo se comportar caracteriza-se outra ação dualista, por exemplo: “menina, você precisa ter mais consciência na hora de realizar a coordenação braço e perna. Parece que está com a cabeça na lua” (fala da professora de balé, 2009). Doce ilusão! Conforme os estudos das Ciências Cognitivas a maioria do nosso pensamento é inconsciente, de forma que determinados movimentos dos quais realizamos já foram automatizados ao longo da nossa vida, e aparecem, no cotidiano, sem que tenhamos consciência de como foram constituídos. Para estes pesquisadores, dos processos mentais, o inconsciente é também cognição.

As ciências cognitivas contemporâneas buscam pesquisar no corpo como se dá a ação de conhecer. Constituída de áreas de conhecimento como a Filosofia, Linguística, Ciências da computação, Psicologia, Neurobiologia, Neurofilosofia, etc., estas áreas trabalham de maneira colaborativa, cada uma contribuindo com suas singularidades, para entender como se dá o conhecimento. Diferente do que se tinha na modernidade com o paradigma dominante, a especificidade sobre alguma coisa poderia por si só legitimar a “coisa”. Porém uma coisa é feita de várias coisas, não existe algo puro, homogêneo ainda mais em se tratando de corpo e de como acontece o conhecimento.

Qual a importância de se saber como o corpo conhece? Qual a relação entre corpo e ambiente no processo de ensino aprendido da Dança na contemporaneidade? Como promover um ambiente pedagógico, em Dança, que se aproxime do entendimento de corpo como corpomídia e de conhecimento como uma ação dinâmica das interações do corpo com o mundo? Estas e outras questões servem para ir costurando os argumentos em direção à construção do ambiente pedagógico e da relação entre professor, aluno e conteúdo de Dança de um modo que garanta a eficácia da experiência do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

BRITTO, Fabiana Dultra. **Temporalidade em dança: parâmetros para uma história contemporânea**. Belo Horizonte: Fabiana Dultra Britto, 2008.

CHURCHLAND, Paul. **Matéria e Consciência – uma introdução contemporânea à filosofia da mente**. In O problema ontológico (o problema mente-corpo). São Paulo: UNESP, 2004.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade** Vol. I: A vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e Punir nascimento da prisão**. Tradução Raquel Ramalhete. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GRAINER, Christine. **O Corpo: Pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo, Annablume, 2005.

KATZ, Helena. **Um, Dois, Três**. A dança é o pensamento do corpo. Belo Horizonte, FID, 2005.

\_\_\_\_\_. **A Dança, Pensamento do Corpo**, in O Homem-Máquina: a ciência manipula o corpo. São Paulo, Companhia das Letras, 2003

\_\_\_\_\_. **Corpo e Moda: por uma visão do contemporâneo** in Por uma teoria do corpomídia, São Paulo: Estação das letras e cores. 2008

\_\_\_\_\_. **Todo corpo é corpomídia**. 2006. Revista eletrônica de jornalismo científico. Disponível em <<http://www.comciencia.br/comciencia/?section=8&edicao=11&id=87> > Acesso em outubro de 2011

NAJMANOVICH, Denise. **Sujeito Encarnado – questões para pesquisa no/do cotidiano**. In **O sujeito encarnado: limites, devir e incompletude**. Tradução Maria Teresa Esteban, Nilda Alves e Paulo Sgarbi. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

QUEIROZ, Clélia. **Corpo, mente, percepção movimento em BMC**. São Paulo: Annablume, FAPESP, 2009.

RENGEL, Lenira. **Corponectividade comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação**. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

SANTOS, B.S. **Um Discurso sobre a ciência**. São Paulo, Cortez, 3.ed, 2005

## **ESCULTURA FAMILIAR: A ARTE DO CORPO**

Fátima Ferreira<sup>24</sup>

### **RESUMO**

Este artigo é uma revisão literária sobre a técnica de escultura familiar como arte do corpo. É uma visão mais alternativa sobre a escultura como sendo uma arteterapia tal como a musicoterapia ou cinematerapia. É um artigo que visualiza os pontos de união entre a escultura e a arte do corpo, visando como o indivíduo pode aproveitar esta arte para ajuda individual ou colectiva em função do bem-estar e equilíbrio. Este trabalho tem como objectivo salientar a importância da psicologia nas artes e como o homem pode auxiliar-se nela para apoiar a mente e o corpo. Neste artigo evidencia-se a importância do psicoterapeuta utilizar cada vez mais técnicas activas onde o corpo fala mais alto que a mente. Palavras-chave: corpo; dança; paradigma emergente; educação contemporânea.

Palavras-chave: arteterapia; escultura; corpo; terapia; bem-estar.

### **ABSTRACT**

This paper is a literature review on the technique of family sculpture as body art. It is an alternative vision of the sculpture as art therapy such as music therapy or cinema therapy. It is an article that shows the points of union between sculpture and body art and how it can be used for individual or group help on the basis of well-being and balance. This review aims to highlight the importance of psychology in the arts and how people can use it to support mind and body. This article highlights the importance of the psychotherapist increasingly use active techniques where the body speaks louder than the mind.

Keywords: art therapy; sculpture; body; therapy; well-being.

### **INTRODUÇÃO**

O homem é um ser demasiado complexo, é um ser que não se pode reduzir a dois ou três conceitos, é um ser que a psicologia tenta compreender segundo todos os seus componentes. O cinema pode desempenhar um papel fundamental nessa compreensão, na sua própria descoberta do “eu”. Muitas vezes a nossa vida está repleta de problemas, problemas esses que não conseguimos resolver ou que de certo modo nos bloqueiam. Por vezes conseguimos resolver esses problemas por pequenas coisas que acontecem nas nossas vidas, pela conversa com um amigo, por algo que façamos, etc. O cinema pode intervir nessa resolução, pois muitas vezes quando nos identificamos com a história de um determinado filme, ou com uma das suas personagens, por

---

<sup>24</sup> Mestre em Psicologia Clínica, ramo de Psicoterapia e Psicologia Clínica pelo Instituto Superior Miguel Torga. Coimbra. Portugal. fatimasofiaferreira@gmail.com.

estas viverem uma problemática semelhante à nossa, mesmo que o problema não seja totalmente igual nós fazemos essa transferência e associamos essa história a nós próprios. É nessa altura durante ou após o visionamento do filme que conseguimos quebrar os nossos bloqueios ou ganhar novas perspectivas sobre aquilo que nos atormenta. Estando a sociedade, hoje, sujeita a constantes e a rápidas transformações, o conhecimento adquirido nas escolas corre o risco de se tornar obsoleto, caso os indivíduos não apreendam, para além dos conteúdos, formas de aprender nova informação, *skills* sociocognitivos e motivacionais, fundamentais para uma adaptação dinâmica à vida (Clift, 1992). A Expressão Dramática, é *uma das formas de expressão humana*, ao potenciar os *skills* de comunicação, a desinibição, a autoconfiança, a capacidade de resolver problemas interpessoais, a autonomia, a cooperação, a assertividade, uma Fenomenologia da Expressividade (Miranda Santos, 1972, cit in Figueira, A. 2004) parece cumprir, julgamos, os objectivos de desenvolvimento social, pelo menos, os normalmente previstos nos comuns *treinos de aptidões sociais* (Bellack & Herson, 1979; Cartledge & Milburn, 1986, cit in Figueira, A. 2004), em que estas podem ser conceptualizadas enquanto “capacidades que permitem ao indivíduo manifestar comportamentos verbais e não-verbais apropriados em situações sociais que facilitam o desenvolvimento de relações interpessoais satisfatórias e a obtenção dos objectivos sociais do indivíduo” (Brady, 1984, cit in Figueira, A. 2004). De facto, a Expressão Dramática, tendo em consideração os aspectos afectivos/sociais, cognitivo/linguísticos e psicomotores de desenvolvimento, perspectiva-se como um instrumento de actualização e potenciação das aptidões sociais. Tendo em conta, igualmente, comportamentos verbais e não-verbais, encerra os componentes fundamentais das competências sociais. É uma prática que põe em acção a totalidade da pessoa, favorecendo, através de actividades lúdicas, o desenvolvimento e uma aprendizagem global (cognitiva, afectiva, sensorial, motora, estética). Neste sentido, ela partilha das intenções da finalidade geral da educação que é o desenvolvimento global da personalidade (Landier & Barret, 1994, cit in Figueira, A. 2004). A arteterapia onde a escultura familiar se integra é uma ferramenta de intervenção psicológica que contempla várias áreas de conhecimento com um objectivo comum recuperar o homem das suas dificuldades individuais através do processo de auto conhecimento e transformação (Coqueiro, N., Vieira, F., Freitas, M., 2010). A arteterapia permite ao terapeuta e ao cliente comunicarem através de uma linguagem artística através da criação e elaboração em função da saúde e equilíbrio (Coqueiro, N., Vieira, F., Freitas, M., 2010). Freud afirma que o artista pode simbolizar concretamente o inconsciente através da sua produção, retratando conteúdo do psiquismo. A arteterapia é um processo predominante não-

verbal, por meio das artes plásticas e da dramatização que acolhe o ser humano com toda a sua complexidade e dinamismo, procura aceitar os diversos aspectos técnicos ao contrário: as nossas intenções vão ao encontro dos processos criativos e de livre expressão. A arte é então entendida como um instrumento de enriquecimento do sujeito e descoberta de potencialidade singulares (Coqueiro, N., Vieira, F., Freitas, M., 2010). Phil Jones (1996) afirma que o corpo é a principal ferramenta da comunicação. Segundo Baptista (2003), tanto os processos biológicos quer os processos psíquicos processam-se no corpo, mas como o corpo não fala, a mente e o corpo reflectem reciprocamente. A psique está registada no corpo desde as nossas primeiras vivências, desde a fase intra-uterino configurando qualidades emocionais que surgem a partir das sensações físicas. A expressão corporal é um dos canais expressivos da arteterapia, favorece experiências diversas que levam a consciência ao conhecimento corporal, buscando a organização e a reorganização do movimento através da criatividade, tanto de forma individual como colectiva. Em combinação com alguns autores (Jones, P., 1996; Rojas-Bermúdez, J., 1997; Martinez-Bouteq et al., 2000, cit in Ribeiro, 2004), a expressão corporal dificulta a utilização da palavra como defesa, encobrimento ou alteração da verdade, já que a palavra se faz de acompanhar da acção, num “acting-out” que, não raro, atraiçoa a expressão verbal, resgatando a realidade interna do sujeito. Segundo Barberá e Knappe (1997), “...a escultura como uma expressão simbólica visual da estrutura de ligação de um sistema, é obtida através da manipulação dos órgãos do sistema”. A escultura familiar é uma figuração figurativa da família.

