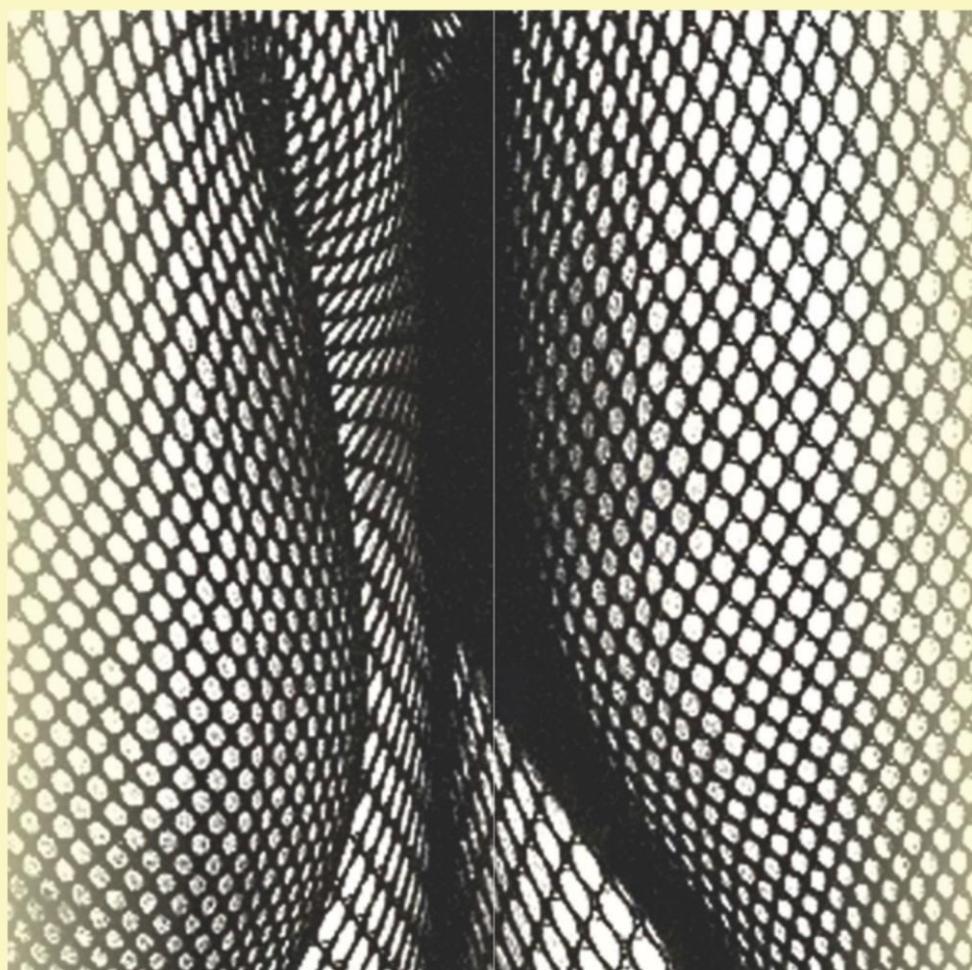


ISSN: 2175-0769

# O Mosaico

número 5, jan-jun 2011



Revista de Pesquisa em Artes  
Faculdade de Artes do Paraná

## FICHA CATALOGRÁFICA

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes / Faculdade de Artes do Paraná. – n. 5 (jan./jun., 2011). - Curitiba: FAP, 2011-182 p. : il. col.

Semestral

ISSN 2175-0769

Disponível em: <http://goo.gl/nuqUp>

1. Arte – Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná.

CDD 705  
CDU 7 (05)

## **CONSELHO EDITORIAL**

Profª Drª Celina M. Mizuta

Prof. Ms. Cristóvão de Oliveira

Prof. Ms. Francisco Gaspar Neto

Prof. Ms. Giancarlo Martins

Profª Ms Gisele Onuki

Prof. Dr. Marcos Camargo

Prof.ª Drª Zeloí Martins dos Santos

## **CONSELHO CONSULTIVO**

Prof. Dr. Carlos Fernando França Mosquera (FAP)

Profª Drª Celina Midori Murasse Mizuta (FAP)

Prof. Dr. Fábio Guilherme Salvatti (UFSC);

Profª Drª Luciana Paula Castilho Barone (FAP)

Prof. Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (FAP)

Profª Drª Máira Spanghero Ferreira (PUC-SP/Brunel University-London)

Profª Drª Rosane Beyer (FAP)

Profª Drª Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)

Profª Drª Rosane Kaminski (UFPR)

Profª Drª Rosemeire Odahara Graça (FAP)

Profª Drª Sandra Meyer Nunes (UDESC)

Profª Drª Zeloí Martins dos Santos (FAP)



## **EDITORIAL**

A **Revista de Pesquisa em Artes da Faculdade de Artes do Paraná – O Mosaico** chega à sua edição de número 5 pensando em atender a demanda na produção acadêmica resultante das diversas atividades desenvolvidas ao longo deste ano de 2011. O que trazemos aqui são trabalhos provenientes do Programa de Iniciação Científica (PIC e PIAC), das pesquisas desenvolvidas em grupos de pesquisa bem como das reflexões promovidas nas mais variadas disciplinas de nossos cursos.

A qualidade e o volume de trabalhos publicados atestam a importância deste espaço que oferecemos à nossa comunidade acadêmica e reverbera como um impulso a mais no fortalecimento da pesquisa, da reflexão teórica (crítica, analítica, comparativa), do registro científico de inúmeras atividades realizadas nos cursos da FAP e, principalmente, contribui para a formação de pesquisadores interessados na construção do conhecimento.

Gostaríamos de também dar as boas vindas ao professor Cristóvão de Oliveira que se junta a nós para contribuir com nossa publicação a partir deste número assim como os novos conselheiros que, a partir de agora, passam a integrar nosso conselho editorial: professora doutora Sandra Meyer Nunes (UDESC) e professor doutor Fábio Guilherme Salvatti (UFSC).

Esperamos que tenham uma boa leitura!

**Os Editores**  
Francisco Gaspar  
Cristóvão de Oliveira



## SUMÁRIO

<b>Releituras do Teatro Clássico e sua Recepção: uma prática de leitura dramática para o público do ensino fundamental .....</b>	<b>9</b>
Tânia Cristina Kaminski Alves Assini	
<b>Um Projeto para Macunaíma em Depoimentos de Mário de Andrade.....</b>	<b>20</b>
Leandro Gumboski	
<b>A Pedagogia do Teatro e o Estágio Supervisionado no Ensino Básico da Escola Pública .....</b>	<b>32</b>
Jaelson Ferreira de Brito	
<b>Estudo Comparativo da Relação Música e Teatro nas Estéticas Teatrais de Brecht e Bob Wilson .....</b>	<b>47</b>
Kaliupe Cristina Corrêa Sachet	
<b>Adaptações Literárias para o Cinema da Retomada: O Caso de <i>Cidade de Deus</i> .....</b>	<b>62</b>
Cesar Felipe Pereira Carneiro	
<b>Orquestra Organismo: um Recorte dos Coletivos Artísticos em Curitiba nos Anos 2000 .....</b>	<b>77</b>
Elisa Tkatschuk	
<b>Processo de Criação, Interação e Improvisação: colhendo possibilidades .....</b>	<b>95</b>
Priscila de Moraes	
<b>Causas Neurológicas Do Autismo .....</b>	<b>106</b>
Priscila Mertens Garcia	
<b>Reflexões Sobre o Estágio Supervisionado: a pedagogia do teatro no ensino médio .....</b>	<b>123</b>
Dayane Garret Peres	
<b>O Lugar do Político no Teatro .....</b>	<b>134</b>
Vinícius Armiliato	
<b>De Delsarte à Damásio: uma reflexão sobre o movimento .....</b>	<b>147</b>
Danilo Silveira	
<b>A Maquiagem e o Incompleto no Butoh .....</b>	<b>157</b>
Kysy Amarante Fischer	
<b>Ozualdo Candeias no Universo do Cineboca .....</b>	<b>169</b>
Julia Fernandes Marques	



## RELEITURAS DO TEATRO CLÁSSICO E SUA RECEPÇÃO: UMA PRÁTICA DE LEITURA DRAMÁTICA PARA O PÚBLICO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Tânia Cristina Kaminski Alves Assini 1  
Robson Rosseto2

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

A presente pesquisa tem como proposta refletir sobre o processo de recepção de textos do teatro clássico no Ensino Fundamental, tomando como ponto de partida a leitura e o estudo de *Medéia* (431 a.C), de Eurípides e a peça *Gota d'Água* (1995), de Chico Buarque de Holanda e Paulo Pontes. Objetivou-se motivar a leitura das peças entre os alunos, levando-os a perceber que apesar do distanciamento de tempo e de espaço, a produção dramática contemporânea mantém diálogos com a tradição clássica. O estudo ancora-se no conceito de horizonte de expectativas apresentado por Hans Robert Jauss (1994), em que o mesmo problematiza a noção de “efeitos de sentidos” num viés que contempla texto, leitor e determinações históricas.

**Palavras-chave:** Tragédia; drama trágico; intertextos; Estética da Recepção.

Este artigo reflete sobre o processo de recepção de textos do teatro clássico no Ensino Fundamental, a partir do projeto de pesquisa de Iniciação Científica desenvolvido em parceria com a disciplina prática de ensino em atividades de estágio, do curso de Licenciatura em Teatro da FAP (Faculdade de Artes do Paraná). O projeto visava oportunizar estudos sobre a importância da leitura dos textos clássicos, em especial das tragédias gregas na dramaturgia do ocidente e sua representação como objeto de cultura no contexto do Ensino Fundamental e na formação de leitores, tomando como abordagem teórico-metodológica a Estética da Recepção.

A presente pesquisa pautou-se em estudos bibliográficos e estudos comparados. Num primeiro momento, realizaram-se leituras das tragédias de Eurípides e estudos teóricos sobre o(s) sentido(s) de trágico antigo e sobre o drama

---

1 Graduada do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná, aluna de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR. tkfisioterapia@hotmail.com.

2 Mestre em Teatro pela Universidade Estadual de Santa Catarina/UEDESC, docente da Faculdade de Artes do Paraná/FAP. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR e membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/ABRACE. rossetorobson@gmail.com.

trágico contemporâneo brasileiro, buscando compreender a especificidade do assunto e do gênero.

Para o desenvolvimento do projeto, tomou-se como ponto de partida a leitura e o estudo das tragédias de Eurípidés, mais precisamente Medéia (431 a.C) e a peça Gota d'Água (1995), de Chico Buarque de Holanda e Paulo Pontes.

#### **DA SELEÇÃO DAS PEÇAS E DO PROCESSO DE CONDUÇÃO METODOLÓGICA EM SALA DE AULA**

As peças têm como objeto-modelo a “lenda” ou o “mito” da feiticeira da Cólquida, tal qual está expressa em Eurípidés, colocada em Gota d'Água, à disposição da representatividade simbólica da realidade nacional, o que oportuniza ao professor trabalhar com o teatro como um objeto de cultura, além de possibilitar a ampliação dos campos da leitura e da interpretação no processo de formação de leitores.

Pretendeu-se motivar a leitura das peças entre os alunos, levando-os a compreendê-las como produto de cultura de uma época e fazendo-os perceber que apesar do distanciamento de tempo e de espaço, a produção dramaturgica contemporânea mantém diálogos com a tradição clássica. Bornheim (1992) lembra que, seja através da releitura de um texto clássico, seja através do tratamento contemporâneo de um mito antigo, transposto muitas vezes para situações urbanas ou familiares de violência, é em uma perspectiva trágica que a existência humana se vê retratada, advindo daí grande interesse pelas tragédias gregas sempre que são disponibilizadas ao público, seja do teatro, seja da escola, pela leitura das obras em sala de aula.

Nesta perspectiva, propôs-se a realização de recortes de cenas de Medeia e de Gota d'Água para uma proposta de preparação do texto, visando o exercício da leitura dramática com alunos do Ensino Fundamental. Na condução teóricometodológica desta pesquisa, foi aprofundado o conceito de horizonte de expectativas apresentado por Hans Robert Jauss (1994). Este autor, a partir do entendimento de que é por meio da comunicação que se estabelece a compreensão do sentido, problematiza sua discussão sobre efeitos de sentidos num viés que contempla texto e leitor em relação dinâmica, e não apenas “ou um, ou outro”, contemplando, ambos, profundas determinações históricas:

Para a análise da experiência do leitor ou da sociedade de leitores de um tempo histórico determinado, necessita-se diferenciar, colocar e estabelecer a comunicação entre os dois lados da relação texto e leitor. Ou seja, entre o efeito, como momento condicionado pelo destinatário, para a concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial [...], trazido pelo leitor de uma determinada sociedade. (JAUSS, 1979, p. 50)

A partir deste enfoque que aponta para os traços fundamentais dos horizontes de expectativas, Aguiar & Bordini (1993) desenvolvem pesquisas no Brasil a que denominam método recepional. Levando em consideração este método e sobretudo as reflexões de Jauss, o conceito de horizontes de expectativas serviu de base para subsidiar e analisar dados coletados através de questionários respondidos pelos grupos de alunos/espectadores sobre a leitura dramática de trechos das peças Medeia (431 a.C) e Gota d'Água (1995), a exemplo de trabalho desenvolvido por Rosseto (2007) sobre o espetáculo Auto da Índia.<sup>3</sup>

Em face da natureza dialógica [...], uma obra só permanece em evidência enquanto puder interagir com o receptor, sendo o parâmetro de aceitação do conceito horizonte de expectativas que o estudo de Jauss traz. O conceito é composto pelo sistema de referências que resulta do conhecimento prévio que o leitor possui do gênero, da forma, da temática das obras já conhecidas/lidas, e da oposição entre as linguagens poéticas e pragmáticas. (ROSSETO, 2007, p. 49).

Na sequência, levando em consideração as leituras anteriores sobre a abordagem teórica da Estética da Recepção – mais precisamente sobre o conceito de horizontes de expectativas – tomou-se como norte para a reflexão, a observação direta de um grupo de alunos do Ensino Fundamental sobre o processo de recepção de leituras de textos do gênero trágico antigo e do drama trágico contemporâneo. A proposta era verificar a recepção destes alunos com relação ao texto clássico e as possibilidades de estabelecerem relações entre os textos lidos.

---

3 O trabalho citado pesquisou o recurso de um questionário para levantar quais aspectos da encenação tiveram maior impacto sobre o público, envolvendo alunos da Educação Básica e também um público espontâneo. Nesse sentido, o mesmo colocou-se como referência importante para a proposta metodológica da presente pesquisa, pois oportunizou a compreensão do conceito de horizonte de expectativas proposto por Hans Robert Jauss na Estética da Recepção e a reflexão sobre o potencial desta abordagem teórico-metodológica para a dinâmica do trabalho da formação do espectador no contexto do ensino, em situação de sala de aula.

Na continuidade, procedeu-se ao estudo das peças para verificar em que medida os textos apresentavam possibilidades de adaptação e recriações que poderiam seduzir o público do Ensino Fundamental para a leitura e as encenações, propondo-se a ruptura dos horizontes de expectativas dos alunos.

Como resposta a estas investigações, percebeu-se que o interesse pela peça *Gota d'Água* (1995) deu-se devido a sua proposta de releitura do mito de Medeia. *Gota d'Água* retrata aspectos da realidade social brasileira na sua contemporaneidade sem perder o vigor do elemento trágico, fundamentado no texto de Eurípidés, mantendo, inclusive, alguns elementos estruturais do gênero trágico antigo.

Aristóteles (1984) deixa claro que a estrutura dramática é determinada pela concentração do enredo em torno de um conflito central. Conforme A. Lesky (1982), a mutação do destino, pela aventura, núcleo da situação trágica, pode promover a queda do indivíduo da fortuna para o infortúnio, ocorrendo não por uma falha moral, mas por um erro, um descomedimento. Na acepção de Bornheim (1992), a tragédia moderna surge, então, como possibilidade de representação artística da dialética entre as diversas dinâmicas – desigualdade, humilhação, violência, privação, injustiça - e suas possibilidades de superação. Estes elementos estão contemplados tanto na tragédia antiga, quanto em suas releituras e diversas montagens, a exemplo de *Gota d'Água*, sendo importante refletir com os alunos/leitores sobre o processo de elaboração e transformação de sentidos nos gêneros textuais e seus determinantes históricos.

As atividades previstas para o projeto foram desenvolvidas em 6 aulas, em 4 turmas do Ensino Fundamental da Escola Estadual Segismundo Falarz, de Curitiba/PR, ministradas no ano de 2010. O presente trabalho tomou por base metodológica a Teoria da Recepção, além de apoiar-se nas proposições do Estímulo Composto.

Para dar início às atividades do projeto, primeiramente, os alunos foram colocados em contato com os conceitos introdutórios relativos à dramaturgia e ao método recepcional, por meio de explanação oral. Em todas as aulas, foram realizados exercícios de aquecimento corporal e vocal como forma de preparo para as etapas seguintes. Após as atividades de aquecimento, a turma foi dividida em 4 grupos, sendo que cada um recebeu um recorte de jornal. Os alunos foram informados de que a atividade consistia numa improvisação cênica com base na notícia do recorte que cada

grupo recebeu. Desta forma, foi possível trabalhar a dramaturgia criada pelos próprios estudantes a partir de um tema central: crimes passionais. Durante as apresentações, observou-se que os alunos prepararam as cenas a partir de suas próprias experiências de vida, e foi possível observar ainda que estas experiências eram muito similares. Eles trouxeram de suas memórias cenas que refletiam sobre violência ao humano. Todas as cenas mostravam tiros, agressões, palavrões e todo tipo de desrespeito. O que os diferenciou foi a maneira pela qual cada grupo resolveu a dramaturgia de sua cena, embora todas tivessem terminado de modo muito parecido. Durante o debate, falou-se sobre crimes passionais e fez-se um paralelo entre as cenas e a realidade atual de cada um. Os alunos relataram que é comum assistirem a cenas como as apresentadas tanto nos jornais televisivos quanto na própria vizinhança.

Após esta atividade, foi realizada uma breve explanação sobre a obra e a vida de Chico Buarque e Paulo Pontes, bem como a leitura de cenas da peça Gota d'Água. Posteriormente, os alunos foram divididos em quatro grupos e cada grupo recebeu um pacote contendo objetos que se relacionavam com o texto Gota d'Água, sendo orientados a improvisar uma cena que tivesse como base os objetos recebidos. As aulas seguiram-se com o debate, no qual os alunos puderam relacionar o que produziram com o que sentiram ao ler o texto de Chico Buarque e Paulo Pontes. Observou-se que o pacote com os objetos relacionados ao conteúdo da peça a ser estudada posteriormente serviu como estímulo para a leitura e interpretação da mesma.

John Somers (1999) aborda sobre o estímulo composto, metodologia citada em projetos voltados para alunos de ensino fundamental para a construção de uma peça sobre o tema da peste negra. Relata o autor:

Usei objetos, documentos e ambientações como ponto de partida para o drama e isto variou desde pedir aos alunos que imaginassem personagens e história a partir de um simples, porém, intrigante objeto, até usar uma combinação de objetos e documentos para criar espaços e conteúdos complexos, com estímulos e ambientações variadas para o drama. (SOMERS, 1999, p. 38)

O estímulo composto motiva as condições para a criação de personagens e eventos nos quais os objetos apresentados estariam envolvidos, apresentando-se

como força criadora e com grande capacidade para provocar e instigar processos criativos entre os alunos ou outros participantes. Nesta perspectiva, “deve haver uma tensão produtiva entre os artefatos e as informações que estes carregam” (SOMERS, 1999, p. 39).

Após as cenas, desenvolveu-se uma conversa com os alunos na qual se estabeleceu a relação entre a atividade praticada por eles e o texto *Gota d’Água*. Os alunos concluíram que as personagens criadas faziam parte de um mundo ficcional, mas que também eram semelhantes a pessoas reais que poderiam viver entre eles; sentiram-se entusiasmados ao saber que era possível conhecer personagens de um texto teatral produzido em uma outra temporalidade e, além disso, produzir cenas a partir de suas próprias experiências, o que possibilitou a ampliação dos horizontes de expectativas dos mesmos. Conforme Jauss (1994), a valoração do caráter estético de um texto é efetuada por quem o recebe, ou seja, o leitor. O horizonte de expectativa trazido pela nova obra transforma o horizonte de expectativa do leitor. Esse novo horizonte passa a ser o novo sistema histórico-literário referencial para as novas leituras.

Para Jauss, o caráter artístico de um texto é dado pelo efeito que o mesmo causa em seus leitores, a recepção atual de um texto articula-se à construção da experiência de vida do leitor.

As aulas prosseguiram com a orientação aos alunos de que realizassem uma improvisação a partir de fragmentos do texto *Gota d’Água*, seguido de leitura e exercício analítico entre a criação do autor e a criação dos alunos. As cenas desenvolvidas apresentaram questões muito focadas na realidade. A partir da leitura de cenas de *Gota d’Água* deu-se início a uma nova fase do processo. Trata-se de uma fase em que os alunos tiveram contato com um texto de tragédia grega. Realizou-se uma breve introdução à tragédia grega e em seguida explanou-se sobre a vida e obra de Eurípidés. Posteriormente, foram realizados exercícios de aquecimento vocal e corporal e, em seguida, a turma foi dividida em 4 grupos. Cada grupo recebeu um trecho do texto *Medéia*, mas sem que soubesse que texto era. Os alunos foram orientados a escrever o que aconteceu antes e depois do trecho recebido e posteriormente a improvisar uma cena com base na dramaturgia escrita por eles

mesmos. Após este momento de criação, identificou-se então a autoria do texto selecionado como base para a improvisação, realizou-se uma nova leitura deste fragmento e, por fim, promoveu-se um debate que tratou das diferenças entre o que foi escrito pelos alunos e o que foi escrito pelo autor do texto original.

Pavis (1999) argumenta que é necessário que um professor de teatro saiba estimular os alunos em sua capacidade de articular um discurso cênico por meio de um trabalho dramatúrgico, entendido como uma reflexão crítica sobre a passagem do fato literário ao fato teatral. Corroborando com este teórico, Marcos Bulhões Martins observa que:

Esta é uma condição para que os alunos possam aprimorar o aprendizado da atuação cênica e interferir, em diversos níveis, na escritura da cena. Trata-se não só de estimulá-los para a composição de uma partitura de jogo, como também no encaminhamento de uma tomada de posição sobre o mundo através da seleção e da atitude em relação ao(s) texto(s) escrito(s). [...] Na maioria das práticas de jogo teatral com textos, os fragmentos são o ponto de partida e a retomada de jogo ocorre isenta da proposição de novos materiais textuais por parte do coordenador. (MARTINS, 2003, p. 55).

O trabalho com fragmentos de textos selecionados funciona como elemento instigador para novas elaborações da cena. Segundo Martins, “o confronto gradual do grupo de atores com diferentes recortes de textos de autores diversos ao longo das retomadas de jogo tem-se mostrado como um caminho viável para a elaboração de diferentes dramaturgias” (MARTINS, 2003, p. 56). Na experiência do estágio, durante a fase de leitura de fragmentos dos textos selecionados, os alunos ouviram atentos os textos e acharam interessante conhecer uma história de mais de 4 séculos, além de mostrar interesse em como aconteceriam as improvisações baseadas na peça. A turma foi dividida em 4 grupos e foi entregue a cada grupo um trecho da obra. No primeiro instante, houve muita dificuldade entre alunos para compreender a peça. Havia vocábulos que eles não conheciam, além de a forma da escrita ser poética e arcaica. Mas foi possível dar atenção especial para cada grupo, o que ajudou muito na compreensão e na produção das cenas.

Durante as apresentações, observou-se mais uma vez como os alunos são influenciados diretamente por suas experiências pessoais. Foi difícil para eles apresentar uma cena de outra temporalidade. As cenas apresentaram muitos clichês,

além de manter uma estética absolutamente atual. Poucos alunos entre os grupos procuraram retratar o período da antiga Grécia, alguns o fizeram no jeito de falar e outros ao chamar os personagens como Sr. Rei ou Rainha. Vale lembrar que esta aula foi introduzida com uma contextualização sobre a antiga Grécia em que foram discutidos vários aspectos relativos ao período de produção das tragédias antigas, dentre eles o contexto político e cultural da mulher grega na época. O interessante dessa aula foi que eles começaram a perceber que indiferente à época alguns temas se repetem e já foram tratados há muito tempo, a exemplo de crimes passionais fruto de ambição, ciúme e traição. No decorrer das apresentações, os alunos foram relacionando elementos como perfil de personagens e temas encontrados nos textos *Medéia* e *Gota d'Água* aos textos e temas recortados de jornais. Alguns diziam “aquí também tem 'Jasão’” ou “nessa peça a mulher é traída pelo mesmo homem e mata seus filhos”. O fato é que eles começaram a entender que algumas questões estão mais próximas deles e que através das aulas de teatro eles puderam conhecer, experimentar e apresentar o que estavam entendendo, ou seja, foi possível sondar a recepção dos alunos com relação aos textos propostos.

Dois grupos receberam um fragmento do texto *Gota d'Água* e os outros dois de *Medéia*. Os alunos foram orientados a criar um perfil para dois personagens. Sendo que os dois grupos que receberam *Gota d'Água* criaram um perfil para Jasão e Joana, e os outros dois que receberam *Medéia* criaram um perfil para Jasão e *Medéia*. Posteriormente foram orientados a improvisar cenas com base nos perfis desenvolvidos por eles mesmos. Ao final, ocorreu um debate sobre o trabalho dos alunos com os textos lidos, observando quais foram os desafios enfrentados, como superaram os obstáculos textuais, quais aspectos ainda ofereciam dificuldades, quais as preferências quanto à temática, ou outros aspectos literários. Os alunos foram orientados a verificar se houve transposição para a vida real de situações narrativas ou poéticas e se os conhecimentos escolares ou vivenciais facilitaram o entendimento dos textos. Lembraram-se dos títulos das peças, temas, contexto histórico social, linguagem e gênero e também de seus personagens quando foram questionados oralmente.

Os grupos que representaram Gota d'água mostraram cenas bem distintas apesar de tratarem do mesmo assunto, já os grupos que encenaram Medéia apresentaram cenas muito parecidas. Ao encerrar com o debate, explanou-se sobre o processo de leitura e recriação a partir de temas e gêneros clássicos. Os alunos expressaram que estavam motivados a lerem outras tragédias gregas e outras produções contemporâneas que tomam por base mitos e tragédias gregas. Ao final da aula, foram feitas sugestões e indicações bibliográficas para subsidiar a busca dos alunos, na biblioteca da escola ou em sites especializados. Observou-se que o objetivo de familiarizar os alunos com a literatura dramática antiga e com a produção contemporânea, como releitura de mitos e temas, motivando-os para buscarem novas leituras foi atingido.

O estudo comparado entre as peças Medéia e Gota d'água propiciou a ampliação de conhecimentos dos alunos e oportunizou a pesquisa e a leitura orientada sobre mitos, personagens e temas presentes nos textos. Ao longo do trabalho, observou-se que os alunos refletiram de forma contextualizada sobre a proposta de estudos desenvolvida no projeto, reportando-se aos recortes de jornais que tratavam de crimes passionais – relacionando-os tanto ao tema de Gota d'água, quanto ao mito de Medéia – e, desta forma, identificando as aproximações e ou os distanciamentos entre os textos.

Esta proposta teve sua importância na medida em que evidenciou o potencial da Estética da Recepção para abordagens do texto clássico e formação do espectador no contexto do ensino fundamental. A abordagem metodológica orientou para que se colocassem os alunos em contato com textos clássicos e com produções contemporâneas que realizam releituras dos mitos, o que possibilitou romper com horizontes de expectativas, conduzindo-os para uma melhor compreensão entre as diferenças implicadas no desenvolvimento do enredo e a composição estrutural das peças.

A experiência da Iniciação Científica e do Estágio supervisionado no Ensino Fundamental foi bastante profícua, no sentido de nos motivar, também, para o desenvolvimento de novos projetos que visem à formação de leitores, tomando os

textos dramaturgicos como material de leitura, assim como objeto de cultura e de ampliação dos horizontes de expectativas dos alunos.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de e BORDINI, Maria da Glória. Literatura: a formação do leitor. Alternativas metodológicas. Porto Alegre-RS: Mercado Aberto, 1993.

ALBIN, Lesky. A tragédia grega. São Paulo: Perspectiva, 1982. ARISTÓTELES. Arte retórica e arte poética. Trad. Eudoro de Souza. São Paulo: Abril, 1984.

BORNHEIM, Gerd A. O sentido e a máscara. São Paulo: Perspectiva, 1992.

BUARQUE, Chico; PONTES, Paulo. Gota d'Água. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

EURÍPEDES. Medéia, Hipólito, As troianas. Trad. Mario da Gama Kury. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: A literatura e o leitor: textos da estética da recepção. Trad. Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

JAUSS, Hans Robert. A história da literatura como provocação à teoria literária. São Paulo: Ática, 1994.

MARTINS, Marcos Bulhões. Visões da ilha: apontamentos sobre teatro educação. Coordenado por Arão Paranaguá de Santana; Luiz Roberto de Souza e Tânia Cristina Costa Ribeiro. São Luís: UFMa/Sebrae, 2003.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ROSSETO, Robson. Pedagogia do teatro: um estudo sobre a recepção. Florianópolis, 2007. 99 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) - Centro de Artes, Universidade do Estado de Santa Catarina.

SOMERS, John. Drama e História: Projeto Peste Negra. In: CABRAL, Beatriz.  
(Org.)

Ensino do teatro: experiências interculturais. Florianópolis: Imprensa  
Universitária, 1999, p. 27 -43.

## UM PROJETO PARA MACUNAÍMA EM DEPOIMENTOS DE MÁRIO DE ANDRADE

Leandro Gumboski<sup>4</sup>  
Simone Cit<sup>5</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

Este artigo apresenta uma seleção de trechos de cartas e prefácios nos quais Mário de Andrade demonstra suas expectativas e intenções sobre a obra *Macunaíma* – o herói sem nenhum caráter, de sua autoria. Com apoio no referencial teórico do pensador russo Mikhail Bakhtin, especialmente em seu conceito de autor, procuramos trabalhar esses depoimentos, relacionando-os com a concretização da obra, demonstrando que *Macunaíma* conquistou alto nível de qualidade estética e superou desmedidamente o projeto literário do escritor.

**Palavras-chave:** *Macunaíma*; Mário de Andrade; literatura; identidade nacional; Bakhtin.

### CORPO DO ARTIGO

Mas a verdade é que eu fracassei. Se o livro é todo ele uma sátira, um não-conformismo revoltado sobre o que é, o que eu sinto e vejo que é o brasileiro, o aspecto “gozado” prevaleceu. É certo que eu fracassei. Porque não me satisfaz botar a culpa nos brasileiros, a culpa tem de ser minha, porque quem escreveu o livro fui eu. Veja no livrinho a introdução com que me saudaram! Pra esses moços, como pra os modernistas da minha geração, o *Macunaíma* é a “projeção lírica do sentimento brasileiro, é a alma do Brasil virgem e desconhecida!” Que virgem nada! Que desconhecida nada! Virgem, meu Deus! Será muito mais um cão de nazista! Eu fracassei. Mário de Andrade.

20

Esse trecho de uma carta escrita por Mário de Andrade a Álvaro Lins, em quatro de julho de 1942, retrata bem o nível de satisfação do autor, em um dado momento, com o resultado de *Macunaíma* – o herói sem nenhum caráter<sup>6</sup>. A obra, escrita ininterruptamente durante seis dias, em dezembro de 1926, teve algumas alterações feitas por Mário de Andrade até sua primeira publicação em 1928. Em uma carta a Alceu Amoroso Lima, escrita em dezanove de maio de 1928, o poeta paulista descreve

---

<sup>4</sup> Aluno do 4º ano do curso de Licenciatura em Música da Faculdade de Artes do Paraná. leandro.gumboski@gmail.com

<sup>5</sup> Professora da Faculdade de Artes do Paraná, Mestre em Estudos Literários pela UFPR e Doutoranda em Literatura na UFSC. simocit@gmail.com

<sup>6</sup> ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 32. ed., São Paulo: Villa Rica, 2004.

de forma mais detalhada seu trabalho em Macunaíma, desde a criação até a publicação da obra: “Seis dias e o livro estava completo. Só faz três meses mais ou menos, inda ajuntei mais uma cena. Mas poli e repoli tantas vezes que careci recopiar três vezes o original. Na verdade o que sai publicado é a quarta redação!” (HOLLANDA, 2002, p. 33)

Algumas das modificações feitas por Mário de Andrade, em determinados capítulos da obra em questão, se deram por conselhos de amigos como Manuel Bandeira. Além dessas alterações, Mário de Andrade escreveu dois prefácios, mas não publicou nenhum porque, como afirmou na carta a Alceu Amoroso Lima já citada acima, “ficavam enormes e inda não diziam bem o que eu queria. Além disso o segundo me pareceu bem pretensioso. Desisti.” (HOLLANDA, 2002, p. 33) Nesses prefácios, Mário de Andrade afirmava, entre outras coisas, ter utilizado o livro do etnólogo alemão Koch Grünberg, “Vom Roroima Zum Orinoco”, como fonte para criar Macunaíma.

Além da segunda edição do livro de Koch Grünberg, as obras Língua dos Caxinauás, de Capistrano de Abreu e O Selvagem de Couto de Magalhães contribuíram largamente como guias para Mário de Andrade. Foram lidas, estudadas e utilizadas, ainda, pelo poeta paulista: O Poranduba Amazonense, de Barbosa Rodrigues, que serviu como apoio para a estrutura geral dos capítulos; e o livro de Coutinho, que deu a transcrição da lenda de Tainacã. Ainda, mesmo que em menor grau, podemos citar as obras: Ao Som da Viola, de Gustavo Barroso; coletânea de Campos, comentada por Basílio de Magalhães no “Folclore”; e os Contos Populares de Sílvio Romero. (PROENÇA, 1978)

Como se pode ver, Mário de Andrade fez uma extensa pesquisa antes de redigir Macunaíma. Em cada obra estudada, ele fazia várias anotações nas margens, as quais servem como referência para que saibamos quais os escritos e os autores pesquisados por ele. (LOPEZ, 1974) Essa é basicamente a única fonte que temos para estudar as produções do poeta paulista, visto que depois de publicada a obra, o autor destruiu os originais.

Mas se Macunaíma apresenta características do povo brasileiro, se as fontes de pesquisa de Mário de Andrade foram várias obras que apresentavam estudos da

cultura popular do país, se o próprio autor realizou diversas viagens pelo Brasil a fim de entender como é, o que faz e o que pensa o brasileiro, podemos considerar o herói de Macunaíma como símbolo do povo brasileiro? Segundo Mário de Andrade, não. No entanto a própria obra, em alguns momentos, se faz passível dessa interpretação.

Os dois prefácios que escreveu para Macunaíma são fundamentais para a compreensão do projeto literário do poeta paulista. Observe-se, por exemplo, um trecho do primeiro prefácio escrito: “Macunaíma não é símbolo nem se tome os casos dele por enigmas ou fábulas. É um livro de férias; [...] um brinquedo. [...] Me diverti mostrando talvez tesouros em que ninguém não pensa mais.” (HOLLANDA, 2002, p. 13)

Outra informação fundamental para entendermos a visão de Mário de Andrade sobre Macunaíma, encontrada no segundo prefácio, é de que o herói extraído do livro de Koch Grünberg não é brasileiro, mas venezuelano. (LOPEZ, 1974, p.11) Como a publicação dos prefácios e da obra não se deu, inicialmente, nas mesmas edições, as primeiras interpretações não poderiam ser influenciadas pelo depoimento do autor. Observemos, por exemplo, que até hoje, mesmo depois de serem publicados os prefácios e várias cartas em que Mário de Andrade explica suas reais intenções ao escrever o livro, é muito frequente o entendimento sobre o herói da obra como símbolo do brasileiro. Portanto, o fato de o criador de Macunaíma evidenciar nos prefácios que o herói não deveria ser interpretado assim, não significa que o texto não tenha sido amplamente lido dessa forma.

Mário de Andrade observa em uma carta a Augusto Meyer, escrita em dezesseis de julho de 1928, uma questão que consideramos fundamental: “Mas se ele (Macunaíma) não é „o“ Brasileiro, ninguém não poderá negar que ele é „um“ brasileiro e bem brasileiro por sinal.” (HOLLANDA, 2002, p. 34) Nesse trecho, Mário demonstra que pensa ter criado um personagem que pode ser, sem dúvida alguma, um brasileiro em particular. No entanto, alguns de seus procedimentos literários – por exemplo, a desgeografização do país, que encurtou as distâncias e exibiu expressões de todas as regiões brasileiras no percurso do personagem Macunaíma – acabaram criando no “herói sem nenhum caráter” a possibilidade de sintetizar todos os brasileiros em um só.

Observamos ainda, para problematizar a questão anteriormente descrita, que o próprio Mário de Andrade, em anotações no primeiro prefácio, afirma que seu objetivo ao criar Macunaíma era conceber literariamente um “conceito étnico nacional e geográfico” (HOLLANDA, 2002, p. 18). Ou seja, o próprio autor apresenta contrastes em sua opinião quando comenta sobre seu projeto.