O objectivo da psicoterapia tem sido no âmbito de ajudar o paciente a reparar e enfrentar os seus problemas, para muitos autores isso é o “modelo de auto cura” (Bohart & Tallman, 2003). Jacob Moreno salienta a importância deste modelo sugerindo a inibição da capacidade de espontaneidade após, o nascimento, levando a que aconteça uma estagnação no desenvolvimento das pessoas, por não usarem a criatividade para resolver os problemas das suas vidas, assumindo assim sempre o mesmo tipo de papéis e acções (Moreno, 1993). A escultura sendo uma técnica psicodramática possibilita o contacto entre pessoas e permite que através dessas relações se modifique o tipo de relacionamento dentro do sistema (Bello, 2000). A escultura permite também que ocorra um processo de mudança. Este processo de mudança é orientado pelo terapeuta para permitir ao escultor uma visão mais ampla do que tem de ser mudado e quais são as várias soluções existentes (Bohat Tallman, 2003). A escultura vai significar o real pois esclarece o problema com a sua própria realidade visual limitada pelo problema e amplifica a percepção simbólica e figurada da situação. Nos últimos anos é cada vez mais claro o

uso de técnicas activas por parte dos psicoterapeutas. Segundo Simon e Wynne a técnica de escultura familiar tem os braços dados com o psicodrama, onde as técnicas dramáticas (activas) são contempladas. As origens desta técnica são encontradas nas técnicas de expressão do relacionamento sem palavras ou não verbal, “È para desenvolver meia mimética de expor uma situação difícil” (Masermann & Moreno).

Segundo Sei (2009), a arteterapia configura-se como uma estratégia terapêutica que evidencia o uso de diferentes modalidades de expressão, provinda principalmente do campo das artes visuais de maneira a facilitar a comunicação dos indivíduos que nela participam. Alegando que através da linguagem artística, tendo uma passagem mais clara dos conteúdos da mente nomeadamente do sofrimento, angústia difíceis de serem verbalizados. Para além de isto tudo a arte é um óptimo estímulo para despertar criatividade e recursos adormecidos sendo mais lucrativos para saúde e para o corpo.

## **DESENVOLVIMENTO**

Segundo Barberá & Knappe (1997), escultura familiar define-se: “expressão plástica simbólica da estrutura vincular de um sistema mediante a instrumentalização dos corpos (dos elementos em relação) do dito sistema”. Valle (1997), afirma que a escultura familiar é uma técnica activa e ligada à dinâmica de grupo sendo assim uma mais-valia para os psicoterapeutas actualmente. Esta técnica permite que os sujeitos tenham acção (drama), termo introduzido por Moreno associado ao mundo da psicossociologia e das artes “curativas” ou da sociatria como ele próprio preferia intitular (Valle, 1997). De acordo com Carmen Bello (2000), Moreno definiu inicialmente o psicodrama como o método certo para a busca da verdade da alma através da acção. A escultura familiar é originária da técnica do sociograma de acção, teatro das artes terapias (Blatner, 1988). Segundo Rios, A. G., et al (2004), o corpo tem presença central na arte terapia, o corpo sente, recebe, vivência, transforma a acção e o movimento em cada toque, sensação e percepções vividas no decorrer do processo de entrega. Quando o corpo se torna arte a expressão é da alma. A escultura é uma técnica eficaz para o diagnóstico, compreensão e reconstrução do sistema em terapia, em que o próprio escultor se converte em protagonista (Valle, 1997). A escultura provoca uma compreensão maior e mais profunda, que permite o insight emocional dos componentes do sistema em terapia como se “acontecesse”, entre “nós”, a partir “do que vemos igual é diferente” parece um salto qualitativo que ultrapassa o primeiro entendimento racional da dinâmica estrutural do sistema (Valle, 1997). Valle salienta a

importância desta técnica porque implica fazer uma escultura que significa “usar o corpo” a construir um conjunto de elementos corporais que mostre o tipo de relação que existe entre as pessoas onde o corpo fala mais alto. É importante salientar a importância de não demonstrar o que se sente no momento, mas sim o que é habitual sentir-se “na base da relação” (Valle, 1997). De modo a permitir que, se entrasse alguém desconhecido naquele momento, pudesse saber, apenas ao ver a escultura, o que está a ocorrer entre aquelas pessoas. A escultura tem que ser a representação do “real”. Pode-se utilizar as técnicas de escultura tais como: a real ou através de dramatizações. Através do real é preciso haver percepção subjectiva da situação para que a escultura ou estátua desenhada através do corpo seja percebida. Na dramatização é possível fazer-se representações pessoais com mudança de papéis de cenas familiares. Moreno salienta que a espontaneidade e a criatividade são as principais características da teoria psicodramática. Para a técnica de escultura familiar estes dois conceitos são também fundamentais. No psicodrama utiliza-se a técnica da estátua que vai ao mesmo encontro da ideia da técnica da escultura. Segundo Ribeiro (2004), a estátua é uma das técnicas mais frequentes utilizadas e consiste em pedir ao protagonista que, o próprio, ou recorrendo a objectos represente a forma como vê determinada coisa ou situação (relacionada com a mente, o corpo, o ambiente, os afectos), como se tratasse de um escultor que vai esculpir a sua estátua. Esta técnica permite representar no cenário determinado material interno como emoções, sensações, ideias, sintomas, expectativas ou a forma como vê determinada relação que depois de ser observada e interpretada pelo próprio, é comentada pelos restantes elementos. A realização da estátua vai fomentar a criatividade do protagonista, permitindo ainda uma margem de liberdade para a interpretação e revelar significados. Esta técnica aprecia a riqueza da comunicação não-verbal (Ribeiro, 2004). As pessoas que fazem uma escultura do seu sistema mostram as relações e o tipo de relações mais significantes que têm com os outros, e o tipo de sistema (ambiente). As emoções e as interacções com os outros também são contempladas através da escultura (Andolfi, 1987; Barberá & Knappe, 1997). A escultura é feita de uma forma simples, é necessário o paciente modelar o próprio corpo e o dos outros. A linguagem verbal não é utilizada, são os constituintes que expressam o significado da escultura. Muitas vezes o paciente é surpreendido pela própria escultura. A escultura é usada para a comunicação analógica e é através desta comunicação que são transmitidas as mensagens sobre o relacionamento. A escultura informa o terapeuta do tipo de sistema da família e o tipo de relações dos membros deste sistema. Mostra também o tipo de relações externas do sistema familiar. A escultura permite também observar as mudanças dentro

do sistema familiar "Veja a relação é o primeiro passo para a mudança" (Andolfi, 1987). A escultura permite ver a mudança do sistema permitindo observar o relacionamento dos elementos do sistema e de seguida promover a mudança que vai permitir o movimento da escultura.

Estes movimentos podem ser de vários tipos: (Andolfi, 1987; Barberá & Knappe, 1997).

- A escultura "real" mostra o modo actual da interacção entre os membros do sistema vista pelo escultor;
- A escultura "desejada" mostra como o escultor gostava que fosse a sua relação, esta escultura permite que haja uma alteração na relação com o sistema;
- A escultura "temida" mostra o que a pessoas mais temem na sua vida ou no seu relacionamento com o sistema;
- A escultura "passado e futuro" mostra a maneira como o escultor considera o seu passado (pode ser antes de ter o problema) e como o escultor vê o futuro.

Existem vários tipos de esculturas, o importante é que todas elas se refiram aos vários membros do grupo ou do sistema familiar e que cada um, á sua maneira perceba o problema. Assim através da escultura é possível desempenhar esculturas vivas ou fenomenológicas (relações, atitudes). A escultura é uma técnica subjectiva e expressa a visão que o próprio escultor tem acerca do sistema, surge de forma espontânea, a pessoa não consegue controlar o que se está a passar no sistema. Isto é um processo muito mais simples do que se a pessoa tentasse explicar verbalmente. Por isso é que esculturas do mesmo sistema são feitas pelos vários elementos.

#### **INTERVENÇÃO TERAPÊUTICA DA TÉCNICA DA ESCULTURA FAMILIAR (BARBERÁ & KNAPPE, 1997):**

- A intervenção é iniciada com uma entrevista exploratória aos pacientes da terapia para que o terapeuta recolha informação;
- De seguida pede-se aos pacientes para modelarem os corpos de forma a configurarem uma imagem que expresse uma atitude ou uma forma de relação;
- Durante a execução desta técnica pode-se inserir outras técnicas auxiliares como por exemplo, o espelho, mudanças de papéis, expressão de vivências, *insight*, todas estas técnicas são aplicadas no psicodrama;

- É muito importante conseguir-se em sessão fazer esculturas múltiplas para que os pacientes tenham mais modos de confrontação;
- É importante também fazer esculturas com ou sem protagonista, membros ausentes e membros presentes;
- As esculturas devem ser as mais reais e desejadas, também as mais temidas e percebidas pelos outros;
- O terapeuta deve ter uma posição simétrica entre os pacientes devendo assim o terapeuta fazer observações para todos os presentes para evitar coligações ou alianças entre elementos;
- A dramatização de cenas é muito importante para se poder fazer auto-apresentação, mudanças de papéis, crises, cenas com significado histórico ou situações simbólicas.

A expressão corporal tem valor apenas enquanto a acção ocorre e para quem a expressa. Tentar avaliar ou decifrar não é uma boa solução porque a arte é orientada em terapia serve apenas como espelho interno do paciente erra (Ferraz, 2007).

Segundo Ferraz (2007), seja qual for a técnica utilizada dançoterapia, musicoterapia, biblioterapia, psicodrama, sociodrama e/ou arteterapia ou escultura a expressão não é um espectáculo, mas apenas um modo individual ou colectivo de contacto com o mundo inconsciente de escape de tensões acumuladas e recalçadas.

Ferraz (2007) afirma que são muitos os benefícios das terapias expressivas, tais como:

1. Melhora a comunicação consigo mesmo e com o outro.
2. O cliente se independentiza do terapeuta pois é activo.
3. O tempo do tratamento é menor, pois a transferência é reduzida.
4. Favorece a busca da harmonia e do equilíbrio da vida.
5. Facilita o diagnóstico propiciando leitura de material inconsciente através de imagens pictóricas, sonoras, tácteis e cinestésicas.
6. Aumenta a espontaneidade e a criatividade positivamente orientadas.
7. Descarrega emoções recalçadas.
8. Facilita a mobilização de pacientes passivos e introvertidos.
9. Propicia a catarse nas situações em que é penoso expressar por palavras.

Experimentar os benefícios das terapias expressivas, não se trata apenas de criar uma obra de arte, de tocar um instrumento ou movimentar o corpo, mas sim de vivenciar, em terapia, o potencial e a força criativa que levam as pessoas ao autoconhecimento, ao encontro do equilíbrio e a superação de suas dificuldades emocionais (Ferraz, 2007).

A escultura como técnica de terapia de casal: Segundo Leal (2005), a terapia de casal é parte integrante da terapia familiar e têm como objecto aos padrões relacionais do casal. Broderick & Shrader (1981) consideram que a terapia familiar se estruturou como respostas a necessidades sociais, o aconselhamento familiar, os centros comunitários e os centros de saúde mental infantil, os modelos de psicoterapia breve. O objectivo da terapia familiar para Leal (2005), é a modificação do sistema de interacção no seio da família, e não só, o de curar ou transformar o indivíduo membro da família e designado por paciente. A mudança dentro do sistema familiar deve resultar de alterações em todos os membros da família, incluindo o desaparecimento do sintoma ou comportamento indesejável. Segundo (Duhl, F.J., Karitor, D., & Dull, B.S., 1973) a utilização da escultura familiar na terapia de casal é muito elogiada como meio terapêutico porque permite a comunicação analógica. Assim, segundo estes autores esta técnica permite que exista um “processo” denominado activo e não linear que descreve, não verbalmente, as relações no espaço e no tempo de modo a que acontecimentos ou atitudes sejam percebidos e experienciados simultaneamente. A escultura familiar baseia-se em três condutores que vulgarmente não são abonados em alguns processos terapêuticos: a comunicação não-verbal, a representação do “aqui e agora” das interacções e a vivencia simultânea do pensamento, comportamento e sentimento (Cardoso, 1996). A escultura é uma técnica activa no panorama da terapia experiencial e constitui um meio terapêutico que ajuda a aprendizagem através da acção, regenerando a linguagem figurativa e corporal (Cardoso, 1996). A terapia nesta perspectiva é considerada um “processo activo” de aprendizagem e crescimento quer para o(s) paciente(s) como para o terapeuta que prevê a capacidade de cada pessoa de (re)apreender comportamentos, interacções desde que lhe seja dada a oportunidade de novas experiências significativas (De Ath Erica, 1981). A mudança é para esta técnica a experiência do novo comportamento mais do que a compreensão do comportamento frequente (Cardoso, 1996). O sistema-casal funciona em interacção circular entre todos os seus elementos visando a firmeza e estabilidade, logo existe um acordo mais ou menos explícito acerca das regras que definem a relação. Tem que existir um equilíbrio dinâmico do casal que implica uma regulação excelente entre a diferenciação de cada um dos seus elementos e da sua coesão (Cardoso, 1996). Segundo Cardoso (1996), o casal é o criador da relação, mas também

da sua criação, por isso a relação é um protagonista activo. A técnica da escultura familiar oferece variadíssimas vantagens na avaliação e na interacção em terapia de casal, são elas: forma a relação sendo possível visualizá-la (configuração dos corpos, mudanças), permite um ambiente de humor e curiosidade favorável a regular as distâncias do casal e também a ultrapassar resistências á experimentação da mudança de posição (Roma-Torres et al., 1992). Contrariamente ao relato verbal em que o casal acaba sempre em conflito desenvolvendo detalhes secundários e repetitivos, o uso das imagens formadas mais concretas ajuda a descontrair o espaço terapêutico enriquecendo o acontecimento da relação (Cardoso, 1996). Assim para finalizar, outras vantagens da escultura familiar é permitir uma visão holística da relação, imagem visual e o sentido metafórico da representação é partilhado por ambos os elementos. Pode haver um efeito de coesão na medida em que cada elemento se experimenta na parte integrante do todo, cada qual é responsável pela relação. Esta diferenciação de cada elemento pode ser forçada pelo facto de cada um ter a sua individualidade.

É tão importante o contributo do corpo para as expressões humanas que se poderia falar duma colaboração indispensável do mesmo para essas expressões ou até duma “intencionalidade corporal”. A expressividade da pessoa humana implica o corpo como condição da tradução dessa expressividade implica o enquadramento ambiental como possibilidade de diálogo existencial na personalidade estruturada e amadurecida (Miranda Santos, 1972, p. 317).

Assim como, um musicoterapeuta homem/artista cria contextos e possibilidade de estímulo da escultura familiar também possibilita que haja um resgate do processo espontâneo – criativo de cada pessoa. De forma a libertá-la das cordas construídas por si mesmo, através da comunicação (Teixeira, 2006).

## **CONCLUSÃO**

Torna-se de extrema necessidade que a arteterapia ganhe cada vez mais espaço na área da saúde sobretudo na área da saúde mental. A arteterapia colabora activamente no apaziguar dos efeitos negativos da doença mental. A arteterapia promove o bem-estar da pessoa com sofrimento psíquico uma vez que a arteterapia propicia mudança na área afectiva, interpessoal e relacional melhorando o equilíbrio emocional (Coqueiro, N., Vieira, F., Freitas, M., 2010). A escultura familiar é mais uma ferramenta para a psicoterapia. É uma técnica que implica acção e dinamismo por parte de todos os elementos que estão envolvidos na terapia incluindo o terapeuta. É uma técnica que valoriza mais a voz do corpo e da alma que a voz enquanto som.

Historicamente esta técnica tem Moreno como seu gerador sendo posteriormente estudada por muitos outros autores. Segundo Moreno, a escultura é uma técnica puramente verbal onde o corpo fala mais alto e no qual a acção tem um lugar central. A escultura é aplicada mais frequentemente na terapia familiar mas pode ser aplicada noutras vertentes sendo apenas importante a pertinência para a sua utilização. Esta técnica salienta totalmente as medidas alternativas à comunicação e relacionamento entre os outros e permite assim a compreensão da razão das coisas estarem naquele patamar, expressa pontos de vista de cada elemento de uma forma plena sem conflito e de uma forma cordial, para que cada elemento aceite a visão do outro.

Segundo Población & Barberá (1991), o entendimento mais profundo e a percepção emocional a cada um dos elementos da família e do que está a acontecer “aqui e agora” parece-lhes um passo mais importante que a compreensão racional, tona-se apenas um dos caminhos para uma possível mudança. Outra finalidade desta técnica é a construção simples.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAPTISTA, A. L. (2003). A expressão corporal na prática da arteterapia. **Revista Imagens da Transformação**, 10.

BARBERÁ, E. L., & KNAPPE, P. P. (1997). **La Escultura Y Otras Tecnicas Psicodramaticas Aplicadas En Psicoterapia**. Ediciones Paidos Iberica.

CARDOSO, M. S. (1996). A utilização da escultura na terapia de casal e suas potencialidades. **Cadernos de Consulta Psicológica**, 12, 33-38.

COQUEIRO, N. F., VEIRA, F. R., & FREITAS, M. M. (2010). Arteterapia como dispositivo terapêutico em saúde mental. **Acta Paulista de Enfermagem**, 23(6):859-62.

DREYFUS, C. (1980). *Psicoterapias de Grupo*. São Paulo: Verbo.

ESPINA, A. (1997). El uso de la escultura en la terapia de pareja. **Revista de Psicoterapia**, 7, 28, 29-44.

FIGUEIRA, A. P. (2002). O Palco da Vida: A expressão dramática enquanto instrumento operatório do desenvolvimento das competências sociais. **Psychologica**, 30, 187-191.

GAMEIRO, J., & SAMPAIO, D. (2002). **Terapia Familiar**. Edições Afrontamento.

GARCIA, T. P., & BITTENCOURT, M. (2004). **A contribuição da utilização dos recursos artísticos e lúdicos pelo psicólogo hospitalar no tratamento de pacientes renais no hospital do rim e hipertensão**. Faculdade de Psicologia - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

GONÇALVES, C. S., WOLFF, J. R., & ALMEIDA, W. C. (1988). **Lições de Psicodrama**. São Paulo: Editora Ágora.

GROCHOWIAK, K., & CASTELLA, J. (2007). **Constelações Organizacionais**. Tradução Susanna Berhorn - São Paulo: Cultrix.

LEAL, I. (2005). **Iniciação às Psicoterapias** (2ª ed.). Lisboa: Fim de Século.

MUGA, H. A. (2008). Paradigmas da luz na percepção e na arte. **Comunicação apresentada na 'Conferência sobre a luz'**, organizada pelo Atelier da Luz, ESAP.

PIRONDI, V. E. (2008). O uso do torno em arteterapia torno terapêutico. **Pomar**.

POBLACIÓN, P., & BARBERÁ, E. L. (1991). La escultura en terapia familiar. **Vinculos**, 3, 77-98.

RIBEIRO, M. (2004). **Quando o Corpo Toma a Palavra**. Dissertação de mestrado, Instituto Superior Miguel Torga.

RIOS, A. G. (2004). **Arteterapia de corpo e alma**. São Paulo: Casa do Psicólogo.

SEI, M. B. (2009). Arteterapia e violência. **Arteterapia - Relembrar é preciso... criar é continente**: Caderno de Resumos do I Fórum Paulista de Arteterapia, 55p.

TRIGUEIROS, L. (2008). Morreste-me: Uma leitura relacional/sistêmica da obra de José Luís Peixoto para um encontro entre a psicologia e a arte. **Universidade Católica Portuguesa**.