Pensamos que o principal objetivo de Mário de Andrade era apresentar o Brasil como entidade homogênea - étnica e geograficamente, mas sem tornar o herói símbolo do brasileiro. Em uma carta a Manuel Bandeira de sete de novembro de 1927, o poeta paulista explica essa questão a seu amigo que também interpretara o herói como símbolo do brasileiro. Nessa carta, Mário ressalta que “Macunaíma não é símbolo do brasileiro como Piaimã não é símbolo do italiano. Eles evocam „sem continuidade“ valores étnicos ou puramente circunstâncias da raça.” (HOLLANDA, 2002, p.43)

Para conhecer o Brasil como uma entidade homogênea, o autor criou a obra com uma escrita única, apresentando diversas características peculiares, todas elas com um porque em relação ao grande objetivo do autor. Acreditamos ser necessário citar algumas delas. Primeiramente, como já mencionamos, um dos grandes fatores da obra, ao qual Mário de Andrade manteve muita atenção, foi desrespeitar de forma totalmente proposital toda a fauna e flora brasileiras. “Assim desregionalizava o mais possível a criação, ao mesmo tempo que conseguia o mérito de conhecer literariamente o Brasil como entidade homogênea”. (HOLLANDA, 2002, p. 18) Os personagens também traçam roteiros improváveis, deslocando-se de um lugar geograficamente distante do outro como se estivessem lado a lado. Por exemplo, no capítulo XI – “A Velha Ceiuçi”, em que o herói vai pescar no rio Tietê, e logo depois foge em um cavalo que tropeça perto de Manaus, passando em seguida por Mendoza, na Argentina. Ainda no mesmo capítulo, fugindo da Velha Ceiuçi, Macunaíma “vai decifrando inscrições em rochedos, Aratanha, Cabelo-não-tem, Pedra Lavrada, Barra do Poti, Pajeu, Apertados de Inhamus”. (ANDRADE, 1926 apud PROENÇA, 1978, p. 181) Mais adiante, o herói transita perto de Natal, passa pelo planalto de Urucuia e chegam ao Nordeste; desloca-se ainda, por Mato Grosso, Rio Grande do Sul, Bahia, Pará e São Paulo. Outra grande característica encontrada na estrutura da obra de Mário de

Andrade é o vocabulário homogeneizado, o livro todo apresenta expressões e frases feitas cuja origem se localiza nas diversas regiões do Brasil.

Já o herói do livro é individualista, age em função do que quer e gosta, sem preocupações sociais. Entretanto, não podemos dizer que seja bom ou ruim, ele é na verdade “sem nenhum caráter”. E essa expressão possui um significado ambíguo: sem característica ou sem moral. As incaracterísticas são observadas no decorrer da história, pois o herói é múltiplo – ora mau, ora bom, ora corajoso, ora covarde, ora ingênuo. Já a ausência de moral, em um sentido ético, é observada nas aventuras de Macunaíma, quando mente e engana outros personagens da história. A dupla negação “sem nenhum” sugere uma ausência total de caráter, seja ele qual for (SANDRONI, 1988, p. 19)

A religiosidade do herói é sincrética, pois durante a história demonstra crença em várias religiões diferentes, que são encontradas pelo Brasil todo. Ainda sobre Macunaíma, podemos destacar o fato de ele nascer índio e preto e tornar-se branco no decorrer da história, homogeneizando ainda, as etnias brasileiras.

Como podemos ver, tudo no livro foi minuciosamente trabalhado por Mário de Andrade; até a “sensualidade cheirando a alguma pornografia” (HOLLANDA, 2002, p. 15) encontrada no livro, é justificada pelas lendas de primitivos em geral. Mas ele faz questão de ressaltar que Macunaíma, a obra, não é uma “expressão da cultura brasileira”, mas sim um “sintoma de cultura brasileira”. É uma obra artística. Explicamos: Macunaíma não deve ser visto como fonte para estudos científicos de folclore. Mário resalta em anotações suas para o prefácio:

Fantasei quando queria e sobretudo quando carecia pra que a invenção permanecesse arte e não documentação seca de estudo. [...] Os meus livros podem ser resultado dos meus estudos porém ninguém não estude nos meus trabalhos de ficção, leva fubeca. (HOLLANDA, 2002, p. 31)

E acrescentamos, para explicar essa questão, o que Mário de Andrade escreveu em carta a Alceu Amoroso Lima, datada de dezenove de maio de 1928:

Pois diante de Macunaíma estou absolutamente incapaz de julgar qualquer coisa. Às vezes tenho a impressão de que é a única obra-de-arte, deveras artística, isto é, desinteressada que fiz na minha vida. No

geral meus atos e trabalhos são muito conscientes por demais pra serem artísticos. Macunaíma não. (HOLLANDA, 2002, p. 33)

Aqui observamos uma característica presente em todo pensamento de Mário de Andrade: uma obra, para ser realmente artística, deve ser desinteressada, não consciente. Ao passo que os estudos de Mário de Andrade, muitos deles análises e críticas de obras de arte, devem ser, e são, interessados, conscientes. Temos aqui, então, uma dualidade: interessada X desinteressada.

Carlos Sandroni destaca em seu livro Mário contra Macunaíma a oposição de Brasil X Europa que o poeta paulista fez não só em Macunaíma, mas em outros textos a partir da privação imputada sempre ao Brasil. (SANDRONI, 1988) O quadro, chamado por Sandroni de eixo das metáforas, vem escrito logo abaixo. Trazemo-lo ampliado, com todo o estudo que o autor fez de Macunaíma e outros escritos de Mário de Andrade, como o artigo “Cultura Musical”; “O Artista e o Artesão”; “A Elegia de Abril” e Ensaio sobre a Música Brasileira.

<b>BRASIL</b>	<b>EUROPA</b>
Ar	Terra
Lua	Sol
Nau	Porto
Desarvorada	Sossegado
Exterior	Subterrânea
Bonito	Beleza
Melodia Solista	Polifonia
Virtuosidade	Música de Conjunto
Individualismo	Solidariedade Coletiva
Proteção dos Capitalistas	Proteção Oficial
Toda Parte	Estado
Céus	Terra
Indivíduo	Humanidade
Gozo	Sufrimento
Velocidade	Lentidão
Intuição	Razão

Em Ensaio sobre a música brasileira observamos mais uma dualidade: música popular X música artística. Essa, diferente das demais, não opõe Brasil à Europa. Segundo Mário de Andrade, “o Brasil não possui canções populares, muito embora possua incontestavelmente música popular” (ANDRADE, 1972, p. 164). E acrescenta sobre essa questão que não temos melodias tradicionais, pois os poucos documentos

impressos que ficaram do século XVIII ou começo do século seguinte, “não estão mais na boca do povo” (ANDRADE, 1972, p. 164).

Podemos, então, determinar uma relação direta da dualidade popular X artística com a dualidade interessada X desinteressada. Citamos anteriormente que, para o poeta paulista, qualquer obra de arte deve ser desinteressada. Portanto, estabelecemos naturalmente uma relação das produções populares com o caráter interessado: a arte deve servir para algum fim específico, não para a simples fruição. Segundo Mário de Andrade: “Uma arte nacional já está feita na inconsciência do povo. O artista tem só que dar pros elementos já existentes uma transposição erudita que faça da música popular, música artística, isto é: imediatamente desinteressada.” (ANDRADE, 1972, p. 16) E acrescenta que: “toda arte socialmente primitiva que nem a nossa, é arte social, tribal, religiosa, comemorativa. [...] É interessada”. (ANDRADE, 1972, p. 18)

Ambas as obras do poeta paulista – Macunaíma e Ensaio sobre a música brasileira – foram produzidas na mesma época, dado que esse livro foi “escrivinhado em duas semanas” (HOLLANDA, 2002, p. 29), logo após àquele. No entanto, Macunaíma é uma obra atemporal, permanente, enquanto o Ensaio sobre a música brasileira é um manifesto datado. Portanto, lendo hoje Macunaíma, quase um século depois de sua produção, percebemos ser uma obra extremamente atual. Já o Ensaio sobre a música brasileira apresenta algumas questões que podem ser revistas e discutidas.

O “uso do primitivo” do qual nosso autor fala em Ensaio sobre a música brasileira, é para ele, de fundamental importância no processo de nacionalização do povo brasileiro. Processo pelo qual, segundo o autor, nosso país passava naquele momento. Mário explica:

[...] o critério de música brasileira pra atualidade deve de existir em relação à atualidade. [...] O critério histórico atual da Música Brasileira é o da manifestação musical que sendo feita por brasileiro ou indivíduo nacionalizado, reflete as características musicais da raça. (ANDRADE, 1972, p. 20)

Assim, entendemos que para Mário de Andrade não deve haver exclusão de nenhum elemento artístico que chegou até nosso país. Brasileiro não é apenas o

ameríndio, ou o africano ou ainda o europeu. Brasileiro não é, também, simplesmente um africano silvícola com características europeias. Brasileiro deve ser entendido a partir de uma identidade essencialmente nacional, uma etnia homogênea. E segundo o poeta paulista:

O que a gente deve mais é aproveitar todos os elementos que concorrem pra formação permanente da nossa musicalidade étnica. [...] O compositor brasileiro tem de se basear quer como documentação quer como inspiração no folclore. (ANDRADE, 1972, p. 29)

Mário de Andrade procurou seguir muitas de suas próprias regras ao produzir *Macunaíma*. Baseou-se no folclore e em tudo que é popularmente brasileiro. Fez uma transposição erudita do que colheu sobre o Brasil e o povo que aqui vive. Manteve as fantasias e as invenções para que sua obra continuasse artística. Contudo, nunca teve a intenção de tornar o herói, símbolo do brasileiro.

Se por um lado o personagem “sem nenhum caráter” é uma mistura homogênea das características do povo brasileiro, por outro, o herói não deve ser um exemplo a ser seguido, adotado como símbolo, segundo Mário de Andrade. Mas acabou se tornando; veja-se a cultura da malandragem e sua ligação com a identidade nacional, por exemplo. As características do malandro, que tanto aparecem no herói são, de fato, símbolos de brasilidade aderidos por número expressivo de intelectuais engajados na busca de nossa identidade nacional.

Assim, podemos pormenorizar que o objetivo de Mário de Andrade ao escrever *Macunaíma* era, além de descrever todo o Brasil como uma nação inteiramente homogênea, fazer uma grande crítica às questões acima relacionadas. Contudo, a obra acabou fugindo dos objetivos do autor, chegando a negar suas intenções.

Segundo Mikhail Bakhtin, o leitor ou ouvinte, “exerce influência crucial em todos os outros fatores da obra”. (BAKHTIN, apud TEZZA, 1996, p. 278) Por esse motivo não podemos deixar de considerar a importância dos leitores de *Macunaíma* na concretização da obra. Com base no conceito de autor presente no pensamento do Círculo de Bakhtin, procuraremos demonstrar de que forma essa concretização escapou das intenções de Mário de Andrade.

Começamos esclarecendo que o conceito de autoria em Bakhtin se dá segundo duas categorias singulares: o autor-pessoa se refere ao escritor, em nosso caso Mário de Andrade; o autor-criador é a “função estético-formal engendradora da obra”. (FARACO, 2005, p. 37) Ou seja, o autor-pessoa está localizado no plano da vida e o autor-criador no plano da obra. O autor-criador mantém uma posição externa em relação ao herói, dando-lhe o acabamento estético. Isso ocorre porque segundo o linguista russo, “a consciência do autor é uma consciência que engloba e acaba a consciência do herói e do seu mundo. O autor sabe mais que seu herói, e é esse excedente que lhe dá o princípio de acabamento da obra literária.” (TEZZA, 1996, p. 282) A esse princípio de que uma consciência está fora da outra, que percebe-a externamente, Bakhtin deu o nome de exotopia.

No processo de fazer-arte, o plano axiológico da realidade vivida é transposto para outro plano axiológico: o plano da obra. Assim, “é o autor-criador que realiza essa transposição de um plano de valores para outro plano de valores, organizando um novo mundo e sustentando essa nova unidade”. (FARACO, 2005, p. 39) Vemos o autor na obra, na sua estrutura, nas palavras, não mais como uma pessoa, mesmo sabendo que o livro foi escrito pelo autor-pessoa Mário de Andrade, que vivendo em uma sociedade, imprime na obra experiências da vida e da cognição; lendo e interpretando a obra em si, no entanto, é possível enxergarmos apenas o autor-criador.

É importante observar que embora tenhamos destacado a importância dos prefácios para a interpretação de Macunaíma conforme os objetivos de Mário de Andrade, para Bakhtin:

[...] não interessam os processos psicológicos envolvidos na criação ou o depoimento do autor-pessoa sobre seu processo criador, porque este não experiencia os processos psicológicos criativos como tais, apenas sua materialização na obra. (FARACO, 2005, p. 39)

Reafirmando a importância do expectador para uma obra de arte, sustentamos que para Bakhtin uma obra só se torna realmente artística a partir do momento em que esse expectador existe, ou seja, o leitor também faz parte do objeto estético.

Aqui, começamos a verificar a afirmação de Mário de Andrade na carta a Álvaro Lins, em quatro de julho de 1942, citada na epígrafe deste artigo: “[...] a culpa tem de

ser minha, porque quem escreveu o livro fui eu.” (HOLLANDA 2002, p.47) Para Bakhtin a posição axiológica do autor-criador guia a construção do objeto estético e direciona o olhar do leitor. Logo, se o contemplador de Macunaíma tende a enxergar no herói, uma síntese do brasileiro, um símbolo do povo que aqui vive, é também porque o autor-criador, ou a forma com que a obra foi construída, acabou direcionando a visão do apreciador dessa maneira. E o leitor, por qualquer motivo, correspondeu a essa direção, lendo o texto dessa forma.

Como já demonstramos ao longo desse artigo, Mário de Andrade percebeu que sua obra seguiu um rumo que não fora aquele pretendido em seu projeto inicial. Os depoimentos do autor sobre Macunaíma, escritos após a publicação da obra, asseveram sua satisfação, o abandono da obra pelo inevitável resultado obtido. Esse abandono aconteceu aos poucos, pois o poeta paulista, por vezes, demonstra sua vontade em tentar modificar o resultado de Macunaíma, desejando direcionar os leitores para os seus reais objetivos, como no depoimento que se segue, escrito em vinte e quatro de julho de 1943:

Francamente às vezes até me chateia, mais freqüentemente me assusta, a versidade de intençõesinhas, de subentendidos, de alusões, de símbolos que dispersei no livro. Talvez eu devesse escrever o livro, pelo menos ensaio, "Ao lado de Macunaíma", comentando tudo o que botei nele. Até sem querer! (HOLLANDA, 2002, p. 45)

29

Contudo, reafirmando nossa hipótese baseada em Bakhtin, esses depoimentos do autor-pessoa pouco contribuiriam para o direcionamento da visão do leitor, pois quem o faz é o autor-criador, presente na estrutura da obra. Além disso, para Bakhtin, o fenômeno interpretativo é de tal modo complexo que cada leitura é única, logo, Macunaíma continuaria a produzir inúmeras leituras, mesmo depois de várias explicações do autor-pessoa.

O próprio Mário de Andrade parece perceber, a certa altura, que depois de publicada a obra qualquer esforço seu em direcionar as leituras seria em vão. Seus escritos após o ano de 1928, sobre Macunaíma, demonstram bem a dimensão de sua insatisfação, de seu abandono em relação à obra, e muitas vezes até mesmo de arrependimento por tê-la escrito.

Comparando, assim, as expectativas do poeta paulistano antes de publicar a obra com seus depoimentos depois do resultado obtido, e analisando seus objetivos, observamos que realmente, em muitas circunstâncias, a obra negou suas intenções. Mário de Andrade já demonstrava perceber que *Macunaíma* poderia não dimanar no que ele esperava, pois considerava, por vezes, sua própria obra ruim em alguns aspectos, como ele mesmo explica em um dos prefácios: “O que reconheço é que muitas vezes publico uma coisa ruim em si, por outros valores que podem resultar dela.” (HOLLANDA, 2002, p. 23) Por fim, à revelia do firme propósito do autor em preservar o herói da função de símbolo, e contrariando a sua opinião sobre a qualidade da obra, *Macunaíma* foi e continua sendo um livro lido por muitos, interpretado de inúmeras formas e quase unanimemente consagrado como um dos maiores fenômenos da cultura brasileira produzidos no século XX.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. Ensaio sobre a música brasileira. 3. ed. São Paulo, Martins; Brasília, INL: 1972.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma: o herói sem nenhum caráter*. 32. ed., São Paulo: Villa Rica, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. Autor e autoria. In: BRAIT, Beth (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave*. São Paulo: Contexto, 2005.

HOLLANDA, Heloisa Helena Oliveira Buarque de. *Macunaíma: da literatura ao cinema*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2002.

LOPEZ, Telê Porto Ancona. *Macunaíma: a margem e o texto*. São Paulo: HUCITEC, Secretaria de Cultura, Esporte e Turismo, 1974.

PROENÇA, Manuel Cavalcanti. *Roteiro de Macunaíma*. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

SANDRONI, Carlos. *Mário contra Macunaíma: cultura e política em Mário de Andrade*. São Paulo: Edições Vértice, 1988.

TEZZA, Cristóvão. Sobre o autor e o herói – um roteiro de leitura. In: FARACO, Carlos Alberto; TEZZA, Cristóvão; CASTRO, Gilberto de (Orgs.). Diálogos com Bakhtin. Ed. da UFPR, 1996.

## A PEDAGOGIA DO TEATRO E O ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO BÁSICO DA ESCOLA PÚBLICA

Jaelson Ferreira de Brito<sup>7</sup>  
Guaraci da Silva Lopes Martins<sup>8</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

O presente artigo é o resultado do crescente interesse no processo de aprofundamento da reflexão sobre o ensino do teatro no espaço da escola pública. Para tanto, o autor recorreu ao seu processo de estágio supervisionado desenvolvido no Curso de Licenciatura em Teatro da FAP. Esta etapa acadêmica foi norteadada por atividades teatrais desenvolvidas no Ensino Básico ao longo do ano letivo de 2010.

**Palavras-chave:** ensino do teatro; ensino básico; estágio supervisionado; formação docente.

O presente artigo é resultado do meu processo de estágio supervisionado obrigatório vivenciado ao longo do seu 3º ano no Curso de Licenciatura em Teatro da FAP no ano de 2010, na disciplina de Estágio Supervisionado II sob a orientação e a supervisão da Professora Dra. Guaraci Martins. De acordo com o Regulamento do Estágio Supervisionado Obrigatório dos cursos de licenciatura da Faculdade de Artes do Paraná - FAP esta etapa acadêmica compreende um total de quatrocentas e oitenta horas-aula. Deste total, duzentas e quarenta horas-aula são cumpridas no 3º ano e duzentas e quarenta horas-aula no 4º ano dos referidos cursos. A realização do estágio com o Ensino Médio e com o Ensino Fundamental, no primeiro e no segundo semestres do ano de 2010, respectivamente, culminou com o meu interesse na elaboração deste artigo que busca o aprofundamento reflexivo sobre o ensino do Teatro no espaço da escola pública. Tal interesse foi a mola propulsora para o meu envolvimento no Programa de Iniciação Científica-PIC-FAP, onde me foi possibilitado aprofundar os conhecimentos adquiridos na minha formação inicial.

---

<sup>7</sup> Graduando do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná – FAP; cadastrado no Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada/UNESPAR na linha de pesquisa Arte, Sociedade e Diversidade Cultural; e-mail: eymess@msn.com

<sup>8</sup> Doutora em Artes UFBA; Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná; docente da Faculdade de Artes do Paraná. Integrante do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada /UNESPAR; do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Tecnologia/GeTec; membro do GT Pedagogia do Teatro & Teatro e Educação da ABRACE; e-mail: guaraci.martins@gmail.com

Em ambos os semestres essa fase acadêmica foi realizada com mais duas colegas-estagiárias do Curso de Licenciatura em Teatro quando tive a oportunidade de registrar os dados para a elaboração dos registros diários das regências componentes dos projetos pedagógicos das modalidades de ensino específicas e entregues no final de cada um dos semestres. Devo ressaltar que os relatórios foram de fundamental importância na elaboração deste texto vinculado ao PIC-FAP do qual fiz parte como aluno bolsista. Essa experiência é considerada por mim de suma relevância em meu processo de formação. Enfatizo a importância da pesquisa em todos os cursos de licenciatura. Devo, nessa seara, concordar com o autor abaixo especificado:

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esse que-fazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

A argumentação acima me dá a convicção de que seja importante a relação dialógica entre professor/alunos e alunos/alunos no ensino e aprendizagem. Nessa relação, resalto que todos os envolvidos devam respeitar as individualidades na diversidade, numa perspectiva de elaboração e re-elaboração de conceitos, valores humanos que interferem nas relações sociais. Assim, em busca da “novidade” que o conhecimento pode nos proporcionar busquei na pesquisa sistematizada o embasamento científico, fundamentando em bibliografias específicas de Pedagogia do Teatro e da Educação associadas ao estudo de campo realizado no contexto da escola pública.

No projeto relacionado ao PIC-FAP, elaborei um estudo com enfoque nas aproximações e comparações entre o processo de ensino do Teatro desenvolvido com os alunos do Ensino Médio e do Ensino Fundamental de escolas da rede pública da região de Curitiba. Acrescento ainda o interesse em analisar as contribuições desta subárea da Arte na formação de alunos capazes de interferir em seu meio como sujeito/cidadão.

Em sua dissertação de mestrado, a Professora Sônia Tramujas Vasconcellos (2007) argumenta a respeito das variadas formas de pesquisa desenvolvidas na

formação do professor, sem deixar de lado a investigação sobre o papel do estágio no contexto da construção profissional. A mesma autora destaca ainda o I Encontro Nacional sobre Estágio Curricular na Universidade Federal Fluminense (1987), momento no qual se buscou ampliar a discussão sobre o estágio em um ensino com enfoque na transformação social. Vasconcellos aponta também o I Encontro Nacional de Estágio pela Universidade Federal do Paraná com as abordagens sobre os aspectos éticos e legais do estágio e as novas perspectivas sobre esta fase acadêmica, promovido em 1997, portanto, um ano após a homologação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/9.394/96.

É possível afirmar que o estágio me possibilitou um maior envolvimento com a pesquisa, na medida em que foi possível articular a teoria com a prática para o aprofundamento da reflexão sobre o ensino do Teatro na escola. É oportuno informar que toda a minha formação acadêmica, desde os primeiros anos do Ensino Básico até o presente momento, se deu na escola pública, ambiente em que pretendo investir durante a minha vida profissional, como uma forma de retorno às novas descobertas. Devo trazer Paulo Freire às “novidades” que este espaço me proporcionou. Acrescento aqui a seguinte argumentação:

na área de licenciatura em arte há, ainda, pouco debate e investigação, em parte porque, com a implantação da Educação Artística no currículo escolar, de característica polivalente, abrangendo diversas linguagens artísticas, o professor desta área do saber foi visto como um profissional prático, um pesquisador de atividades interessado no “como fazer”. (VASCONCELLOS, 2007, p. 9)

Em ambas as escolas nas quais desenvolvi os estágios, a polivalência se fez presente. No primeiro semestre, o estágio foi realizado no Ensino Médio com três turmas de alunos sob a regência da Professora Titular A1, licenciada em Música pela Faculdade de Belas Artes do Paraná. É importante dizer que a disciplina Arte sob a responsabilidade da docente é pautada na polivalência.<sup>9</sup> Tal como esta, também a Professora Titular A2, bacharel em Artes Cênicas pela Faculdade de Artes do Paraná e responsável pela disciplina de Arte nas três turmas de alunos com as quais realizamos o estágio, também atua nesta disciplina com base na polivalência.

---

<sup>9</sup> Por uma questão ética os nomes dos professores titulares e dos alunos envolvidos não foram divulgados. Optei, então, por utilizar códigos e nomes fictícios para a sua identificação.

Na matriz curricular do Ensino Básico da Escola Pública, a disciplina Artes, em geral é desenvolvida ao longo do ano letivo por um professor responsável pelas quatro linguagens artísticas independente da formação específica. Vale ressaltar que frequentemente esta prática pedagógica não acontece como as demais disciplinas, muitas vezes consideradas como mais importantes em relação àquela disciplina.

Especialmente na Faculdade de Artes do Paraná os licenciandos em Artes Visuais, em Dança, em Música e em Teatro têm a oportunidade de articular a teoria à prática no próprio campo de trabalho onde eles irão exercer a sua profissão. É assim: em sua formação inicial, este aluno/professor desenvolve o curso de licenciatura nas áreas específicas e mais precisamente as regências realizadas pelo mesmo ao longo do estágio supervisionado são pautadas na sua área de formação.

O estágio traduz as características do projeto político-pedagógico do curso, de seus objetivos, interesses e preocupações formativas, e traz a marca do tempo histórico e das tendências pedagógicas adotadas pelo grupo de docentes formadores e das relações organizacionais do espaço acadêmico a que está vinculado. Traduz ainda a marca do(s) professor (es) que o orienta(m), dos conceitos e práticas por ele(s) adotados. (PIMENTA E LIMA, 2004, p. 113)

Com frequência na sua vida profissional, o egresso se depara com uma realidade contraditória entre a própria formação inicial e o que lhe é exigido no ambiente escolar pautado pela prática polivalente muito presente no ensino da Arte. Com efeito, ainda que as quatro linguagens artísticas se comuniquem entre si, é imprescindível a compreensão sobre as suas especificidades estéticas e artísticas.

De acordo com Ricardo Japiassu (2001), o espaço efetivo do Teatro nas escolas brasileiras ainda permanece desafiador. De fato, a disciplina Arte e, em especial o Teatro é compreendido nestas instituições como uma mera atividade de recreação, sem a mesma importância em relação às demais áreas de conhecimento que integram a matriz curricular da escola pública. Essa reflexão me reporta a determinados depoimentos dos alunos do Ensino Médio diante da seguinte pergunta: “O que é Teatro?” Dentre outros, selecionei a seguinte declaração do aluno Carlos<sup>10</sup>:

---

<sup>10</sup> Antes do término das aulas em círculo o estagiário estimulava os alunos no processo de discussão em grupo sobre as propostas desenvolvidas, outras vezes solicitava-se que os mesmos registrassem individualmente as suas impressões por meio da palavra escrita. Todos estes registros fizeram parte

— A disciplina de Arte é um momento de distração para todos nós. Além disso, nunca precisamos levar tarefa para casa nesta disciplina, mas mesmo assim essa disciplina é chata porque em todas as aulas fazemos sempre as mesmas coisas, principalmente nas Artes Visuais.

Alguns desses alunos demonstraram uma forte resistência em participar das aulas; muitas vezes, eles se recusavam a realizar as atividades teatrais propostas pelos estagiários e em geral interferiam negativamente no processo cênico realizado pelos demais colegas. Esses momentos exigiram de cada um dos estagiários, determinadas ações pedagógicas que buscaram preservar a disciplina necessária para a realização dos trabalhos: os estagiários solicitaram silêncio, respeito pelos colegas, eles retomaram as atividades já iniciadas, dentre outros procedimentos. Em referência ao Ensino Fundamental, os estudantes foram mais receptivos às atividades. Dentre várias respostas, selecionamos algumas que deixam transparecer tal constatação. Diante da pergunta “Qual, para você, seria a importância do Teatro? recebemos dentre outros, os depoimentos dos alunos José, Márcia e Maria, abaixo especificados nesta mesma ordem:

— Para mim o Teatro é um jogo de emoções e tudo o que acontece fala com os nossos sentimentos.

— O Teatro é importante porque com ele conseguimos nos identificar, emocionar e sorrir. Com ele aprendemos várias coisas.

— O Teatro significa imaginação, criatividade, pensamentos, críticas, diálogo e alegria. E por isso ele é muito importante.

36

Ressalto que o Teatro tem uma história, com metodologias e conteúdos próprios que requer do professor o domínio de conhecimentos práticos e teóricos transcendentos aos saberes adquiridos na sua formação inicial. É preciso lembrar que, nos dias atuais, os profissionais de todas as áreas de conhecimento humano precisam compreender que a formação inicial representa apenas o início de sua carreira. Especialmente o professor que lida com sujeitos em constante processo de transformação não pode negligenciar a sua própria formação permanente.

---

integrante da coleta de dados que foi arquivada e posteriormente analisada para a elaboração deste artigo.

De acordo com as atividades a serem desenvolvidas, as regências aconteciam no anfiteatro ou em uma sala específica para o ensino da Arte com mesas de *atelier* e demais para a realização de trabalhos vinculados às Artes Visuais. Ao contrário de muitas escolas do Ensino Básico, o colégio no qual se realizou o estágio voltado para o Ensino Médio disponibiliza desses dois espaços. Cabe mencionar que, segundo a Professora A1, frequentemente o anfiteatro é utilizado para eventos casuais, como datas comemorativas, reuniões de professores, e outros eventos promovidos pela comunidade.

Por outro lado, no Ensino Médio o projeto de estágio foi fundamentado em textos específicos da Educação, na Pedagogia do Teatro e nas propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal, mais precisamente o Teatro do Oprimido. Esta proposta norteou as aulas práticas, especialmente pela compreensão de todos os envolvidos neste estágio – minhas colegas e eu – como sendo uma estratégia metodológica que pode proporcionar o pensamento crítico e reflexivo do estudante, a partir do processo de encenação sobre a própria vida cotidiana.

Pois bem: as regências nessa modalidade de ensino se realizaram ao longo de vinte horas/aula, no período noturno, com encontros semanais em aulas geminadas, com três turmas com aproximadamente trinta e cinco alunos, em sua maioria com uma faixa etária entre quinze e quarenta e cinco anos de idade. A grande maioria desses estudantes eram trabalhadores, razão pela qual, em geral, demonstravam cansaço em função da rotina diária do trabalho. Esta realidade muitas vezes, impôs estratégias pedagógicas específicas do Teatro no início da aula, a fim de poder envolvê-los nas atividades cênicas.

Diante da observação acima, em geral as nossas regências se iniciaram com um grande círculo formado pelos alunos que eram estimulados à discutirem sobre assuntos pautados na sua vida cotidiana. Nesse momento, estes estudantes tiveram a oportunidade de manifestarem as suas necessidades, conflitos e anseios individuais e coletivos. Falavam sobre suas rotinas, incluindo questões relacionadas à estrutura física e pedagógica da escola que, de alguma forma, interferiam no seu processo de aprendizagem. Em sua maioria eles argumentaram que, frequentemente a escola não oferece espaços propícios para o exercício da autonomia, da liberdade de expressão.

Também mencionaram a falta de compromisso de determinados docentes em relação ao processo pedagógico.

Em uma das aulas fundamentadas em Augusto Boal e com o objetivo de proporcionar um trabalho com enfoque nas questões relacionadas à opressão, organizei a turma em pequenos grupos, orientados no processo de improvisação teatral. Em uma de suas tentativas de expressar as suas reivindicações diante das políticas internas daquela escola, um grupo de alunos encenou uma situação em sala de aula na qual a professora deles mesmos desenvolveu a sua ação docente pautada na metodologia tradicional: o professor é um transmissor do saber e o aluno a um mero receptor de conteúdos. Esta cena foi interrompida pela professora A1 que se identificou com a docente representada pelos alunos, momento gerador de conflito entre ela e o grupo responsável pela cena e os demais colegas da turma.

Ainda no espaço reservado para a minha regência, a professora titular chamou a supervisora que considerou por bem marcar uma reunião com a direção geral, a Professora A1 e os estagiários. Após as explicações a direção entendeu que os alunos estavam apenas expressando os seus anseios por meio do ensino do Teatro. Contudo, solicitou que, a partir de então, o grupo de estagiários evitasse assuntos relacionados à escola para evitar novos conflitos.

Após essa discussão, os planos de aula pautados nas propostas de Boal continuaram; no entanto, os alunos eram orientados para se utilizarem de variados temas, com exceção dos assuntos pertinentes à política pedagógica e administrativa daquela instituição em suas criações cênicas. É importante mencionar que ao longo do tempo foi possível observar uma mudança de comportamento da Professora A1 que, gradativamente, ampliou a sua abertura para o diálogo com os estagiários e também com os alunos, repercutindo qualitativamente na sua relação com estas pessoas.

Segundo Boal (2007), o debate, o conflito de ideias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns no Teatro, contribuem para estimular e preparar as pessoas para atuarem na vida em sociedade. Saliento que em seu dinamismo o teatro proporciona processos de integração individual e coletiva possibilitando gradualmente ações enriquecedoras de socialização. Esta subárea da Arte propicia às pessoas nele envolvidas, efetivos questionamentos e análise sobre si e

sobre o seu cotidiano, o que amplia a percepção das situações vivenciadas na cena e que podem ser transpostas na vida cotidiana.

A partir da linguagem verbal, as pessoas relacionam ideias, eventos, objetos e as suas percepções numa estrutura significativa, que nos permite ordenar o mundo e dar-lhe sentido. Por meio da palavra, o sujeito pode transformar a vida meramente biológica e acrescentar-lhe um sentido: torná-la existência. Segundo Freire (1996, p. 42), “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade”.

A relação dialógica necessária para a troca de informações e de conhecimento entre as pessoas é uma característica do teatro, capaz de proporcionar o estímulo à discussão reflexiva sobre diferentes temas e questões humanas. Para Guaraci Martins (2003), em geral o diálogo se apresenta nas propostas teatrais, cabendo ressaltar que, mesmo aquele que se expressa por meio de um monólogo em uma determinada cena recorre ao diálogo interno. Penso que o ensino do teatro deve estar comprometido com uma educação que proporcione o desenvolvimento da capacidade do aluno expressar as suas potencialidades expressivas, críticas e reflexivas. Por meio das atividades cênicas, ele pode vivenciar variadas emoções, sentimentos e situações jamais experimentados pelo mesmo, possibilitando uma abertura para novos olhares sobre o próprio contexto refletido na cena num exercício de transformação social.

Quanto ao estágio no Ensino Fundamental, este se realizou com três turmas, cada qual com mais ou menos quarenta alunos, em sua maioria com uma faixa etária entre doze e dezesseis anos de idade. Esse momento aconteceu no período da manhã e, por esta razão, em geral chegavam sonolentos à 1ª aula, em função de estarem iniciando as suas primeiras horas do dia no espaço da escola. Por outro lado, gradativamente, eles se despertavam se envolvendo com os colegas, muitas vezes tumultuavam o espaço de aula, circunstância esta que impôs constantes interferências dos estagiários.

Nesta etapa acadêmica, a elaboração do projeto se fundamentou nas propostas cênicas utilizadas por Beatriz Cabral e de Peter Slade, cabendo ressaltar a utilização de improvisações, jogos dramáticos e teatrais na trajetória do estágio. Assim sendo, foram utilizados os seguintes fragmentos de textos: *O Rico e o Pobre*, de Jacob Grimm

e Wilhelm Grimm; *Pele de Asno*, de Charles Perrault e *Tiras da Mafalda*, de Joaquim Salvador Lavado Quino. Com esse encaminhamento metodológico, tal como no Ensino Médio, nessa modalidade de ensino também busquei contribuir para o desenvolvimento da integração dos alunos sobre si e sobre o seu contexto sociocultural no qual eles estão inseridos.

Desde o processo de estágio no Ensino Médio foi possível constatar a diversidade de alunos em sala de aula, tais como a diferença no modo de ser, pensar e agir de cada um deles, movidos por um contexto individual e diferentes percepções de mundo. Interessa mencionar que Teatro solicita a presença do aluno/ator na sua totalidade – corpo, mente, emoção - cabendo ao professor responsável por esta área de conhecimento proporcionar ao discente, experiências artísticas e estéticas significativas, a qual se dá, sobretudo, a partir de conteúdos retirados do próprio contexto no qual o estudante está inserido. Na trajetória do estágio procurei estar sempre atento a essa diversidade, buscando compreender a singularidade daqueles estudantes, cada qual com um ritmo, desejo e necessidades próprias.

A partir da observação da prática do professor titular em sala de aula às regências desenvolvidas pelos próprios estagiários ficou evidenciado que o ensino-aprendizagem comprometido com a diversidade significa educar pessoas para o efetivo reconhecimento das diferenças comuns entre os indivíduos. Vale lembrar que a sociedade dos dias atuais é marcada pela produção da indústria cultural que tende a deixar de lado as características específicas de classe, de região, de gosto... num processo de instauração da homogeneidade.

Sabe-se que a indústria cultural tende a condicionar o processamento de informação e moldar a consciência coletiva culminando numa percepção limitada da realidade na qual o indivíduo está inserido. Assim sendo, muitas vezes, no processo cênico realizado pelos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio foi possível constatar a interferência da mídia, sobretudo, dos programas televisivos.