## **A CHINA [POR SUA AUSÊNCIA]: FRONTEIRAS E AFETOS NAS OBRAS DE WONG KAR-WAI E TSAI MING-LIANG**

Daniel Fernandez Vilela<sup>25</sup>  
Universidade Federal do Espírito Santo

### **RESUMO**

O artigo tem como objetivo cartografar espaços de ausência e solidão em *Felizes Juntos* (*Chunguang Zhaxie*, 1997), de Wong Kar-Wai, e *Eu Não Quero Dormir Sozinho* (*Hei yan quan*, 2006), de Tsai Ming-Liang. A partir das conexões transculturais possíveis de serem estabelecidas na experiência do exílio vivenciada pelos personagens, pretende-se discutir a formação de territórios afetivos em que há uma reconfiguração das identidades, possibilitando formas de resistências à reificação dos valores humanos e outras estratégias de contato.

Palavras-chave: afeto; cinema e espaço; fronteira

### **CORPO DO ARTIGO**

Em Kuala Lumpur, Malásia, há um prédio em construção: em seu centro, acumula-se água em um fosso. Vemos, de longe, o céu refletido na superfície líquida. Surge, daí, o desassossego: estamos longe do paraíso, há apenas – como nos lembra Bernardo Soares – um precipício refletido em outro: “Nós nunca nos realizamos. Somos dois abismos – um poço fitando o céu”. (PESSOA, 2006: 50). Apesar da possibilidade do eco, não há nenhum barulho ou chiado: apenas ausência. Anota Barthes (1981: 31): “a ausência conserva a cabeça sob a água”. É a água que preenche o fosso de *Eu não quero dormir sozinho* (*Hei Yan quan*, 2006 – de Tsai Ming-Liang, nascido malaio e radicado em Taiwan).

A solidão não é esta linha – reta – que se estende de uma margem à outra. Ao contrário, é ausência: das linhas e das formas, dos limites para os afetos. A solidão é afastada de fronteiras. Elas representam a interseção entre dois territórios, duas superfícies. Concebe uma troca de experiências, estabelecem o encontro com *o outro*: mais do que uma linha demarcadora do idêntico, que torna estável e mesmo enclausura certo conjunto de valores, a fronteira também representa “um lugar de instável, de passagem e transição para o outro, o diferente. (FRANÇA, 2003: 21).

---

<sup>25</sup> Graduando em Comunicação Social – Jornalismo (Ufes). Desenvolve monografia acerca das relações entre corpo e memória nos filmes de Wong Kar-Wai e Jia Zhang-ke. E-mail: danielf.vilela@gmail.com.

É nesta fronteira como instância de divisão, a linha geográfica que engendra uma comunidade política imaginada conforme descrita por Benedict Anderson (2008), que se encontram Yui-fai (Tony Leung Chiu-Wai) e Po-wing (Leslie Cheung). *Felizes Juntos (Chunguang Zhaxie, 1997)*, sexto filme de Wong Kar-Wai, inicia com um close nos passaportes de nacionalidade britânica dos personagens principais: um casal gay que pretende uma viagem romântica às Cataratas do Iguaçu. Talvez, como nos alerta Frédéric Monvoisin (2008: 297), há um certo caráter político de aviso nas ações do realizador – um cantonês radicado em Hong Kong desde 1958. Kar-Wai nos adverte que não estamos mais no campo das identidades tradicionais e dos estados de soberania, mas na experiência da intermediação entre as culturas: do transcultural.

### FRONTEIRAS DILUÍDAS

Benedict Anderson (2008) concebe uma comunidade imaginada, assim definida porque seus membros jamais conhecerão ou encontrarão a maioria de seus compatriotas, mas que estabelece uma identificação coletiva, circunda certos valores e modos de vida, constituindo dessa forma uma nação e uma identidade nacional por uma adesão silenciosa de seus membros. É claro, como nos lembra Andréa França (2003: 23), que a expressão desse modelo é condicionada pelo objetivo de caracterizá-la junto ao surgimento do nacionalismo, fortalecendo-se sobretudo na sucessão das sociedades de soberania pelas disciplinares.

Nesse sentido, para discutir as obras em questão, é preciso localizar um outro tipo de comunidade de sentimento que seja capaz de abranger a transição de um paradigma em que a indústria nacional e a fabricação de bens duráveis ocupavam posição privilegiada para outro em que “a oferta de serviços e o manuseio de informações estão no coração da produção econômica” (HARDT e NEGRI, 2001: 301). Nessa informatização da produção, os meios de comunicação possibilitariam uma outra forma de identificação a partir do momento em que seria capazes de reconfigurar a apreensão do cotidiano – já que seriam, nesse momento, portadores do sentido de distância entre observador e acontecimento – fornecendo “recursos para toda espécie de experiências de construção do eu em todo o tipo de sociedades e para todo o tipo de pessoas” (APPADURAI, 2004: 14).

Nessas comunidades de sentimento, a mídia não trabalharia apenas no nível do estado-nação, indo além, ao proporcionar *solidariedades transnacionais* “à medida que produz laços invisíveis entre espectadores e imagens desterritorializadas.” (FRANÇA, 2003: 23). Ao estabelecer uma relação entre os meios de comunicação social e o fenômeno da migração – que justaposto

com o rápido fluxo de textos, imagens e sensações mediatizados produz uma nova ordem de instabilidade na produção de subjetividades – Appadurai localiza esses espectadores e essas imagens em “esferas públicas de diáspora”, nas quais estariam, por exemplo, “os turcos que trabalham na Alemanha e vêem filmes turcos em seus apartamentos alemães, os coreanos da Filadélfia que vêem as Olimpíadas de Seul – 1988 através de emissões de satélite” (APPADURAI, 2004: 15)

É claro, como observa Edward Said, pensar as diásporas nessa nova etapa de modernidade significa repensar o *status quo* do exílio – que faz de Paris uma espécie de capital cosmopolita do exílio quanto celebração, em que Samuel Rosenstock assume essa identidade de aparte ao assumir sua terra, a terra triste, a Romênia, como marca de identificação a partir do pseudônimo de Tristan Tzara – e considerar massas de refugiados atendidos pelas agências da ONU, “multidões sem esperança, a miséria das pessoas ‘sem documentos’ subitamente perdidas, sem uma história para contar” (SAID, 2003: 49).

De certa forma, os meios de comunicação possibilitam a experiência do exílio ao fornecer um estado ser descontínuo – a partir do momento em que ajudam a estabelecer o comum como o instaurador de um vínculo (SODRÉ, 2006: 69) num consumo de afetos e sensações que se pretendem totalizantes, mas que não alcançam qualquer pluralidade. Mas proporcionariam também, um lugar de identificação – “um devir cambiante, frágil, próprio a uma comunidade imaginada desenraizada de um solo comum, pátria desconhecida e indeterminada nos seus modos de manifestação” (FRANÇA, 2003: 25) – implicando em novos mapas de pertencimento e afiliação translocais, em que paradoxalmente seria capaz de acentuar a singularidade de uma comunidade de diferentes.

Se Appadurai (2004: 15) considera que o estado-nação já não é “o principal árbitro de importantes transformações sociais”, a estabilidade proporcionada pela figura da fronteira – que demarca o outro e, por conseguinte, o eu – é rompida. A figura do semelhante se dilui nos quilômetros: o meu próximo pode estar daqui a quatro passos; daqui a quatro quilômetros. Em *Felizes Juntos*, Liu Yui-fai só encontraria seu semelhante, o taiwanês Chang, há dezoito mil quilômetros de casa. Rawang (Norma Atun) cuida de um estrangeiro, Hsiao-kang (Kang-sheng Lee), que mal pode contar os quilômetros que o separam de Taipei em *Eu não quero dormir sozinho*.

## IDENTIDADES NÔMADES

A partir de uma noção deleuziana, Ackbar Abbas (1997: 15) procura distinguir nômades de migrantes, questionando-se qual delas seria aplicável à cultura hongconguesa. Diferenciam-se, pois o migrante vai em busca de *outro* lugar, concebendo uma marca identitária historicamente e politicamente apreensível: o pertencimento a um lugar de partida; já o nômade, ao contrário do que pressupõe o senso comum, não produz movimento, porque ele não retira-se de um lugar em direção a outro. Não há ponto de partida, sequer um de chegada: o deslocamento é igual a zero. Abbas compreende a identidade cultural de hongueconguesa a partir da possibilidade do nomadismo, em que os sistemas de encaixe e reencaixe identitários estão ligados a um processo de deturpação e desconhecimento, de acordo com Zhang (2002: 257), midiaticamente localizado<sup>26</sup>.

Não à toa, numa das primeiras cenas de *Felizes Juntos* – em que Liu Yiu-fai e Ho Po-wing decidem dar um tempo no relacionamento após horas perdidos numa rodovia – Kar-Wai dedique uma temporalidade morosa, em planos em que os elementos se repetem à exaustão, sem uma evolução cronológica vigorosa. É impossível para os protagonistas serem felizes: nunca houve qualquer movimento, qualquer partida ou ponto de chegada. De fato, os dois nunca deixaram Hong Kong: como beduínos no deserto, são incapazes de recuperar os rastros que levaram ao último povoado ou de seguir aqueles que levarão ao próximo.

Os personagens de Tsai Ming-Liang também circulam num espaço desértico. Digo isso a partir de outra imagem deleuziana: a da serpente (DELEUZE, 1992: 226- 7) que encerra em si o programa das sociedades de controle<sup>27</sup>; não há miséria de que o capitalismo informacional não possa se apropriar. Rasteja-se pela areia sem deixar marcas ou qualquer vestígio. Em *Eu não quero dormir sozinho*, nem mesmo as condições precárias em que vivem Hsiao-kang, Rawang e Chyi (Shiang-chyi Chen) impedem que eles se apropriem de identidades previamente estabelecidas por uma sociedade de consumo: de forma assustadora, vivem de todos os restos, dos escólios, daquilo que não serve mais – sobretudo quanto à assepsia, o desejo de limpeza burguês -, condicionando-

---

26 A partir de uma leitura de Abbas, Yingjin Zhang (2002) acredita que a representação midiática de Hong Kong – como um popular destino turístico, centro financeiro da Ásia ou ainda como uma colônia britânica de certa importância – promoveria uma identificação errônea da idéia do local e do global, promovendo fissuras na identidade cultural, afrouxando-a e possibilitando o consumo de uma visualidade “americana”, em busca de produzir uma memória transnacional baseada em mecanismos “semióticos” de dominação.