O príncipe encantado dos contos de fadas foi substituído pelos super-heróis, que agora habitam as fantasias infantis estabelecendo regras e valores relativos às exigências sociais, culturais e econômicas do mundo moderno. As atividades e as brincadeiras cotidianas mostram a presença marcante da televisão determinando o conteúdo das

conversas e modelando o imaginário da criança em uma dada direção.  
(SOUZA, 2001, p. 73)

Ao longo das regências e com base nos planos de aula busquei investir no processo criativo desses estudantes que em geral levavam para o espaço da cena, estereótipos presentes na sociedade dos dias atuais. No entendimento de Souza (2001), os meios de comunicação de massa e os sistemas ideológicos constituídos interferem e modelam os sujeitos. Desta forma, interferem no processo de construção de subjetividade dos mesmos e afetam as suas relações afetivas objetivadas no campo social.

Movidos por essa concepção, por meio do ensino da arte nos propusemos a criar espaços propícios para o desenvolvimento de novas percepções que permeiam as relações humanas. Antes do término da aula, cada um dos estagiários reservava um espaço de discussão, momento em que se estimulava a reflexão sobre as propostas desenvolvidas numa articulação com a vida cotidiana. Ressalto que o papel da escola está em preparar o aluno/sujeito para a vida que é dinâmica em constante transformação.

41

---

No estágio relacionado ao Ensino Fundamental, buscou-se o incentivo à leitura, articulado à criação cênica, em geral, fruto de reflexões sobre os textos previamente selecionados pelos estagiários. A turma de alunos era subdividida em pequenos grupos, e cada um deles recebia um dos fragmentos dos textos que era lido e discutido entre eles. Para exemplificar, no processo de leitura dessas obras, incluindo-se as obras narrativas, os estudantes discutiam sobre os temas abordados, e após este momento se organizavam em pequenos grupos para a improvisação teatral. Neste trabalho eles tiveram a oportunidade de criar novos personagens, inseridos em outras situações, sempre relacionado ao tema central da obra. O grupo formado pelos estagiários se lançou as propostas pedagógicas comprometidas com a preservação do exercício da espontaneidade, articulado ao desenvolvimento da percepção estética e do pensamento crítico e reflexivo do aluno.

Se em uma determinada montagem o processo requer do ator o aprofundamento do conhecimento sobre o contexto social e histórico das personagens e sua projeção na expressão física e verbal, “no teatro na escola o seu objetivo pode

incluir a motivação dos alunos para a observação de ações e atitudes que levam à discussão das questões éticas subjacentes ao tema explorado”. (CABRAL, p. 17, 2006).

Os momentos de discussão sobre os temas abordados nos textos encenados foram enriquecedores nas duas modalidades de Ensino, porque proporcionaram espaços de debates sobre variados assuntos entre estagiário/aluno, alunos/alunos e após o término das aulas entre os próprios estagiários. Novamente recorro à Freire, pois de acordo com a sua argumentação, “nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos de construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 1996, p. 29).

Neste sentido, distante de uma mera transmissão de conhecimento, a sala de aula deve proporcionar a troca de informações entre todos os envolvidos na busca de novos saberes. Para além de discursos racionalistas, pautados na transmissão do conhecimento restrito ao domínio do saber-fazer técnico, a escola deve investir em projetos comprometidos com uma educação comprometida com o desenvolvimento das capacidades do estudante em todas as suas dimensões cognitivas, estéticas e sensíveis

Nesse cenário, a arte apresenta um papel importante, em primeiro lugar, porque ao considerar-se o processo de aprendizagem dos sujeitos, valorizasse a sua subjetividade e, em consequência, sua potencialidade linguística e percepção estética. (OLIVEIRA, 2008b, p. 259)

Destaco o grande desafio ainda presente nas escolas dos dias atuais, relacionado a uma estrutura adequada para atender com um ensino de qualidade os estudantes com necessidades especiais. É oportuno ressaltar que no estágio desenvolvido ao longo do Ensino Fundamental, tive contato com dois alunos de uma determinada turma com necessidades especiais: uma menina sem ambos os braços e um menino de origem japonesa e que desconhecia totalmente o idioma da língua portuguesa. Ambos com uma faixa etária entre 12 e 13 anos de idade.

Inicialmente a minha maior preocupação se voltou para a menina, sobretudo na forma de melhor envolvê-la nas atividades teatrais sem constrangimento. Contudo, gradativamente esta criança demonstrou pleno interesse nas propostas lançadas, em

geral atingindo os objetivos das propostas lançadas. Posso afirmar que o menino demonstrou mais dificuldade para se envolver nos exercícios específicos do teatro, em função da barreira imposta por questões de idioma. A professora titular A2 argumentou com os estagiários envolvidos sobre a sua própria dificuldade em trabalhar com esta realidade em sala de aula, principalmente com o aluno estrangeiro que, ao contrário da menina, ele encontrava grande dificuldade em se envolver com os demais colegas e professores, prejudicando o seu processo de ensino e aprendizagem.

Ao me deparar com essa situação, me senti despreparado para lidar com aquela realidade, provavelmente tal como a grande maioria dos docentes atuantes naquela instituição. Até então a educação inclusiva jamais foi discutida no Curso de Licenciatura em Teatro, cabendo informar que este tema foi alvo de investigação somente com o meu envolvimento com o Projeto de Iniciação Científica-PIC/FAP quando tive a oportunidade de pesquisar e debater sobre os estudos com enfoque neste assunto.

Assim sendo, ao longo do processo de estágio constatei que a educação formal das escolas brasileiras ainda enfrenta a falta de infraestrutura e de metodologias voltadas para a educação especial de uma forma efetiva. Diante desse panorama considero urgente a necessidade de “incluir no currículo dos Cursos de Licenciatura em Artes conhecimentos que permitam aos futuros professores lecionar também para alunos com deficiência, atendendo as suas necessidades específicas” (OLIVEIRA, 2008a, p. 240). É fundamental que a escola promova espaços para o reconhecimento mais amplo da diversidade, em direção a uma sociedade menos excludente.

Neste sentido, é urgente a necessidade de maiores investimentos, sobretudo no que se refere a uma estrutura adequada para garantir o desenvolvimento das potencialidades e da inserção do indivíduo com necessidades especiais no contexto sociocultural, político e econômico em que ele está inserido. De acordo com Ivanilde Oliveira (2008, p. 261), [...] “o ensino da arte possibilita a inclusão, por despertar a curiosidade e a criatividade, viabilizando alternativas de comunicações e expressões culturais e o respeito às diferenças individuais e culturais”.

No entendimento de Henry Giroux (2002), frequentemente a escolarização significa para muitos estudantes, vivenciar formas cotidianas de interação escolar que

são irrelevantes para suas vidas, assim como, sofrer a dura realidade da discriminação e da opressão, através de processos de classificação e de discriminação. Convivemos com uma multiplicidade de eixos de diferenciação pelos quais os indivíduos são atravessados, a exemplo da etnia, nacionalidade, gênero, classe social e religião. Considero a escola como um espaço privilegiado para o desenvolvimento da capacidade de o aluno interrogar e analisar o seu próprio contexto marcado pela diversidade sociocultural num processo de compreensão qualitativa da realidade circundante.

Ao longo do processo de estágio foi possível observar que o teatro possibilita a integração do aluno consigo, e também com os demais colegas, lembrando que ninguém desenvolve o processo de ensino e aprendizagem fechado em si mesmo, mas na sua relação com o outro. Para Cabral (2006, p. 31), “mediante a interação com outros, as crianças podem explorar seu próprio conhecimento e compreender como o conhecimento que estão adquirindo se acomoda ao seu conhecimento anterior”.

Neste sentido, o teatro merece ser compreendido como um espaço onde os alunos possam ter a oportunidade de manifestar as próprias necessidades, os próprios interesses e desejos e assim envolverem-se em experiências que de fato tenham sentido para os mesmos. Trago para esta discussão o entendimento de que as aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (DESGRANGES, 2003, p.72) Em suas pesquisas, este autor nos faz refletir também sobre o espectador como protagonista de um teatro concebido como manifestação cultural em que a dimensão educativa é intrínseca.

Entendo que o professor responsável pelo ensino do teatro deve estimular o debate entre os alunos sobre variados temas sociais, geradores de processos cênicos criativos. Contudo, há muito que a escola restringe a sua atenção a projetos prontos e acabados, muitas vezes, distantes das reais necessidades do aluno, sobretudo, do contexto no qual ele está inserido. Segundo Freire (1996, p. 29), “ensinar não se esgota no ‘tratamento’ do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível”. Lembro ainda que

uma proposta pedagógica que visa à transformação individual e social precisa viabilizar a relação dialógica ao longo de todo o percurso do ensino-aprendizagem.

Nesse artigo, pelo que foi exposto manifesto a minha convicção de que os estágios realizados no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, ao longo do ano letivo de 2010, me proporcionaram a oportunidade de ampliar a reflexão sobre a importância dessa etapa acadêmica na formação inicial de todos aqueles que aspiram à docência. Acrescento que a escola se evidenciou como um espaço rico de troca de informações, de negociação de ideias em função da diversidade que ali se apresenta.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Geraldo Salvador de. A peça didática e o ensino do teatro. In: Entre coxias e recreios: recortes da produção carioca sobre o ensaio do teatro. (org.) Renan Tavares. São Paulo: Yendis, 2006.

BOAL, Augusto. Jogos para atores e não-atores. 10 ed. Rio de Janeiro: Civilização. Brasileira, 2007.

CABRAL, Beatriz Ângela Vieira. Drama como método de ensino. São Paulo: Hucitec, 2006.

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

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

GIROUX, Henry. Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In: Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação. Org. e Trad. Tomaz Tadeu da Silva. 4 ed. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 85- 103.

JAPIASSU, Ricardo. Metodologia do ensino de teatro. São Paulo: Papyrus, 2001.

SOUZA, Solange Jobim. Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin. 6 ed. São Paulo: Papyrus, 2001.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. Teatro na Escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio. 179 fls - Dissertação de Mestrado – (Departamento de Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2003.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. Imaginação, processo criativo e educação especial. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.) Educação especial, diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Meditação, 2008a.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. História, arte, educação: a importância da arte na educação inclusiva. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. (org.) Educação especial, diálogo e pluralidade. Porto Alegre: Meditação, 2008b.

PIMENTA, Selma Garrido & LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. São Paulo: Cortez, 2004.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais. fls.142 – Dissertação de Mestrado (Departamento de Educação) – Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2007.

## ESTUDO COMPARATIVO DA RELAÇÃO MÚSICA E TEATRO NAS ESTÉTICAS TEATRAIS DE BRECHT E BOB WILSON

Kaliupe Cristina Corrêa Sachet<sup>11</sup>  
Francisco de Assis Gaspar Neto<sup>12</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

Esse projeto de pesquisa buscou verificar as abordagens sobre a problemática da musicalidade constante nos discursos, textos teóricos e entrevistas de Bertolt Brecht e Robert Wilson. A possibilidade do estudo comparativo desses dois cenários deseja ampliar a compreensão do assunto e criar um repertório para criação e análise da musicalidade na cena contemporânea.

**Palavras-chave:** teatro; música; musicalidade; Robert Wilson; Bertolt Brecht.

Iniciaremos a nossa análise fazendo um breve apanhado das possibilidades sonoras no teatro. Segundo VASCONCELLOS (1987) a sonoplastia é qualquer som ou ruído relacionado ao enredo teatral, produzido mecânica ou eletronicamente nos bastidores, inclusive música incidental. Nesse contexto, há musicalidade do e no teatro, já que há a produção de música na sonoplastia, nos sons, silêncios e ruídos produzidos pelos atores em cena e por outros elementos como cenário, figurino, adereço. Note-se que no teatro contemporâneo a sonoridade dos ambientes urbanos, em espetáculos ao ar livre serve como musicalidade ao espetáculo. Além disso, há o conjunto de todos esses elementos sonoros que constituem a musicalidade do espetáculo em si e que se integra a especificidade do acontecimento teatral. É sobre esse conjunto que basearemos nossa análise.

Essa musicalidade não se restringe mais a uma orquestra tocando à parte ou a sons mecânicos produzidos fora de cena. A voz e o corpo transformados em produtores de musicalidade, assim como o cenário e os adereços, os sons diversos, o ritmo das falas, os ruídos e o silêncio compõem a musicalidade do fazer teatral. O próprio BRECHT (2002) diz que o corpo do ator pode se tornar um instrumento, uma

---

<sup>11</sup> Kaliupe Cristina Corrêa Sachet: bacharel em Administração pela Universidade do Oeste do Paraná, acadêmica do curso de Artes Cênicas – Interpretação da Faculdade de Artes do Paraná (turma 2008).

<sup>12</sup> Francisco de Assis Gaspar Neto: mestre em psicologia pela Universidade Federal Fluminense. Professor da Faculdade de Artes do Paraná.

ferramenta capaz de substituir uma orquestra inteira e de comportar em si tanto uma mensagem pessoal quanto universal.

Brecht e Robert Wilson foram os diretores escolhidos para serem objetos desse estudo porque ambos dão grande importância ao elemento musical em suas produções e trabalham intimamente em conjunto com seus compositores. Esse último aspecto nos forneceu um volume considerável de material a ser analisado. Ainda que eles tenham estéticas bem diferentes e que suas obras estejam separadas por décadas, as suas pesquisas e realizações tratam da musicalidade de forma sensível e única, cobrindo uma vasta gama do que já foi pensado e feito sobre o tópico.

A concepção Brechtiana de música não é a de intensificação, mas sim de neutralização do seu poder encantatório, ou seja, é a quebra do fluxo ilusório do teatro convencional, um elemento não natural em meio à naturalidade artificial do mesmo. Ela tem a característica de comentar o texto, de tomar posição frente a ele, de acrescentar-lhe novos horizontes, sendo um dos instrumentos mais importantes de distanciamento (ROSENFELD, 1985). Com Bob Wilson, o uso da música torna-se assinatura, sendo influenciado tanto pelo teatro quanto pela ópera, transitando entre as duas e criando espetáculos de teatro-ópera.

Quando se fala em musicalidade somos guiados pela sensibilidade mais do que pela razão para compreendermos e absorvermos o que está sendo tratado. No Brasil a pesquisa sobre os temas musicalidade e, especialmente, musicalidade teatral ainda é pouco explorada, sendo assim, é notável o trabalho de Jussara Rodrigues Fernandino, “Música e Cena: Uma proposta de delineamento da música no teatro”. Levando isso em conta, nesse trabalho não será edificado um conceito, mas sim uma busca de compreensão do que viria a ser o termo musicalidade teatral, e como ele acontece no evento em si, usando como base as obras de Brecht e Bob Wilson, a partir de seus pensamentos, realizações e relações com os seus principais colaboradores musicais. Há ainda que se dizer que não se tem a prerrogativa de esgotar o tema.

Brecht e Bob Wilson colocam à prova conceitos vigentes de suas épocas sobre o que seria o teatro e qual a sua função, cada um à sua maneira. Brecht não nega que o teatro tem como principal objetivo o divertimento, mas se nega a fazer teatro pelo teatro. Sua formação e seu envolvimento total com a idealização e produção de suas

peças, já que ele foi o dramaturgo, crítico e diretor da maioria das suas peças, permitiu que ele saísse do lugar comum, assim como Bob Wilson, com a sua multiplicidade de linguagens, pelo seu conceito próprio de tempo e ritmo. A seguir faremos uma exposição da poética teatral de ambos.

### **BERTOLD BRECHT**

Brecht teoriza o que chama de teatro Épico, que é um teatro que narra ao invés de personificar acontecimentos; que coloca o espectador diante da ação e não o transfere para dentro dela; um teatro que trabalha com argumentos e não com sugestões, onde cada cena está em função de si mesma e não em função uma da outra; é um teatro que visa proporcionar ao público uma visão de mundo, habilitando-o a tomar decisões e mostrando que o homem é suscetível de ser modificado e de modificar, ao contrário do teatro dramático que coloca o homem como imutável (BRECHT, 2005).

Brecht discorre que esse teatro não se dá como fim em si, pois não incita o público a armadilha da participação e do ilusionismo ROUBINE (2003). Quando se fala em teatro épico dois elementos se destacam: o efeito de distanciamento e o *Gestus*. Essas duas facetas são partes componentes desse teatro, como escreveu o próprio BRECHT (2005 P. 84): “o efeito de distanciamento era provocado não só por meio dos atores, mas também da música (coros, canções) e da decoração (legendas, filmes, etc.)” Focaremos, então, o papel da música no teatro Épico.

Após a 1ª Guerra Mundial, apareceu na Alemanha uma espécie de canção folclórica das grandes cidades, a *song*. Brecht comparou elementos dessa música – forma preguiçosa, fútil e emocionalmente ébria - com os coros de massa. A ópera da época era considerada uma forma de arte e uma iguaria, conceito desprezado por Brecht: a arte sem função, arte que consome a si mesma, pertencente a um mecanismo enferrujado e nulo de utilidade social. Esse tipo de arte era para ele uma produção estéril. Ao compor a ópera Mahagonny, BRECHT (2005 P. 29) escreve: “o absurdo, em ópera, consiste em haver uma utilização de elementos racionais e uma aspiração de expressividade e de realismo que são, simultaneamente, anulados pela música.”

Grande parte das peças de Brecht tem trechos musicados, onde os atores cantam em cena, mas esse canto ou mesmo a produção de sons são utilizados como formas de quebra, assim como a cenográfica, a atuação e mesmo os silêncios. Nesse caso não se pretende que o ator cante como um cantor, já que ele não o é. BORNHEIM (1992 S/D) comenta sobre o canto para Brecht: “quando canta, o ator não pode ser cantor, mas deve mostrar sê-lo, esse afastamento do conteúdo sentimental se faz pelo recurso a gestos, que são por assim dizer os costumes e hábitos do corpo” Era preciso dar a música, à palavra e à imagem maior independência. Na música verifica-se as seguintes modificações essenciais – a coluna esquerda representa o que era praticado na época e a coluna da direita o que ele propunha (BRECHT, 2005 P. 31):

<b>A música apresenta o texto</b>	<b>A música facilita a compreensão do texto</b>
Música que intensifica o efeito do texto	Que interpreta o texto
Música que impõe o texto	Que pressupõe o texto
Música que ilustra	Que assume uma posição
Música que pinta a situação psicológica	Que revela um comportamento

A música épica, a *gestiche music* / música-gesto, se dá pelo fator contrastante, justaposição de referências e sua heterocidade. O ator/cantor de Brecht tem que ter a habilidade de transitar livremente entre os aspectos da representação e da apresentação: “Importa, especialmente, que, ao cantar, o ator *mostre que está mostrando algo*” (BRECHT, 2005 P. 43). E esse mostrar está na base da noção de *gestus* (GASPAR NETO, 2010).

A palavra gesto, no sentido trabalhado pelo diretor, não é simplesmente a ação de gesticular, ou seja, o gesto em si carrega um significado maior, detentor de uma mensagem inerente a si. Por exemplo, tal gesto representa um trabalhador da classe operária, outro gesto pode representar um soldado ou policial; o Gestus é um gesto social, um gesto político. A *música-gestus*, como o próprio nome diz, é o conceito de *Gestus* aplicado à música (BRECHT, 2005 P. 162):

“A música, por seu turno, tem de resistir por completo à “sintonização” que lhe é geralmente exigida e que a degrada, tornando-a um autômato subserviente. (...) Não deve contentar-se com “expressar-se”, esvaziando-se, pura e simplesmente, do tom emocional que lhe sobrevém durante os acontecimentos. (...) Se os atores não compreenderem o “gesto” que a música encerra, poucas esperanças nos restam de que ela possa cumprir sua função: despertar determinadas atitudes no espectador e orientá-las.”

Na peça A Mãe, Brecht coloca que a música foi minuciosamente pensada e precisa, feita para conferir a quem estivesse assistindo, uma atitude crítica. Em um dos seus diários ele descreve a música gesto empregada, ou melhor, o gesto elaborado em algumas partes dessa peça: “gesto” de amigável conselheira, “gesto” heroico; cada uma com uma função diferente e sobre o coro final desse espetáculo ele comenta que “poderia muito facilmente descambar num mero canto de triunfo sentimental, é mantido pela música num plano perfeitamente racional.” (BRECHT, 2005 P. 232)

Um dos pontos a ser observado no teatro de Brecht e em relação as suas obras, é a importância da musicalização das mesmas. Isso explica as parcerias que surgiram ao longo dos anos com compositores com Kurt Weill, Hanns Eisler e Paul Dessau. Esses compositores agiam intimamente na confecção de suas obras. As músicas não eram simplesmente encomendadas. Nessas parcerias eram as músicas de Brecht compostas por seus parceiros ou as composições dos mesmos a partir dos direcionamentos dele, estando eles integrados na idéia e concepção geral das peças, do que Brecht queria com cada uma das músicas. Pode-se dizer que foram parcerias intimamente ativas e essa sua relação fica clara no seguinte trecho:

“Falei com Parmet sobre a orquestração de sua música para *Coragem*. Ele sugere um acompanhamento simples, e eu o aconselho contra isso. “Posso ser provocador”, pergunto. “A orquestra, mesmo que seja pequena, é onde está sua chance como músico. Você teve de entregar a melodia aos não-musicais, os atores, e o que se pode esperar dessa gente? Sua orquestra é sua tropa, sua velocidade de marcha, sua base. (...) Pense nisso, os instrumentos não falam na primeira pessoa como ‘eu’, mas na terceira como ‘ele’ e ‘ela’. O que leva você a compartilhar os sentimentos do ‘eu’ no palco? Onde estão os seus próprios sentimentos? Você tem direito de adotar uma atitude própria para com o tema da canção. Até o apoio que você dá ao ator pode empregar outros argumentos. Emancipe a sua orquestra!” (BRECHT, 2002 P 167)

Um dos seus primeiros grandes parceiros musicais foi Kurt Weill, cujas composições conseguiam imprimir no estilo do cabaré dançante, utilizado muitas vezes por Brecht, uma grande vitalidade sem cair para sentimentalismo ou esoterismo WILLETT (1967). Brecht escreveu em seu diário que Weill conseguiu fazer que uma música que ele tinha escrito para a comédia Um Homem é um Homem passasse a ter qualidade artística, ou seja, valor próprio (BRECHT, 2005). Essa parceria trouxe

notoriedade e reconhecimento para ambos, tanto que Brecht relata que teve problemas em trabalhar com outros músicos que ficaram intimidados com esse sucesso:

“Um músico para quem dei trechos de *Coragem*, junto com algumas instruções, para que a musicasse, compôs três músicas, tocou-as para seus amigos, sentiu-se como se tivesse copiado Weill e desistiu. De nada adiantou eu lhe explicar que ele só retinha o princípio, um princípio não inventado por Weill. (Contei a ele como conheci Weill, que era na época aluno de Busoni e Schreker, e autor de óperas atonais, psicológicas, e como assobieei compasso por compasso e sobretudo recitei versos, etc.)” (BRECHT, 2002 P. 134)

Mas depois da repercussão do trabalho em conjunto, a parceria ficou estremecida e houve atritos na amizade de ambos, especialmente quando eles estavam nos Estados Unidos. Um dos motivos foi que Weill foi bem aceito pelo público e crítica, o que não aconteceu com Brecht. Eles tentaram mais tarde retomar a parceria, mas sem o sucesso anterior.

O segundo maior colaborador musical de Brecht foi sem dúvida Hanns Eisler, com quem estreitou relações após o exílio. Brecht exemplifica a relação dos dois em um dos seus diários: “quando vejo Eisler é mais ou menos como se tivesse me metido sem querer no meio de uma multidão e de repente alguém me chamasse pelo meu velho nome”. Eisler era discípulo de Schönberg, fato que era motivo de discussão entre ambos. Enquanto Eisler e Adorno defendiam as inovações propostas pela escola de Schönberg, argumentando que eram necessárias para o desenvolvimento da música, Brecht dizia que essa música “obrigava os músicos a rincar como agonizantes cavalos de batalha” (BRECHT, 2005 VL2 P 93 e 101).

Nos textos pesquisados, principalmente em seus diários, é notável o grau de interação que Eisler tinha dentro das composições: “Eisler não gosta da canção *Und was bekam dês Soldaten Weib* [e o que recebeu a mulher do soldado]. Desagrada-lhe o sarcasmo.” (idem P. 100). E em outro trecho Brecht continua (P. 101):

“Eisler tem razão de lembrar como era perigoso quando púnhamos em circulação inovações puramente técnicas, desligadas de qualquer função social. O postulado era então música instigante. Você pode ouvir música instigante na rádio daqui cem vezes por dia, coros estimulando a compra de coca cola. É suficiente para fazer você exigir *L’art pour l’art* em desespero.”

Weill e Eisler conseguiam trazer para as canções aquilo que Brecht tanto prezava: uma música que viesse a colaborar com a quebra do ilusionismo teatral, uma música sem efeitos narcotizantes sobre a platéia, com traços precisos do sentido político e filosófico dos poemas, ou seja, uma música-gesto. A seguir um trecho escrito por Brecht em relação à música feita por Eisler (BRECHT, 2005 P. 162):

“Eisler, por exemplo, cuidou, de forma exemplar, da associação dos acontecimentos, compondo uma música triunfante e ameaçadora para as cenas do entrudo de Vida de Galileu, para o desfile de máscaras das corporações, música que revela como a plebe deu às teorias astronômicas do sábio um novo teor revolucionário. Identicamente, em O Círculo de Giz Caucasiano, o modo frio e indiferente com que o cantor canta, ao descrever o salvamento da criança pela criada, apresentado no palco sob a forma de pantomima, põe a nu todo o horror de uma época em que a maternidade pode transformar-se em fraqueza suicida.”

Antes mesmo de se exilar nos Estados Unidos, Brecht já tinha feito algumas tentativas de expandir o seu campo de trabalho para o cinema. Para ele o cinema se utilizava de um tipo de música vazia de significado próprio, servindo apenas para direcionar e reforçar o sentimento do espectador em alguns momentos chave.

53

Eisler também se dedicou a esse tipo de composição, enquanto mantinha os trabalhos em conjunto com Brecht. O diretor escreve sobre o retorno de Eisler sobre uma música que lhe tinha encomendado: “Era lixo para cinema, e, ante a minha insistência, reescreveu-a. Dessa vez era música brilhante para teatro. - Eisler se queixava de que a música de Hollywood estava arruinando seu ouvido.” (BRECHT, 2005 VL 2 P. 271)

Outra parceria de Brecht foi Paul Dessau. Há quem diga que as músicas de Dessau se encaixam melhor nas propostas das últimas peças do diretor, já que não ofuscam os outros elementos, mas não se pode negar também que o próprio Brecht comparava o desempenho dele com os seus outros colaboradores, especialmente Eisler:

Frequentemente conversas sobre música (a propósito da ópera *Golias*) com Eisler e Dessau, que é muito menos desenvolvido e parece preso à rotina. A música transforma textos em prosa, até textos em versos, e depois poetiza aquela prosa. Poetiza-a e ao mesmo tempo torna-a psicológica. O ritmo é dissolvido (exceto em Stravinsky e Bartok). Para o teatro épico isto é inútil. (BRECHT, 2005 VL02 P. 249)

Brecht tentava impregnar as composições com o conceito teatral de suas peças, e reforçando que a música não deveria vender ou levar ao público um conteúdo meramente emocional. Segundo WILLETT (1967 P. 103), um dos grandes motivos do sucesso e do interesse que desperta no público as obras de Brecht, o que as faz parecer sempre vivas e em movimento, é a combinação variável dos elementos teatrais não previamente compatíveis: “lição e entretenimento, individualismo e intuito coletivo; ceticismo e mito, o mundo inventado e o real.”

Há, pois, que intimar todas as artes afins da arte dramática a não produzirem uma “obra de arte global”, na qual todas renunciem a si próprias e se percam, mas, sim, a promoverem, nas suas diversas formas, em conjunto com a arte dramática, uma missão comum. As relações que devem manter entre si consistem em se distanciarem reciprocamente. (BRECHT, 2005 P. 164)

Não se pode negar que Brecht fez escola, independente de serem seguidores ou diretores que repudiam os seus conceitos e formas de trabalho. Disso pode-se tirar que a musicalidade de seus espetáculos é uma de suas marcas registradas. Assim como o diretor contemporâneo, Bob Wilson, que também inovou o teatro e já foi copiado diversas vezes, tanto quanto foi criticado pelos seus pares.

## **ROBERT WILSON**

ROUBINE (2003) especifica o teatro de Bob Wilson como um teatro que não prima pelo discurso articulado, e sim pela imagem e o movimento, em permanência e metamorfose, lentidão e repetição, gritos ou salmodias fornecendo uma música primordial que se soma à utilização de composições instrumentais cujas potencialidades repetitivas e alucinatórias desempenham um papel essencial.

Alguns teóricos afirmam que o teatro de Bob Wilson empreende o conceito de obra total, *Gesamtkunstwerk*, já que seus espetáculos e diversas obras abrangem os campos da arquitetura, teatro, música, dança e artes plásticas. GALIZIA (2004), entretanto, comenta que o trabalho de arte total para Bob Wilson não é a mesma concepção formulada por Richard Wagner, já que o mesmo entendia arte total como uma fusão de artes ou um harmonioso entrelaçamento de gêneros. Wilson, por sua vez, pensa em uma justaposição de diferentes modos de expressão humana de forma

a fazê-los emergir como unidades artísticas autônomas, dentro de um processo de simplificação dos elementos da cena:

em seus roteiros, organizados a partir de uma percepção arquitetônica da cena, todos os elementos que a compõem estão no mesmo nível – ator, cenografia, música, iluminação e texto – e detem o mesmo grau de importância para a materialização do trabalho. Isso significa dizer: não existe uma hierarquia que defina a composição do espetáculo. (PATRIOTA *apud* GUINSBURG e FERNANDES, 2010 P. 46)

Quando questionado em uma entrevista sobre o papel da música Wilson responde da seguinte maneira:

(...)As vezes são vias paralelas, e as vezes são vias que se cruzam e se encontram. (...) No meu trabalho eu não estou interessado em colagens, então o que eu vejo pode ser diferente do que eu ouço, significando que o gesto pode ser de um tempo diferente, ou fora do contexto do que foi dito ou cantado. Ele nunca é pensado para ser arbitrário; é algo que é estruturado. (...)É alguma coisa que está lá para fortalecer, ou me ajudar a ouvir e ver<sup>13</sup>. (DUFFIE, 1991 S/D)

Em outra entrevista ele coloca sobre a forma de trabalho e composição da música (BUFFARD, 1997 S/D):

“(...) é a tensão que existe entre essa linha vertical (tempo) e essa linha horizontal (espaço) que se repete nos diferentes gestos daquele que interpreta a música, qualquer que seja. E são diferentes maneiras como essa tensão entra no campo e no espaço que produzem as diferentes nuances de música.”

Sobre uma das primeiras peças de Bob Wilson, intitulada Pátio, GALIZIA (2004) descreve os seus fragmentos verbais, comparando-os à música. Isso se deve ao fato de que o uso não linear, ilógico, desses fragmentos leva o público a se concentrar mais nos sons produzidos do que na busca de sentido. Wilson intitula, tal como Brecht, vários dos seus trabalhos como operas: “O que eu nunca gostei sobre as produções de

---

<sup>13</sup> No original “(...)sometimes it’s parallel track, and sometimes it’s a track that crosses and meets. (...) In my work I’m not interested in collages, so that what I see may be different from what I hear, meaning that the gesture may be of a different tempi, or out of context with what is being spoken or sung. It’s not ever thought to be arbitrary; it’s something that’s structured. (...) it’s something there to reinforce, or to help me hear and see (Tradução da autora).

óperas convencionais é o modo como os gestos e a encenação ilustram meramente aquilo que nós já tínhamos ouvido”<sup>14</sup> (HOLDEN 1986 S/D)

TRAGTENBERG (*apud* GUINSBURG e FERNANDES, 2010) escreve sobre o papel das canções na obra dirigida por Wilson, *Quando nós Mortos Despertamos* de Ibsen, e a utilização na mesma de entreatos, ou *knee-plays*, nos quais ocorriam números de cortina com sapateado e canto. Essas ferramentas, segundo ele, deixam claro o caráter de entretenimento e dá um ar de frescor e inovação à peça: “é na música composta original e especificadamente para as peças de Wilson (...) que reside uma proposta de desintegração dos padrões musicais tradicionais.” (GALIZIA, 2004, P.44).

Sem dúvida alguma, o trabalho que deu notoriedade mundial a Robert Wilson surgiu de sua parceria com Philip Glass, a ópera “*Einsten on the beach*” em 1976. Essa ópera tem a duração de quatro horas e meia. Questões sobre a autoria da peça viriam mais tarde a criar atrito entre os dois artistas. GROUT e PALISCA (2007) escrevem que a ópera Glass foi produzida por Philip Glass em colaboração com Robert Wilson, e que o último ficou responsável pelo argumento e organização. GALIZIA (2004 P. 45) coloca que segundo o próprio Philip Glass, “a música de *Einsten* foi desenvolvida diretamente a partir dos desenhos de Wilson para a peça, os quais acabaram por tornar-se os cenários da peça.”

Respondendo sobre o processo colaborativo e de criação, Wilson respondeu o seguinte acerca desta peça: “(...) em *Einsten on the beach* (...) uma vez que tinha a forma, a estrutura e a duração, tinha de resolver o que ia pôr em cada parte” (BUFFARD, 1997). Philip Glass, descreve *Einsten on the beach* da seguinte forma: “(...) de modo geral, a ópera se inicia com um trem do século XIX e termina com uma espaçonave do século XX. Entrementes, acontecem eventos – julgamentos, prisão, danças – e, unindo tudo, a continuidade das peças de joelho.” (*apud* GALIZIA, 2004, P.46)

A música nessa ópera não está escondida ou integrada de forma subserviente ao conjunto. Ela está desnudada ao público, sem artifício. Como dito anteriormente, o que importa para Wilson é o processo, o aqui e o agora, e é exatamente isso que

---

<sup>14</sup> No original de “What I have never liked about conventional opera productions is the way the gestures and décor merely illustrate what we already heard”.

acontece com a música nessa peça: “sua estrutura está sempre aparente para quem a ouve. É música sobre si mesma, uma espécie de catálogo de técnicas rítmicas que contribuem para a estrutura global da peça” (GALIZIA, 2004 P. 50). O autor continua e agora usa das palavras do próprio Glass para exemplificar o evento musical de *Einsten on the beach*:

“Minha atitude básica em relação à música tem sido a de ligar a estrutura harmônica diretamente à estrutura rítmica, usando esta última como base. (...) Aqui temos primeiramente a estrutura rítmica e, em seguida, harmonia e melodia. O resultado é a reintegração de ritmo, harmonia e melodia num idioma que é, esperamos, acessível ao grande público embora, admitimos, um tanto desconcertante numa primeira audição.” (P.50)

Bob Wilson faz do seu teatro belas paisagens, em movimento contínuo ainda que muitas vezes quase imperceptível. Junto com Christofer Knowles, cria e desenvolve diálogos não lineares, estrutura o texto como um arquiteto, ou compositor, trabalhando na melodia sem se prender à semântica. Com Philip Glass, inverte a prioridade melódica para a rítmica, desmitificando a estrutura da música, investindo na repetição, investindo na exploração das partes mínimas dos sons até quase a exaustão.

57

Nesse último caso, isso é possível pela forma de trabalhar do próprio Glass, segundo BRECHT: “apresenta a música como música, da mesma forma que certos pintores apresentam a pintura como pintura (...) a redução da arte do mais simples, mostra a estrutura, incorpora a música os instrumentos da arte de compor.” (*apud* GALIZIA, 2004, P.52)

Além de Philip Glass, Bob Wilson teve outras parcerias musicais, tal como Tom Waits e Lou Reed. Robert Wilson fala sobre sua parceria com Lou Reed em entrevista para BUFFARD (1997 S/D):

“(...) em *Time Rocker*, a música de Lou Reed tem algo de muito barulhento, que avança, avança, avança... Para os cantores, que ficam imóveis, é infernal cantá-la, mas é a tensão entre seu movimento tremendamente estático e o conjunto do movimento da voz que ajuda a enxergar o quadro e ouvir a música.”

No trato dos elementos com os quais trabalha em suas encenações, Bob Wilson usa de atração e repulsão, comunicação e atrito. A forma de fazer, a sua estética está

sempre em transformação, trabalhando com a ausência e construção de linguagem e movimento, a forma e a transformação das imagens pela luz. Ele se afirma e se nega em cena, no fazer mais do que na teoria, ficando sempre em cheque e colocando o teatro e a nossa visão sobre o teatro em cheque.

O teatro de Bob Wilson é vivo e múltiplo, passando pela fase quase que totalmente silenciosa do seu trabalho, à de desconstrução da linguagem, da imagem ao sentido, até os clássicos, sem nunca deixar de seguir a sua linha de pesquisa, ou melhor, sem perder a propriedade sobre aquilo que faz. Sobre essa multiplicidade de elementos, muitas vezes dispares, FERNANDES discorre: “ao fundir motivos históricos, religiosos e literários, os quadros teatrais de Wilson comporiam uma espécie de caleidoscópio multicultural, etnológico e arqueológico da história universal.” (apud GUINSBURG e FERNANDES, 2010 P. 22)

Parece que Wilson busca uma forma de fazer teatral na qual ele se comunique não com um público em específico (de um lugar, de uma língua, de uma classe), mas sim que, ainda que parcialmente, com qualquer público, ou seja, que mesmo que minimamente ele toque cada espectador, independente de quem seja. Ele busca se expandir ao invés de se limitar. A própria fala, utilizada em diferentes níveis e com diferentes objetivos ao longo da sua carreira, mais que significar, parece querer tocar a sensibilidade adormecida do espectador.

#### **BERTOLT BRECHT E ROBERT WILSON**

Ao relacionar o trabalho de Brecht com os diretores atuais, no que se refere à transformação do diálogo em discurso, WIRTH (1984 S/D) coloca que na teoria brechtiana não há a supremacia da literatura na formulação da mensagem e que ela é produzida pela distribuição igual entre os elementos verbais e cinéticos. Ele aponta em alguns casos um “brechtismo sem Brecht” e cita entre eles Bob Wilson:

“opera-se uma transformação radical dos diálogos sob a forma de unidades textuais essenciais, de monólogos e sem conexão: os “cantos gritados”. Um grito canto é um gesto no ar a-semântico proferido num registro sonoro elevado (...) o diretor utiliza os atores como faria no teclado de um piano (...) as construções cênicas dominam o elemento verbal; a mensagem resulta do jogo constante entre o código verbal e o código visual (...) Wilson está manifestamente preocupado com um universo intersubjetivo susceptível que vai ser objeto de uma “demonstração”.

RAMOS (*apud* GUINSBURG e FERNANDES, 2010) diz que Lehmann considera que a teatralidade antidramática, de diretores como Robert Wilson, superou o desenvolvimento propiciado pelo teatro épico proposto por Brecht. No entanto GALIZIA (2004) argumenta que uma das características do teatro de Wilson o aproximam muito mais de Brecht, do que, por exemplo, de Stanislavski: ele mostra o processo e não busca emocionar. Outra característica em comum apontada pelo autor é o efeito de distanciamento, *Verfremdungseffect* brechtiano, só que ao contrário. A diferença maior talvez seja que para Wilson o próprio espetáculo se basta, o que importa é o evento, o presente, o processo e não o produto final ou como ele vai tocar a quem assiste, proposta inadmissível para Brecht.

Em sua tese de mestrado FERNANDINO (2008) exemplifica a forma como esses dois encenadores, assim como outros abordados por ela, tratam a música a partir da função e estratégia de utilização dos elementos musicais. Primeiro para Brecht: o ritmo tem a função de quebra da continuidade da ação e a estratégia utilizada é a inserção entre as cenas; a musicalidade da palavra tem a função de ênfase no sentido do texto e distanciamento, a partir do emprego de conceitos musicais na elaboração da dicção e entonações diferenciadas; as canções tem a função de comentário e corte no efeito da ilusão, e a estratégia usada é a presença do coro e da orquestra em cena.

Na sequência ela esquematiza o processo de Bob Wilson: o ritmo tem a função de estruturação do espetáculo e ênfase à linguagem não verbal e, a estratégia utilizada é a organização da peça por estruturas de duração ou eventos temporais, além do emprego de aspectos de tempo e ritmo na configuração de linguagem plástica e corporal; a musicalidade das palavras tem a função de gerar novas possibilidades expressivas, a partir do tratamento da palavra em sua estrutura musical; o silêncio tem a função da supressão da palavra e forma expressiva, usando a estratégia da musicalização dos atores; e finalmente, a as sonoridades, com função de recepção psicoacústica do som, a partir da dissociação do contexto original e tratamento eletroacústico dos sons.

Algo que ficou claro nesta pesquisa é que Bertolt Brecht e Bob Wilson não tratam a música como compósito dependente, muito pelo contrário, ela deve ser no mínimo cooperativa ou criadora de atrito. A questão principal que se propôs responder

foi qual a relação que esses dois diretores escolhidos, têm com o processo musical dentro dos seus espetáculos, desde a concepção até a dinâmica com os músicos/compositores, e se há como sistematizar um modelo individual deles para análise de outros espetáculos. Se algo pode ser dito de elemento comum entre eles e sua metodologia de trabalho é a proximidade que ambos mantêm com os seus compositores/músicos – Brecht com Kurt Weill, Eisler, Dessau; - Bob Wilson com Philip Glass, Tom Waits e Lou Reed.

## REFERÊNCIAS

BORNHEIM, Gerd Alberto. **Brecht: A estética do teatro**. Rio de Janeiro: Graal, 1992.

BRECHT, Bertolt. **Estudos sobre teatro**. Rio de Janeiro : Nova Fronteira, 2005.

\_\_\_\_\_. **Diário de Trabalho, Volume I: 1938-1941**. Rio de Janeiro : Rocco, 2002.

\_\_\_\_\_. **Diário de Trabalho, volume II: América, 1941-1947**. Rio de Janeiro : Rocco, 2005.

BUFFARD, Claude-Henri. **Entrevista com Bob Wilson**. In Time Rocker ODEONThéâtre de L'Europe, 1997)

DUFFIE, Bruce. Director Robert Wilson – A conversation with Bruce Duffie. The Opera Journal, December, 1991. <http://www.bruceDuffie.com/wilson.html>

FERNANDINO, Jussara Rodrigues. **Música e Cena: Uma proposta de delineamento da música no teatro**. Belo Horizonte MG : Escola de Belas Artes da UFMG, 2008.

GALIZIA, Luiz Roberto Brant de Carvalho. **Os processos criativos de Robert Wilson: trabalhos de arte total para o teatro americano contemporâneo**. São Paulo : Perspectiva, 2004.

GASPAR NETO, Francisco de Assis. O gesto entre dois universos: a noção de Gestus no teatro de Bertolt Brecht e no cinema dos corpos de Giles **Deleuze**. R.cient./FAP, Curitiba, v.4, n.1 p.1-15, jan./jun. 2009

GUINSBURG, J. e FERNANDES, Sílvia. O pós-dramático: um conceito operativo – **coleção debates**. São Paulo : Perspectiva, 2010.

GROUT, Donald J. e PALISCA, Claude V. **História da música Ocidental**. 5ª Ed. Lisboa - Portugal : Gradiva Publicações L, 2007.

HOLDEN, Stephen. Robert Wilson's Vision of Theater as Spectacle. New York : The New York Times, September, 2, 1986.

ROUSENFELD, Anatol. **O teatro épico**. São Paulo : Perspectiva, 1985.

ROUBINE, Jean-Jacques. Introdução às grandes teorias do teatro. Rio de Janeiro : Jorge Zahar Ed, 2003.

VASCONCELLOS, Luis Paulo. **Dicionário de teatro**. São Paulo : L&PM Editores, 1987.

WILLETT, John. O teatro de Brecht, visto de oito aspectos. Rio de Janeiro : Zahar Editores, 1967.

WIRTH, Andrzej. **Do diálogo ao Discurso**. In: O Tablado, no.5.1984, pp. 8-1

## ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS PARA O CINEMA DA RETOMADA: O CASO DE *CIDADE DE DEUS*

Cesar Felipe Pereira Carneiro<sup>15</sup>  
Solange Straube Stecz (Orientadora)<sup>16</sup>

Faculdade De Artes Do Paraná

### RESUMO

O presente trabalho analisa a passagem da narrativa do livro “Cidade de Deus” para o filme homônimo, por meio da descrição detalhada de suas sequências inicial e final. Ao percorrer o processo de transposição de um meio semiótico para outro, procurou-se verificar onde estão os “ganhos” e onde ocorrem as “perdas” na adaptação do romance “Cidade de Deus” (1997), de Paulo Lins, para a grande tela, levando-se em conta as particularidades de cada linguagem, a literária e a cinematográfica.

**Palavras-chave:** Cidade de Deus (filme); Cidade de Deus (romance); Cinema da Retomada; adaptações literárias.

### INTRODUÇÃO

As maneiras de contar histórias, as técnicas narrativas, sempre refletem e são refletidos por maneiras de estar no mundo. O cinema interfere diretamente nos modos de vida em sociedade, pois a produção cinematográfica tem uma grande capacidade de mobilização comprovada pela repercussão popular de determinados filmes. O cinema é capaz de estimular discussões em torno de determinados temas, contribuir para a apreensão das maneiras diferenciadas como os indivíduos e grupos se apropriam de informações e esclarecer os sentidos que elaboram a partir delas. Cada pessoa vai enxergar um determinado filme de acordo com suas vivências, seus pensamentos, enfim, sua cultura.

A transposição de uma obra é sempre uma adaptação para outro meio/sistema semiótico. O processo envolvido na passagem do signo verbal para os signos imagético

---

<sup>15</sup> Graduando no Bacharelado em Cinema e Vídeo na Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Aluno Voluntário do Programa de Iniciação Científica (PIC/FAP 2010-2011), Licenciado em Letras e Bacharel em Literatura pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). felipecinevpr@hotmail.com

<sup>16</sup> Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. Coordenadora de Cinema e Vídeo da Fundação Cultural de Curitiba/Responsável pela Cinemateca de Curitiba. Coordenadora de Pós-Graduação da Faculdade de Artes do Paraná. Professora de roteiro no Curso de Cinema e Vídeo da Faculdade de Artes do Paraná, onde coordena o Grupo de Estudos de Cinema Latino Americano. [solange.stecz@gmail.com](mailto:solange.stecz@gmail.com)

e sonoro é sempre transgressor: inevitavelmente modifica a forma e, muitas vezes, também o enfoque, pois a filmagem e a montagem são sempre recriações. É evidente que o filme será sempre diferente do livro, porque se utiliza de vários elementos não pertencentes ao universo da literatura, como, a fotografia em movimento, o som, a interpretação etc. A questão da fidelidade do texto-alvo ao texto-fonte se torna um discurso obsoleto. Pouco importa, também, a origem do material dramático; o importante é como ele se adequa ao meio semiótico que o veicula.

Pretende-se, nesse trabalho, descrever como se ajusta o enredo de “Cidade de Deus” ao ser transposto do papel para a tela. Embora o trabalho se centre na análise da trama propriamente dita, também são levadas em conta, ainda que rapidamente, as características técnicas – visuais e sonoras – do filme. As discussões em torno dos temas favela, exclusão social, violência e drogas, entre outros, são levadas em consideração apenas circunstancialmente. Os poucos textos teóricos a respeito do período no qual as obras (livro e filme) se inserem são considerados na medida em que instauram uma reflexão relevante com o tipo de interação que, de certo modo, o público legitima como parte de sua realidade cotidiana.

O objetivo é verificar se a iniciativa de adaptar obras literárias brasileiras para as telas de cinema obtém êxito ao atingir um número maior de espectadores do que costuma atingir de leitores, formando e mantendo esse público por meio da aposta numa dramaturgia com “cores” e “sotaques” nacionais. Dessa maneira, pode ser apontada onde reside a importância do filme “Cidade de Deus” (2002), de Fernando Meirelles, na construção de uma expressão única em meio à pluralidade das cinematografias espalhadas pelo globo.

A metodologia de trabalho consiste na análise comparativa das obras, sendo discutidas as três instâncias do processo adaptativo – o romance, o roteiro e o filme –, o que permite constatar as proximidades e os distanciamentos entre os dois formatos de manifestação artística.

O recorte do trabalho recai sobre as sequências inicial e final do filme, por serem partes exemplificadoras de como a adaptação mantém a essência da narrativa constante do romance, sendo que em várias passagens a citação ao original se dá de maneira literal.

## CINEMA DA RETOMADA

Retomando a ideia do crítico e cineasta Alex Viany<sup>17</sup>, que diz que o Cinema Brasileiro, historicamente, é marcado pela não continuidade de um programa unificador de sua estética e linguagem, mas que, pelo contrário, se caracteriza pelo que chama de “surto de produção” – fases em que a produção cinematográfica nacional se encontra “aquecida” –, podem-se elencar, atualmente, seis desses “surto”, ciclos de produção: 1.º) A Época de Ouro (1896-1914): acabada com o estabelecimento das companhias de distribuição estrangeiras no Brasil, ou seja, pela enorme presença dos filmes estadunidenses no circuito exibidor nacional; 2.º) Os Ciclos Regionais (anos 1920 e 1930): Recife-PE, Cataguases-MG e Campinas-SP; 3.º) A Era dos Estúdios Cinematográficos (anos 1930, 1940 e 1950): Cinédia, Atlântida e Vera Cruz, por exemplo; 4.º) O Cinema Novo (anos 1960); 5.º) A Era EMBRAFILME (1969-1990): Empresa Brasileira de Filmes, financiadora da produção nacional, chegando a obter até 35% do mercado interno de exibição<sup>18</sup>; e, 6.º) a atual fase do Cinema Brasileiro, batizada de Cinema da Retomada<sup>19</sup>: produções de longa-metragem são financiadas majoritariamente pelo Estado, através da Lei do Audiovisual (criada em 1993).

O termo movimento artístico tenta dar ideia da modificação incessante dos processos de criação, assinalando as faixas de tempo em que determinados valores predominaram na arte. (...) As definições referem-se àquilo que artistas de uma localização temporal específica entenderam como seu programa de ação estética, expressando-o principalmente por meio de obras, manifestos, discursos, pronunciamentos e entrevistas coerentes com os princípios defendidos. Diz respeito, ainda, ao que entenderam dessa produção a crítica e a história, contemporâneas ou posteriores a ela, incluindo a de nossos dias. (COSTA, 2004, p. 9).

Partindo-se da definição de movimento artístico, acima apresentada, pode-se afirmar que o Cinema da Retomada *não* é um *movimento*, mas sim, que é apenas um *momento* específico da produção cinematográfica brasileira, o que pode ser melhor explicitado na citação a seguir:

(...) Temáticas variadas, visões múltiplas de um cinema que, pouco a pouco, vem se profissionalizando técnica e artisticamente e se firmando como atividade industrial consistente.

No entanto, pela falta de uma ideologia única – como a que tinha o Cinema Novo, a Nouvelle Vague francesa, ou o Neo-realismo italiano, por exemplo – pode-se dizer que o cinema da retomada não se

---

<sup>17</sup> 1959.

<sup>18</sup> Foi extinta em 1989, pelo presidente Collor. Em 1985-86, lançou 107 títulos, caindo para apenas sete no biênio seguinte.

<sup>19</sup> O período de, mais ou menos, 1993 até os dias atuais.

~~caracteriza como movimento, mas sim como apenas um momento de~~ reorganização e fortalecimento da produção cinematográfica, depois do baque sofrido pelo Governo Collor. (FONSECA, 2005, p.41). (Grifo meu).

Imersa nesse contexto de temáticas variadas, pode-se dizer, no entanto, que a violência desponta como a questão mais urgente da fase atual, pois as obras fílmicas baseadas em livros e que a trazem por tema principal vêm obtendo significativo destaque nos festivais mais importantes do mundo. Além disso, são recorde de público (entre os filmes brasileiros) no parque exibidor nacional e possuem relativa ressonância reflexiva na sociedade contemporânea. Ressaltam-se os grandes sucessos de bilheteria: “Cidade de Deus” (2002), de Fernando Meirelles, indicado ao Oscar de 2004 em quatro categorias, adaptação literária do romance de Paulo Lins, assim como o filme “Carandiru” (2003), de Hector Babenco, adaptação da obra de Dráuzio Varella, e “Tropa de Elite” (2007), de José Padilha, também adaptado, todos eles filmes exemplificadores do novo momento vivido pelo cinema nacional.

#### **ADAPTAÇÕES LITERÁRIAS PARA O CINEMA DA RETOMADA**

Verifica-se que a identificação, por parte do público, com filmes nacionais produzidos a partir da Literatura Brasileira se fundamenta no fato de que tanto o cinema quanto a literatura são linguagens que propiciam a valorização e o resgate da identidade cultural do povo brasileiro. Considera-se ainda que, ultimamente, os principais campeões de bilheteria do cinema nacional são filmes produzidos a partir da Literatura Brasileira, como já mencionado em relação aos filmes “Cidade de Deus”, “Carandiru” e “Tropa de Elite”.

Obras literárias, cujas temáticas abordam a realidade política, social, econômica e cultural brasileira, já serviram de inspiração para produções fílmicas aos cineastas do Cinema Novo, o que significa que o processo não é novidade. No caso do Cinema da Retomada, o número de produções cinematográficas nacionais realizadas a partir da Literatura Brasileira se exacerba, como mostra o levantamento referente à identificação dos filmes produzidos no período, anteriores ao filme “Cidade de Deus”. Tais dados constam do livro de Lúcia Nagib (2002), na filmografia dos entrevistados.

**FILMES DE LONGA-METRAGEM DO CINEMA DA RETOMADA PRODUZIDOS A PARTIR DA LITERATURA BRASILEIRA<sup>20</sup>:**

“Lamarca: Capitão da Guerrilha”, de Emiliano José e Oldack Miranda, “Lamarca” (1994), dirigido por Sérgio Rezende; “A Via Crucis do Corpo”, contos de Clarice Lispector, “O Corpo” (1995), dirigido por José Antônio de Barros Garcia; “Pixote Nunca Mais”, de Mara Aparecida Venâncio da Silva, e “Pixote – A Lei do Mais Forte”, de José Louzeiro, “Quem Matou Pixote?” (1996), dirigido por José Joffily; “Tieta do Agreste”, de Jorge Amado, “Tieta do Agreste” (1996), dirigido por Cacá Diegues; “O Que é Isso Companheiro?”, de Fernando Gabeira, “O Que é Isso Companheiro?” (1997), dirigido por Bruno Barreto; “O Homem Nu”, conto de Fernando Sabino, “O Homem Nu” (1997), dirigido por Hugo Carvana; “A Ostra e o Vento”, de Moacir Lopes, “A Ostra e o Vento” (1997), dirigido por Walter Lima Jr.; “Triste Fim de Policarpo Quaresma”, de Lima Barreto, “Policarpo Quaresma” (1998), dirigido por Paulo Thiago; “No Caminho dos Sonhos” de Moacyr Scliar, “Caminho dos Sonhos” (1998), dirigido por Lucas Amberg; “Outras Histórias”, contos de Guimarães Rosa, “Primeiras Estórias” (1999), dirigido por Pedro Bial; “Canto dos Malditos”, de Austregésilo Carrano, “Bicho de Sete Cabeças” (2000), dirigido por Laís Bodansky; “Memórias Póstumas de Brás Cubas”, de Machado de Assis, “Memórias Póstumas” (2000), de André Klotzel; “O Xangô de Baker Street”, de Jô Soares, “O Xangô de Baker Street” (2001), dirigido por Miguel Farias Jr.; “O Auto da Compadecida”, de Ariano Suassuna, “O Auto da Compadecida” (2001), dirigido por Guel Arraes; “Bufo & Spalanzanni”, de Rubem Fonseca, “Bufo & Spalanzanni” (2001), dirigido por Flavio Tandellini; “Lavoura Arcaica”, de Raduan Nassar, “Lavoura Arcaica” (2001), direção de Luiz Fernando Carvalho; “Bellini e a Esfinge”, de Tony Bellotto, “Bellini e a Esfinge” (2001), direção de Roberto Santucci Filho; “O Invasor”, de Marçal Aquino, “O Invasor” (2001), dirigido por Beto Brant; **“Cidade de Deus”, de Paulo Lins, “Cidade de Deus” (2002), dirigido por Fernando Meirelles.**

Seguindo a lista de filmes do Cinema da Retomada adaptados da Literatura Brasileira aportamos em “Cidade de Deus”, proveniente do romance homônimo de Paulo Lins, cujo enredo trata do crescimento da criminalidade na favela Cidade de Deus, no Rio de Janeiro.

---

<sup>20</sup> Legenda: Obra Literária, Autor, Filme, Ano de Produção, Diretor.

## CIDADE DE DEUS: PRESSUPOSTOS

Paulo Lins, autor do romance, estudou literatura e português na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Teve participação, no começo da década de 1980, no movimento de poesia independente do grupo Cooperativa de Poetas. Escreveu alguns poemas e publicou o livro de poesias “Sobre o Sol” (1986). Obteve bolsa de iniciação científica do CNPq para auxiliar o desenvolvimento de uma pesquisa sobre a criminalidade na favela Cidade de Deus, onde morava desde os oito anos. Nos anos 1960, sua família, como consequência de uma enchente no centro do Rio de Janeiro, foi viver no conjunto habitacional Cidade de Deus, onde Lins presenciou o surgimento e o crescimento do tráfico de drogas. Escreveu seu romance baseado nas entrevistas que fez por ocasião de sua pesquisa na comunidade em que era morador.

O romance “Cidade de Deus” está estruturado em três partes, respectivamente, “A história de Cabeleira”, “A história de Bené” e “A história de Zé Pequeno”, pelas quais desfila um total de 252 personagens – número bastante superior ao encontrado no filme. Segundo o diretor, Fernando Meirelles, “O livro conta a história do início da organização do tráfico no Rio de Janeiro, uma história violenta, sem esperanças, passada inteiramente dentro de uma favela.” (MEIRELLES & MANTOVANI, 2003, p. 09). Paulo Lins, nas notas e agradecimentos de sua obra, esclarece:

Este romance se baseia em fatos reais. Parte do material utilizado foi extraído das entrevistas feitas para o projeto „Crime e criminalidade nas classes populares“, da antropóloga Alba Zaluar, e de artigos nos jornais *O Globo*, *Jornal do Brasil* e *O Dia*. (LINS, 1997, p. 549).

“Cidade de Deus”, co-dirigido por Kátia Lund, tem 135 minutos de duração e fez mais de três milhões de espectadores no Brasil. Ficou em cartaz cerca de um ano nos Estados Unidos e foi indicado ao Oscar 2004, em quatro categorias: direção, fotografia, montagem e roteiro adaptado, – sendo que pela primeira vez na história do Cinema Brasileiro um filme foi indicado nessa última categoria.

Tornou-se grande sucesso de público, conquistando premiações em diversos festivais. Recebeu o emblema de “filme-evento” (fenômeno), o primeiro da Retomada, resultado obtido por apresentar na tela problemas atuais do país, como a favela e o tráfico de drogas.

Parte dos profissionais do mercado de cinema, na época [2002], apostava em um fracasso retumbante. A distribuidora do filme (Lumière) acreditava em 1 milhão de espectadores. Mas *Cidade de Deus* fez 3,3 milhões de espectadores. Seu sucesso mostrou que o público está interessado em ver um filme que toca em problemas atuais do Brasil. A questão era saber como, e a resposta veio na forma de um filme-evento, o primeiro da retomada. (BUTCHER, 2005, p. 55).

No que se refere à estrutura, vê-se que o filme inicia e retorna, próximo ao final, na mesma sequência, o que expõe brilhantemente sua forma circular. Entre esses extremos, a narrativa fílmica se divide em três tempos – fim dos anos 60, anos 70 e início dos anos 80 – focando histórias de moradores e traficantes da comunidade, através do olhar do narrador, Busca-Pé. No começo, Busca-Pé é um garoto de 11 anos que sonha se tornar fotógrafo. Ele convive diretamente com o crime, em meio a meninos de sua idade como, por exemplo, Dadinho, que pretende se tornar o bandido mais poderoso do Rio de Janeiro. Através da lente da câmera fotográfica, Busca-Pé observa dezenas de histórias que se cruzam e mostram a realidade vivida na Cidade de Deus. Mortes por vingança, brigas entre traficantes e garotos aguardando a tão sonhada chance de matar alguém e ter sua iniciação no crime, a guerra que se dissemina na favela, dividida por dois grupos rivais. Pelas palavras do próprio diretor, a respeito de seu filme:

Nossas primeiras decisões: seríamos sempre fiéis ao espírito do livro, mas não necessariamente à sua estrutura ou aos acontecimentos. A segunda decisão: dividir a história em três épocas distintas, começando nos anos 60 e indo até os 80. Isso daria uma certa cara de saga e deixaria o filme mais didático, mostrando o desenvolvimento do tráfico no Rio de Janeiro. Nós acreditávamos menos numa linha dramática com começo, meio e fim, e mais na soma de várias histórias que, justapostas, iriam ao encontro do espírito do livro. O romance não tem personagem central, mas concordamos de cara que para o filme precisaríamos eleger algum e que a melhor opção seria o Busca-Pé, que é um *alter ego* do Paulo Lins. Nosso Busca-Pé seria o observador/narrador que não participaria da ação, mas estaria sempre sujeito a ela. Sabíamos que corríamos um risco, ao contrariar uma regra básica do roteiro, tirando o personagem central do centro da ação. Mas viver é muito perigoso. (MEIRELLES & MANTOVANI, 2003, p. 10-11).

#### ANÁLISE DESCRITIVA DAS SEQUÊNCIAS INICIAL E FINAL

O primeiro plano do filme “Cidade de Deus”, exibido antes dos créditos iniciais, é tomado por um som de faca sendo amolada. Aos poucos, um samba toma corpo,

com sua graduação indo de instrumento a instrumento. A trilha sonora, ao longo de todo o filme, apresenta apenas instrumentos brasileiros. Os quatro minutos iniciais são apresentados em montagem paralela acelerada. A trama se desenvolve em dois núcleos distintos, porém conectados, que, ao final, irão se chocar formando uma única linha narrativa. A montagem, bastante rápida, constitui-se de muitos cortes e chega a apresentar planos que duram menos de um segundo.

As imagens apresentam uma galinha que parece observar outras galinhas serem preparadas para a festa na laje que está em curso. Intercalam-se cenas dos músicos tocando cavaquinho, chocalho, pandeiro, com as de pessoas sambando, uma pessoa preparando uma caipirinha e a de uma galinha desesperada. No romance, lemos o seguinte:

É certo que o galo de Almeidinha não entendia bem as coisas, por ter raciocínio de galo, o que não é muita coisa, mas ao olhar aquele monte de crioulos com as bocas cheias de dente, bebendo cerveja, olhando à socapa para ele, fumando maconha e dizendo que não iriam cheirar para não perder o apetite, não cantou, como de costume. Ficou ali na dele esperando a refeição. (...) Almeidinha aguardava com uma enorme faca na mão. (LINS, 1997, p. 332).

À medida que os créditos dos investidores e produtores associados da obra aparecem, ouve-se, de modo quase imperceptível, um “bafo”, um ruído de sala, que, aos poucos, “cresce” em direção à tela, de encontro ao primeiro plano. Em seguida, o som se transforma no som da faca sendo amolada e no som de um cavaquinho sendo tocado. Tais imagens são exibidas antes da aparição do título do filme, apresentado como uma abertura animada, numa espécie de foto tirada por um dos personagens, Busca-Pé.

Numa espécie de crescendo, de forma repetida, os planos da faca sendo amolada são intercalados com planos dos instrumentos musicais, que, inseridos um a um, fazem com que a sonoridade se torne “encorpada”. Além disso, planos de comida sendo preparada são alternados com planos de galinhas sendo depenadas. Planos detalhes<sup>21</sup> de pessoas sambando, numa espécie de construção metonímica, de pés e

---

<sup>21</sup> Plano Detalhe (PD): Enquadramento cinematográfico cuja ideia é semelhante à do *close up*, porém utilizado para tomadas próximas de quaisquer outros elementos que não sejam rostos.

mãos se movimentando, também compõem a sequência. A galinha “fica aflita” ao ver as outras galinhas sendo pegadas, como que pensando, “eu sou a próxima”. Logo após, vê-se um plano detalhe de um fio atado ao pé dessa galinha que tudo vê, para que ela não possa escapar de seu cativeiro. O fogo é aceso, churrasquinho na brasa. Um tamborim, outra galinha é colocada em um panelão, outra ainda é depenada. Uma caipirinha é preparada, galinhas seguem sendo depenadas e têm suas vísceras arrancadas. A galinha que está presa bica o nó do fio que a prende pela pata. Mais planos dos instrumentos e da caipirinha sendo preparada. A galinha amarrada consegue se libertar, escapa e pula da laje. O som do samba é interrompido. A galinha fugitiva dobra uma esquina da favela. Descrição semelhante é encontrada no livro:

Na casa de Almeidinha, o galo, de tanto ouvir comentários a propósito de sua existência, antes mesmo do sol nascer, tratou de bicar, malandramente, o barbante que o prendia a um pedaço de bambu fincado no chão, até que ele ficasse suficientemente fraco para rebentar no mínimo puxão. (...) ao ver, de relance, a faca sendo sustentada por aquele que durante toda a sua vida acreditara ser seu amigo, certificou-se de que tudo ali concorria para o seu falecimento. Na primeira tentativa, livrou-se do barbante, que foi ficando mais fraco no momento em que executava a galinha, saçaricou entre os convidados e saiu quebrando pelas vielas. / \_ Pega ele, pega ele! \_ gritou Pequeno. (LINS, 1997, p. 332).

O personagem Zé Pequeno avisa aos seus companheiros que a galinha fugiu. Um bando de jovens, com armas na mão, sai em busca da ave. Zé Pequeno ri da situação. Surgem planos amplos da favela, que mostram o grupo perseguindo a galinha. Alguns tiros são disparados, visando acertar a galinha que conseguiu escapar.

Nesse momento, outro núcleo de personagens aparece. Busca-Pé conversa com o amigo, Barbantinho, e explica que, se conseguir uma boa foto, terá um emprego em um jornal. Em paralelo, o bando continua atrás da galinha. Zé Pequeno ameaça atirar em um cidadão da comunidade que não conseguiu agarrar a ave. Mais tiros são disparados em direção à galinha, mas nenhum consegue atingi-la. A ave sai voando e acaba numa rua onde um carro de polícia quase a atropela.

A quadrilha saiu atrás do galo, porém galo de favela é arisco como o cão: entrava e saía das vielas, ágil como onça, fingia que ia e não ia, corria agachadinho para não ser percebido de longe, nas quinas das esquinas botava só meio rosto à vista para ver se tudo estava limpo, vez por outra alçava vôos de quinze a vinte metros, corria

desesperadamente para os Blocos Novos, dificultava a sua captura. A quadrilha gargalhava enquanto perseguia o almoço. Pequeno, ao dobrar uma viela, trombou com um vendedor de panela e foi ao chão junto com ele. Levantou-se de supetão, mandou o sujeito tomar no cu e ordenou aos berros: / \_ Senta o dedo no galo! / E começou o tiroteio. (LINS, 1997, p. 333).

Do outro lado dessa mesma rua, estão Busca-Pé e Barbantinho, em frente ao carro da polícia, que passa diante deles. Na parte oposta, o bando de jovens e Zé Pequeno, sorridente e com a arma em punho. A câmera descreve um giro em torno de Busca-Pé e ele pode visualizar o grupo de Zé Pequeno. Zé Pequeno manda Busca-Pé apanhar a galinha. O camburão para atrás de Busca-Pé e de Barbantinho. Os dois estão encurralados entre a polícia e Zé Pequeno e seu bando.

(...) Meia hora depois ouviu-se o grito de Otávio: \_ Olha o pão! Olha o pão! Eram cinco policiais que se aproximavam de arma em punho. „Olha o pão“ era o aviso que determinaram para quando a polícia aparecesse na área. A quadrilha já ia correr quando Pequeno disse: \_ Ninguém corre! Todo mundo de cão pra trás. Se eu pipocar todo mundo pipoca, mas é pra matar, é pra matar... A quadrilha ficou em pé, eram mais de trinta homens de 38,9 milímetros e sete-meia-cinco. O sargento Geraldo, quando viu aquela afronta, apertou os olhos. (LINS, 1997, p. 335-336).

Busca-Pé tenta agarrar a galinha. E diz, em VOICE OVER, como a representação de seu pensamento: “uma fotografia poderia mudar a minha vida. Mas na Cidade de Deus, se correr o bicho pega e se ficar o bicho come”. Novamente a câmera descreve um giro, de modo circular, à frente e às costas de Busca-Pé, que ora vê o grupo de Zé Pequeno e ora vê a polícia. A câmera executa vários giros, em 360º, em torno de Busca-Pé. A narrativa retrocede em muitos anos, através de um flashback. A volta no tempo é de exatos 12 anos: o período de tempo que será contado ao longo do filme.

A sequência final é a mesma sequência inicial, porém com menos planos e com música mais acelerada. Tudo indica que se manteve a mesma edição de som, mas que algumas cenas foram retiradas, o que criou um efeito de “pulo” na trilha sonora. A galinha foge e Zé Pequeno grita: “pega a galinha, segura a galinha”. E o filme já está, novamente, na cena do embate entre bandidos e policiais, no momento em que se encontram.

O filme, pois, possui uma estrutura circular, abre e se encerra retomando o mesmo ponto na história. Busca-Pé, o narrador, vê-se entre a polícia e os bandidos. Essa cena, iniciada com o churrasco na laje de Zé Pequeno é, de certa forma, uma metáfora da problemática social apresentada no filme: a constatação do menino de que “Na Cidade de Deus, se ficar o bicho pega e se correr o bicho come”, é uma imagem daquela realidade, no sentido de que, a partir da propagação da violência e dos demais problemas encontrados lá, a população vive acuada entre bandidos – por um lado, “protetores” dos moradores da comunidade, mas que, por outro lado, exploram aquelas pessoas –, e entre a polícia, que entra em conflito com os bandidos, mas que é uma polícia corrupta, faz negócios com eles e acaba usufruindo da receita gerada pela criminalidade.

Visivelmente se está diante do alastramento da corrupção. Bandidos versus policiais, duas classes que deveriam estar em lados diferentes, mas que acabam se identificando no crime. A narrativa fílmica, claramente, estabelece uma crítica social bastante contundente, pois durante todo o filme, vê-se polícia versus bandidos; e também, bandidos versus bandidos. É preciso olhar o filme (e o livro) com cautela, relativizar quem é bandido e quem é policial, pois muitos dos policiais são bandidos também.

Busca-Pé, narrador/protagonista no filme (no livro não há um único narrador e nem um protagonista, como apontado), acaba realizando seu desejo, alcança a redenção ao fotografar a realidade da qual queria escapar. Ao longo da narrativa, ele ganha uma câmera, perde a câmera e, mais à frente, ganha a mesma câmera novamente. Ironicamente, parece predestinado a registrar aquele cotidiano de guerra, sobretudo ao fotografar o auge e o declínio de seu algoz (Zé Pequeno), que o ajuda, mesmo sem ter consciência, a mudar de vida. O sonho de progredir, escapar à determinação imposta pelo meio em que vive, torna-se realidade. Um sobrevivente em meio a milhares de pessoas que sucumbem àquilo que as cerca. Interessante ressaltar que, na narrativa do livro, Busca-Pé se torna ainda mais próspero e atuante na sociedade:

Busca-Pé, depois de militar vários anos no Conselho de Moradores, casou e mudou, conseguiu se estabelecer como fotógrafo, mas volta e

meia retornava à favela para visitar a mãe e rever os amigos. (LINS, 1997, p. 544).

### **OS DESDOBRAMENTOS DA NARRATIVA DE *CIDADE DE DEUS***

O enredo do filme apresenta Busca-Pé, jovem pobre e negro, que cresce em um universo de muita violência. Vive na Cidade de Deus, favela carioca conhecida por ser um dos locais mais violentos da cidade. Amedrontado com a possibilidade de se tornar bandido, Busca-Pé acaba sendo salvo de seu destino por conta de seu desejo de fotografar, que permite que ele siga carreira na profissão. É através de seu olhar, atrás da câmera, que Busca-Pé analisa o dia a dia da favela onde vive, onde a violência aparenta ser infinita.

Pode-se dizer que o diretor foi ousado ao fazer um filme sobre o lado certo da vida errada, sobre marginalidade – no sentido de pessoas que estão à margem da sociedade, sobre aqueles que estão expostos a condições de sobrevivência precárias. Meirelles correu o risco do filme não ser aceito pelos espectadores brasileiros, tão acostumados aos filmes de padrões hollywoodianos e, também, por as pessoas geralmente não quererem ver o que não lhes agrada, sobretudo tragédias sociais, econômicas e culturais de seu povo. No entanto, ao se valer de uma estética *pop*, típica da área publicitária, “Cidade de Deus” fez sucesso ao trazer consigo a discussão sobre os seres humanos que crescem na favela, largados à própria sorte e que, com pouca ou nenhuma possibilidade de futuro dentro da sociedade “promissora”, acabam por ser envolvidos no mundo da criminalidade.

Por outro lado, o filme também gerou polêmica: a pesquisadora Ivana Bentes, por exemplo, disse que o diretor se valeu da “estética da fome” – manifesto estético trabalhado por cineastas do Cinema Novo – subvertendo-a em uma “cosmética da fome”, ou seja, que o diretor teria se apropriado da miséria do país e a estetizado de maneira vazia, apenas embelezadora, como material apelativo de propaganda, com vistas à promoção de seu filme.

Por fim, pode-se dizer que a obra de Lins é de grande importância para a Literatura Brasileira, por seu caráter histórico e por sua função social. Fernando Meirelles, por sua vez, adicionou muitos outros elementos na recriação que propôs em sua versão cinematográfica, possibilitando que um número muito maior de pessoas

pudesse olhar para a favela Cidade de Deus, o que proporcionou, entre outros fatores, a reflexão sobre os motivos que levam ao crescimento da criminalidade.