27 Em seu artigo Pos-Scriptum sobre as Sociedades de Controle, o filósofo francês Gilles Deleuze indicava alguns aspectos que poderiam distinguir as sociedades disciplinares, identificadas por Michel Foucault num período que se estende do século XVIII até a Segunda Guerra Mundial, cujas principais características seriam a suposta ausência de limites definidos e pela instauração de um tempo contínuo em que os indivíduos estariam enredados numa espécie de formação permanente.

se a recuperação de vestígios de experiência, da presença constante de um anônimo que não organiza a posse, mas o usufruto.

A trama de *Eu não quero voltar sozinho* gira em torno de diversas apropriações, em que mesmo aquilo que já era considerado velho ou inadequado para o consumo é reassimilado. É num colchão descartado – recuperado por trabalhadores malaios – em que Hsiao-kang chega até Rawang. Mais que isso, quando uma neblina tóxica toma conta de Kuala Lumpur, os personagens darão novos usos a objetos – sacolas plásticas e pratos descartáveis – na confecção de máscaras de respiração. O capitalismo, capaz de tornar até seus escólios mercadoria, processa nessas máscaras identidades igualmente descartáveis.

É nesse sentido que a extrema individualização do capitalismo – enquanto projeto social da modernidade – processa uma reificação do eu, exige que os indivíduos “remodelem a si mesmos como mercadorias” (BAUMAN, 2008: 13). Para Zygmunt Bauman, a modernidade produziu enormes quantidades de lixo humano, massa “inadequadas para a ordem, incapazes ou desprezadas para o preenchimento de qualquer de seus ninchos (de consumo)” (BAUMAN, 2004: 148-9). Numa nova etapa de circulação do capital, mesmo todos os aterros sanitários de vidas e identidades são capazes de oferecer algum serviço ou produto – já que nesse novo programa, o produto substitui a produção (DELEUZE, 1992: 227-8) –, ainda que este seja a sua própria subjetividade: “a maior parte daquilo que essa subjetividade possibilita ao sujeito atingir, concentra-se num esforço sem fim para ela própria se tornar, e permanecer, uma mercadoria vendável” (BAUMAN, 2008: 20).

De alguma forma, o capitalismo flexível conseguiu desertificar o espaço das identidades nacionais, abolindo fronteiras e comprimindo de tal maneira o tempo e espaço – especialmente na aceleração do tempo de giro por meio da produção e da venda de imagens (HARVEY, 2007: 262) –, que possibilitou um repovoamento do mundo por massas nômades. Dessa forma, talvez, já não seria impossível diferenciar a cidade descrita por Goméz Tarín (2008: 52), o “*entorno gris, oscuro, (...) se filma hasta sus niveles más íntimos (la textura de las paredes, de los suelos)*”, como a Hong Kong que Kar-Wai filma em *Anjos Caídos* (*Duoluo Tianshi*, 1995) ou a Buenos Aires de *Felizes Juntos*. Mais do que isso, esses espaços urbanos se confundem com inúmeros outros: a decadência se estende a Taipei que Tsai Ming-Liang filma em *O Rio* (*He Liu*, 1996) até a Kuala Lumpur não tão distante de *Eu Não Quero Dormir Sozinho*.

Há, ainda, outra crítica: nos filmes há a presença de outra força, a que tudo engloba e reconfigura de acordo com suas vontades. Numa estratégia de guerra ao diferente que Bauman

(1998: 25) chama de antropofágica, que visa “aniquilar os estranhos devorando-os e depois, metabolicamente, transformando-os num tecido indistinguível do que já havia”. É a presença silenciosa da República Popular da China, que assedia tanto o território de Hong Kong quanto o de Taiwan. Aliás, a escolha de Kar-Wai por filmar longe da ilha é, sobretudo, política: em 1997, Hong Kong passaria por um período de 50 anos como região administrativa especial até ser, de fato, reanexada pela nação continental. Em Tsai Ming-Liang, temos outra transição, a de sistemas econômicos: a China, em pouco tempo, se tornará a maior economia do mundo – não se sabendo até que ponto continuará com sua proposta de socialismo de mercado ou quando, de fato, se assumirá capitalista – já reunindo em si características sociais e políticas que possam enquadrá-la nos programas de globalização e controle.

### **A FRONTEIRA COMO UM FÓSSIL**

Digo que a fronteira é um fóssil: não porque será, em alguns anos, uma frágil lembrança – os muros que separam Israel e Palestina se tornariam ruínas, uma outra possibilidade de muro, o das Lamentações – mas porque engendra uma recuperação da memória, um retorno da identidade previamente esquecida. Penso a fronteira como um tipo particular de imagem-recordação, nomeado por Laura Marks como objeto-recordação: “um objeto irreduzivelmente material que codifica a memória coletiva” (MARKS, 2010: 309-310).

A fronteira, talvez, seja melhor apreendida como vestígio desse objeto, “uma imagem cinética que parece personificar um passado que é incomensurável com o presente retratado pela imagem (*ibidem*: 319), Marks concebe o fóssil<sup>28</sup> como marco de investigação da história pós-colonial. Possibilitaria uma recuperação das memórias perdidas, do esquecido, trazendo a tona os afetos que já eram apenas lembrança.

Em *Felizes Juntos*, a ausência só é apaziguada a partir da possibilidade uma fronteira: dos corpos, das línguas, dos afetos – enquanto limite e relação. Não à toa, as cataratas do Iguaçu – uma fronteira natural entre Brasil e Argentina – transformam-se numa gigante imagem-recordação, marcando o reencontro de Li Yiu-Fai com a possibilidade de voltar a Hong Kong. Uma possibilidade de fim, de chegada em um quase *road-movie*.

---

<sup>28</sup> Para Laura Marks, o fóssil é uma das três categorias possíveis de objeto-recordação, dividindo espaço com os fetiches e os objetos de vida transnacional. A origem do termo vem do termo usado muito casualmente tanto por Walter Benjamin quanto por Gilles Deleuze. Neste artigo, o fóssil se aproxima mais da citação deleuziana apropriada pela autora para criar seu conceito.

Completa-se um ciclo: no início do filme, somos apresentados a um abajur – com um abstrato desenho das cataratas – que Ho Po-wing dá a Li Yiu-Fai em um de seus inúmeros recomeços, motivo da viagem e da tentativa de conciliação. Ele é o primeiro dos fósseis que se acumulam pela casa decadente, é o único ponto de aparte entre as cidades decadentes, faz Buenos Aires emergir da presença fantasmagórica de Hong Kong: o abajur possibilita aos personagens pensar a sua imobilidade, a sua incapacidade de seguir em frente – com o relacionamento, com a viagem – ou de retornar. É nesse momento em que vem a distância, a vastidão do espaço que os separa – de si e da ilha: “quando estamos imóveis, estamos algures: sonhamos num mundo imenso” (BACHELARD, 2008: 190).

A chegada de Yiu-fai às cataratas – que tomam a tela em um enquadramento nada convencional, cujo centro coincide com o fim da queda d’água – dilui o fóssil e liberta as memórias do fóssil-abajur. Ainda perdido em Buenos Aires, Ho Po-wing faz o caminho contrário, a tudo fossiliza no pequeno apartamento que era do companheiro: o cobertor, os maços de cigarro, o relógio – agora quebrado – inserindo novas memórias no abajur. Não mais a possibilidade de recomeçar, o paraíso que se busca: não se encontra ali a figura da fronteira, das cataratas que lhe resolveria os problemas, mas uma ausência que toma conta dos planos, a de Li Yiu-fai que finalmente retorna a Hong Kong – antes, a Taipei.

Intermediando a viagem, temos a certeza que a solidão equipara as pessoas: pouco antes, somos apresentados aos passos de Li Yiu-fai pelos banheiros de Buenos Aires. Sua voz, over, comenta que assim se sentia igualado a Ho Po-wing. É na ausência do outro que se projeta outra identidade, a dos solitários, que não distingue honcongueses, taiwaneses ou argentinos. Parte para o norte, extremo norte, para as cataratas. Mas é no farol de Ushuaia, na Terra do Fogo – em que se pode deixar todas as tristezas – que Chang se encontra. É o sul, o extremo sul e íntimo, do território argentino e do mundo. Outra fronteira.

Essa fronteira possibilita, ainda, a criação de outro fóssil: ao sul, extremo sul, Chang chega a um farol, no fim do mundo, no qual toda a tristeza poderá ser deixada para trás. É nessa fronteira entre Argentina e Chile, da qual já se pode avistar a Antártida, que o rapaz tira uma foto sua e envia à família. Antes, ouve o pequeno gravador – teria pedido, anteriormente, que Li Yiu-Fai deixasse ali uma mensagem de despedida – e ouve apenas alguns soluços, o desespero de um

indivíduo tão solitário que já aboliu todas as fronteiras e se transformou – em termos spinozianos – em plena ausência, a da Alegria e, por conseguinte, todos os afetos<sup>29</sup>:

O solitário não possibilita encontros, nem mesmo os maus encontros que nos conduzem ao grau mais baixo de nossa potência, alienando-nos de nossa ação e entregue aos fantasmas da superstição e do ressentimento<sup>30</sup>. É Li Yiu-fai rodando os banheiros. Vê Ho Po-wing, mas não o encontra. Desvia, não se deixa afetar. E assim segue, das cataratas, à Taipei. Na cidade, recupera o toque, o contato, o encontro: numa feira noturna, rouba a foto que Chang enviou a sua família, dona de uma barraca de alimentação, sendo capaz de adquirir a memória, que não tem, do farol no fim do mundo – deixando lá todas as suas tristezas.

Para seguir em frente.

### HABITAR AS RUÍNAS

Não há fronteiras para onde os personagens de Tsai Ming-Liang possam recorrer: o capitalismo flexível abocanhou as diferenças e fez, de si, identidade Tornou elásticos os limites, fez do mundo pequeno: em Kar-Wai, mesmo do outro lado do mundo, um honcongês só pode conversar com um taiwanês. Ming-Liang vai além, mergulha seus os personagens na impossibilidade de propor qualquer comunicação entre si, apenas os meios de comunicação podem intermediar suas relações. É pelo rádio que vem a lembrança da fronteira, o chiado põe a culpa da fumaça tóxica num grupo de trabalhadores estrangeiros, o pronunciamento do ministro demarca – pelo ar – uma fronteira que os personagens jamais irão conhecer, a do estreito de Malaca, que separa as águas de Indonésia e Malásia. A neblina ultrapassa as fronteiras, chega à Kuala Lumpur, mas pouco importa se os personagens devam abaixar as máscaras para se fazer entender: estão incomunicáveis de muito antes. Os fósseis, ainda assim, estão lá. Não são apenas

as imagens de desejo de histórias passadas, mas também o material para a construção de outra ordem. Assim, Laura Marks concebe a figura dos *bricoleurs*<sup>31</sup>, “pessoas que pegam os escombros de outro tempo ou lugar, dão nova significância a eles e utilizam com novos propósitos – criam possibilidades de uma história nova” (Marks, 2010: 326).