(...) [Antes de “Cidade de Deus”] a violência urbana era quase um tabu. A preocupação de se reconquistar o espaço perdido pelo cinema brasileiro, tanto em termos de mercado como de aceitação social, fez com que muitos profissionais do cinema rejeitassem qualquer filme próximo à realidade do público, por medo de rejeição. A questão, sempre que abordada, aparecia como algo periférico e não central (...) (BUTCHER, 2005, p. 50).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O momento da produção cinematográfica nacional – muito é dito a esse respeito – é profícuo: o chamado Cinema da Retomada, valendo-se de subsídios estatais, possibilita a realização de filmes que, para o bem e para o mal, não formam uma unidade temática e estética no cerne do Cinema Brasileiro. A diversidade dos roteiros e as variadas maneiras de concretizá-los nos levam a vislumbrar um panorama contrastante em relação a outros momentos mais programáticos de nossa historiografia cinematográfica – por exemplo, o Cinema Novo. Nesse movimento, ao menos em sua fase inicial, vários cineastas assumiram posturas semelhantes em relação à maneira de retratar a realidade do país, enquanto que no atual momento não há um consenso sobre o quê e como filmar.

Inserido nessa breve explanação, destacou-se um dos tópicos que se podem elencar na atual situação de nossa realidade fílmica: a capacidade de nossas obras de apresentar a violência contemporânea. Filmes recentes de grande sucesso junto ao público/crítica, tais como “Cidade de Deus” (2002), de Fernando Meirelles, “Carandiru” (2003), de Hector Babenco e “Tropa de Elite” (2007), de José Padilha, entre outros, considerados “filmes-fenômeno” da Retomada – por atraírem às salas de cinema números significativos de pessoas –, expõem nossas mazelas sociais e dialogam com os espectadores refletindo na tela a preocupação com os rumos da nação. As velhas questões irresolvidas do Brasil – o sertão e a favela – se fazem presentes de modo constante, o que reafirma a sempre urgente necessidade de pensar a respeito delas a fim de reavivar o dever de solucioná-las.

Com base na ideia de que vivemos a Era da Imagem, procurou-se discutir a adaptação do romance “Cidade de Deus” (1997), de Paulo Lins, para a grande tela,

levando-se em conta as particularidades de cada linguagem (a literária e a cinematográfica), sem perder de vista o papel que as adaptações cumprem em um país cuja população lê pouco. Verifica-se, após essa introdução audiovisual, um aumento relevante no número de leitores do texto que lhe deu origem, pois o filme estabelece um contato mais efetivo das pessoas com a realidade de seu país, ao representar as angústias, as cores, as dores, os costumes, a identidade nacional brasileira.

Em última análise, a pesquisa permitiu observar quanto o texto do romance “Cidade de Deus” aflora quando é transposto para o meio fílmico, como ele se engendra na formação de um cinema que reflete os problemas do país, que é engajado em lançar as questões complicadas de nossa realidade, que se preocupa em dizer algo ao público, e que contribui para o desenvolvimento de nosso povo.

## REFERÊNCIAS

BUTCHER, Pedro. **Cinema brasileiro hoje**. São Paulo: Publifolha, 2005. 15

COSTA, Cacilda Teixeira da. **Arte no Brasil 1950-2000: movimentos e meios**. São Paulo: Alameda, 2004.

FONSECA, Simone. Virada do Cinema Nacional. **Revista Discutindo Arte**, São Paulo, n.º 3, p. 34-41, 2005.

LINS, Paulo. **Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MEIRELLES, Fernando; LUND, Kátia (co-direção). **Cidade de Deus**. [Filme-vídeo]. Produção de Andrea Barata Ribeiro e Mauricio Andrade Ramos, direção de Fernando Meirelles. Brasil: uma produção O2 Filmes e Vídeos, 2002. 01 DVD, 135 minutos, son.

MEIRELLES, Fernando e MANTOVANI, Bráulio. **Cidade de Deus: roteiro**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

NAGIB, Lucia. O cinema da retomada: depoimentos de 90 cineastas dos anos 90. São Paulo: Editora 34, 2002.

VIANY, Alex. **Introdução ao cinema brasileiro**. São Paulo: Instituto Nacional do Livro, 1959.

## ORQUESTRA ORGANISMO: UM RECORTE DOS COLETIVOS ARTÍSTICOS EM CURITIBA NOS ANOS 2000

Elisa Tkatschuk<sup>22</sup>  
Artur Freitas<sup>23</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

Tendo como objeto o coletivo artístico curitibano *Orquestra Organismo*, que atua em Curitiba desde meados de 2000, este estudo teve a intenção de desembocar no problema da autoria trazido pelas práticas de seus integrantes, através da análise da arte de guerrilha produzida anteriormente no Brasil desde os anos 1960, até a proliferação da formação de coletivos brasileiros, nos anos 2000. Para isso, recorreu-se a diversos tipos de documentação, como páginas da internet de diferentes coletivos artísticos, documentação em jornais e catálogos, artigos de revistas, dissertações, teses, além de participação em eventos e conversas, buscando assim estabelecer relações entre o coletivo estudado e os demais coletivos atuantes no país.

**Palavras-chave:** Orquestra Organismo, coletivos artísticos, autoria, Curitiba.

### INTRODUÇÃO

A escolha de Orquestra Organismo como objeto para o estudo das relações presentes na chamada “arte de guerrilha”, entre os coletivos em Curitiba nos anos 2000, explica-se pelo uso da identidade aberta como autoria (qualquer um que interagiu nas ações pode assinar como Orquestra organismo), bem como o uso de computadores, ciberespaço e software livre. Assim, coloca-se em xeque a questão da identidade na sociedade e da autoria nas artes, envolvendo não apenas problemas estéticos, mas também filosóficos e sociais.

Como suas práticas coletivas lidam com a alteridade, a identidade, o anonimato e a autoria das ações? Que outros aspectos a autoria problematiza, quando abre-se mão da assinatura individual, na arte? Essas perguntas são importantes para pensar o

---

<sup>22</sup> Socióloga graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (DECISO/UFPR) e estudante do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – elisatkats@gmail.com

<sup>23</sup> Historiador da arte, doutor e mestre em História pela Universidade Federal do Paraná (PGHIS/UFPR), graduado em Artes pela mesma instituição (DEARTES/UFPR), professor adjunto da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR), professor do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Paraná (PGHIS/UFPR) e líder do grupo de pesquisa NAVIS – Núcleo de Artes Visuais (CNPq) – arturfreitas@bol.com.br

artista, o curador e o crítico de arte na arte contemporânea, e as instituições artísticas como um todo.

No século XXI, problemas como a noção do indivíduo, do urbano, da legitimação e da autoria confrontam-se com a construção da identidade<sup>24</sup>, que faz parte não só da sociedade enquanto macro, mas da arte enquanto micro universo social. Uma problemática atual em torno desse tema é o debate sobre *copyright* ou direitos autorais em nosso país e no mundo.

### A ARTE DE GUERRILHA NO BRASIL (1960-1990)

ROSAS (2005), em suas “Notas sobre o coletivismo artístico no Brasil”, argumenta que a prática dos coletivos, atualmente, se inspira em personalidades da arte brasileira dos anos 1960-70 como Hélio Oiticica, Lygia Clark, Artur Barrio e Cildo Meireles. Conforme GONÇALVES, nos anos 1960, os grupos artísticos pautavam-se em referenciais marxistas, situacionistas e da contracultura da sociedade industrial, em geral.

Sobre este contexto, Ricardo ROSAS (2003, p. 1) mostra que, na Europa, a combinação entre arte e política já existia mesmo antes com o grupo “Boêmia”, dos alunos de Jacques-Louis David. Desde então, tal arranjo tem se dado em vários grupos que atuam na fronteira ativismo/arte, como os estrangeiros *Art Workers Coalition*<sup>25</sup>, *Guerrilla Girls*<sup>26</sup>, e *Critical Art*<sup>27</sup> *Ensemble*, mais atualmente *Banksy*, sendo que muitos deles lidam com a tecnologia (ROSAS, 2003).

No entanto, nas “Notas sobre...”, ROSAS (2005) acredita que desde os anos 1990, os coletivos ressurgiram no Brasil sem ligação visível com os anteriores de 1980. Ao contrário do ocorrido em outros países, onde a arte conceitual ativista permaneceu se desenvolvendo desde os anos 1960, aqui as ações conceituais de maior inserção política não formaram uma tradição porque não tiveram continuidade.

---

<sup>24</sup> Ver SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Tomaz Tadeu da Silva (org), Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

<sup>25</sup> <http://primaryinformation.org/index.php?/projects/art-workers-coalition/>

<sup>26</sup> Ver <http://www.guerrillagirls.com/>

<sup>27</sup> Ver <http://www.critical-art.net/>

Uma resposta para a descontinuidade entre a arte brasileira de 1980 e de 1990 é ensaiada por Newton GOTO (2005), artista brasileiro, integrante do coletivo *E/ou*, que analisa em seu texto “Sentidos e circuitos políticos...”, a inserção das artes visuais no campo do político. Segundo GOTO (2005), quando a arte política foi entendida somente como arte de protesto contra as ditaduras, em decorrência dos anos 1960 e 1970, a arte se viu tomada pela questão formalista ou da “arte pela arte”, e por isso, algumas políticas culturais surgiram atreladas ao marketing cultural, descomprometidas com o entorno social<sup>28</sup>. Por outro lado, há possibilidades de relações e reflexões políticas de outras qualidades, de acordo com GOTO (2005): a arte de crítica institucional, o engajamento social e ecológico e os fluxos coletivos. A formação de coletivos é uma forma de autogestão que proporciona uma experiência política de diálogo entre indivíduo e coletivo, entre interesse e bens comuns, conforme a definição de “político” de Hannah ARENDT apud GOTO (2005).

Sobre o uso do espaço urbano para as práticas artísticas dos coletivos, GLUSBERG e DE MICHELLI, citados por GONÇALVES (2010), mostram que os dadaístas e surrealistas já utilizavam espaços públicos como espaço de criação, intervenção e reflexão sobre a experiência artística, em ações marcadas por uma estética do choque e do inusitado<sup>29</sup>. Ricardo ROSAS (2005), em seu artigo sobre o hibridismo coletivo no Brasil, afirma que em outras décadas na arte brasileira, a intervenção urbana carregava uma postura ou atitude crítica com relação ao meio artístico institucionalizado, e também aos valores culturais que definem o que é arte e o comércio de arte.

Olhando para o histórico de práticas coletivas no Brasil, ROSAS (2005) menciona como exemplos similares aos atuais coletivos brasileiros, o coletivo *Rex* na década de 60; *3Nós3* e *Manga Rosa* na década de 1970, entre outros. Destes, é significativo destacar as ações de Hudinilson Jr., Mario Ramiro e Rafael França que,

---

<sup>28</sup> Para uma análise detalhada do contexto artístico brasileiro, em relação ao modernismo europeu, ver FREITAS, Artur. A autonomia social da arte no caso brasileiro: os limites históricos de um conceito. *ArtCultura*, UFU, v. 07, n. 11, jul-dez. 2005.

<sup>29</sup> Menciono Duchamp como exemplo, observando que ROSAS (200?) o coloca como estopim do conflito entre arte e instituições, nas artes visuais.

juntos no 3NÓS3, realizaram 11 intervenções públicas, dentre elas: o *ensacamento*, na madrugada do dia 27 de abril de 1979, quando eles ensacaram estátuas e monumentos da cidade de São Paulo, com sacos de lixo. Também no mesmo ano, realizaram a *Operação X-Galeria*, que foi o fechamento das portas das galerias de arte com um adesivo em forma de “X” e folhas mimeografadas com a frase “o que está dentro fica, o que está fora se expande”<sup>30</sup>. Dos coletivos citados por Newton GOTO (2005) destaca-se *Capacete*, que possibilita projetos de residência artística junto à FUNARTE e que participou da 29ª Bienal de São Paulo<sup>31</sup>. No final dos anos 1990, esses circuitos já tinham surgido em vários lugares e em diferentes contextos históricos (GOTO, 2005).

Sobre os coletivos artísticos brasileiros, é notável o texto de Juliana MONACHESI para o *caderno mais!* da Folha de S. Paulo (06/04/2003). Neste artigo, divulgou-se que o cenário da arte contemporânea brasileira no início de milênio vivia uma fase inspirada no situacionismo e ativismo de Artur Barrio<sup>32</sup>. Afirmou-se similarmente a ROSAS (2005) que, em busca de espaços independentes para expor seus trabalhos, a produção de viés político e crítico dos coletivos remeteriam a arte brasileira dos anos 1960 e 1970.

80

Porém, a guerrilha atual é contra “a máquina da globalização neoliberal”, contra o funcionamento das instituições culturais e contra a absorção da produção artística pelo sistema comercial. Sobre isso, o curador e crítico de arte carioca Luiz Camillo OSÓRIO, apud MONACHESI (2003), comentou, no artigo, que não se trata de um revival:

Há uma sintonia com aquelas estratégias, com aquelas ações, uma vontade de inserção na vida; há uma articulação entre arte e política, mas é outro contexto, outra realidade. Nós vivemos, nas áreas artística e política, uma crise vocabular, uma crise de sentido, uma crise das categorias legadas pela tradição. Um tal vazio semântico exige uma postura, uma vontade de inserção que está presente nesses grupos.

---

<sup>30</sup> Disponível em <http://www.cibercultura.org.br/tikiwiki/tiki-index.php?page=Grupo+3NOS3>. Acesso em 29 jul 2011.

<sup>31</sup> Ver <http://www.capacete.net/index.php?/nova-direcao-capacete---convocatoria-2011/>

<sup>32</sup> No caso, a obra “4 dias 4 noites” é parâmetro para destacar seu radicalismo, o caráter antiinstitucional de sua obra e de crítica à mercantilização da arte.

Afirma-se no artigo que os coletivos diluem a *autoria* da obra de arte e problematizam a realidade social e cultural da região em que estão sediados. Como exemplo, cita-se a ação realizada pelo grupo *Entorno*, de Brasília, às vésperas da eleição presidencial: uma lavagem da praça dos Três Poderes, que utilizou como estratégia o *flyer*, uma forma de divulgação comum entre esses grupos (MONACHESI, 2003).

PAIM (2004) em sua dissertação de mestrado, afirma que os coletivos indicam uma vontade de realização fora dos limites do circuito estabelecido, questionando espaços existentes e o sistema das artes visuais, o percurso do artista e seu trabalho. Assim, durante a década de 1990, os coletivos buscaram espaços de exposição/realização não convencionais, criando espaços permanentes de difusão.

Para Ricardo ROSAS (2005), o hibridismo típico dos coletivos entre os anos 1990 e 2000 fez com que houvesse a possibilidade de uma variedade de ações - intervenções teatrais, anti-propaganda, vídeo e arte digital, por exemplo.

#### **COLETIVOS ARTÍSTICOS NOS ANOS 2000**

Uma característica dos coletivos atuais, conforme os autores estudados, é o uso de diversas mídias e multiplicidade nos temas abordados. Suas ações e mensagens interferem no âmbito do público e as implicações políticas e estéticas lhe conferem o caráter de ativismo. ROSAS (2005) compreende "criação coletiva" como o funcionamento e propagação das novas "indústrias criativas" e seu trabalho flexível.

Esse autor explica que muitos coletivos brasileiros contemporâneos surgiram da cena de intervenção urbana no país porque ela dialoga com o espaço urbano, trazendo questões como sexualidade, estética, política e sociedade para a esfera pública. Para GONÇALVES (2010), um aspecto fundamental para entender os coletivos brasileiros é sua freqüente atuação fora dos meios culturais institucionalizados.

Partindo do estudo dos coletivos em Porto Alegre, PAIM (2004) afirma que, algumas vezes, eles ofereceram respostas às limitações do sistema, buscando espaços onde pudessem agir com maior autonomia e liberdade. Em sua pesquisa, tenta responder por que os coletivos viabilizaram outras formas de se apresentar, ver e discutir arte. As hipóteses que ela propõe são: estes grupos agiam conforme propostas

contemporâneas; as instituições locais eram insuficientes; eles queriam a abertura de espaços de autonomia; a fragilidade do mercado e da crítica, associados à carência de espaços e curadoria voltados para a produção contemporânea, resultaram nas ações e estratégias desses coletivos.

Se, conforme PAIM (2004), é a ideia de efemeridade que predomina nos coletivos atuais, e se os conceitos de *apropriação* e *deslocamento*, assim como de *ressignificação*, pautam as ações dos coletivos artísticos; o papel do artista, na contemporaneidade, é *transitivo*, é de *mediação* e de *produção de espaços de difusão*. As ações dos coletivos convocam a presença do público, o que é o resultado de uma conscientização de que o espaço é um elemento que participa na construção de sentido na obra. Então, pensar a arte apenas em termos formais não é mais suficiente para a produção artística contemporânea.

Como exemplo mencionado pela autora, cito *Arte Construtora*, que em 1994 ocupou o Parque modernista em São Paulo, e o Solar Grandjean de Montigny no Rio de Janeiro; mais tarde em 1996, ocupou a Ilha da Casa da Pólvora em Porto Alegre. Nesses lugares, os artistas realizaram ações de exploração, organização e limpeza do local. Além deste, há o *Plano B*, uma exposição coletiva em uma casa alugada pelos integrantes, em 1997, como mostra paralela à I Bienal de Artes Visuais do Mercosul. Similarmente, fala-se de *Remetente*, uma exposição realizada através de uma rede de convites, em 1998<sup>33</sup>. As situações propostas pelos artistas são para serem vistas e experienciadas apenas naquele período em que acontecem. Ou seja, a qualidade e a potência da experiência, que questiona as formas habituais de olhar, valem mais que o objeto.

Tania BLOOMFIELD (2010), ao estudar a prática *Descartógrafos* do coletivo curitibano *e/ou*, da qual participaram Claudia Washington e Lucio de Araújo, integrantes também do coletivo *Orquestra Organismo*, aponta que a diversidade no urbano possibilita a imaginação, o devir e o imprevisto. Tal ação foi realizada no terminal de ônibus urbano Pinheirinho, em Curitiba, onde foram colocados, na parede

---

<sup>33</sup> PAIM (2004, p. 11)

da galeria subterrânea, mapas da região <sup>34</sup>. As pessoas podiam interagir com o mapa, fazendo nele anotações e marcações sobre o espaço em que vivem. Assim, as imagens não são produzidas somente pelos artistas.

Arte e espaço urbano, conforme HEIDEGGER apud BLOOMFIELD (2010), são inseparáveis na modernidade e são articulados pelo habitar poético. A cidade de LEFEBVRE apud BLOOMFIELD (2010), se constitui da prática espacial ou espaço percebido, representações do espaço e espaços vividos; então, as identidades são relacionais, e não herméticas. DELEUZE e GUATTARI citados por BLOOMFIELD (2010) mostram que a experiência do real nas cidades, no âmbito das relações semióticas, é semelhante a um *mosaico fluido*, em que os fenômenos são condicionados pela interação, fragmentação, o transitório e o relacional.

Nas cidades existem “eus insaciáveis” que se relacionam entre si, sendo suas práticas refletidas em ruas e comportamentos, percursos e fluxos. Por isso, a cidade pode ser entendida como obra de arte, combinando fatores estéticos, éticos, culturais, sociais, políticos e econômicos. Esse mosaico fluido do qual fazem parte indivíduos insaciáveis está presente na proposta do *Projeto Muro*, realizado em Curitiba na Casa Andrade Muricy, em 2008, que apresentava trabalhos de lambe em diversas técnicas como serigrafia, fotografia e desenho, relacionando arte de rua a espaço expositivo formal<sup>35</sup>. Artistas como Cyntia Werner, Rafael Campagnaro e Pierre Lapalu, através de edital aberto pela Casa Andrade Muricy, traziam para o espaço mais convencional a arte que eles colavam nos muros das ruas.

As intervenções em espaços públicos combinam arte e ativismo que se disseminam por redes virtuais e presenciais de comunicação (GONÇALVES, 2010, p.2). Por outro lado, há uma *comunicação da diferença*, em que se enfatiza o estranhamento dos códigos, ao invés do reconhecimento deles, conforme noção de alteridade de CAIAFA citado por GONÇALVES (2010) e assim, as ações destes grupos não se limitam a intervenções urbanas. Os trabalhos interconectam espaços, formas

---

<sup>34</sup> Projeto artístico de intervenção urbana “Galerias Subterrâneas”, realizado em 2008. Ver:

<sup>35</sup> Disponível em: <http://www.cam.cultura.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=17>  
Acesso em 20 jul 2011

artísticas, atores sociais, podendo envolver movimentos sociais e ativistas de mídia em laços baseados em adesões por afinidades (GONÇALVES, 2010).

A proposta da revista *Tatuí*<sup>36</sup>, que surgiu em Recife, em 2006 a partir de encontros de críticos de arte em formação, e as ações do *CORO*<sup>37</sup> - *Coletivos em Rede e Ocupações*, parecem confirmar essas ideias. A revista *Tatuí* teve sua primeira edição em fanzine e apresentava um projeto de imersão de experimento em crítica, identificando-se com o experimentalismo, a independência e a pluralidade. Para suas edições, arrecadou incentivos através de projetos enviados para a Funarte e o Fundo pernambucano de incentivo à cultura, oferecendo também bolsas de residência artística para a produção crítica.

Em Curitiba, inspirados pela iniciativa dos colaboradores da revista durante uma oficina realizada na *Escola de Música e Belas Artes*, Ana Rocha e Lailana Krinski criaram o *Laboratório de Crítica de Artes*, o *LAB*, em 2010<sup>38</sup>: uma revista com os mesmos propósitos dos editores de *Tatuí*, envolvendo colaboração aberta a quem quisesse participar.

A plataforma *CORO* visa integrar coletivos no Brasil, inicialmente, e no mundo, desde 2003, através da tecnologia e sobretudo, da internet. Pode-se mencionar como exemplo até mesmo o CMI, *Centro de Mídia Independente*, associado ao *Indymedia*, uma colaboração independente internacional entre produtores de mídia, que elaboram notícias de “forma crítica e alternativa” aos canais empresariais. Na sua página da internet, o acesso é aberto para quem quiser escrever notícias.<sup>39</sup>

Para GONÇALVES (2010), a reorganização da sociedade faz com que artistas e ativistas ajam conforme o faça você mesmo<sup>40</sup>. Questionam códigos, papéis, repertórios, discursos e hierarquias definidos e operam descentralizadamente, o que facilita a mobilidade e as práticas efêmeras. Os grupos inserem também novos signos em debates públicos sobre a vida urbana, ao atuarem em espaços públicos.

---

<sup>36</sup> Disponível em: <http://revistatatui.com/> Acesso em 20 jul 2011

<sup>37</sup> Disponível em: <http://www.corocoletivo.org/> Acesso em 20 jul 2011

<sup>38</sup> Disponível em <<http://labcritica.blogspot.com/>> Acesso em 29 jul 2011

<sup>39</sup> Ver <<http://www.midiaindependente.org/>>

<sup>40</sup> Do inglês, *Do it yourself*.

Identifica-se duas tradições distintas na formação cultural destes coletivos: a *arte urbana* e as *práticas artísticas coletivas*. Conforme PALLAMIN apud GONÇALVES (2010), *arte urbana* é vivência, ressignificação e memória, bem como estranhamento do espaço urbano; e as *práticas artísticas coletivas* valorizam ações baseadas num *contrato solidário* entre indivíduos e grupos (MESQUITA apud GONÇALVES, 2010), em que o emocional e o compartilhamento de sentimentos formam e consolidam os laços sociais, construindo o sentido de pertencimento de grupo (MAFFESOLI apud GONÇALVES, 2010).

MAZETTI (2008, p. 115) identifica a *lógica bakhtiniana de carnavalização* nos grupos *Poro* e *Media Sana*: nos dois grupos, há a tentativa de recodificar os signos culturais para abrir diferentes possibilidades de interpretação, ao invés de tentar mostrar uma verdade dominante; eles intentam produzir inquietação e momentos de reflexão, utilizando-se de ironia e bom humor. Talvez essa característica seja mais aparente nas ações do grupo *Poro*: como exemplo, menciono o santinho tipográfico impresso e distribuído nas ruas, filas de ônibus, palestras e outros locais públicos entre 2002 e 2004, em período eleitoral, que anunciava o “Curso Profissionalizante Cara-de-pau”, prometendo formar publicitários free-lance em apenas uma semana para trabalharem com marketing político.<sup>41</sup> Além deste santinho, há outros, com mensagens sobre “como perder tempo” e sobre o crédito financeiro, dentre outros.

As resistências contemporâneas, como coletivos, são a “encarnação do conceito de multidão”, residindo aí sua característica inovadora (MAZETTI, 2008, p. 106). Os coletivos visam a resistência que possibilita novos arranjos subjetivos e novos modos de ser e estar no mundo, mas se recusam a repetir os modelos tradicionais de questionamento. Os coletivos artísticos e ativistas propõem “reposicionamentos subjetivos, micropolíticas do cotidiano” em contextos específicos, não uma transformação geral da sociedade ou só um deslocamento do olhar (MAZETTI, 2008, p. 117). Essa releitura acontece por divergências ou mudanças teóricas e epistemológicas; por diferentes posições políticas; e sobretudo, por mudanças políticas e socioeconômicas conjunturais.

---

<sup>41</sup> MAZETTI, 2008, p. 114. Ver também <http://www.poro.redezero.org/downloads.htm>

Ricardo ROSAS nas “Notas sobre o coletivismo...” (2005) afirma que o forte tom de ironia em relação ao circuito de exibição faz com que se quebre o “protocolo sério da arte convencional”, chamando o público a participar da interpretação da obra de arte. Com isso, o foco deixa de ser sua monumentalidade, mas sua volatilidade e momentaneidade.

### **ORQUESTRA ORGANISMO: UM RECORTE DE COLETIVOS EM CURITIBA**

*Orquestra Organismo* se reúne em Curitiba em meados de 2000. Lúcio de Araújo, um dos integrantes do coletivo, oferece uma espécie de “depoimento” do surgimento do coletivo, em sua monografia. Ele compreende que, nesse período, alguns artistas, ao agir colaborativamente, elaboraram projetos de ocupação e “reelaboração de espaços”, preocupados com pesquisa, criação e difusão de ações abertas e participativas (ARAÚJO, 2007, p.8). Como exemplos desses coletivos na cidade, temos o famoso *Interlux Artelivre*, *E/ou* e *Projeto muro*.

Chamado primeiramente de *Organismo*, como uma ideia de um “corpo sem órgãos”, o coletivo surgiu da necessidade, por parte dos integrantes, de um espaço em um servidor de internet para arquivamento de músicas e documentos, com o objetivo de realizar ações de comunicação e publicação colaborativa, sempre fazendo uso de software livre (ARAÚJO, 2007, p.25).

*Orquestra Organismo* ganha este nome a partir de 2005, através do encontro entre o grupo musical *Matema*, do qual participam Lucio Henrique de Araujo e Guilherme Soares, e o músico curitibano Octavio Camargo, para ativar o *EmbapLab*, o laboratório de música computacional da Escola de Música e Belas Artes do Paraná. As atividades do *EmbapLab* propunham colaboração voluntária de artistas, pesquisadores, educadores, estudantes e técnicos em computação, na tentativa de fazer do laboratório um “núcleo de desenvolvimento interdisciplinar na pesquisa estética com ferramentas tecnológicas livres” (ARAÚJO, 2007, p.82). No espaço, propôs-se a experimentação, pesquisa e livre criação, valorizando ideias de “desterritorialização, nomadismo, caos, casulo, espetáculo, estrutura, desejo, contracultura, realidade” (ARAÚJO, 2007, p. 24).

*Orquestra Organismo* é definido por Lucio como um “fluxo artístico interdisciplinar e colaborativo, agenciador de inúmeras ações” (ARAÚJO, 2007, p.26).<sup>42</sup> Uma primeira tentativa de definição do grupo está na revista eletrônica *Hackeando Catatau*<sup>43</sup>: “A Orquestra Organismo é um *corpo semiótico agenciador de coletivos de arte (...)*” (ARAÚJO, 2007, p.26) A *Orquestra Organismo* encontra, na Internet, uma “poética de criação de redes de afinidades e trocas de informação”, o que acontece através da lista de discussão *listaleminski*<sup>44</sup> e de editoração e publicação de conteúdos em *sites* e *blogs* (ARAÚJO, 2007, p.43).

As ações idealizadas pelo *Orquestra Organismo*, ao promoverem encontros entre variados artistas e grupos, visam uma reflexão sobre *agenciamento*, o conceito de público, as formas de colaboração e as metodologias utilizadas nestas práticas artísticas. Para a *Orquestra Organismo*, agenciamento é “promover situações poéticas de aventura e compartilhar diversas experiências” (ARAÚJO, 2007, p.30) através da *transdisciplinaridade*, relacionando diversos campos do conhecimento e mídias, transitando por diferentes linguagens e meios de expressão.

BASBAUM citado por Lucio de ARAÚJO (2007), acredita que o *agenciamento* aproxima-se da ideia de produzir valores e intervir em um campo cultural. Através da linguagem, abrange diversos campos da arte e traz alternativas à produção imaterial e circulação de idéias. As alternativas possíveis, então, podem desvincular-se dos interesses de mercado no mundo artístico.

Como exemplo de agenciamento, Lucio cita o acontecimento *Desafiatlux*, realizado no SESC da Esquina em 2005 e que reuniu artistas de diversas linguagens. Pensou-se na construção do próprio local em um campo para experimentações, trocas de valores, leituras, memórias, percepções, sensibilidades, conversas, e até ócio, para abrigar concordâncias e discordâncias. Conforme sua percepção, essa experiência se constitui numa rede de afetos que permite conhecer, vivenciar e experimentar o encontro com o mundo e com o outro.

---

<sup>42</sup> as poéticas desenvolvidas neste período são atreladas a conceitos de psicanálise e antropologia, usando referências de filósofos como Debord e Deleuze. (ARAÚJO, 2007, p. 24)

<sup>43</sup> Ver <http://organismo.art.br/blog/>

<sup>44</sup> Lista de discussão por email, estilo Yahoo Grupos, que no final de 2006, tinha mais de 400 inscritos. (ARAÚJO, 2007, p. 43)

O insignificante, o detalhe e a sutileza são enfocados, sendo vistos como a poética do cotidiano e busca do sublime no banal. Neste campo de experimentações enfatiza-se o outro e, conforme ARAÚJO (2007), pessoas “simples” e fatos cotidianos revelam seu papel na trama artística. As ações acontecem conforme surgem pessoas interessadas, como um laboratório em que evitam-se ações planejadas. Para atingir seus objetivos, utiliza-se descentralização e horizontalidade, “para estabelecer uma zona autônoma paralela aos sistemas de vigilância e controle que organizam a sociedade” (ARAÚJO, 2007, p.31).

O catálogo *Circuitos Compartilhados*, organizado pelo artista GOTO, traz as seguintes produções de Orquestra Organismo: *toscolão* e *novas bases instrumentais*. A definição que consta ali de orquestra organismo é de "(...) um fluxo colaborativo e interdisciplinar agenciador de ações diretas e poéticas." (GOTO, Circuitos Compartilhados, 2008, p. 74) O texto explicita que, através das ações que propõem, sugerem uma reflexão sobre questões de agenciamento, ritualização e formação de circuitos, objetivando "proporcionar encontros relacionais não hierárquicos entre seus integrantes e outros organismos coletivos, instituições e artistas." (GOTO, Circuitos Compartilhados, 2008, p.74)

A utilização poética de métodos computacionais entra como parte da definição do coletivo. Desde 2005, desenvolvem pesquisas baseadas em ferramentas de software e hardware livres “cujo processo criativo é voltado à sustentabilidade de uma percepção cultural compatível com a humanização da tecnologia" (GOTO, Circuitos Compartilhados, 2008, p. 74). Constam como integrantes dessas ações: Lucio de Araújo, Simone Bittencourt, Guilherme Soares (que assina Glerm), Octavio Camargo e Claudia Washington.

O *toscolão*, um *handreadymade* construído em vídeo, é definido como um "objeto cultural que condensa conhecimentos tecnológicos num violão guitarra de uma única corda com múltiplos canais para captação de som, dados computacionais e distorções sonoras variadas" (GOTO, Circuitos Compartilhados, 2008, p. 74) e é resultado de experimentações e investigações sobre computadores artesanais.

O *Orquestra organismo* participou da pesquisa em artes visuais *Bolsa Produção 2009*, da Fundação Cultural de Curitiba, que seleciona projetos através de um edital e

disponibiliza recursos do Fundo Municipal para estes artistas produzirem pelo período de um ano. O texto do catálogo apresenta que: “motivado em estabelecer dispositivos para interlocução, o grupo configura o espaço como exposição a novos processos e diálogos” (FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA, Bolsa produção 2009, p. 117). São mencionados como elementos de pesquisa: procedimentos de eletrônica artesanal, em computação física, como sensores, hardware livre, e computação sonora como áudio digital. Como parte do processo, apresentam na exposição Caverna Kernel grafismos, colagens, montagens, diálogos e “rituais relacionais”. Constam como participantes Simone Bittencourt, Octavio Camargo, Lucio de Araujo e Glerm Soares.

### ORQUESTRA ORGANISMO E O PROBLEMA DA AUTORIA

Guilherme diz que o Orquestra organismo é “qualquer pessoa que de alguma maneira interagiu com o processo todo, seja de produção de conceitos na web, de ações diretas (...)”, sendo possível assinar o nome do coletivo. Como exemplo, ele menciona o avatar *Occam*, que postou no blog *Hackeando Catatau* várias vezes e nenhum dos integrantes sabe quem é. A autoria, para Guilherme, é:

Discutida como parte do conceito de cada ação e de uma ideologia de generosidade intelectual, de uma possibilidade de fluxo da informação que não fique estancada em hierarquização rígida de 'divisão do trabalho'(...) A grande vantagem ao meu ver é a necessidade imediata de diálogo entre os envolvidos(...) (SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.)

89

A autoria coletiva potencializa a palavra das pessoas que “ao falar pela voz daquele coletivo entram em sua dinâmica de eterna auto-definição” (SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.) Sobre a obra coletiva, Lucio comenta que: “chega uma hora que não tem um sentido, ela ganha outro sentido através da interferência do outro”<sup>45</sup>. Octavio Camargo apresentou uma reflexão que deve ser destacada:

é utopia, é a busca utópica, porque a gente convive com um sistema de valores (...) mas não é bem assim. É uma posição individual, tem alguém que paga o provedor, se alguém neonazista for assinar, você individualmente sustenta isso, há uma autoria num determinado lugar, mas há uma posição tua de flexibilizar isso. A sociedade está calcada

---

45 ARAÚJO, Lúcio de. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.

no sistema autoral. Até nosso nome. (CAMARGO, Octavio. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 5 jul 2011.)

Quando a autoria é relacionada ao uso de software livre, temos algumas consequências interessantes, as quais destaco conforme resposta de Guilherme:

Quando transposto para o sistema de arte este modelo de colaboração do Software Livre apresentou imediatamente um conflito interessante. Grande parte da institucionalidade do gênio não tem interesse em desmistificar a inspiração "divina" do criador como parte de uma trama de todo seu circo, pois na grande maioria das vezes e ainda mais depois da era da reprodutibilidade e da comunicação de massa, este gênio torna-se o objeto intangível de um espetáculo onde todo um sistema de técnicos tem o papel de polir esta genialidade - uma corte que vai do crítico especializado ao monitor de museus ou técnico de som de uma casa de espetáculos ou teatros. E além de tudo isso o digital e a internet elevaram a uma potência inegavelmente devastadora a multiplicação facilitada e viral de qualquer cópia de um trabalho dito artístico que antes era limitado por quem tinha o monopólio da industrialização e comercialização de mídias. (SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.)

No entanto, essa possibilidade, ao se confrontar com as instituições, evidencia o conflito entre a vontade de se realizar uma identidade coletiva e a necessidade de ter alguém responsável que vai assinar um documento, como por exemplo um orçamento de edital de projeto. Essa necessidade é imposta pela sociedade, conforme ela está organizada. Daí o caráter de utopia da identidade coletiva, pois o indivíduo surge em algum momento na relação entre o coletivo e a sociedade.

A questão da autoria traz, enfim, o debate sobre a construção da identidade do indivíduo na sociedade e, portanto, do artista em relação a um sistema institucionalizado. O uso do software livre em práticas artísticas sugere inúmeras variáveis para estudar os direitos autorais e pode desmistificar o valor da assinatura nas artes.

## CONCLUSÕES

Orquestra organismo não é descomprometida do entorno social, pois propõe uma reflexão política de engajamento social e crítica institucional, voltada para os interesses e bens comuns, como mostra GOTO (2005). Sua “guerrilha” contra a absorção da produção artística pelo sistema comercial problematiza a realidade social,

conforme artigo de MONACHESI (2003). Lucio de ARAÚJO, ao dizer “A gente já recusou vários convites que a gente começou a pensar: isso é interessante (...)? Quem são os caras que estão convidando a gente?”<sup>46</sup> e Simone BITTENCOURT, em sua fala “(...)produzir algo específico para algum lugar que não é o objetivo do orquestra organismo”<sup>47</sup> transparecem o posicionamento do grupo com relação a esse fato.