---

<sup>29</sup> Cf. Spinoza, *Ética*, parte III, proposição LVI.

<sup>30</sup> Cf. Spinoza. *Ética*, parte III, proposição XI.

<sup>31</sup> Apesar de recorrente na obra de Claude Lévi-Strauss, o conceito de bricolagem – aqui – é utilizado pela autora em referência à apropriação da colagem, antes uma brincadeira destinada a crianças, como forma artística das vanguardas, sobretudo dos cubistas.

A autora ainda identifica a pessoa desterritorializada – como é Hsiao-kang, o taiwanês que é surrado por não ter uma moeda no bolso – como um *bricoleur* preeminente. Se o capitalismo, por um lado, é capaz de reassimilar até mesmo os seus escólios, o *bricoleur* é aquele que tensiona essas relações, encontra “potencial criativo nas ruínas de outra cultura (a do capitalismo)”. *Eu não quero dormir sozinho* apresenta uma sucessão de reassimilações e reapropriações, jogando com a aproximação entre os dois procedimentos.

Talvez, esse jogo seja melhor apreendido no plano final, em que se observa um *plongée* sobre o colchão em que repousam os três personagens principais. Mesmo que haja uma recuperação de um objeto íntimo do outro, uma reassimilação de certos valores – ratificado por uma transmissão de rádio que enumerava os benefícios da compra e do uso de um colchão novo, ouvida no fundo da cena em que a personagem de Perilly Chua se maquiava – há a diluição de um corpo neurótico, calcado em proibições, do leito como lugar da família heterossexual: o espaço, ao contrário, é tensionado por uma série de novas relações possibilitadas por um “campo de força de tradução imperfeita”, como a relação homossexual de Hsiao-kang e Rawang, bem como a própria relação a três que estabelecem com Chiyi.

Já não estamos mais numa possibilidade orgânica, isto é, num corpo organizado segundo a ordem cultural promovida pelo sistema econômico vigente. Em vez das proibições que levam às neuroses, lidamos com uma “superfície encantada de inscrição, ou de registro, que atribui a si própria todas as forças produtivas e órgãos de produção” (DELEUZE e GUATTARI, 2010: 24), um corpo sem-órgãos formado por linhas de fuga que possibilitarão outras associações de sentido, reorganizando os códigos culturais, assegurando a destituição de territórios de pureza (FRANÇA, 2003: 30) – tais como a assepsia burguesa, a relação heterossexual como instituição, a soberania de identidades nacionais ou globais – e o prevalectimento de solidariedades transnacionais no lugar do vínculo instaurado midiaticamente.

## CONTÁGIOS

O corpo sem-órgãos observado na obra de Tsai Ming-Liang reforça uma das características centrais dos fósseis descritos por Laura Marks, que como observado anteriormente, tem o “poder de despertar outras memórias, causando presenças inertes na camada mais recente da história, a fim de desencadear cadeias de associações que tinham sido esquecidas” (MARKS, 2010: 329). Mais do que apreender a memória codificada nessas poderosas imagens cinéticas, o corpo sem-órgãos é capaz de tornar-se tão radioativo quanto esses objetos, projetando esses valores em seus fluxos.

No jogo de planos entre assimilações e apropriações, Ming-Liang apresenta duas cenas quase simétricas: de um lado, Chyi limpa o corpo de um homem em estado vegetativo com toda a assepsia e medidas higiênicas exigidas pela medicina; Rawang, por sua vez, se dedica a limpeza de Hsiao-kang com um pano úmido e encardido, contaminando-se na água e também dedicando sua pele ao contato com o objeto de limpeza. Como observa Andréa França (2003: 30), há um conflito dentro da experiência de compressão e da dispersão do espaço no mundo contemporâneo que há ascensão da “obsessão pela higiene e pela ordem (...) no sentido de expurgar ou simplesmente tolerar aquilo que causa repulsa e um centro mal-estar dentro de um mesmo imaginado”.

Bauman (1998: 14) ainda reforça a questão do “justo lugar” na experiência da contemporaneidade, observando que o ideal de limpeza conduz a um projeto de ordem em que a vontade de higienização marca a fronteira entre aquilo que é o mesmo e aquilo que é o outro. Os dois planos assinalados de *Eu não quero dormir sozinho*, sobretudo o último reforçam a destituição do contato e da relação humana dentro da cultura do capitalismo, observando que é preciso ir além: deixar-se contaminar e contagiar, colocar-se em relação com o outro. Se o corpo vegetativo nada responde à assepsia de Chyi, Rawang contamina-se com Hsiao-kang, estabelecem um novo fluxo de sentimentos e de afetos que possibilitam a recuperação do sentir – em afetar e deixar se afetar – e da própria condição de humanidade.

A fronteira, posta sempre como limite ou confim, retoma a possibilidade de contato: em Wong Kar-Wai, põe os personagens em relação, recupera sua capacidade de sentir, organiza bons encontros; em Tsai Ming-Liang, tensiona a cultura hegemônica, permitindo leituras dissensuais e a imersão em solidariedades transnacionais. Talvez, como propõe Spinoza, é preciso se dar aos afetos: mas com limites, para que deles possamos, deles, nos servir. A fronteira é um limite, a contração de dois braços, como nos diz Barthes (1981: 12), em que tudo é suspenso: “o tempo, a lei, a proibição: nada cansa, nada se quer: todos os desejos são abolidos, porque parecem definitivamente transbordantes”.

A fronteira é um abraço.

## REFERÊNCIAS

- ABBAS, Ackbar. **Hong Kong: culture and politics of disappearance**. Minneapolis: University of Minnesota, 1997.
- APPADURAI, Arjun. **Dimensões culturais da globalização**. Lisboa: Teorema, 2004.
- ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008. BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
- BARTHES, Roland. **Fragmentos de um discurso amoroso**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1981.
- BAUMAN, Zygmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.
- \_\_\_\_\_. **O mal-estar da pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BRESSON, Robert. **Notas sobre o cinematógrafo**. São Paulo: Iluminuras, 2005.
- DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: \_\_\_\_\_. **Conversações**. São Paulo: Editora 34, 1992, p. 223-212.
- DELEUZE, Gilles e GUATTARI, Félix. **O Anti-édipo: Capitalismo e Esquizofrenia 1**. São Paulo: Editora 34, 2010.
- FRANÇA, Andréa. **Terras e fronteiras no cinema político contemporâneo**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2003.
- GÓMEZ TARÍN, Francisco Javier. **Wong Kar-Wai: grietas en el espacio-tiempo**. Madrid: Akal, 2008.
- HARDT, Michel e NEGRI, Antonio. **Império**. São Paulo: Record, 2001.
- HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 16ª ed. São Paulo: Loyola, 2007.
- LOPES, Denílson. **A delicadeza: estética, experiência e paisagens**. Brasília: Ed. UnB, 2007.
- MONVOISIN, Frédéric. O cinema contemporâneo de Hong Kong. In: BAPTISTA, Mauro e MASCARELLO, Fernando (Orgs.). **Cinema Mundial Contemporâneo**. Campinas: Papirus, 2008.
- PESSOA, Fernando. **O livro do desassossego**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SAID, Edward. Reflexões sobre o exílio e outros ensaios. São Paulo: Companhia das Letras, 2003. SODRÉ, Muniz. **As estratégias sensíveis**: afeto, mídia e política. Petrópolis: Vozes, 2006.

SPINOZA, Benedictus de. **Ética**. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

ZHANG, Yingjin. **Screening China**: critical interventions, cinematic reconfigurations and the transnational imaginary in contemporary chinese cinema. Ann Arbor (Michigan): University of Michigan, 2002.

## ENCONTROS: O FAZER DO ATOR E SEU TREINAMENTO TÉCNICO

Renato Sbardelotto Felix dos Santos<sup>32</sup>  
Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

Da práxis diária do corpo-artista formula-se uma diversidade de questionamentos acerca da produção de arte nos dias atuais. As reflexões aqui presentes partem, principalmente, de materiais escritos dentro do treinamento técnico da ACRUEL Companhia e de aulas de expressão corporal no curso de Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná, apresentando um panorama de questões singulares que dizem respeito ao fazer do ator e sua política, em diálogo com a semiótica. Palavras-chave: arteterapia; escultura; corpo; terapia; bem-estar.

Palavras-chave: técnica; Grotowski; pragmática; semiótica;

“Nós te agradecemos, mundo, pois possuímos a consciência que nos permite vencer a morte: compreender a nossa eternidade na tua eternidade. E porque o amor nisso é mestre, abecedário. Te agradecemos por não sermos separados de ti, por sermos tu, porque justamente em nós atinges a consciência de ti, o despertar. Nós te agradecemos, mundo, por ser.” (GROTOWSKI, 2007, p.35)

Dos tempos de criança guardo recordações muito peculiares que acabam por ter grande influência em meu trabalho nos dias atuais. Reagia a alguns trabalhos artísticos, desde ser ninado pelas canções ainda em vinil de Roberta Miranda ou admirado ao ver um coração ser arrancado com a mão em “Indiana Jones e o templo da perdição”, que permaneceram vivos na memória, indiscutíveis referências, para dizer o que eu quero dizer com minha arte. Sem embargo: O que eu quero falar? A quem pode interessar o que eu estou falando? Eu gosto de falar o que eu falo? O que me move? Há quem compartilhe das mesmas dores ou felicidades, dos mesmos sonhos?