Ao ser perguntado sobre o coletivo Orquestra Organismo em relação a outros coletivos curitibanos, Guilherme responde que :

Existem coletivos que se dizem coletivos mas no fundo são apenas grupos, como uma banda de rock ou uma trupe de teatro - não que isso seja pejorativo, mas preciso explicar o que a Orquestra Organismo sempre entendeu por coletivo. Acredito que a palavra "coletivo" se fundou no Brasil, pelo menos na época em que a Orquestra Organismo começou, como um espaço fluído de produção colaborativa, com alguma estratégia para crescer e receber indivíduos passando ali por dentro. Ali existiu também uma associação deste termo com um certo ativismo político e social, independente de estratégias dentro de um circuito de arte ou intenções de diálogo com a construção simbólica que é historiada como "estética". Obviamente a popularização do termo e o sucesso na dinâmica de geração de capital cognitivo trouxe uma tendência a diluir esta intenção mais aprofundada que descrevi e deu margem para oportunismos onde tal termo era desejado como sinal de alguma tendência estética ou de comportamento que pudesse ser apropriada pelo capital. (SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.)

Suas ações desconstroem as formas e diluem a autoria, o que se relaciona com a ideia de PAIM (2004) sobre a insuficiência em pensar a arte apenas sob aspectos formais. As propostas do grupo confirmam as hipóteses desta autora de que há uma aproximação entre ação coletiva e propostas contemporâneas através da informática e software livre; e de que há preocupação em abertura de espaços de autonomia.

No entanto, verifica-se uma fuga dos espaços institucionalizados, e não uma carência deles, conforme sugerido por PAIM (2004). Sobre o uso e busca de espaços tradicionais institucionalizados e espaços alternativos, é interessante destacar que a participação do Orquestra Organismo no Bolsa Produção 2009, tendo como resultado uma exposição no Solar do Barão, surgiu através de uma possibilidade de realização

---

<sup>46</sup> ARAÚJO, Lúcio de. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 5 jul 2011.

<sup>47</sup> BITTENCOURT, Simone. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 5 jul 2011.

financeira de um projeto que não poderia ser realizado sem recursos, que não tinha como objetivo final uma exposição e que ao fim, reiterou o peso e força da institucionalização das artes visuais:

Foi um meio de viabilizar financeiramente nossa produção que trouxe grande possibilidade de reflexão e experimento. Por outro lado tivemos que lidar com uma institucionalidade muito definida, não só da Fundação Cultural de Curitiba mas também ter que responder diretamente a instituição "arte" como sistema ontológico e social. (SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.)

Observa-se a comunicação da diferença e o estranhamento dos códigos, conforme a noção de alteridade de CAIAFA apud GONÇALVES (2010) na interconexão entre espaços, mídias, linguagens e atores sociais, que ARAÚJO (2007) chama de transdisciplinaridade. Como GONÇALVES (2010) observou, Orquestra Organismo opera descentralizadamente para facilitar a mobilidade e combater hierarquização.

Destaca-se a colaboração de Orquestra Organismo e seus integrantes, isolados, com outros coletivos em diferentes eventos<sup>48</sup>. O diálogo entre fronteiras e o intercâmbio são poéticas que os integrantes levam para seus trabalhos individuais<sup>49</sup>.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Lúcio H. de; BITTENCOURT, Simone; CAMARGO, Octavio; SOARES, Guilherme; WASHINGTON, Claudia. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 5 jul 2011.

ARAÚJO, Lúcio H. de. **Orquestra organismo: poética do agenciamento coletivo**. Curitiba, 2007. Monografia (Especialização em História da Arte) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná.

ARAÚJO, Lúcio H. de; GOTO, Newton; WASHINGTON, Claudia. **Recartógrafos**. Curitiba: Edição do autor, 2010.

---

<sup>48</sup> Ver <http://artebicicletamobilidade.wordpress.com/>

<sup>49</sup> Ver ARAÚJO, Lúcio de; WASHINGTON, Claudia. **Trânsito à margem do lago: Caderno de viagem**. Curitiba, PR: Edição do autor, 2010., e <http://submidialogias.descentro.org/>

ARAÚJO, Lúcio H. de; WASHINGTON, Claudia. **Trânsito à margem do lago:** Caderno de viagem. 1 a. Edição. Curitiba: Edição do autor, 2010.

BLOOMFIELD, Tânia. Projeto de intervenção urbana galerias subterrâneas e os descartógrafos: intercâmbios entre arte e geografia em Curitiba. Disponível em: <[http://portais.ufg.br/projetos/seminariodeculturavisual/images/pdf\\_II\\_Seminario/GT2/tania.pdf](http://portais.ufg.br/projetos/seminariodeculturavisual/images/pdf_II_Seminario/GT2/tania.pdf)> Acesso em 20 out 2010.

FREITAS, Artur. A autonomia social da arte no caso brasileiro: os limites históricos de um conceito. **Artcultura**, UFU, Uberlândia, vol. 7, n. 11, jun-dez. 2005.

FUNARTE. **Galerias subterrâneas**. Curitiba: Epa!2008

FUNDAÇÃO CULTURAL DE CURITIBA. **Bolsa produção 2009**. Curitiba: Fundação Cultural de Curitiba, 2009. p. 116-135.

GONÇALVES, Fernando do Nascimento. Poéticas políticas, políticas poéticas: comunicação e sociabilidade nos coletivos artísticos brasileiros. Revista da Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Comunicação Ecompós, Brasília, v.13, n.1, jan./abr. 2010. Disponível em:<<http://www.compos.org.br/seer/index.php/e-compos/article/view/459/428>> Acesso em 20 out 2010.

GOTO, Newton. **Circuitos Compartilhados**. Curitiba: Epa!, 2008.

GOTO, Newton. Sentidos e (circuitos) políticos da arte: Afeto, crítica, heterogeneidade e autogestão entre as tramas produtivas da cultura. Canal 16 Contemporâneo, 2005. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/forum/viewtopic.php?t=58>> Acesso em 15 out 2010.

MAZETTI, Henrique. Resistências criativas: os coletivos artísticos e ativistas no Brasil, Lugar-comum, nº 25-26. Disponível em: <<http://www.universidadenomade.org.br/userfiles/file/Lugar%20Comum/MIOLO20DIAGRAMADO%20NUMERO%2025-26.pdf#page=105>> Acesso em 02 fev 2011.

MONACHESI, Juliana. A explosão do a(r)tivismo. Folha de São Paulo, São Paulo, 6 abr 2003. Caderno mais!. Disponível em:

<<http://netart.incubadora.fapesp.br/portal/Members/julmonachesi/materiasjul/artivism o>> Acesso em 3 nov 2010.

PAIM, Claudia Teixeira. Espaços de arte, espaços da arte: perguntas e respostas de iniciativas coletivas em Porto-Alegre, anos 90. Dissertação (Mestrado em Artes Visuais), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto-Alegre, 2004. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/5579/000428157.pdf?sequence=1>> Acesso em 04 mai 2011.

ROSAS, Ricardo. Notas sobre o coletivismo artístico no Brasil. Trópico. São Paulo, n. 4, 2005. Disponível em: <<http://pphp.uol.com.br/tropico/html/textos/2578,1.shl>> Acesso em 10 fev 2011.

\_\_\_\_\_. Nome: coletivos, senha: colaboração. Disponível em: <<http://catadores.wordpress.com/2008/05/31/nome-coletivos-senha-colaboracaoricardo-rosas/>>. Acesso em 10 fev 2011.

\_\_\_\_\_. Hibridismo coletivo no Brasil: transversalidade ou cooptação? 2005. Disponível em: <<http://www.canalcontemporaneo.art.br/forum/viewtopic.php?t=57esid=7aee01e3ab717d1fd1659495ab6dda381659495ab6dda38>> Acesso em 10 fev 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

SOARES, Guilherme. Entrevista concedida a Elisa Tkatschuk. Curitiba, 30 jun 2011.

## PROCESSO DE CRIAÇÃO, INTERAÇÃO E IMPROVISAÇÃO: COLHENDO POSSIBILIDADES

Priscila de Moraes<sup>50</sup>  
Rosemeri Rocha<sup>51</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

O presente artigo é resultado da pesquisa desenvolvida pela autora no Programa de Iniciação Científica da FAP 2010/2011 e apresenta as conclusões decorrentes da experiência teórico-prática de reconfiguração e reflexão sobre a obra *Concerto para corpo e violão*, criada por Priscila de Moraes e Daniel Amaral, que dialoga com os conceitos de processo de criação em redes de conexão abordados pela pesquisadora Cecília Salles e com as explicações de Cleide Martins sobre improvisação como forma de organização comunicativa da dança.

**Palavras-chave:** matrizes geradoras, projeto poético, restritores, redes em construção, improvisação.

### INTRODUÇÃO

O presente artigo traz os resultados finais obtidos na pesquisa intitulada *Dança e Música: processo de criação compartilhada* desenvolvida por Priscila de Moraes e Daniel Amaral<sup>52</sup> no Programa de Iniciação Científica da FAP no período de agosto de 2010 a julho de 2011.

O percurso criativo compartilhado por esses dois artistas-pesquisadores, em 2010, em busca da reconfiguração e continuidade da obra *Concerto para corpo e violão* e os desdobramentos individuais colhidos pelos artistas pesquisadores são os geradores da reflexão aqui apresentada que visa problematizar alguns itens do

---

<sup>50</sup> Priscila de Moraes é graduanda do curso de Bacharelado em Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Bolsista do Programa de Iniciação Científica da FAP 2010/2011 onde desenvolve pesquisa em colaboração com Daniel Amaral com a temática Dança e Música: processo de criação compartilhada. É intérprete-criadora do UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP.

<sup>51</sup> Rosemeri Rocha é doutoranda em Artes Cênicas pelo PPGAC – UFBA. Professora da graduação em Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Diretora do UM – Núcleo de Pesquisa Artística em Dança da FAP.

<sup>52</sup> Daniel Amaral é graduando do curso de Bacharelado em Música Popular da Faculdade de Artes do Paraná. Voluntário do Programa de Iniciação Científica da FAP 2010/2011 onde desenvolve pesquisa em colaboração com Priscila de Moraes com a temática *Dança e Música: processo de criação compartilhada*. É violonista do Projeto Omundô: música dos povos da FAP.

vocabulário desenvolvido pela pesquisadora e crítica genética Cecília Almeida Salles<sup>53</sup>, acerca de processos criativos – serão eles matrizes geradoras, restrição, projeto poético e redes em construção – e apontar as escolhas e correspondentes consequências surgidas da pesquisa prática desenvolvida. Destaca-se a improvisação, explicada aqui à luz de Cleide Martins<sup>54</sup>, como escolha para investigação processual e forma das linguagens artísticas envolvidas comunicarem em cena.

O percurso criativo desses artistas-pesquisadores que se propuseram a compartilhar a criação de uma obra possibilitou a reflexão sobre processo de criação, interação de estímulos, modo de acessar movimentos e sons em exercícios investigativos compartilhados, modo de comunicar em dança e música, etc. Da experiência prática de reconfiguração e continuidade da obra *Concerto para corpo e violão* e da pesquisa teórica e confirmação prática sobre processo de criação foi possível reconhecer os desdobramentos coletivos e a ampliação do projeto poético individual dos envolvidos.

#### PROCESSO DE CRIAÇÃO EM REDES DE

O objetivo inicial do projeto era identificar e investigar um modo diferenciado das linguagens dança e música se relacionarem compartilhando processos de criação. Salles (1998) argumenta que é necessidade dos próprios artistas desenvolverem trabalhos coletivos e que esses são “impulsionadores e estimulantes, gerando reflexões conjuntas e conseqüentemente uma potencialização de possibilidades.” (p.51). Sob a orientação da Prof<sup>a</sup>. Ms<sup>a</sup>. Rosemeri Rocha e à luz de sua própria tese de mestrado<sup>55</sup> (2008) – em que propõe a análise dos procedimentos de revisitação e reconfiguração das obras do Grupo de Dança da FAP criadas entre 2000 e 2006 sob sua direção – tivemos o direcionamento de visitar um processo criativo pelo qual já havíamos passado para identificar essas nossas questões. Dessa forma partimos da compreensão de que é possível o artista se aproximar de seu projeto poético –

---

<sup>53</sup> Cecília Almeida Salles é professora do programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP e coordenadora do Centro de Estudos em Crítica Genética.

<sup>54</sup> Cleide Martins é doutora em Comunicação e Semiótica pelo programa de Pós-Graduação da PUC/SP, pesquisadora em dança, bailarina e consultora do espaço de dança Musicanoar.

<sup>55</sup> SILVA, Rosemeri Rocha. *SPIN, a velocidade da partícula: Procedimentos de criação em Dança Contemporânea pelo Grupo de Dança da Faculdade de Artes do Paraná*. Salvador: PPGAC – UFBA, 2008.

conceito que será discutido mais adiante – revisitando seu próprio processo, pois uma obra carrega todo seu percurso.

A reconfiguração de *Concerto para corpo e violão* partiu da identificação de suas matrizes geradoras. Esse conceito é aqui entendido, segundo Cecília Salles (2006) em sua obra *Redes da Criação*, como as singularidades processuais que mostram “as interações entre as escolhas dos procedimentos no processo de construção da obra e a definição daquilo que o artista quer de sua obra” (p. 125). Iniciou-se a pesquisa, então, examinando e refletindo sobre essas matrizes isso possibilitou compreender a lógica que regia o processo compartilhado que resultou na obra.

Após isso, sobre a restrição produtiva de escolher apenas alguns procedimentos corporais e alguns elementos musicais recolhidos na primeira etapa da pesquisa para serem investigados novamente, os artistas pesquisadores retomaram as experimentações a partir do mesmo tema ou assunto que pretendiam comunicar. O conceito de restrição, também explicado a partir de Salles (1998), é entendido como momentos de manutenção e exclusão de informações que surgem durante o processo da necessidade de existência de restritores que gerem produtividade.

Destacaram-se como matrizes geradoras: o estímulo sonoro de *Prelúdio em Dó Menor* e *Prelúdio Saudade*, duas peças para violão solo do compositor paraguaio Agustin Barrios<sup>56</sup>, a temática de dos sonetos *Eu* e *Neurastenia* da poetisa portuguesa Florbela Espanca<sup>57</sup>, algumas ações de movimento – tensão nos joelhos e tornozelos e desequilíbrio a partir da instabilidade do tronco – e alguns acordes musicais. O procedimento escolhido para a experimentação desses elementos foi a improvisação num processo compartilhado de estímulo mútuo. A improvisação foi o procedimento adotado em todo o percurso de investigação e criação, estando também presente em cena, durante a apresentação da obra que, mesmo com ações estabelecidas, se compõe em tempo real.

Rose Rocha nos fala que “A importância de focalizar as matrizes geradoras está não só como um meio de iniciar uma pesquisa investigativa, mas, também como forma

---

<sup>56</sup> Agustin Barrios Mangoré (1885-1944) foi violonista, poeta e compositor.

<sup>57</sup> Florbela d’Alma da Conceição Espanca (1894-1930) foi escritora e poetisa; umas das primeiras mulheres a frequentar a faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

de iniciar um diálogo entre os sistemas envolvidos no processo de criação.” (2008, p.42). O próprio criador se aproximar de seu processo de criação é uma forma dele conhecer, tocar e manipular seu projeto geral de arte. Exatamente isso que foi alcançado com a reconfiguração de *Concerto para corpo e violão*: a identificação do projeto poético coletivo que unia os artistas das duas linguagens na criação e seus desdobramentos individuais.

[...] muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de idéias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são, por sua vez, testadas e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído desse anseio por uma forma de organização. (SALLES, 1998, p.33)

Sobre o conceito de projeto poético, Cecília Salles (1998) afirma que este é o projeto pessoal caracterizado pelos gostos e crenças singulares do artista que rege suas ações no movimento criador. Esse projeto mostra as questões mobilizadoras, as preferências estéticas e o contexto em que o artista está imerso.

O grande projeto vai se mostrando, desse modo, como princípios éticos e estéticos, de caráter geral, que direcionam o fazer do artista: princípios gerais que norteiam o momento singular que cada obra representa. Trata-se da teoria que se manifesta no „conteúdo“ das ações do artista: em suas escolhas, seleções e combinações. Cada obra representa uma possível concretização de seu grande projeto. (SALLES, 1998, p.39)

Com esse conceito percebe-se que o artista é movido por um propósito e move-se em sua direção na criação da obra de arte. Esse propósito funciona como um elemento direcionador do processo, uma tendência, um rumo não fixo, móvel e aberto para influências transformadoras que caracterizam o inacabamento da arte contemporânea. Como nos fala Salles, “o percurso criador mostra-se como um itinerário recursivo de tentativas, sob o comando de um projeto de natureza estética e ética, também inserido na cadeia da continuidade e, portanto, sempre inacabado.” (1998, p.27). Esse pensamento comprova que nenhuma obra surge apenas de um insight inicial, as tendências se inter-relacionam em redes de pensamento durante todo o percurso de um artista.

Entendendo a criação de uma obra de arte como redes em construção descritas por Cecília Salles como “estrutura de interconexão instável, composta de elementos em interação cuja variabilidade obedece a alguma regra de funcionamento, eventualmente modelizável” (2006, p. 23) e relacionando esse entendimento com a pesquisa aqui descrita, temos o processo de criação compartilhado pelos proponentes como a interação dos elementos dança e música variando de acordo com as escolhas surgidas durante todo o desenvolvimento da pesquisa, pois sobre essa variação ainda nos fala Salles:

As interações, como vimos, são responsáveis pela proliferação de novos caminhos: provocam uma espécie de pausa no fluxo da continuidade, um olhar retroativo e avaliações, que geram uma rede de possibilidades de desenvolvimento da obra. (2006, p. 27)

Ao trabalhar em processos colaborativos existem tendências coletivas que movem os artistas a objetivos comuns na criação, mas há, também, propósitos individuais que emergem da experiência. Ocorre assim a concretização de uma obra e a construção contínua, de caráter provisório, rumo ao projeto poético individual sempre em transformação devido às interconexões que podem acontecer entre o artista, sua obra e o entorno. Aceitar essa intervenção é admitir que o artista é sensível ao ambiente e às relações que está inserido. Pode-se afirmar, por isso, que *Concerto para corpo e violão* é a obra – produto artístico – e o modo dos artistas acessarem na prática processual as questões dessa pesquisa.

99

Através do processo de reconfiguração de *Concerto para corpo e violão* foi possível perceber que o trabalho com estímulos de outras linguagens, a improvisação como procedimento de investigação e forma de apresentar-se em cena faziam parte dos interesses estéticos individuais e da obra em questão. Mais adiante a questão da improvisação será abordada separadamente.

### **IMPROVISAZÃO COMO ESCOLHA**

A improvisação é entendida aqui como processo de comunicação em dança de um corpo que está em permanente troca de informações com o mundo. Dessa forma, a improvisação deixa de ser apenas uma ferramenta de investigação e criação do movimento para ser “a própria dança realizada no instante da sua execução”

(MARTINS, 2002, p. 13). Essa ideia é apresentada por Cleide Martins em *Improvisação Dança e Cognição: os processos de comunicação no corpo* (2002) que apresenta a dança, sob uma visão sistêmica, como um sistema complexo e aberto formado pelo corpo e pelo movimento em que a improvisação ocupa o lugar de possibilidade da dança se organizar. A Teoria Geral dos Sistemas é apresentada pela autora à luz do conceito de Mário Bunge que define sistema como:

Qualquer que seja o reino – conceitual ou concreto – um sistema pode ter uma composição definida, em ambiente definido e uma estrutura definida. A composição de um sistema é o conjunto de seus componentes; o ambiente, o conjunto de itens com os quais está vinculado; e a estrutura, as relações entre seus componentes bem como entre eles e o ambiente. (Bunge; 1979:4, *apud*. MARTINS, 2002, p. 15)

Para caracterizar a improvisação como organização de dança Cleide Martins afirma que:

Os movimentos são realizados pelo corpo que dança no momento de sua execução, mas sem obedecer a nenhuma seleção prévia de frases ou sequências de movimento, como nas coreografias. Neste caso, podemos acrescentar que o tempo para a aprendizagem da programação de movimento é substituído por um tempo para a aprendizagem da técnica de usar as informações do corpo em combinações que buscam evitar a repetição. A forma dessa dança deve emergir no momento da ação. (2002, p. 39)

100

Nesse tipo de organização ocorre a ação processual de componentes deterministas e não deterministas. Mesmo não sendo planejada linearmente como uma coreografia, são vários os fatores deterministas que emergem como restritores na improvisação: condições anatomofisiológicas, gramáticas que o dançarino carrega, estilo pessoal e hábitos, que podem até ser decorrentes da prática da própria técnica de improvisação. O diferencial desse determinismo é que está aberto para dialogar com componentes não deterministas vindos do entorno, os estímulos. Assim temos que “a improvisação é um instrumento que mexe exatamente na dosagem de liberdade de arranjos de movimentos entre restrições e não restrições” (MARTINS, 2002, p. 42). Martins ainda nos afirma que a “improvisação é dança menos ordenada, mas altamente organizada. Configura um modo de organizar as informações com finalidade comunicativa.” (2002, p.54).

Em 2009, quando *Concerto para corpo e violão* foi criado, escolheu-se trabalhar com movimentos tensionados, pois os artistas-pesquisadores entenderam que eles expressavam as mesmas sensações que o poema e a peça musical escolhidas como estímulo. A palavra escolhida para sintetizar a sensação dessas três linguagens foi “angustia”. A movimentação era sempre improvisada em tempo real tendo como referência essa palavra concomitantemente com a música improvisada. Quando a peça era tocada os movimentos eram sempre os mesmos, mas não coreografados, eles foram criados usando a improvisação como ferramenta de investigação: repetidas vezes ouviu-se a música, guiando-se pela palavra de referência e sensações do poema surgiram movimentos, os escolhidos eram refeitos até se configurarem numa partitura sem contagem estabelecida, as mudanças ocorriam pela audição de momentos da música.

Já em 2010 quando houve a reconfiguração e continuação da obra, a tensão somente nos tornozelos e joelhos, o equilíbrio precário e a angustia foram as matrizes geradoras escolhidas da observação da fase anterior para serem refeitas. Decidiu-se utilizar a improvisação em tempo real em toda a obra, então a movimentação sempre surgia em cena tendo como restrição obrigatória uma posição inicial estabelecida que gerava tensão nas pernas e conseqüentemente o desequilíbrio. Procurando se manter o mais próximo dessa posição, pois a insistência gerava sensação de angustia – o tema a ser comunicado –, os movimentos eram improvisados concomitantemente com a música improvisada e a peça, sentindo-a, se influenciando naturalmente, compartilhando a cena, mas não mais utilizando certos momentos seus para guiar mudanças na movimentação.

Para continuação outro soneto e outro prelúdio dos mesmos artistas foram escolhidos para servirem de estímulo, a palavra escolhida para essa segunda parte foi saudade. Da mesma forma que na primeira parte reconfigurada, foi utilizada a improvisação em tempo real e as restrições para a movimentação a partir dos novos estímulos foram desequilíbrio e recuperação em caminhadas tendo o movimento iniciado pela parte superior do tronco (plexo solar) com reverberação para os braços e cabeça. Novamente a relação com a música era de compartilhamento do momento da ação.

Trabalhar com improvisação em *Concerto para corpo e violão* era explorar a abertura para a interação simultânea entre bailarina e músico em tempo real com as restrições pré-estabelecidas de ações e tema. As ações corporais foram escolhidas, mas, durante a cena elas sofrem influência da música, da mesma forma que a peça musical e os sons da improvisação musical foram investigados antes, mas é sob a influência do movimento que ela atua. Confirma-se assim o que Cleide Martins nos diz em “Na situação de improvisação em dança, estamos lidando, em tempo real, com vários subsistemas em simultaneidade interativa.” (2002, p.104). Relacionando-se com isso ela ainda traz que “a improvisação possibilita ao sujeito/improvisador experienciar uma situação de desafio: fazer (e deixar-se fazer) novos arranjos a cada instante, o que não significa agir sem pensar e, portanto, produzir arranjos sem qualquer organização espaço-temporal” (2002, p.106).

A improvisação assim entendida foi escolhida por oportunizar um trabalho aberto a novas possibilidades de relações entre as linguagens, pois Martins afirma que “um sistema que é capaz de improvisar está mais apto a enfrentar uma situação nova.” (2002, p.42). Um elemento age sobre o outro dentro de um sistema, modificando seu comportamento e sua trajetória e se influenciando também, isso pode ser temporário ou permanente. Ao disponibilizar-se para uma experiência coletiva diferenciada o artista amplia suas possibilidades combinatórias, ou seja, suas informações para criação no corpo e na relação com o estímulo da outra linguagem.

Uma outra ocorrência da improvisação é que:

Na improvisação, pode ocorrer a construção de um repertório de movimentos no qual nem todos os movimentos são novos. O novo está na combinação entre os movimentos, seu contexto e na realização por parte dos dançarinos. (2002, p. 54)

Por isso afirma-se que *Concerto para corpo e violão* apresenta em cena os movimentos explorados no processo. Eles foram investigados, assimilados e relacionados com os estímulos disponíveis. A mesma situação de improvisação ocorre em cena, onde os artistas, dentro das possibilidades de suas linguagens estão em prontidão, abertos para a interação.

Martins acredita que “o corpo, ao realizar ações e movimentos na situação de improvisação pode conhecer, aprender e evoluir na relação que estabelece com o ambiente” (2002, p. 98). Ao improvisar o artista elabora conhecimento com suas ações, sendo essas ações uma forma desse artista se relacionar, a improvisação é relação entre sistemas – aqui artistas e suas linguagens específicas – é comunicação entre criadores e entre obra e espectador.

Conclui-se, juntamente com Cleide Martins, que “os novos arranjos e o processo combinatório de ações e movimentos produzidos na improvisação nos permitem conhecer e aprender com os nossos corpos.” (2002, p. 114). As escolhas no trabalho compartilhado se desdobraram como posicionamento individual do modo de criar em dança. A improvisação foi a forma encontrada de explorar a relação de compartilhamento de criação entre linguagens de naturezas diversas e tornou-se projeto poético em relação à investigação e criação do movimento particular.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após o intenso momento de revisitação da obra e sua reconfiguração, os artistas-pesquisadores passaram algum tempo pesquisando individualmente os assuntos que mais os interessavam. Foi assim que os temas abordados aqui foram estudados e se tornaram interesses particulares de desenvolvimento a partir da linguagem da dança especificamente. A experiência compartilhada oportunizou a realização de *Concerto para corpo e violão* de maneira mais madura e consciente, após seu estudo e, principalmente, oportunizou também o ganho de independência entre os artistas e deles com suas áreas específicas.

Funcionando como sistema aberto que troca informações e assim transforma as experiências vivenciadas em questões para investigação do movimento e criação em dança, o corpo constrói conhecimento a partir das relações tensionais surgidas no percurso criativo. Essas relações complexas entre criador e ações selecionadas envolvem resistência, flexibilidade e domínio. Acredita-se que essas qualidades só se alcançam com a prática e a experiência, mas deve-se lembrar que os resultantes são sempre provisórios, já que a modificação, como condição de estar vivo, é constante e os resultados de suas elaborações não são únicos, nem últimos, representam apenas um instante do processo ou em todo o percurso do artista.

O processo criativo do artista-pesquisador amplia toda sua produção e projeto poético. Assim também o estabelecimento de inúmeras conexões entre a dança e outras linguagens e entre dança e diferentes conceitos amplia toda a produção de conhecimento da própria dança. Novas abordagens desafiam e modificam as convenções.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Daniel; MORAIS, Priscila de. <[www.movimentosom.blogspot.com](http://www.movimentosom.blogspot.com)>  
Acesso em: 21/07/11.

ESPANCA, Florbela. Eu. In: FARRA, Maria Lúcia Dal (org.). *Poemas de Florbela Espanca*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 133.

ESPANCA, Florbela. Neurastenia. In: FARRA, Maria Lúcia Dal (org.). *Poemas de Florbela Espanca*. São Paulo: Martins Fontes, 2006. p. 133.

MANGORÉ, Agustin Barrios. Prelúdio em Dó Menor. In: BENITES, Jesus (org.). *Music for Guitar 1: Agustin Barrios Mangoré* [s.l.]: Zen-On Music Company, 1977.  
Disponível em: <[http://violaoerudito.blogspot.com/2007\\_10\\_01\\_archive.html](http://violaoerudito.blogspot.com/2007_10_01_archive.html)>.  
Acesso em: 12/05/2010.

MANGORÉ, Agustin Barrios. Prelúdio Saudade. In: BENITES, Jesus (org.). *Music for Guitar 1: Agustin Barrios Mangoré* [s.l.]: Zen-On Music Company, 1977. Disponível em: <[http://violaoerudito.blogspot.com/2007\\_10\\_01\\_archive.html](http://violaoerudito.blogspot.com/2007_10_01_archive.html)>. Acesso em: 12/05/2010.

MARTINS, Cleide. *Improvisação Dança Cognição – Os Processos de Comunicação no Corpo*. São Paulo: PUC/SP, 2002.

SALLES, Cecília de Almeida. *Gesto Inacabado – Processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP: Annablume, 1998.

\_\_\_\_\_. *Redes de Criação – Construção da obra de arte*. Vinhedo – SP: Horizonte, 2006.

SILVA, Rosemeri Rocha da. *SPIN, a velocidade da partícula: Procedimentos de criação em Dança Contemporânea pelo Grupo de Dança da Faculdade de Artes do Paraná*. Salvador: PPGAC – UFBA, 2008.

## CAUSAS NEUROLÓGICAS DO AUTISMO

Priscila Mertens Garcia<sup>58</sup>

Carlos Fernando França Mosquera<sup>59</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

O presente artigo faz uma revisão das causas neurológicas do autismo, uma necessidade constante de pesquisa para que o tema não se esgote. O autismo caracteriza-se por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, sem apresentar uma definição etiológica comprovada. Porém, a principal hipótese provém da área neurológica, por ser a causa mais aceita nos dias de hoje. Artigos relatados aqui apresentam alterações em regiões cerebrais como: o cerebelo, a amígdala, o hipocampo, giro do cíngulo, gânglios da base, corpo caloso, tronco cerebral, entre outras estruturas. Esses dados sugerem um funcionamento anormal do cérebro em pessoas autistas e, proporcionam uma melhor compreensão que nos estimulam à buscar novos tratamentos.

**Palavras-chave:** autismo; neurologia; ressonância magnética; tomografia

### INTRODUÇÃO

A ideia do projeto teve início em uma conversa com um dos meus professores, Carlos Mosquera. Nos primeiros encontros e conversas ele me apresentou algumas linhas de pesquisa na área dos transtornos globais do desenvolvimento (TGD), o que despertou meu interesse no estudo sobre o autismo por ser um tema instigante e uma área em constante estudo.

O autismo é uma síndrome que engloba múltiplas etiologias ainda não comprovadas e em diferentes graus de severidade. Atinge cerca de 8 a cada 10 mil indivíduos e sua maior incidência ocorre no sexo masculino (CRAVEIRO DE SÁ, 2003). A mesma autora afirma ainda que na maior parte das vezes, a criança autista tem uma aparência típica e ao mesmo tempo com um perfil irregular, como problemas na interação social, na comunicação e no comportamento, características fundamentais do autismo.

---

<sup>58</sup> Acadêmica do 2º ano do curso de Musicoterapia da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR). Bolsista da Fundação Araucária para o Programa de Iniciação Científica (PIC) da Faculdade de Artes do Paraná, orientada pelo professor Carlos Fernando França Mosquera.

<sup>59</sup> Doutor em Fisiologia do Exercício pela Universidade Católica San Antonio de Murcia (UCAM), Espanha (2007). Formado em Educação Física e Fisioterapia, com especialização em Educação Especial, pela UFPR. Professor Adjunto da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR) [mosquera@onda.com.br](mailto:mosquera@onda.com.br).

O autismo foi descrito pela primeira vez em 1943, pelo médico austríaco Leo Kanner, em seu artigo “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo”. Kanner usa o termo “mãe geladeira” para descrever a relação de distância e frieza materna, enquadrado no modelo psicodinâmico (CRAVEIRO DE SÁ 2003, p. 95). O autismo é uma síndrome que apresenta várias denominações, entre elas o TGD (transtorno global do desenvolvimento), TID (transtorno invasivo do desenvolvimento), TEA (transtorno do espectro autista), entre outros.

O DSM IV-R (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) e o CID-10 (Classificação Estatística Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde) são Critérios Diagnósticos para o Transtorno Autista (DSM IV, 2002; CID 10, 1994). Em 2002, no DSM-IV-TR, a categoria “transtornos invasivos do desenvolvimento” passou a ser nomeada “transtornos globais do desenvolvimento” (TGD). Devido ao senso comum na literatura, optou-se pela palavra autismo para se referir às pessoas com esses transtornos. Pelo uso cotidiano e pela aceitação da expressão autismo, preferimos optar também por este termo para nos referirmos às pessoas com TGD.

O autismo pode ser caracterizado por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação ou presença de estereotípias de comportamento, interesses e atividades. Os prejuízos qualitativos que definem estas condições representam um desvio acentuado em relação ao nível de desenvolvimento ou idade mental do indivíduo. Em geral, as alterações se manifestam nos primeiros anos de vida, variando em grau e intensidade de manifestações, desta forma o autismo se enquadra dentro do TGD (DSM IV, 2002, p. 99).

Este transtorno caracteriza-se, como explica o DSM-IV, por um comprometimento em várias áreas do desenvolvimento, tais como: a interação social recíproca, o relacionamento com pessoas, ausência de interesse e prazer com os outros, uma percepção comprometida da sua existência e empatia. Também apresenta um comprometimento na comunicação verbal e não-verbal, atraso na linguagem, dificuldade em manter uma conversação e o uso estereotipado e repetitivo da palavra. Além disso, apresenta compreensão atrasada da linguagem e uma incapacidade para

compreender metáforas. “Um diálogo de realistas(autistas) com surrealiatas” essa frase ilustra bem o que um autista percebe quando está conversando com uma pessoa “normal”, segundo as palavras de Temple Grandin(SACKS, 1995).

Estudos também indicam uma incapacidade dos autistas em distinguir aparência de realidade, entre algo que parece e algo que é de fato. Isso demonstra um déficit no autismo com relação ao desenvolvimento de uma teoria da mente (BARON-COHEN, 2001). “O autismo como tema toca nas mais profundas questões de ontologia, pois envolve um desvio radical no desenvolvimento do cérebro e da mente” (SACKS, 1995).

É consenso dos autores na área em afirmar que os indivíduos com esse transtorno possuem comportamento e interesses restritos, repetitivos e estereotipados, adotam uma rotina permanente, apresentam restrição numa área de interesse, podem insistir bruscamente em algo e ainda, podem apresentar anormalidades na postura.

Como citado anteriormente, são várias as possíveis causas do autismo. Porém, entre as mais aceitas hoje, desperta grande interesse nos pesquisadores da área neurológica, no qual os sintomas e mutações genéticas são resultado de alguma falha de comunicação entre regiões do cérebro. Assim novas conexões neurais, estimuladas por terapia, poderiam ser formadas a fim de compensar a falha. É importante compreender como o cérebro dos primatas é construído e como um erro na sua estrutura pode levar a uma doença (CAVADA, 2004). A compreensão das alterações dos mecanismos do cérebro autista pode estimular a elaboração de novas e mais adequadas estratégias sociais para estes pacientes (ZILBOVICIUS, 2006).

Na década de 80, para não precisar remontar a história destas técnicas, estudos post-mortem deram início aos estudos básicos de neuroanatomia em pessoas autistas. Foram descritas alterações no lobo frontal medial, temporal medial, gânglios da base e tálamo (DAMÁSIO e MAURER, 1978, apud MOURA et al, 2005). Os artigos sobre o tema relatam que pacientes autistas apresentam prejuízo em regiões cerebrais como o cerebelo, a amígdala, o hipocampo, gânglios da base e corpo caloso, no entanto, as anormalidades celulares e metabólicas permanecem desconhecidas (BOLIVAR et al, 2007; DEVITO et al, 2007; MINSHEW & WILLIAMS, 2007 apud PEREIRA, 2007). Já em

um estudo longitudinal post-mortem de autistas, o volume e o metabolismo da glicose da amígdala e do hipocampo não apresentam diferenças, mas um volume reduzido do giro cingulado posterior e anterior direito, especificamente na área 24 de Brodmann (HAZNEDAR et al, 2000).

Outros estudos post-mortem revelaram áreas de anormalidade anatômica no sistema límbico, em que o hipocampo, a amígdala e o córtex entorrinal mostram um tamanho relativamente pequeno das células e uma maior densidade de células em todas as idades, no qual sugere um padrão consistente com a restrição de desenvolvimento no cerebelo e oliva inferior. No cerebelo o número de células de Purkinje é reduzida e a região posterior inferior dos hemisférios aparentemente são áreas de principal redução. Estes relatos apresentam mudanças relacionadas à idade, ao peso e ao volume cerebral (KEMPER; BAUMAN, 1998).

Em outros estudos post-mortem, além das alterações já conhecidas, verificou-se que as pessoas autistas podem apresentar uma significativa redução no número de células de Purkinje no cerebelo (RITVO et al, 1986 apud MOURA, 2005), tendo um efeito, principalmente, nos hemisférios do córtex neocerebelar posterolateral e no córtex archicerebelar adjacente (ARIN et al, 1991 apud BAUMAN; KEMPER, 2004).

109

Para uma melhor compreensão, as células de Purkinje têm grande relevância, por serem as células que mais recebem sinapses no SNC, podendo receber até 200 mil contatos sinápticos (ROSS et al, 1990 apud ANNUNCIATO, 1995).

Nesta revisão desenvolvida em neurologia e autismo, observou-se ainda que, existem anormalidades do lobo temporal, localizadas nos sulcos temporais superiores bilateralmente, sendo esta uma importante região para a percepção de estímulos sociais. Ainda, estudos funcionais envolvidos com a percepção social demonstram hipoativação na percepção de faces e cognição social (ZILBOVICIUS, 2006). Outra região cuja função está relacionada ao social e ao emocional é a amígdala, apontada por desempenhar um importante papel em estudos de neuroimagem e compreender as bases neurobiológicas do autismo (CODY, PELPHREY e PIVEN, 2002). Sabe-se por diversos estudos que, as amígdalas participam ativamente das situações que evocam o medo em nossas situações diárias, por isso que esta região continua muito prestigiada nos assuntos relacionados ao cérebro.

A ressonância magnética e posteriormente a neuroimagem, foram um grande passo nas pesquisas sobre alterações anatômicas no autismo, como um aumento quantitativo do volume, da massa e dos ventrículos cerebrais, da mesma forma que uma hipoplasia (patologia por insuficiência de desenvolvimento de um tecido ou de um órgão) dos lobos cerebelares (regiões VI e VII) (PIVEN et al. 1995 apud MOURA et al, 2005).

Imagens cerebrais são utilizadas em estudos recentes para obter uma idéia melhor dos circuitos neurais no autismo. Os exames de imagem cerebral funcionais (tomografia por emissão de pósitrons, tomografia por emissão de fóton único e ressonância magnética funcional) ampliam a visão para um estudo do funcionamento cerebral normal e patológico (ZILBOVICIUS et al, 2006). Essa conjectura faz oposição ao pensamento de Batista; Bosa (2002, p. 65) em que afirmam que tecnologias, como o SPECT ou a ressonância magnética funcional, tem pouca resolução localizatória, pois não é uma atividade 'online' como coloca os autores. Nesses estudos, a pessoa precisa ficar com a cabeça estagnada dentro de uma máquina, sem possibilitar uma observação natural do indivíduo.

110

---

Os estudos de imagens facilitam a compreensão de como o cérebro dos indivíduos funciona, no caso dos autistas, um estudo com ressonância magnética pode mapear a amígdala como sendo inicialmente maior em crianças, o que não ocorre em crianças com desenvolvimento típico. Também foi relatado um maior volume no hipocampo direito e esquerdo, quando comparado a um controle do desenvolvimento típico e independente de apresentar ou não retardo mental (SCHUMANN, 2004). Também documentado, em estudos de neuroimagem por ressonância magnética estrutural, o início de um aumento cerebral junto aos sintomas do autismo entre 2 e 4 anos de idade, no qual interrompe o desenvolvimento normal do cérebro (LAINHART et al, 2006; MINSHEW & WILLIAMS, 2007 apud BAUMAN; KEMPER, 2004).

Outra causa atual, que pode ajudar a compreender o autismo, refere-se aos neurônios espelho (NE) e implica em uma falha no desenvolvimento de sistemas de NE que podem resultar em uma série de prejuízos decorrentes de desenvolvimento caracterizado por uma síndrome clínica do autismo (WILLIAMS, 2001).

Esses dados referentes à área neurológica do autismo sugerem um funcionamento anormal da rede de pensamentos do cérebro social no autismo. A compreensão das alterações nesse importante mecanismo pode estimular a elaboração de novas e mais adequadas estratégias sociais de reeducação para pacientes autistas (ZILBOVICIUS, 2006). É por isso talvez o maior número de publicações nesta área à cada ano. Em outro estudo, Machado et al. (2000) apresentam um estudo das alterações anátomo-funcionais do SNC de pacientes autistas e relatam alterações cerebrais como o aumento da espessura do córtex do lobo frontal 4, dos lobos temporais, parietais e occipital 18 e a baixa reprodução celular nos hemisféros cerebrais 19. Foram descritas ainda, alterações do corpo caloso, do giro cíngulo, das olivas bulbares e do IV ventrículo (13, 15, 20, 21). A baixa admissão da transformação do núcleo da célula também foi obtido como resultado. O estudo trouxe como novidade o relato de anormalidades como uma inversão incompleta do hipocampo têmporo-mesial e uma redução do hipocampo bilateral (MACHADO, 2000).

Segundo o mesmo autor, no corpo caloso encontrou-se uma angulação anterior do esplênio e agenesia, eversão do giro cíngulo e um pequeno prolongamento temporal do ventrículo lateral direito. A presença de cistos aracnóides na fossa temporal também foram encontrados, assim como uma persistência do cavum do septo pelúcido e sua continuidade com o cavum Vergae. Os mesmos estudos ainda afirmam que no terceiro ventrículo houve uma extensão superior, uma displasia cortical occipital bilateral e uma moderada hidrocefalia supra-tentorial.

Outros achados de Carvalheira et al (2004) referente a estas imagens, apontam alguns problemas genéticos relacionados com o autismo que são as convulsões, a deficiência mental, a diminuição neural, assim como a diminuição sináptica na amígdala, no hipocampo e no cerebelo. Da mesma forma o tamanho aumentado do encéfalo e concentração aumentada de serotonina circulante também são causas neurobiológicas que estão associadas ao autismo. Estas fortes evidências acerca do fator genético de doenças psiquiátricas como o autismo, permeiam há mais de três décadas. Há 15 anos, estudos começaram uma análise de ligação gênica, no qual uma quantidade muito pequena de genes foi identificada e poderá ser reconhecida

somente quando um número muito alto de pessoas afetadas e familiares passarem por análise (CARVALHEIRA et al, 2004).

Por não existir marcadores biológicos, o diagnóstico do autista é ainda baseado em critérios comportamentais, mesmo que as pesquisas sobre o tema estejam em constante avanço, ainda há uma distância muito grande na compreensão desse fenômeno (MOURA et al, 2005). Mesmo assim, estas evidências apontam para a melhor forma de diagnosticar o autismo.

Ainda em estudos de neuroimagem funcional, Critchley et al (2000) completa que há um prejuízo na ativação do giro fusiforme e áreas como o giro temporal superior esquerdo e o córtex visual periestriado são ativados quando associados ao reconhecimento de faces em pessoas autistas (CRITCHLEY et al., 2000 apud MOURA et al, 2005).

Mesmo sendo achados comuns, nesse estudo, não foi encontrada alguma anormalidade no sistema límbico e no cerebelo (CODY; PELPHREY; PIVEN, 2002), no entanto, são encontrados não consistentes. O que foi encontrado nesta revisão realizada, foram estudos que abordam este tema (anormalidade no sistema límbico) mas não publicados.

Envolvimento do sistema límbico, cerebelo, corpo caloso, gânglios da base e no tronco cerebral foram detectados em mais um estudo (BAUMAN; KEMPER, 2004). Um leve espessamento das arteríolas, junto a um leve aumento de tecido conjuntivo nas leptomeninges e o aumento de células no lobo frontal direito (AARKROG, 1968 apud BAUMAN; KEMPER, 2004) foi descrito em um estudo com autistas, que anos depois foram sendo examinados mais materiais. Em um estudo posterior, com mais de quatro indivíduos, foi observado perda de células e de glicose (WILLIAMS et al, 1980 apud BAUMAN; KEMPER, 2004).

Encontrados em outros estudos, evidências de córtices espessos, áreas de maior densidade neuronal, padrão laminar irregular, aumento no número de neurônios na camada I e uma orientação anormal das células piramidais (BAILEY et al, 1998 apud BAUMAN; KEMPER, 2004).

Estudos de Bauman e Kemper (2004) não apresentam anormalidade em regiões do córtex, no qual faz oposição aos relatos de Casanova et al. (2002 apud GADIA; TUCHMAN; ROTTA, 2004), em que o córtex cerebral demonstra um número maior de minicolunas, estas minicolunas que deveriam ser menores e mais compactadas nas três áreas corticais.

Em muitos exames e estudos é detectado uma redução ou um aumento de determinadas áreas cerebrais. Da mesma forma, apresenta os achados de Bauman e Kemper (1994), quando comparados às pessoas saudáveis, o cérebro do autista mostra um tamanho reduzido das células neurais e um aumento de células com densidade de empacotamento bilateral, isso significa um aumento no número de neurônios por unidade de volume. Outras alterações foram encontradas no hipocampo, subículo, córtex entorrinal, amígdala, corpo mamilar, giro do cíngulo anterior e do septo e estruturas do sistema límbico.

Em crianças com autismo de até 13 anos de idade, o número de neurônios localizados no núcleo da banda diagonal de Broca do septo é extraordinariamente grande. Em contraste, autistas com mais de 21 anos apresentam uma acentuada redução nessas células (KEMPER; BAUMAN, 1998). Um ano anterior, os mesmos autores também haviam feito estudos e essa relação com a idade aconteceu com o peso total do cérebro, em que crianças possuíam uma elevação nesse peso, diferente dos adultos que tendiam a ser mais leves.

Também há suspeitas de ausência de hiperplasia glial, possivelmente adquirida no início do desenvolvimento (BAUMAN; KEMPER, 1996; BAILEY et al, 1998 apud BAUMAN; KEMPER, 2004) e anormalidades no fastigial, nos globos e no núcleo emboliforme do telhado cerebelar que se altera no decorrer da idade.

Os estudos mais significativos de Bauman e Kemper (2004) incluíam o sistema límbico e os circuitos cerebelares. Estudos ainda apresentam uma possível diminuição da morte celular neuronal, um aumento da produção de tecidos cerebrais não-neuronais (células da glia), uma diminuição da poda sináptica e anormalidades de mielina (LAINHART et al, 1997; COURCHESNE et al, 2003 apud BAUMAN, KEMPER, 2004).

Métodos de neuroimagem em pessoas com autismo, também mostram alteração estrutural do cerebelo nos lóbulos VI a VII do vérmix e dos hemisférios cerebelares. Ainda no lobo VI, os estudos funcionais apresentam uma hipoativação relacionado à atenção não motora (BUGALHO; CORREA; VIANA-BAPTISTA, 2006).

Em estudos de ressonância magnética, Haznedar et al. (2000) relata uma redução significativa no metabolismo no giro do cíngulo anterior e posterior. O hipometabolismo da glicose também foi relatado, sem apresentar diferença no metabolismo e no volume da amígdala e do hipocampo. As conclusões estudadas chegaram a uma redução de volume no giro do cíngulo anterior direito, em pacientes autistas, mais especificamente na área 24 de Brodmann, relacionado à motricidade.

Ao contrário de muitos estudos, um recente estudo de ressonância magnética relatou não haver nenhuma diferença no volume do hipocampo de pessoas autistas quando comparadas aos pacientes saudáveis. Em outro estudo, somente com o hipocampo posterior examinado, obteve-se resultados duvidosos (HAZNEDAR et al, 2000).

Em um estudo de ressonância magnética estrutural e funcional, relatórios indicam achados consistentes de estruturas mencionadas até então. Em indivíduos autistas, foi detectado um aumento do tamanho cerebral, assim como constatado um maior volume da amígdala e dos gânglios da base. Em contra partida, no cerebelo foi observado uma diminuição em seu tamanho. O corpo caloso e o tronco cerebral também apresentaram um tamanho reduzido. No giro do cíngulo foi constatado uma diminuição não somente no volume, mas também na ativação dessa região cerebral. Apesar de outras evidências serem achadas sobre o hipocampo, neste estudo, não foi encontrado diferenças significativas de tamanho em pessoas com autismo (CODY; PELPHREY; PIVEN, 2002).

## **CONCLUSÃO**

Apesar de todos estes estudos e pesquisas na área neurológica, ainda se tem uma compreensão muito pequena acerca do assunto. Grandes avanços estão sendo feitos para se descobrir a etiologia do autismo, incluindo importantes estudos de neuroimagem, tomografia, ressonância magnética, entre outros. No entanto, esses

achados acabam por ser muito controversos, até pela limitação desses métodos. Embora haja um conhecimento das áreas cerebrais envolvidas, não há uma demarcação exata que possibilite definir as sub-regiões, ou ainda os núcleos que estão envolvidos. Inúmeros estudos desenvolvidos até então, permitem uma vasta exposição de hipóteses sobre alterações nas estruturas cerebrais, porém quanto mais a neurologia avança nesses estudos, mais nítida é a percepção de que ainda muito pouco se sabe. Para isso, é preciso mencionar que o alcance, talvez não da cura, mas de uma melhor forma de trabalho, de entendimento e de como lidar com esse transtorno, parte de um único e primeiro passo: a pesquisa.

## REFERÊNCIAS

AMÂNCIO, Edson. **Pensadores Visuais. Doenças do cérebro Autismo**. Revista: *Mente e cérebro*. 2ª Edição, São Paulo: Duetto, 2010.

ANNUNCIATO, Nelson F. “Estruturas nervosas comprometidas no autismo: um enfoque neurogenético” in **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. Vol. 3, nº 3, 1995. p. 38-52. Disponível em: <[http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed\\_03\\_3/in\\_08\\_09.pdf](http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_03_3/in_08_09.pdf)> Acesso em: 18 maio 2011.

115

ASSUMPÇÃO et al. “Escala de avaliação de traços autísticos” in **Arquivos de Neuropsiquiatria**. Vol 57, nº 1, 1999. p. 23-29. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v57n1/1531.pdf>> Acesso em: 02 out. 2010.

BARON-COHEN, Simon. “Theory of mind in normal development and autism” in **Prisme**, Vol. 34, 2001. p. 174-183. Disponível em: <<http://www.autism-community.com/wp-content/uploads/2010/11/TOM-in-TD-and-ASD.pdf>> Acesso em: 25 maio 2011.

BAUMAN, Margaret L.; KEMPER, Toams L. “Neuroanatomic observations of the brain in autism: a review and future directions” in **Internacional Journal of Developmental Neuroscience**. Vol. 23, 2005. p. 183–187. Disponível em: <[http://webpub.alleggheny.edu/employee/j/jhollerm/558\\_web/autism\\_cerebellum/autism\\_cerebellum\\_baumanandkemper\\_2005.pdf](http://webpub.alleggheny.edu/employee/j/jhollerm/558_web/autism_cerebellum/autism_cerebellum_baumanandkemper_2005.pdf)> Acesso em: 29 abril 2011.

BENZON, Rolando O. **O autismo, a família, a instituição e a musicoterapia**. Rio de Janeiro: Enelivros, 1987.

BENETTI, Idonézia Collodel. “Recensão da obra “Social Cognition: Development, Neuroscience and Autism” in **Revista de Neurociência**. Vol 18, nº 4, 2010. p. 601-603. Disponível em: <<http://www.revistaneurociencias.com.br/edicoes/2010/RN1804/527%20resenha.pdf>> Acesso em: 18 março 2011.

BOSA, Cleonice; CALLIAS, Maria. “Autismo: breve revisão de diferentes abordagens” in **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 13 nº. 1, 2000. p. p.167-177. Disponível em:

<[http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao\\_Especial\\_Inclusiva/Fundamentos\\_Psicologicos\\_e\\_Biologicos/Aula2/Autismo\\_Breve%20revis%3o%20de%20diferentes%20abordagens.pdf](http://www.salesianolins.br/areaacademica/materiais/posgraduacao/Educacao_Especial_Inclusiva/Fundamentos_Psicologicos_e_Biologicos/Aula2/Autismo_Breve%20revis%3o%20de%20diferentes%20abordagens.pdf)> Acesso em: 24 set. 2010.

BRUSCIA, Kenneth E. **Definindo Musicoterapia**. Tradução de Mariza V. F. Conde. 2. ed. Rio de Janeiro: Enelivros, 2000.

BUGALHO, Paulo; CORREA, Bernando; BATISTA, Miguel Viana. “Papel do cerebelo nas funções cognitivas e comportamentais: Bases científicas e modelos de estudo” in **Acta médica portuguesa**. Vol. 19, 2006. p. 257-268. Disponível em: <<http://www.actamedicaportuguesa.com/pdf/2006-19/3/257-268.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

CAMPADELLO, Píer. **Musicoterapia na autocura**. São Paulo: Maltese, 1995.

CAMPOS, Maria C. R. “Das psicoses da infância aos transtornos globais do desenvolvimento (TGD)” in **Revista de Neuropsiquiatria da Infância e Adolescência**. Vol. 7, nº 1, 1999. p. 8-41. Disponível em: <[http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed\\_07S1/in\\_22\\_06.pdf](http://www.psiquiatriainfantil.com.br/revista/edicoes/Ed_07S1/in_22_06.pdf)> Acesso em: 18 março 2011.

CAPELLARI, Luciene M. “Educação e comunicação do autista e asperger” in **Centro de referencia em distúrbios de aprendizagem**. 2010. p. 1-21. Disponível em <<http://www.crda.com.br/tccdoc/49.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

CARVALHEIRA, Gianna; VERGANI, Naja; BRUNONI, Décio. “Genética do autismo” in **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Vol 26, nº 4, 2004. p. 270-273. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbp/v26n4/a12v26n4.pdf>> Acesso em: 25 maio 2011.

CAVADA, Carmen. “Neuroanatomy in understanding primate brain function: status and challenges”. Vol. 40, nº 1. p. 5-6. Disponível em: <<http://pissaro.soc.huji.ac.il/~leon/mivnim/pdfs/neuroanatomy%20forum.pdf>> Acesso em: 29 abril 2011.

CODY, Heather; PELPHREY, Kevin; PIVEN, Joseph. “Structural and functional magnetic resonance imaging of autism” in **Internacional Journal of Developmental Neuroscience**. Vol. 20, 2002. p. 421–438. Disponível em: <<http://yale.edu/cnl/papers/Structural%20and%20functional%20magnetic%20resonance%20imaging%20of%20autism%20%282002%29.pdf>> Acesso em: 18 maio 2011.

CRAVEIRO DE SÁ, Leomara. **A teia do tempo e o autista: música e musicoterapia**. Goiânia: UFG. 2003.

CRITCHLEY et al. “The functional neuroanatomy of social behavior: Changes in cerebral blood flow when people with autistic disorder process facial expressions” in **Brain**. Vol. 123, 2000. p. 2203-2212. Disponível em: <<http://brain.oxfordjournals.org/content/123/11/2203.full.pdf+html>> Acesso em: 8 maio 2011.

DORNELLES, Cláudia. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM – IV – TR)**. Porto Alegre: Artmed. 4.ed. rev., 2002.

FAN et al. “Unbroken mirror neurons in autism spectrum disorders” in **Journal of Child Psychology and Psychiatry**. Vol. 51, nº 9, 2010. p. 981–988. Disponível em: <[http://home.uchicago.edu/deceety/publications/Yang\\_JCPP10.pdf](http://home.uchicago.edu/deceety/publications/Yang_JCPP10.pdf)> Acesso em: 4 maio 2011.

DRUMMOND, et al. “A Estimulação Cognitiva de Pessoas com Transtorno Autista através de Ambientes Virtuais” in **Cad IME**. Vol. 13, 2002. Disponível em: <[http://magnum.ime.uerj.br/cadernos/cadinf\\_arquivos/CadIME\\_Rosa\\_5.pdf](http://magnum.ime.uerj.br/cadernos/cadinf_arquivos/CadIME_Rosa_5.pdf)> Acesso em: 8 maio 2011.

FINK et al. “Neural mechanisms involved in the processing of global and local aspects of hierarchically organized visual stimuli” in **Brain**. Vol. 120, 1997. p. 1779–1791. Disponível em: <<http://brain.oxfordjournals.org/content/120/10/1779.full.pdf+html>> Acesso em: 8 maio 2011.

GADIA, Carlos A.; TUCHMAN, Roberto; ROTTA, Newra T. “Autismo e doenças invasivas de desenvolvimento” in **Jornal de Pediatria**. Vol. 80, nº 2, 2004. p. 83-94. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/jped/v80n2s0/v80n2Sa10.pdf>> Acesso em: 25 maio 2011.

GUPTA, Abha R.; STATE, Matthew W. “Autismo: genética” in **Revista Brasileira de Psiquiatria**. Vol 28, nº 1, 2006. p. 29-38. Disponível em:

<<http://www.chromoscitogenetica.com.br/files/Autismo.pdf>> Acesso em: 19 set. 2010.

HAZNEDAR et al. “Limbic Circuitry in Patients With Autism Spectrum Disorders Studied With Positron Emission Tomography and Magnetic Resonance Imaging” in **The American Journal Psychiatry**. Vol. 157, nº 12, 2000. p. 1994-2001. Disponível em: <<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11097966>> Acesso em: 18 março 2011.

HILL, Elisabeth L.; FRITH, Uta. “Understanding autism: insights from mind and brain” in **Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences**. Vol 358, 2003. p. 281–289. Disponível em: <[http://conscience.risc.cnrs.fr/articles\\_pdf/frith\\_2003.pdf](http://conscience.risc.cnrs.fr/articles_pdf/frith_2003.pdf)> Acesso em: 4 maio 2011.

KEMPER, Thomas L.; BAUMAN, Margaret. “Neuropathology of Infantile Autism” in **Journal of Neuropathology and Experimental Neurology**. Vol. 57, nº 7, 1998. p. 645-652. Disponível em: <[http://www.internationalsped.com/magazines\\_articles/neuropathology%20and%20experimental%20neurology.pdf](http://www.internationalsped.com/magazines_articles/neuropathology%20and%20experimental%20neurology.pdf)> Acesso em: 29 abril 2011.

KLIN et al. “Avaliação clínica de crianças com risco de autismo” in **Ciência & Saúde Coletiva**. Vol. 58, nº 1, 2006 . p. 255-197. Disponível em:

<<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/848/84805802.pdf>> Acesso em: 19 set. 2010.

LAMEIRA, Allan P.; GAWRYSZEWSKI, Luiz; PEREIRA, Antônio. “Neurônios espelho” in **Psicologia USP**. Vol 17, nº 4, 2006. p. 123-133. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pusp/v17n4/v17n4a07.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

LAMPREIA, Carolina. “Avaliações quantitativa e qualitativa de um menino autista: uma análise crítica” in **Psicologia em Estudo**. Vol. 8, nº 1, 2003. p. 57-65. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pe/v8n1/v8n1a08.pdf>> Acesso em: 29 abril 2011.

LÓPEZ, Anna Lúcia Leão. “Reflexões sobre a contribuição da psicanálise no entendimento do autismo infantil” in **Círculo Brasileiro de Psicanálise**. 2000. Disponível em: <<http://www.cbp-rj.org.br/monografia01.htm>> Acesso em: 26 set. 2010.

LOSAPIO, Mirella F.; PONDÉ, Milena P. “Tradução para o português da escala M-CHAT para rastreamento precoce de autismo” in **Revista de Psiquiatria do Rio Grande do Sul**. Vol 30, nº 3, 2008. p. 221-229. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rprs/v30n3/v30n3a11.pdf>> Acesso em: 5 abril 2011.

119

MARQUES, Carla F. F.; ARRUDA, Sérgio L. S. “Autismo infantil e vínculo terapêutico” in **Estudos de Psicologia**. Vol. 24, nº 1, 2007. p. 115-124. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/estpsi/v24n1/v24n1a13.pdf>> Acesso em: 02 out. 2010.

MEBARAK, Moisés; MARTÍNEZ, Martha; SERNA, Adriana. “Revisión bibliográfico analítica acerca de las diversas teorías y programas de intervención del autismo infantil” in **Psicología desde el Caribe**. Nº 24, 2009. p. 120-146. Disponível em: <[http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia\\_caribe/24/6\\_Revision%20biblio%20analitica.pdf](http://ciruelo.uninorte.edu.co/pdf/psicologia_caribe/24/6_Revision%20biblio%20analitica.pdf)> Acesso em: 5 abril 2011.

MOURA, Paula J.; SATO, Fabio; MERCADANTE, Marcos T. “Bases Neurobiológicas do Autismo: Enfoque no domínio da sociabilidade” in **Caderno de Pós-Graduação em Distúrbios do Desenvolvimento**. 2005. Disponível em: <[http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos\\_Graduacao/Mestrado/Disturbios\\_do\\_Dese](http://www.mackenzie.br/fileadmin/Pos_Graduacao/Mestrado/Disturbios_do_Dese)

envolvimento/Publicacoes/volume\_V/bases\_neurobiologicas.pdf> Acesso em: 8 maio 2011.

ORGANIZACAO MUNDIAL DE SAUDE. **Classificação Estatística Internacional de doenças (CID-10)**. São Paulo: Edusp. 7ª Edição, 1994.

ORTEGA, Francisco. “Deficiência, autismo e neurodiversidade” in **Ciência & Saúde Coletiva**. Vol. 14, nº 1, 2009. p. 67-77. Disponível em: <<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/630/63014108.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

PASSERINO; SANTAROSA. “Análise da interação social através de CHAT com sujeitos com autismo” in **VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa**. Disponível em <<http://www.niee.ufrgs.br/eventos/RIBIE/2004/comunicacao/com95-105.pdf>> Acesso em 8 maio 2011.

PEREIRA; RIESGO; WAGNER. “Autismo infantil: tradução e validação da Childhood Autism Rating Scale para uso no Brasil” in **Jornal de Pediatria**. Vol 84, nº 6, 2008. p. 487-494. Disponível em: <<http://orlandopereira.com.br/portfolio/Autismo%20%20Escala%20de%20Pontua%E7%E3o%20para%20Autismo%20na%20Inf%E2ncia.pdf>> Acesso em: 25 maio 2011.

120

SANTOS; SOUSA. “Como intervir na perturbação autista” in **Tese de mestrado**. 2005. Disponível em: <<http://www.alexandracaracol.com/Ficheiros/A0262.pdf>> Acesso em: 24 set. 2010.

SCHIMIDT et al. “Estratégias de Coping de Mães de Portadores de Autismo: Lidando com Dificuldades e com a Emoção” in **Psicologia: Reflexão e Crítica**. Vol. 20, nº 1, 2007. p. 124- 131. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/prc/v20n1/a16v20n1.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

SCHULTZ et al. “Neurofunctional Models of Autistic Disorder and Asperger Syndrome: Clues from Neuroimaging” in **A. Klin, F.R Volkmar & S.S Sparrow (Eds.) Asperger Syndrome**. 2000. p. 172-209. Disponível em: <<http://www3.telus.net/jenniferfisher/Professional%20Site/documents/Neurofunctional.pdf>> Acesso em: 18 maio 2011.

SCHUMANN et al. “The Amygdala Is Enlarged in Children But Not Adolescents with Autism: the Hippocampus Is Enlarged at All Ages” in **The Journal of Neuroscience**. Vol. 24, nº 28, 2004. p. 6392– 6401. Disponível em: <<http://www.jneurosci.org/content/24/28/6392.full.pdf+html>> Acesso em: 8 maio 2011.

SHAMAY-TSOORY et al. “The neuroanatomical basis of understanding sarcasm and its relationship to social cognition” in **Neuropsychology**. Vol. 19, nº 3, 2005. p. 288–300. Disponível em: <<http://www.apa.org/pubs/journals/releases/neu-193288.pdf>> Acesso em: 29 abril 2011.

STEINER et al. “Genetic and neurological evaluation in a sample of individuals with pervasive developmental disorders” in **Arquivos de Neuropsiquiatria**. Vol. 61, nº 2-A, 2003. p. 176-180. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/anp/v61n2a/15678.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

TAMANHAHA et al. “A atividade lúdica no autismo infantil” in **Distúrbios da Comunicação**. 18(3): 307-312, dezembro, 2006. Disponível em: <[http://www4.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/Artigo\\_490.pdf](http://www4.pucsp.br/revistadisturbios/artigos/Artigo_490.pdf)> Acesso em: 07 out. 2010.

121

TEIXEIRA et al. “Literatura científica brasileira sobre transtornos do espectro autista” in **Revista da Associação Médica Brasileira**. Vol. 56, nº 5, 2010. p. 607-14. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ramb/v56n5/v56n5a26.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

VITTO et al. “Distúrbio de linguagem como parte de um transtorno global do desenvolvimento: descrição de um processo terapêutico fonoaudiológico” in **Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia**. Vol. 12, nº 4, 2007. p. 322-8. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbf/v12n4/v12n4a12.pdf>> Acesso em: 25 nov. 2010.

VIVEIROS, Maria A. J. “Desenvolvimento lingüístico no autismo” in **TCC de Distúrbios de aprendizagem**. 2008. Disponível em: <<http://www.crda.com.br/tccdoc/41.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

WILLIAMS et al. “Imitation, mirror neurons and autism” in **Neuroscience and Biobehavioral Reviews**. Disponível em: <<http://cogprints.org/2613/1/mn.pdf>> Acesso em: 8 maio 2011.

ZILBOVICIUS; MERESSE; BODDAERT. “Autismo: neuroimagem” in **Revista Brasileira de Psiquiatria**. 2006. Disponível em: <<http://en.scientificcommons.org/20944746>> Acesso em: 02 out. 2010.

## REFLEXÕES SOBRE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO: A PEDAGOGIA DO TEATRO NO ENSINO MÉDIO

Dayane Garret Peres<sup>60</sup>  
Guaraci da Silva Lopes Martins<sup>61</sup>

Faculdade de Artes do Paraná/FAP

### RESUMO

O presente artigo é o resultado do meu crescente interesse em aprofundar a reflexão sobre o teatro no espaço regular de educação. Para tanto, recorri à pesquisa com uma abordagem qualitativa numa associação dos fundamentos teóricos à prática realizada, especialmente no estágio supervisionado que me proporcionou a oportunidade de desenvolver ações pedagógicas no próprio ambiente da escola pública. O trabalho culminou na elaboração deste artigo, processo este de suma relevância para o fortalecimento da compreensão sobre as contribuições do teatro na prática docente.

**Palavras-chave:** teatro; educação; estágio supervisionado.

Diante da consideração sobre a relevância da pesquisa aqui compreendida como fundamental no processo de envolvimento do aluno com a produção de novos saberes, envolvi-me no Programa de Iniciação Científica – PIC/FAP que resultou na no presente artigo. Neste trabalho acadêmico busquei ampliar a minha compreensão sobre as contribuições da Pedagogia do Teatro para uma educação comprometida com o exercício do pensamento crítico e reflexivo do estudante inserido no Ensino Médio da escola pública.

Esta pesquisa foi desenvolvida com base no meu processo de estágio, mais precisamente na disciplina Estágio Supervisionado I, sob a orientação e supervisão da professora Dra. Guaraci Lopes Martins. Essa etapa acadêmica se iniciou no primeiro semestre de 2010, estendendo-se até o início do segundo semestre, no Colégio Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante Pedro Macedo, na região de Curitiba - PR. O estágio foi realizado com alunos do 3º do Ensino Médio na disciplina de Artes, mais precisamente com as turmas do período noturno, sob a

---

<sup>60</sup> Graduanda do Curso de Licenciatura em Teatro da Faculdade de Artes do Paraná – FAP

<sup>61</sup> Especialista em Didática para o Ensino Superior-PUC/PR; Bacharel em Artes Cênicas-PUC/PR; Licenciada em Educação Artística com Habilitação em Artes Cênicas-FAP/PR; Mestre em Educação-Tuiuti/PR; Doutora em Artes Cênicas pela UFBA e docente da Faculdade de Artes do Paraná. Líder do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada na FAP/PR e integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Relações de Gênero e Tecnologia – GETEC/PR.

responsabilidade de uma professora graduada em Artes Visuais pela Faculdade de Artes do Paraná – FAP<sup>62</sup>

O desenvolvimento do estágio ocorreu com um grupo composto por três alunas/estagiárias: por mim e mais duas colegas, com previsão de término apenas no mês de agosto, em função de uma tentativa frustrada de desenvolver essa etapa acadêmica no início do mês de março. Para melhor compreensão, em um primeiro momento, procuramos dar início ao estágio em um colégio confessional, onde a professora titular aceitou nossa proposta com as turmas de alunos pelas quais é responsável na disciplina de Artes, mediante a elaboração de um projeto que contemplasse todas as linguagens artísticas. Ainda que resistente, ela acatou a argumentação sobre nossa habilitação específica em Teatro, a qual requer um projeto de ensino com enfoque nessa área.

A docente argumentou, ainda, que faria o favor de nos aceitar mesmo diante da perspectiva de atrasar os conteúdos a serem desenvolvidos por ela ao longo do semestre. É oportuno lembrar que a Faculdade de Artes do Paraná e a Secretaria Estadual da Educação – SEED mantêm um convênio que garante o direito dos alunos dos Cursos de Licenciatura da FAP à realização dos seus estágios no Ensino Básico de qualquer escola da Rede Pública do Paraná. Na cláusula primeira desse documento, lê-se que o convênio tem por objetivo oportunizar aos alunos estagiários da Faculdade de Artes do Paraná a experiência acadêmico-profissional em um campo de trabalho determinado visando: a) articulação dos conhecimentos teóricos com experiências práticas; b) maior proximidade do aluno com as condições reais de trabalho por intermédio de práticas afins de acordo com a natureza e especificidade do curso.

As inúmeras situações desagradáveis, muitas vezes desrespeitosas, culminaram com a nossa decisão no sentido de interromper o estágio naquela instituição. A partir de então, passamos a procurar uma nova escola, sempre na esperança de encontrarmos um ambiente mais harmonioso para a realização dessa fase acadêmica. Tal como já explicitado, encontramos esse espaço no mês de maio, ou seja, no Colégio

---

<sup>62</sup> Por questões éticas, o nome oficial da professora titular, responsável pelas turmas de alunos, assim como, dos alunos envolvidos nesta pesquisa não serão divulgados, fazendo referência a eles pelas letras do alfabeto.

Estadual Pedro Macedo, quando eu e as minhas colegas reiniciamos um novo processo de estágio, que compreendeu uma carga horária de 240 horas aula.

Concordo com Sonia Tramuja Vasconcellos (2007), segundo a qual, a formação inicial significa apenas uma parte de todo um processo de formação. O processo de estágio possibilita ao licenciando a vivência do processo educacional e o conhecimento da realidade em que ele vai trabalhar, ampliando e aprofundando suas reflexões sobre a cultura escolar e a formação docente. Com efeito, ao longo do estágio compreendi que a reflexão sobre o ensino do Teatro impõe ao pesquisador um olhar para além do raciocínio lógico, tão comumente utilizado nas pesquisas quantitativas, restritas a uma descrição dos fatos e acontecimentos observados. Ou seja, uma investigação que busca a articulação do Teatro com a Educação precisa integrar a organização lógica, com movimentos que se mostram somente por meio do olhar sensível. Esta associação vai possibilitar a captação de informações subjetivas importantes para a descrição de impressões que transcendem a superfície do objeto.

Acredito que os cursos de formação de professores precisam estimular o interesse do aluno sobre o conhecimento sistematizado, e concordando com Paulo Freire (2004, p. 29), “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino”. Posso afirmar que o envolvimento com esta pesquisa proporcionou um avanço na minha trajetória acadêmica, sobretudo porque ofereceu a possibilidade da articulação com textos específicos da pedagogia do teatro com a prática, a qual se realizou no próprio espaço da escola ao longo do estágio supervisionado.

Para a elaboração deste artigo selecionei a experiência em sala de aula com os alunos da turma do 3ºH, composta por uma média de trinta estudantes, em sua maioria pertencentes a uma faixa etária entre dezesseis a vinte e seis anos. Posso afirmar que não houve uma diferença significativa no trabalho realizado com as demais turmas, mas a discussão com a orientadora/supervisora do estágio evidenciou a relevância desta seleção para o aprofundamento do meu olhar sobre as contribuições do Teatro no Ensino Médio da escola pública.

A partir de trocas de informações realizadas com a professora titular, as minhas colegas e eu elaboramos propostas teatrais que pudessem contribuir para o desenvolvimento da sensibilidade artística e do pensamento crítico e reflexivo do

aluno em processo de formação. Para a elaboração do projeto de estágio, pautamos de textos específicos da educação e da pedagogia do Teatro, que, associados ao Teatro do Oprimido e ao sistema desenvolvido por Viola Spolin integraram esse trabalho que buscou a associação entre a teoria e a prática.

O encaminhamento metodológico dessa fase acadêmica se pautou de exercícios vinculados à expressão vocal e corporal, e demais atividades específicas do teatro. Ou seja, as improvisações e os jogos dramáticos e teatrais fizeram parte desse trabalho que, muitas vezes proporcionou a problematização sobre variados temas sociais. Ao final de cada uma das aulas, os alunos eram estimulados à reflexão e à contextualização das propostas teatrais realizadas.

Enfatizo que pelo Teatro, o aluno desenvolve a sua compreensão sobre as infinitas possibilidades de expressar as próprias emoções, sentimentos, sensações, anseios e necessidades. Cabe ainda acrescentar a importância dessa área da Arte para a discussão reflexiva sobre várias questões e valores humanos, sendo, por esta razão, um espaço profícuo para a elaboração e reelaboração de conceitos em direção a novas perspectivas de vida.