Entrando em meu primeiro curso superior, ainda muito jovem pude desfrutar de uma variedade infinita de oportunidades, de descobertas, de propostas e de desdobramentos em torno do meu fazer como ator pesquisador. Trazia uma bagagem pequena, como que numa mala de mão, para entrar comigo na sala, colocar na roda, abrir e mostrar o que tinha dentro durante, por exemplo, nas “aulas de corpo”. Algumas idéias foram trocadas, outras mantidas em segredo, por vergonha ou até mesmo por egoísmo. Foram encontrados os parceiros, os que nós pudemos dividir conhecimento - dividir o peso que a mala foi ganhando com o tempo. Houve também outros parceiros, de outras turmas, de outros cursos, de fora da faculdade, inclusive; porque,

---

<sup>32</sup> Bacharel em Artes Cênicas - habilitação em Interpretação Teatral (2010) e cursando a habilitação em Direção Teatral, ambas pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4291778Z9>

numa faculdade de artes, os contatos rompem fronteiras, não podem permanecer somente em sala de aula, nas “aulas de corpo”.

Atualmente faço um trabalho com a ACRUEL companhia, e em nossos “treinamentos” buscamos novos caminhos para um dos grandes dilemas da arte da representação: a repetição<sup>33</sup>. Juntos, em todas as tardes possíveis durante três a quatro horas (cerca de 15 horas por semana), trocamos idéias e práticas a respeito do corpo do ator, do nosso corpo, desse corpo que se coloca como ator quando chamado a assumir uma profissão. Sendo esta uma escolha maravilhosa e ao mesmo tempo muito nebulosa e amedrontadora, por evanescer limites, às vezes fortemente delineados na sociedade, entre o que se define por “arte” e o que se coloca como “vida”. Acredito sermos capazes de desenvolver grandes questionamentos; de nos entender e, conseqüentemente, de entender o outro, o humano, por caminhos e com sentidos diversos que só através da “arte do ator”, ou da “arte do performer” - aquele que atua com a forma de seu próprio corpo -, pode-se entender. Tudo se coloca a mostra e em troca de informações num fluxo constante de redefinição dos próprios limites.

Henry-Pierre Jeudy (2002) fala sobre os conceitos de corpo-objeto e corpo-texto, reforçando a idéia de que o corpo é informação em constante formação e exposição:

[...] a pele retira do corpo seu status de objeto, no momento em que ela não é mais percebida como invólucro das formas. Tal qual uma superfície com seus próprios relevos, ela transforma o corpo-objeto em corpo-texto. [...] Que a pele do corpo possa tornar-se um texto confirma o fato de uma exibição involuntária. [...] A pele tal qual um texto que se escreve sozinho, nos trai. (JEUDY, 2002, p.84)

Entendendo que o corpo também é texto, meio e informação nele mesmo, posso dizer que está incutida na arte do ator a leitura do (seu) corpo e o trabalho sobre a arqueologia do vocabulário do (seu) corpo.

No presente artigo articulo minha atual pesquisa como ator com materiais teóricos, procurando promover diversificados tipos de encontros - dentre esses, aqueles que surgem dentro da sala de ensaio e outros derivados de livre associação num período um pouco maior, que envolve leituras em casa e corridas ao parque São Lourenço<sup>34</sup> - apresentando um panorama que

---

<sup>33</sup> Peter Brook (1968) fala sobre suas três “palavras guias” no “fazer teatral” – elas em francês, por abranger significados: *répétition*, *représentation*, *assistance*. Repetição pelo saber lidar com a técnica, e com seu aprimoramento dia após dia, em qualquer fazer artístico; Representação pelo sentido de estar sempre re-apresentando, tornando vivo e presente novamente no tempo e no espaço; e Assistência ao abranger a idéia de público, o contato, o jogo que se estabelece entre um publico atento - munido pelo desejo de observação, participativo em seu estado de atenção - e o artista em cena.

<sup>34</sup> Desde o ano de 2010, assumi como prática na minha pesquisa o exercício de sair de casa, e da sala de ensaio, para realizar ações/interferências em espaço aberto, procurando criar relações outras do meu corpo com o espaço por onde passa. Essas ações O Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 6, p. 126-134, jul./dez., 2011

surgiu a partir das seguintes questões: como definir meu estado de corpo hoje? Como definir meu estado de corpo ao longo dos quatro anos de faculdade (2007-2010)? O que eu pude trocar com meus colegas? Que questões foram respondidas? Que questões foram criadas? O que ainda há por vir?

### **CORPO INFORMAÇÃO/CORPO EM-FORMAÇÃO**

Quando se pensa em *interculturalidade* pensa-se em troca. Não só no sentido direto do dar e receber, mas num sentido mais amplo que é o da *contaminação*. Este termo parece dar caráter mais fluido e não linear às trocas estabelecidas pelas ações em reunião de um ou mais corpos no mesmo ambiente de trabalho, desestabilizando hierarquias impostas entre cérebro/corpo/ambiente, como colocam Helena Katz e Christine Greiner:

Os processos de troca de informação entre corpo e ambiente atuam, por exemplo, na aquisição de vocabulário e no estabelecimento das redes de conexão. Há algumas evidências em teoria de sistemas dinâmicos de que o ato de aprender um movimento implica num acoplamento entre sistemas de referências que vão mudando gradualmente de moldura. Tendo a estrutura de fluxo, o movimento irriga para frente e para trás plugando o corpo a cadeias cada vez mais gerais. Nesse aspecto, vê-se instalada no corpo a própria condição de estar vivo e ele se apóia basicamente no sucesso da transferência permanente de informação. (KATZ e GREINER apud SETENTA, 2008, p.37)

A idéia da exibição involuntária da pele enquanto texto de que fala Jeudy e a transferência permanente de informação que pontuam Katz e Greiner se interligam justamente pela noção de fluxo constante de informações do e no corpo.

Greiner também entende o corpo como mídia da arte, que em sua integridade é informação e meio de comunicação dele mesmo. De acordo com a autora “o corpo entendido como mídia da arte, é muito mais que o instrumento de alguma coisa. Ele é a arte que faz e seus complexos estados de existência. Sempre inacabado. Sempre em movimento, mesmo quando aparentemente estático.” (GREINER, 2000, p.361)

Durante um processo de criação artística a aparência que pode vir a ser dada à pele, a forma que se dá ao corpo, será sempre um diálogo de sobreposições entre material externo e material-informação do *corpo-texto*. Não se anula o corpo-texto: constrói-se nele e a partir dele, sempre. Neste sentido, o corpo do ator enquanto envolvido por pele é ele mesmo *Ser* em constante mutação.

---

têm proporcionado estados intensos de idéias/pensamentos que são, eventualmente, retomadas (os) para futuros desenvolvimentos.

Em diálogo com os escritos de Greiner (2000; 2001), Katz (2001) e Jeudy (2002), posso dizer que a superfície do corpo do homem – e mais especificamente do homem-ator, em nosso caso - deixa de ser nominada como um simples invólucro do corpo e passa a ser considerada a própria tela para criação e recriação de “*si mesmos*”.

Assumindo esses pressupostos, o ator pode encontrar condições mais orgânicas entre as relações que estabelece. Os estímulos presentes no ambiente que o cerca, incluso aí as demais testemunhas do trabalho - colegas e/ou a assistência/público – interagem numa troca mútua de significantes; envolvimento simultâneo que exige uma constante redefinição de fronteiras para qualquer signo pré-estabelecido.

## **CORPOMENTE**

O corpo humano se organiza, pelo menos numa perspectiva generalizada e ocidentalizada, numa torre onde a mente é o topo e o guia das funções orgânicas, sendo o resto do corpo subordinado a ela. Esta perspectiva muitas vezes se coloca a frente no fazer do ator a restringi-lo no trabalho sobre as ações da cena.

O fazer do ator circula também entre essas questões, na busca do corpo uno, onde o pensar já é ação e acontece enquanto a ação se realiza. Um “pensar-em-ação” marcado por encontros e relações entre os elementos presentes no espaço de ação (elementos de cena, parceiros de palco, público).

Sandra Meyer Nunes (2009) investiga os conceitos que permearam pesquisas referentes à ação física no trabalho de Constantin Stanislavski e Jerzy Grotowski, propondo um ponto de encontro referente ao pensar-em-ação, onde a mente não se configura como algo além do corpo; ela é estruturada junto com ele:

A formação de conceitos e categorias é experiencial. O pensar-em-ação proposto por Stanislavski e Grotowski não implica somente em caminhar ao pensar, ou mover o corpo enquanto se racionaliza sobre algo, mas significa que o processo que nos permite pensar e criar categorias e metáforas requisita o aparelho sensorio motor representado em regiões localizadas no cérebro. O que implica, por exemplo, que ao realizar uma ação física – que envolve necessariamente o sistema motor, o ator aciona, simultaneamente, circuitos responsáveis pelos processos emocionais e racionais. (NUNES, 2009, p. 44)

Dos últimos relatos de Constantin Stanislavski, resgata-se sua proposição de que a ação física do ator acontece através da reação às imagens mentais, dos objetivos, entre outros caminhos para lidar com o ato da personagem do texto dramático. A partir disso, o diretor russo propõe aos atores o trabalho repetitivo e rígido das ações físicas, para que a natureza criadora (o inexplicável

que dá verdade cênica à interpretação) ganhe liberdade para vir à cena. Ele achava que tinha que ser a linha, a partitura das ações físicas. (GROTOWSKI, 2001, p. 15)

Para responder a esses procedimentos, Grotowski (2001) diz que não se dará por essa linha a “inteireza” da representação (tangível + intangível) e sim pela continuidade de impulsos em relação à outra existência humana presente, como num ato de confissão. Esse ator constrói linhas de ação a partir desses impulsos. Traz a elaboração da ação pré-física, impulsos provenientes de movimentos subcutâneos desconhecidos, porém tangíveis. (GROTOWSKI, 2001) Trata da energia que emerge do corpo nesse fluir de impulsos e, como finalidade deste, projeta-se a “imagem” em direção a alguém, ou a algum objeto, criando o momento “entre” as ações que serão realizadas pelo corpo-memória assumido pelo ator. Na concepção de Grotowski a memória sempre diz respeito ao presente, ela está no corpo todo e é ativada à medida que esse corpo necessita saber como agir. Ampliando um pouco mais essa idéia, Grotowski evoca o corpo-memória:

Por exemplo, a recordação de uma situação chave a respeito de uma mulher. O rosto de uma mulher muda (nos episódios isolados durante a vida e naquilo que ainda não foi vivido), toda pessoa pode mudar, mas em todas as existências ou encarnações existe algo de imutável, como filmes diferentes que se sobrepõem uns aos outros. Estas recordações (do passado e do futuro) são reconhecidas ou descobertas por aquilo que é tangível na natureza do corpo e de todo o resto, ou seja, o corpo-vida. Ali está escrito tudo. (GROTOWSKI, 2001, p. 16)

Das pesquisas de Constatin Stanislavski, Jerzy Grotowski e Sandra Meyer Nunes, articulam-se novas noções a frente do entendimento cartesiano, bem como a conclusão de que entre matéria e espírito existem elos indissolúveis. Dentro dessas perspectivas o teatro permanece valorizado como arte do momento, *hic et nunc*. O entendimento dos escritos de Grotowski também nos leva ao estudo da arqueologia do vocabulário do corpo enquanto texto que se escreve sozinho através do tempo e das gerações.

A verdade é que há uma busca incansável pela inteireza do corpo na cena e mesmo fora dela. Corpo atento, fluido para intervenções no espaço, para o jogo; preciso ao se colocar em uma estrutura/partitura de espetáculo.

## **TREINAMENTO – UM ESTUDO SOBRE ESPONTANEIDADE E PRECISÃO**

A partir da leitura de textos sobre o trabalho de Jerzy Grotowski em seu Teatro Laboratório, as integrantes da ACRUEL<sup>35</sup> e eu nos aproximamos de proposições e de termos aos quais tomamos

---

<sup>35</sup> Ana Ferreira e Emanuelle Sotoski.

para nosso próprio vocabulário de trabalho. Dentro desses termos são dois os que nos saltam ao olhar: espontaneidade e precisão; sendo estes provocadores do que denominamos de “verdade cênica”. Grotowski destrincha essa idéia retomando a idéia de unidade, natureza e memória, como vemos a seguir:

Em um certo sentido, a precisão é o campo de ação da consciência e a espontaneidade, o do instinto. (...) Nos instantes de plenitude, o que em nós é animal não é unicamente animal, mas é toda a natureza. Não a natureza humana, mas toda a natureza no homem. Então se torna ao mesmo tempo a herança social, o homem enquanto homo sapiens. Mas não se trata de um dualismo. É a unidade do homem. E então não é o “eu” que age – age “isto”. Não é o “eu” que realiza o ato, o “meu homem” realiza o ato. Eu mesmo e o *genus* humano simultaneamente. Todo o contexto humano – social e de qualquer outro tipo – inscrito em mim, em minha memória, nos meus pensamentos, nas minhas experiências, no meu comportamento, na minha formação, no meu potencial. (GROTOWSKI, 2001, p.14)

Por que num dia a cena foi ótima e no outro não foi? Como repetir a mesma sequência de ações com potências semelhantes a cada dia de espetáculo? Como interligar treinamento e processo criativo? Como trabalhar emoções num treinamento tão rígido? Como pensar a subjetividade de uma criação de cena e personagem em exercícios aparentemente tão objetivos?

O trabalho do ator sobre si mesmo parece ser o caminho pelo qual seguimos atualmente, antes do mergulho no texto e da criação de cena e personagens. Esse trabalho viabiliza o conhecimento e exploração de potenciais criativos na práxis diária do ator enquanto homem do mundo e enquanto homem no mundo, em relação direta com o ambiente: sala de ensaio, movimento da rua fora da sala, presença dos colegas em trabalho, noção do ambiente por inteiro - incluso ele, o ator.

A exaustão corporal no treinamento de ator desencadeia reações no corpo às quais ele não poderia prever, ou pensar em fazer, justamente por ter de pensar em muitas coisas ao mesmo tempo, em um espaço de tempo muito curto, muito rápido. É como se o *corpocarne* boicotasse o *corporação*, que cotidianamente precisaria de mais tempo para processar informações, provocando linhas de encontro em direção ao que chamamos de corpomente.

Em nossos encontros trabalhamos com fatores como: desenvolvimento muscular, precisão física, atenção, ritmo, respiração como condutora de energia, percepção da inteireza do corpo, mudança de foco de atenção, direcionamento de atenção e energia, tensão muscular, *tracionamento muscular*, relaxamento muscular, oposição muscular, enraizamento, controle de peso, noção do centro de gravidade, tridimensionalidade do corpo no espaço e troca de

informação entre participantes. Esses fatores nos conduzem na exploração de exercícios derivados das práticas de colaboradores do grupo<sup>36</sup>.

Determinados músculos ativados durante a realização do treinamento carregam memórias que esse corpo não encontra em estado consciente/cotidiano; esses estados estão em camadas mais profundas. O toque, ou a percepção da existência dessas camadas, abre a possibilidade para um entendimento maior de si mesmo e, como consequência, um aumento de vocabulário consciente para o ato da criação/representação.

A repetição embebida de verdade apareceu em nossas discussões desde o início do projeto. Repetição pelo saber lidar com a técnica dia após dia e fazendo dela um usufruto que não bloqueie estados de espontaneidade/verdade no jogo apresentado ao público. Por colocar em jogo materiais/experiências de trabalhos anteriores, adiantamos esse questionamento no intuito de criar um espetáculo atraente para diversos públicos; e ao mesmo tempo particular em suas escolhas.

Na atual fase do trabalho pudemos começar a responder nossos próprios questionamentos. Percebemos que a transição do treinamento físico ao processo criativo é mais subjetiva do que pensávamos. O corpo acostumado aos treinamentos diários e ao contato com determinados estados de energia<sup>37</sup> passa a encontrar esses estados em um tempo menor e a mantê-los ativos com mais sabedoria. Assim como experiências cotidianas grudam na *pelememória* do homem e o acompanha, a práxis assumida pelo grupo em fase de treinamento, inevitavelmente, se faz presente no corpo pós-treinamento. E é esse mesmo corpo que entrará em processo criativo.

## CONSIDERAÇÕES

Talvez em busca de um corpo sem órgãos, que já explodiu a torre cartesiana e agora é ocupado só de intensidade, de energia = matéria (DELEUZE & GUATTARI, 1947, p.13), o artista cênico se realiza na própria e singular busca do “*como fazer*”. Caminha atrás de um ponto em contínuo deslocamento.

A arte do ator é um trabalho complexo e frutífero. Ator como aquele que age e se coloca a mostra, trazendo o invisível aos olhos do público, em devir e a criar devires, espaços entre;

---

<sup>36</sup> Prática em oficinas com o LUME TEATRO, treinamentos de AIKIDÔ, dança butô e trabalho com o clown. Dentre os colaboradores estão Kysy Fischer, Larissa Lima e Heidy Mayumi.

<sup>37</sup> Nesses estados de energia estão inclusos a reverberação de impulsos subcutâneos no corpo inteiro, o estado de atenção e percepção mais apurada aos movimentos do grupo no espaço e ao estado de alteração fluida entre qualidades de movimento (leveza, rapidez, lentidão, etc.)

promovendo questionamentos, (co-) movendo, (pro-) movendo encontros e fazendo desses encontros um espaço peculiar de comunhão, de vida, de entrega. Espaço que se desdobra em outros espaços. Espaço onde se sonha acordado.

De todo um entrelaçado de idéias e pesquisas, o ator é marcado por uma infinidade de materiais e referências no desenvolvimento de sua pesquisa individual, na formação desse corpo à mostra, que executa e aprende enquanto executa. Passa por técnicas, mantendo suas singularidades e idiosincrasias em constante fluxo. *Corpo vibrátil* (ROLNIK, 2006), aberto a informações “externas”, a transitar na diversidade espaço-temporal. O ator, sem receios para perpassar por estéticas que desconhece ou que pré-conceitua, passa a mergulhar em territórios abissais, a criar caminhos por onde possa vir a expressar os seus maiores desejos e afetações. Assume, assim, seu papel de grande catalisador e observador, trabalhando sobre o que é instável e tão somente humano.

A ação consciente em concomitância a atmosfera de novo e de presença é um objetivo, algo a ser pesquisado, discutido, trocado com colegas até que aos poucos se vislumbrem brechas e pontos de luz.

## REFERÊNCIAS

BROOK, Peter. **O Teatro e seu Espaço**. Tradução de Oscar Araripe e Tessa Calado. Apresentação de Oscar Araripe. Editora Vozes LTDA. Petrópolis. 1968.

DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil Platôs – Capitalismo e Esquizofrenia** Vol. 3. Editora 34. 1947. 6. Como criar para si um corpo sem órgãos.

GREINER, Christine. Por uma dramaturgia da carne: o corpo como mídia da arte. In **Temas em contemporaneidade, imaginário e teatralidade** / organizado por Armindo Bião, Antonia Pereira, Luiz Cláudio Cajaíba, Renata Pitombo. – São Paulo: Annablume: Salvador:/ JIPE-CIT, 2000.

GROTOWSKI, Jerzy. Invocação– para o espetáculo Orfeu. In **O Teatro Laboratório de Jerzy Grotowski 1959-1969** / textos e materiais de Jerzy Grotowski e Ludwik Flaszen com um escrito de Eugenio Barba; curadoria de Ludwik Flaszen e Carla Pollastrelli com a colaboração de Renata Molinari; tradução para o português Berenice Raulino. São Paulo: Perspectiva: SESC; Pontedera, IT: Fondazione Pontedera Teatro, 2007.

GROTOWSKI, Jerzy. Resposta a Stanislavski - tradução de Ricardo Gomes - Revista **Folhetim** do Teatro do Pequeno Gesto, Rio de Janeiro, número 9, p. 2-21, 2001.

JEUDY, Henri-Pierre. **O Corpo como Objeto de Arte** / Henri-Pierre Jeudy; tradução Tereza Lourenço. – São Paulo: Estação Liberdade, 2002

NUNES, Sandra Meyer. **As metáforas do corpo em cena** / Sandra Meyer Nunes – São Paulo: Annablume/ UDESC, 2009.

ROLNIK, Suely. **Geopolítica da cafetinagem** / Artigo. São Paulo, 2006.  
<http://eipcp.net/transversal/1106/rolnik/pt>. Acesso em: 20/01/2011.

SETENTA, Jussara Sobreira. **O fazer-dizer do corpo: dança e performatividade**/ Jussara Sobreira Setenta. – Salvador: EDUFBA, 2008.