O Colégio Estadual de Ensino Fundamental, Médio e Profissionalizante Pedro Macedo conta com um total de setenta e quatro professores, mas apenas quatro deles são regentes da disciplina de Artes, desenvolvendo essa disciplina com base na polivalência. Em um de seus depoimentos a professora titular informou que, tal como os demais docentes responsáveis pela disciplina de Arte no referido Colégio, ela também desenvolve suas regências norteada pelas quatro linguagens artísticas. Também esclareceu sobre o seu compromisso em estimular por meio do ensino da arte, a discussão sobre variados temas da vida cotidiana dos estudantes.

De fato, no processo de observação, uma das fases do estágio, foi possível constatar o seu compromisso com um trabalho voltado para a realidade do aluno. Para melhor exemplificar, em uma de suas ações pedagógicas, por meio do ensino das Artes Visuais, esta docente estimulou a reflexão em sala de aula sobre processos de discriminação relacionados ao racismo. Com frequência, antes do término das aulas os alunos eram estimulados à discussão sobre os conteúdos abordados em sala de aula, atividade esta seguida pelo registro escrito sobre o assunto.

Essa professora foi responsável pela disciplina de Arte para alguns daqueles alunos nos anos anteriores. Assim, adaptados à metodologia utilizada pela mesma, em geral, eles participaram ativamente dos debates envolvendo distintos assuntos retirados da vida em sociedade. No processo de sua formação continuada, esta docente recorreu ao Curso de Pós-Graduação em Fundamentos do Ensino da Arte, ofertado num determinado ano pela Faculdade de Artes do Paraná. O último módulo desse curso oferecia aos alunos a opção de desenvolverem 60 horas/aula em uma das quatro linguagens: Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. Esta estratégia tinha como proposta ampliar o conhecimento daquela turma em uma dessas linguagens artísticas. Naquele momento, a professora optou pelo módulo Teatro Educação, pois, de acordo com o seu depoimento:

- Essa escolha foi tomada pela minha percepção de que existe uma lacuna sobre os meus próprios conhecimentos sobre esta área. A minha graduação é em Artes Visuais, e por esta razão senti necessidade de aprofundar a minha compreensão sobre o Teatro para melhor orientar os alunos nesta linguagem artística em sala de aula. Eu entendo que o Teatro pode contribuir no processo de conhecimento do estudante. (Professora Titular)

127

---

Concordo com a professora, pois, de fato, o Teatro é capaz de envolver o aluno em um processo de ensino e aprendizagem de qualidade, especialmente quando compreendido como uma área que possui uma história, conteúdo e metodologias específicas. Em seu dinamismo, esta área da Arte oferece a possibilidade de o professor desenvolver em sua prática pedagógica a discussão sobre variadas questões e valores humanos fundamentais para uma vida social mais justa e igualitária.

Para isso é preciso que o professor organize um trabalho consistente, através da Arte, inter-relacionado com a sociedade em que eles vivem. Entendemos que é possível atingir-se um conhecimento mais amplo e aprofundado da arte, incorporando ações como: ver, ouvir, mover-se, sentir, pensar, descobrir, exprimir, fazer, a partir dos elementos da natureza e da cultura, analisando-os refletindo, formando, transformando-os. É com essa abrangência que a arte deve ser apropriada por todos os estudantes, indiscriminadamente. (FUSARI & FERRAZ, 1993, p.20)

Ou seja, a Arte tem uma forte contribuição para propostas pedagógicas fundamentadas em uma ação educativa de qualidade. Por outro lado, tal como acontece na instituição onde realizei o estágio, com freqüência, as escolas mantêm

docentes habilitados em uma determinada área da Arte para desenvolverem os conteúdos de todas as linguagens artísticas – Artes Visuais, Dança, Música e Teatro, independentemente de sua área de formação. Entendo que o estudante do Ensino Básico deveria ter contato com as quatro linguagens com professores habilitados nessas áreas específicas. Contudo, ainda que os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte (1997) sinalizem no sentido da especificidade das formas de expressão artísticas, a polivalência prevalece no espaço escolar.

Tem-se conhecimento de inúmeros cursos de formação específica em Arte neste país, mas o efetivo espaço de cada uma de suas áreas na escola permanece um desafio. “A atividade artística é periférica ao sistema escolar e lhe é atribuída a característica de „recreação , quando não é substituída a exercícios de coordenação motora.” (KOUDELA, p.1998, 29) O que almejo é que, especialmente, o Teatro na Escola seja compreendido pelo seu valor em si, ao contrário do que muitas vezes acontece.

Frequentemente o Teatro é compreendido no espaço da escola como uma mera atividade de recreação e/ou um instrumento a serviço de outras disciplinas que compõem a matriz curricular, em geral consideradas mais importantes no processo de formação do aluno. Ainda, quando desenvolvido em sala de aula, muitas vezes é realizado sem qualquer relação com o conhecimento do aluno, principalmente porque voltado para o produto final, tal como acontece em festinhas de final de ano, e demais datas cívicas e religiosas.

Precisamos continuar a luta política e conceitual para conseguir que arte seja não apenas exigida, mas também definida como uma matéria, uma disciplina igual às outras no currículo. Como a Matemática, a História, a Ciências, a Arte tem um domínio, uma linguagem e uma história. Se constitui, portanto, num campo de estudo específico e não apenas uma mera atividade. (BARBOSA, 1991, p.06)

Para reforçar essa argumentação, lembro que, no primeiro dia de regência no Colégio Estadual Pedro Macedo, perguntei à turma dos alunos envolvidos nesta pesquisa sobre a importância do Teatro, obtendo as seguintes respostas dos alunos C, F e M abaixo especificados nesta mesma ordem:

- Eu gosto de Teatro, pois acho divertido. Também, nos dias de Teatro não temos aula.

- O Teatro é muito chato. Quando sei que vai ter apresentação de Teatro aqui na escola, e que teremos que assistir alguma coisa eu prefiro ficar em casa.

- Eu me lembro que ao entrar na Escola no Ensino Fundamental eu apresentei um teatrinho onde eu era uma flor. Eu fiquei uma hora de joelhos em cena. Tenho trauma disso.

Por meio da fala selecionada, é possível a reflexão sobre a importância de um professor habilitado nessa área específica, para que o mesmo possa explorar, com eficiência, o dinamismo característico dessa atividade artística. Acrescento que, para a sua contribuição efetiva, faz-se necessário também um espaço físico adequado, a ampliação da sua carga horária no currículo escolar, que, em geral, restringe-se a duas horas aula por semana. As adversidades, porém, não podem impedir que o professor desenvolva o ensino do Teatro com qualidade, evidenciando a fundamental importância dessa área de conhecimento, assim como as demais que integram o currículo escolar.

São inúmeras as possibilidades de envolver os alunos em processo teatrais capazes de desenvolver a sensibilidade artística dos alunos, assim como, estimular a participação, o interesse e a discussão reflexiva dos mesmos sobre variados assuntos. Concordo com Boal (2007) quando afirma que o debate, o conflito de idéias, a dialética, a argumentação e a contra-argumentação, elementos comuns em um processo cênico-criativo, estimulam, aquecem, enriquecem, preparam os sujeitos nele envolvidos para agir na vida em sociedade, em processos de mudança.

Em especial as propostas teatrais desenvolvidas por Augusto Boal centram-se na perspectiva de que a ação dramática mostrada no palco constitui-se numa possibilidade dos espectadores participarem ativamente no espaço da cena. Para exemplificar, tomemos o espetáculo apresentado pelo Teatro do Oprimido, em que os espectadores não existem simplesmente para ver, mas para participar e intervir, num processo de extinção dos limites entre palco e plateia, entre ator e espectador.

Para Boal, o conjunto de papéis desempenhados pelo sujeito na sociedade culmina na utilização de “máscaras” e, nessa rotina social, esse mesmo sujeito acaba por desempenhar papéis sociais sem perceber o processo ritualístico no qual está envolvido. No Teatro do Oprimido, interessa ocupar-se com a “desalienação” das pessoas. Conseguir

que, uma vez transformados, os espectadores tenham melhores condições para preparar ações no contexto de sua própria existência cotidiana, essencialmente social:

O Teatro não é revolucionário em si mesmo, mas certamente pode ser um excelente „ensaio da revolução. O espectador liberado, um homem íntegro, se lança a uma ação, não importa que seja fictícia: importa que é uma ação. (BOAL, 1977, p. 127)

O Teatro-Jornal foi uma das propostas utilizadas no estágio, cabendo mencionar uma das regências pautada no processo de improvisação teatral, trabalho este baseado em artigos de jornal previamente selecionados pelas estagiárias. Neste momento, seleciono o trabalho desenvolvido por um dos grupos que, norteado por um dos artigos levou para o espaço da cena uma situação marcada pelo racismo. Ou seja, o artigo tratava de três estudantes do ensino superior de uma determinada instituição do estado do Paraná que, numa demonstração de discriminação lançaram fogo sobre um cigano. Esses estudantes foram notificados pelas autoridades, mas soltos em seguida sob fiança.

Os alunos daquele grupo representaram cada uma das pessoas envolvidas nesse episódio que foi alvo de perplexidade no contexto social. Após as apresentações de todas as cenas, cada qual com temas distintos, a turma de alunos foi orientada para a discussão sobre os trabalhos apresentados, momento em que foi possível aprofundar a reflexão, especialmente sobre o racismo. Nas falas dos alunos M e G abaixo selecionados lê-se o seguinte:

- Foi um absurdo o que esses alunos fizeram. Sem dúvida eles representam um risco na sociedade, mas infelizmente as nossas leis, muitas vezes, não são cumpridas.

- O que aconteceu com aquele cigano pode acontecer com outras pessoas independente da sua etnia. As situações de violência estão aumentando todos os dias, contra pessoas de todas as idades, classe social e até religião.

Essa etapa do trabalho possibilitou a discussão entre as estagiárias e os alunos envolvidos de que situações geradoras de exclusão, discriminação e violência contra o sujeito, em função de sua raça/etnia, classe social, gênero, sexualidade, religião, dentre outras, ainda hoje, permanecem presentes em diversos espaços sociais, incluindo-se no ambiente escolar. Aquele momento foi propício para a reflexão sobre a

importância do respeito à diversidade num exercício de cidadania. Cabe aqui ressaltar a urgência do investimento em projetos políticos e pedagógicos comprometidos com uma educação menos discriminatória, por conseguinte, com uma sociedade mais democrática.

Também, fundamentadas no sistema de Viola Spolin, cada uma das estagiárias orientou a turma de alunos em improvisações teatrais, quando os mesmos tiveram a oportunidade de exercerem a função de atores e espectadores. Neste momento dialogo com Spolin (1992, p. 11), segundo a qual “o papel da plateia deve se tornar uma parte concreta do treinamento teatral”.

Para melhor exemplificar o trabalho realizado, seleciono um dos exercícios quando foi utilizada a blablação, atividade esta que substitui as palavras articuladas por configurações de sons da linguagem para a transmissão de uma determinada mensagem. Para a realização dessa proposta, os alunos formaram pequenos grupos, para, em seguida, cada um deles apresentar-se aos próprios colegas de turma. Nessa atividade, os alunos deveriam expressar-se por meio do corpo e da voz, procurando novas possibilidades do uso da palavra. Em cena, o grupo deveria manter o foco na proposta lançada, para melhor atingir os objetivos estabelecidos e, dessa forma, compartilhar sua experiência com a plateia formada pelos demais integrantes do grupo.

Em geral, os alunos participaram dessa atividade com interesse, lembrando que antes do término de cada uma das aulas, eles eram estimulados à reflexão sobre as propostas teatrais desenvolvidas. Alguns deles demonstraram certo receio em participar das discussões, principalmente quando foram orientados para manifestarem suas sensações, sentimentos e emoções experimentados ao longo do exercício proposto. Por outro lado, no decorrer das aulas associadas às propostas de Spolin, incluindo-se a utilização das proposições: QUE (ação no jogo teatral), ONDE (espaço da ação no jogo teatral) e QUEM (papéis emergentes a partir do jogo teatral). Este recurso proporcionou aos alunos os focos de atenção necessários para a clareza dos objetivos a serem atingidos.

Gradativamente, os estudantes se envolveram de uma forma efetiva das propostas lançadas ao longo do estágio, processo este que proporcionou a convicção sobre as contribuições do ensino do teatro, principalmente quando comprometido com metodologias que transcendem o “fazer pelo fazer”, calcadas em uma aprendizagem meramente superficial e mecânica. Compreendi que o processo cênico deve proporcionar

ao aluno a oportunidade de se identificar com sua própria experiência pessoal e sensível, tal como afirma a autora abaixo:

É no aumento da capacidade individual para experiência que a infinita potencialidade de uma personalidade pode ser evocada. Experimentar é penetrar no ambiente, é envolver-se total e organicamente com ele. Isto significa envolvimento em todos os níveis: intelectual, físico e intuitivo. (SPOLIN, 1992, p. 3).

Convém salientar que o trabalho coletivo colaborativo foi essencial aos propósitos a serem atingidos pelos alunos. E, para a eficácia dos seus resultados, a harmonia do trabalho em equipe precisou ser preservada. De fato, “o teatro tem como fundamento a experiência de vida: ideias, conhecimentos e sentimentos. A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais”. (BRASIL, 1997, p. 83) Com efeito, a absoluta dependência de todos os envolvidos no processo cênico criativo impôs o compromisso de cada um daqueles estudantes para o êxito do trabalho criador.

Para o diretor de Teatro Constantin Stanislavski (1996), o ator precisa de ordem, disciplina, de um código de ética não só para as circunstâncias gerais do seu trabalho, como também, e principalmente, para os seus objetivos artísticos e criadores. De fato, principalmente o processo de estágio realizado fortaleceu o entendimento de que o trabalho colaborativo impõe a participação de todos, uma vez que cada um traz valores, competências e habilidades individuais que contribuirão para o resultado eficaz do trabalho desenvolvido pelo grupo.

Em suma, numa análise mais aprofundada sobre o trabalho com os alunos do Ensino Médio constatei a importância do Teatro na escola pública, lembrando que, muitas vezes, é nesse espaço que o estudante tem o seu primeiro contato com essa área da Arte. Sendo assim, saliento o desejo em dar continuidade ao processo de investigação sobre o ensino do teatro nos espaços formais e também naqueles não formais de educação, cabendo ressaltar o entendimento de que a pesquisa sistematizada é indispensável na carreira de todos aqueles que buscam a carreira docente.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva; Porto Alegre: Fundação IOCHPE, 1991.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte**. Brasília: MEC/SEF, 1997. v. 6.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Civilização Brasileira. 1977

\_\_\_\_\_. **Jogos para atores e não-atores**. 10 ed. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2007.

FUSARI, Maria F. de Rezende & FERRAZ, Maria C. de T. Ferraz. 3 ed. **Arte na educação escolar**. 3 reimpressão. São Paulo: Cortez, 1993

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2004.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4 ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o Teatro**. (trad.) Ingrid Dormin Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

133

STANISLAVSKI, Constantin. **A construção da personagem**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

VASCONCELLOS, Sônia Tramuja. **A experiência do estágio: análise do papel do estágio curricular no processo de formação do professor de artes visuais**. fls. 142 – Dissertação de Mestrado (Departamento de Educação) – Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2007.

## O LUGAR DO POLÍTICO NO TEATRO<sup>63</sup>

Vinícius Armiliato<sup>64</sup>

Sueli Cristina dos Santos Araujo<sup>65</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

A partir de uma especulação sobre as origens do teatro e sua posterior institucionalização, o artigo parte do texto *A Poética* de Aristóteles para analisar a função do teatro e seus desdobramentos políticos. Autores da última década afirmam que o teatro necessita gerar sempre novos encontros para que se possa dizer que é dotado de uma esfera política. A função do teatro seria a de possibilitar encontros capazes de gerar novas formas de pensar, sentir, agir. Conclui-se que ao ator de teatro cabe a responsabilidade de trocar com o espectador novas possibilidades de afetações, formas de dialogar com o mundo e de experimentá-lo.

**Palavras-chave:** Político; Encontro; Ator.

“[...] o teatro deve procurar, por todos os meios, repor em questão não apenas todos os aspectos do mundo objetivo e descritivo externo mas também do mundo interno, quer dizer, do homem, considerado metafisicamente” (A. ARTAUD).

134

O presente artigo objetiva discutir as possibilidades políticas do teatro, a partir do encontro gerado entre ator-espectador e espectador-espectador. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica que analisa os desdobramentos do texto de Aristóteles, na *Poética*, no que se refere à função do ator e à experiência do espectador, dialogando com autores da última década, que discorrem sobre os desdobramentos políticos e ideológicos da instituição teatro. O teatro, como a própria palavra já diz, significa “lugar de onde se vê”. O significado do nome prescinde a existência de alguém que vê, de um terceiro que entra em contato com a obra artística, que ocupa um lugar que não é o do artista e, no entanto, compõe a obra sem ser o artista, simplesmente por

---

<sup>63</sup> Artigo final resultante de pesquisa realizada através do Programa Institucional de Iniciação Científica.

<sup>64</sup> Acadêmico do curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Artes do Paraná, bolsista da Fundação Araucária, através do PIC-FAP, integrante do grupo de pesquisa Artes e Performance, da FAP. Graduado em Psicologia pela PUC-PR e cursando Especialização em Sociologia Política, na UFPR. E-mail: [vinicius.arm@gmail.com](mailto:vinicius.arm@gmail.com)

<sup>65</sup> Professora Titular da Faculdade de Artes do Paraná, graduada em Artes Cênicas Bacharelado (PUC-PR) e mestre em Artes Cênicas (UFBA), orientadora da Pesquisa de Iniciação Científica. da Faculdade de Artes do Paraná (PIC-FAP).

ser a condição sine qua non para o acontecimento teatral. Se retomarmos as origens do teatro, encontra-se um estado de quase indiferenciação entre aqueles que conduzem o acontecimento e aqueles que são levados por ele:

Concorda-se em colocar, na origem do teatro, uma cerimônia religiosa que reúne um grupo humano celebrando um rito agrário ou de fertilidade, inventado roteiros nos quais um deus morreria para melhor reviver, um prisioneiro é condenado à morte, uma procissão, uma orgia ou um carnaval eram organizados (PAVIS, 2008, p. 345).

No entanto o que temos hoje por teatro é uma forma institucionalizada de sua origem ritual:

A separação dos papéis entre atores e espectadores, o estabelecimento de um relato mítico, a escolha de um lugar específico para esses encontros, institucionalizaram pouco a pouco o rito em acontecimento teatral (PAVIS, 2008, p. 346).

Ressalta-se então que, antes de sua institucionalização, o teatro (ou o ritual que deu origem ao teatro) não apresentava uma separação onde ator e espectador seriam figuras distintas, mas sim fundidas em um mesmo grupo que aos poucos foi delegando um ator ou sacerdote para essa tarefa ritual e cerimoniosa, que hoje entendemos por teatro. No entanto os primeiros escritos sobre o teatro consideram uma separação entre aqueles que ocupam o espaço do palco e aqueles da platéia, apesar de ainda não haver uma separação institucionalizada nos termos ator e espectador. Em uma análise do conceito de mimesis nas obras *A Poética*, de Aristóteles e *República*, de Platão, Denis Guénoun (2003) observa que não há referência ao ofício do ator, à sua atividade específica na arte da representação. Pode-se pensar que por essa razão é que o participio do verbo agir era usado para designar o que os “atuantes” faziam no palco. A relação com aquilo que era exposto no palco pelo ator não priorizava somente o universo ficcional, (tendência muito comum no teatro contemporâneo) visto que não era somente este universo o que estaria em questão, em ação no palco, mas sim o pôr em cena. “A ação, tal como Aristóteles a estrutura, não é mais imitante do que imitada. Ela é operação de agir, ato que só responde a outros atos e não à partitura “mimética” no sentido platônico” (GUÉNOUN, 2004, p. 25).

Convém lembrar aqui o que Jean Duvignaud coloca sobre o trabalho do ator na *Sociologia do Comediante*, referenciando que ao ator deve-se cumprir a função de

levar ao palco novas formas de condutas, afetações, movimentos dos corpos e experiências, que são apagadas ou ofuscadas pelo cotidiano. A idéia é

[...] subtrair o corpo aos ritmos que correspondem aos hábitos da vida cotidiana, fazendo-lhe operar uma conversão. Essa técnica da conversão [...] refere-se a toda a experiência que desvia o homem de sua vida imediata para colocá-lo em relação mais ou menos direta com uma substância social mais forte (DUVIGNAUD, 1972, p. 247)

Isso se relaciona com o atuante, que oferece novas possibilidades à plateia utilizando seu corpo e sua criatividade. É nesse oferecimento à plateia que podem estar contidos muito mais do que um material para contemplação, no qual a platéia apenas observaria as possibilidades novas de existência sem aventurar-se nestas, sem misturar-se com estas. Ao invés de simplesmente ser delegado para fazer algo que a plateia se restrinja a contemplar<sup>66</sup>, ao ator, caberia a responsabilidade de estabelecer um efetivo encontro com a plateia, para que nesses encontros entre os corpos ator-espectador e espectador-espectador, sempre surgirem novas experiências, possibilidades de pensamento, de ação, reflexão e existência. Para refletir sobre os encontros que o acontecimento teatral pode agenciar, é pertinente antes pensar sobre a experiência do espectador, entendendo de que forma este pode ser atravessado por aquilo que o ator leva até ele no encontro que se estabelece.

136

### **ESPECTADOR, IDENTIFICAÇÃO E THEORIA**

Segundo o texto de Aristóteles na *Poética*, no espectador existe um prazer em ver. O prazer gerado no espectador que assiste o pôr em cena por parte dos atuantes garante a ele que conheça algo a respeito do que é olhado, que especule, intua, teorize (*theoria* é o termo usado para designar o olhar dos espectadores) e conseqüentemente aprenda. O prazer é gerado devido ao (re)conhecimento que a representação proporciona:

---

<sup>66</sup> Como acontece no final do século, segundo a análise de Sennett, quando a platéia ainda se restringe a olhar possibilidades nas quais não se aventuraria publicamente “[...] no final do século [XIX], as pessoas se voltaram para o teatro para encontrar imagens de espontaneidade, uma liberdade expressiva que não estivesse ligada à mera expressão nas ruas [...] A arte dramática formal realizava para a platéia aquilo que a platéia não podia realizar na teatralidade cotidiana (SENNETT, 1989, p. 239)”.

[...] nós contemplamos com prazer as imagens mais exatas daquelas mesmas coisas que olhamos com repugnância [...] Causa é que o aprender não só muito apraz aos filósofos, mas também igualmente, aos demais homens, se bem que menos participem dele. Efetivamente, tal é o motivo por que se deleitam perante as imagens: olhando-as, aprendem e discorrem sobre o que seja cada uma delas, [e dirão], por exemplo, “esse é tal” (ARISTÓTELES, 1991, p. 203).

“Esse é tal” confere uma idéia de reconhecimento das coisas que são mostradas. Aquilo que é visto gera prazer quando ao espectador é dada a possibilidade de conhecer, se conhecer, reconhecer o que é posto em cena, enfim, teorizar. A representação então, garante um reconhecimento ao espectador:

Em matéria de representação, o conhecimento seria um reconhecimento. E este reconhecimento procederia por identificação: como diante de um cadáver ou de uma silhueta. A representação, assim compreendida, nos permitiria atribuir à coisa vista, ou melhor, re-atribuir-lhe por reconhecimento, o que nós conhecíamos (de um outro modo) como sendo sua identidade (GUÉNOUN, 2004, p. 28).

A identidade é atribuída a algo/alguém quando reconhecida ou obviamente identificada por outro alguém. Um espectador identifica-se ou identifica situações, seres, histórias extraídas de um lugar e re(a)presentadas a ele. Esse jogo de identificar o que é atuado que é a fonte do prazer citada por Aristóteles. “A representação mostra ao mesmo tempo este afastamento entre a coisa e a imagem (porque a imagem não é a coisa) e o preenchimento deste afastamento (“este aqui é ele”)” (GUÉNOUN, 2004, p. 29).

Dessa forma, o fenômeno da identificação gerado no espectador a partir do que está sendo representado, permite considerar o ator (aquele que representa) como alguém capaz de trazer ao espectador uma afetação com o que está à sua frente. Se o espectador se afeta é porque há algo em comum entre sua subjetividade e a subjetividade posta no palco. Como na catarse, conceito definido como “[...] a purgação das paixões [...] no próprio momento de sua produção no espectador que se identifica com o herói trágico” (PAVIS, 2008, p. 40). Há um outro (o ator) que permite que o espectador se identifique minimamente <sup>67</sup> e, é esse momento de identificação

---

<sup>67</sup> A identificação não precisa ser pensada apenas com relação às motivações psicológicas das personagens em cena. Pavis (2008, p. 201) lembra que “Certos críticos de inspiração marxista e brechtiana [...] propõe ultrapassar a concepção estritamente psicológica da identificação,

que permite que o espectador considere o ator/personagem enquanto outro, garantindo uma identificação “segura”:

A ilusão se apóia, portanto, sobre esta segurança: aquele que age e sofre – o herói – é um outro: portanto, ele não é eu. Se posso me identificar com o herói, é, portanto, paradoxalmente, na medida em que me garantem que ele não é eu (GUÉNOUN, 2004, p. 81).

O que favorece ao espectador uma identificação com aquilo que está sendo posto no palco é a presença de um outro humano ali (o ator/atuante), que constantemente o remete a situações extraídas de algum lugar (o remete a um referente). Para Nietzsche esta é a essência do fenômeno da identificação com a personagem: “[...] ver-se transformado diante de si mesmo, e então agir como se, de fato, tivesse penetrado em um outro corpo, em um outro caráter” (NIETZSCHE, 2007, p. 84).

Essa identificação sempre acontece por que, há um outro ali. Assim, pensar o ator como um outro a partir do espectador significa igualá-los enquanto sujeitos, que se reúnem em um mesmo evento e, apesar de papéis diferentes que assumem, juntos compõe o acontecimento teatral. Um atua e o outro teoriza a partir da identificação oriunda do encontro entre todos.

138

## O ENCONTRO, O POLÍTICO

Diferentemente de apreciar uma obra por meios de comunicação como revistas, vídeos, internet ou programas de televisão, o teatro possibilita uma troca maior no contato com um outro igual, que está ao lado, enquanto espectador, ou a frente, enquanto artista. Assim, o ato de freqüentar uma sala de teatro permite um encontro não só com a encenação, mas também um real encontro com outras pessoas.

Como se considera que uma das funções do teatro reside na sua potência política, seriam as circunstâncias políticas que marcam as diferentes características das relações oportunizadas pelo teatro. Um exemplo é a separação e demarcação dos lugares a serem ocupados na sala teatral, que parecem refletir o contexto político-

---

ampliando a consciência do espectador a uma instância que se reconhece também no conteúdo ideológico da peça ou da encenação”.

social do grupo que assiste e que faz a obra teatral. Nas atuais circunstâncias, a separação do trabalho do ator com as atribuições do espectador está marcada e definida. Dennis Guénoun no ensaio *A Exibição das Palavras* analisa de que forma o lugar do palco e da platéia foram se alterando dentro do edifício teatral de acordo com as concepções políticas e/ou estéticas de cada período da história do teatro. Sua análise pontua que o lugar da platéia foi praticamente esquecido, delegado à penumbra em detrimento da iluminação posta no palco (GUÉNOUN, 2003, p. 16). O autor cita que a disposição circular da platéia possibilitava aos espectadores contemplar não só o que estava no palco como também a eles próprios. O encontro que o acontecimento teatral gerava não seria apenas dos espectadores com os atores ou com o conteúdo ali representado, mas também dos espectadores com os demais membros da comunidade presentes na platéia:

O teatro é, portanto, uma atividade intrinsecamente política. Não em razão do que aí é mostrado ou debatido – embora tudo esteja ligado – mas, de maneira mais originária, antes de qualquer conteúdo, pelo fato, pela natureza da reunião que se estabelece. (GUÉNOUN, 2003, p. 15).

Dessa forma, o político do teatro está nessa relação que se estabelece entre iguais e que possibilita potência para gerar idéias, reflexões, encontros tanto entre espectador e ator quanto entre espectadores.

Deve-se lembrar que há potência política não só no entre corpos, mas também naquilo que está no palco, que é viabilizado pela proposta cênica. A reunião que se estabelece entre os sujeitos durante o acontecimento teatral ocorre impreterivelmente a partir do momento em que há uma platéia para assistir determinado espetáculo. No entanto, essa reunião ganha potência política quando, junto com aquilo que é trazido pelos artistas na proposta cênica, é gerada uma constante reatualização dos espectadores. Reatualizar não necessariamente o intelecto ou algum saber formal sobre o homem, mas sim reatualizar as sensações, os estados corporais, as angústias humanas, diante daquilo que a linguagem cotidiana não acessa. O constante movimento de interação, troca e socialização propiciada através do encontro teatral, seria a sede do que é o político no teatro. Lehmann alerta que “tudo depende da capacidade de descobrir o que é político onde habitualmente

não se percebe nada” (LEHMANN, 2009, p. 3). O político seria a relação com tudo o que ainda não foi experimentado pela linguagem, é o espaço não codificado, é um espaço de criação, não do conteúdo criado pelos atores previamente e levado à platéia, mas criação pela platéia e atores daquilo que está entre eles, só possível nesse encontro.

Convém lembrar que o político não está no discurso sobre questões políticas levado à cena, visto que

[...] uma re-presentation teatral de problemas definidos na realidade como políticos corre, desde o início, o perigo de repetir demais, tal e qual, o que foi qualificado publicamente, na mídia e no discurso padrão, como “político” (LEHMANN, 2009, p. 3)

Onde há lacunas que a linguagem não acessa, conseqüentemente há espaços de experiência que não foram previamente formatados pelos discursos do cotidiano:

Trata-se do trabalho (político) não em uma estética teatral particular, e sim em uma estética do teatral, que traz à luz a implicação estrutural do espectador e sua corresponsabilidade, colocada de forma latente, com o momento teatral (LEHMANN, 2009, p. 11).

140

O teatro tem o momento como substância principal e, dessa forma, se algum tema político for levado à cena deixará de ser político na medida em que já é discurso formatado. No teatro que aparentemente é político, o trabalho, nesse lugar de encontro entre sujeitos, de gerar novas formas de significar, de criar novas perspectivas de existência, de propor afetações, seria posto de lado em detrimento das questões explicitamente políticas, por sua vez já claras, discursadas e bem entendidas pela linguagem:

[...] o que é político é expressivo no teatro se e apenas se ele não for de forma alguma traduzível ou retraduzível para a lógica, a sintaxe ou a conceitualização do discurso político na realidade social. De onde [...] chega-se à fórmula, apenas aparentemente, paradoxal segundo a qual o político no teatro deve ser pensado não como reprodução, mas como interrupção do que é político (LEHMANN, 2009, p. 8).

Em contrapartida, se aquilo que é posto em cena surpreender o espectador a tal ponto que quanto mais este esquecer que está em um teatro, mais próximo se chega ao conceito do que seria um bom teatro, também se escapa do político que tratamos aqui:

O teatro é acusado de fazer com que seus espectadores sejam passivos, contrariando sua própria essência, o que consiste, segundo se alega, na auto-atividade da comunidade. Como consequência, ele se propõe a tarefa de reverter seu próprio efeito e compensar sua própria culpa devolvendo aos espectadores sua autoconsciência e autoatividade (RANCIÈRE, 2008, p. 4).

Um exemplo dessa **compensação** que fala Rancière se encontra nas leituras de Brecht, quando entendem que deve haver um lugar de contestação da relação passiva que o espectador estabelece com o teatro: é necessário que o espectador ganhe ciência do que está se passando no palco de forma a ser capaz de relacionar o conteúdo dramático com o seu cotidiano. No entanto é justamente o tom de alerta, de mensagem levada de um (ator) para o outro (espectador) que continua a não relacionar os espectadores com os outros espectadores, no sentido de um encontro, aqui e agora, em comunidade. A idéia de desalienar o espectador das formas de opressão existentes em sua sociedade, acaba por manter o espectador alienado do encontro político, este último caracterizado pelo momento em que o espectador está no teatro.

Segundo Rancière, mesmo os dramaturgos que estão mais cautelosos quanto a usar do palco como um meio para “ensinar” ou não “ensinar” nada, “[...] eles ainda supõem que aquilo que vai ser sentido ou entendido será o que eles colocaram no próprio roteiro ou performances” (RANCIÈRE, 2008, p. 7). A partir da concepção política de teatro, daquilo que entendemos aqui como a potência política do acontecimento teatral, cabe refletir brevemente sobre o ator.

## **O ATOR**

Consideramos aqui que uma faceta política do teatro está na capacidade de gerar novas formas de significar (e não de repetir discursos que já tem significados fechados). Para tanto, é imprescindível que o ator seja um sujeito responsável por possibilitar ao espectador um encontro, uma vivência política, nos termos que descrevemos aqui. À pessoa do ator caberia um engajamento em propor ao espectador não só um encontro superficial com causas supostamente políticas (causas já formatadas pelos discursos), mas um encontro que tenha um caráter de vivência, de

troca, de sensações que afetem o espectador ao construir com ele uma nova percepção de sua existência.

Fayga Ostrower considera que no contexto da arte que “[...] ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos da atividade humana” (OSTROWER, 1987, p. 5). Disto podemos entender que é necessário ao ator ser capaz de estabelecer ou elencar eventos ao seu redor a fim de considerá-los em seu ato criativo, relacionando-os e perguntando-se sobre eles: “[...] é nessa busca de ordenações e significados [que] reside a profunda motivação humana de criar” (OSTROWER, 1987, p. 9).

No entanto é preciso tomar cuidado, pois nessa busca por ordenações e significados pode-se chegar efetivamente às ordenações e significados, cristalizando-as e conseqüentemente, eliminando o caráter político do teatro. Caráter este que reside nessa busca constante pelo que ainda não foi, mais uma vez, ordenado e significado.

É preciso que o ator perceba então de que forma compreende o mundo à sua volta, as relações entre os sujeitos consigo mesmos, com os outros sujeitos e com as instituições, por exemplo. Ou ainda, ao ator, enquanto sujeito, é necessário que se observe de que forma é impelido pela cultura de seu tempo para orientar-se nela e dar sentido a ela. O ator/arte imitaria a vida ou proporia novas formas de concebê-la, vivê-la, experimentá-la? “A cultura serve de referência a tudo o que o indivíduo é, faz, comunica, à elaboração de novas atitudes e novos comportamentos e, naturalmente, a toda possível criação” (OSTROWER, 1987, p. 14).

Pode-se pensar que o indivíduo aliena-se à cultura para tornar-se um sujeito desta, ancorando-se nas relações sociais previamente estabelecidas, na sua linguagem, nos seus códigos, costumes, para depois poder fazer, enquanto artista, uma operação de desalienação dessa cultura, ao propor novos espaços de convivência, novas experiências, sensações, que não foram incorporadas pela cultura ou são omitidas por esta.

Nessas condições, o criar do ator (e de demais artista, obviamente)

[...] representa uma intensificação do viver, um vivenciar-se no fazer e, em vez de substituir a realidade, é a realidade; é uma realidade nova

que adquire dimensões novas pelo fato de nos articularmos, em nós e perante nós mesmos” (OSTROWER, 1987, p. 28).

Na obra *Estética Relacional* de Nicolas Bourriaud, o autor propõe pensar a arte contemporânea em um espaço relacional, cujo extrato da obra seria a intersubjetividade, o estar junto, o encontro entre os que compõe e os que apreciam a obra.

A essência da prática artística residiria, assim, na invenção de relações entre sujeitos; cada obra de arte particular seria a proposta de habitar um mundo comum, enquanto o trabalho de cada artista comporia um feixe de relações com o mundo (BOURRIAUD, 2009, p. 37)

Como comenta Bourriaud (2009), a questão ao artista não é mais de perseguir “[...] a meta de formar realidades imaginadas ou utópicas, mas procurar construir modos de existência ou modos de ação dentro da realidade existente, qualquer que seja a escola escolhida pelo artista” (BOURRIAUD, 2009, p. 18).

Voltando a uma discussão mais específica quanto ao ator, Reinaldo Maia (2005) considera necessária uma vontade, uma ânsia individual na pessoa/sujeito/ ator para que esta possa, em seu fazer, não repetir o que é demandado pelos discursos vigentes que alienam o homem à sociedade: “O que lhe é exigido [ao ator] não passa de uma ‘representação’ estereotipada daquilo que se vê e se assiste no dia-a-dia nas ruas” (MAIA, 2005, p. 69).

É necessário um engajamento pessoal do ator, que extrapole até mesmo os discursos “políticos” pré-formatados que, como já consideramos aqui, não representam o que entendemos por político. No ato de criação, o ator deve estar em constante questionamento de suas verdades, visto que.

Verdade, para o processo de criação desse ator oficiante, é aquela que lhe possibilita saber até que ponto sua criação parte dos conhecimentos vivenciados por ele, ou é apenas a reprodução daquilo que viu e observou na realidade, sem disso ter absorvido algo para si próprio” (MAIA, 2005, p. 90).

Nota-se que há uma idéia comum entre os autores citados quanto ao artista/ ator: a necessidade criativa do ator deve estar em uma postura crítica com relação ao

seu tempo, às instituições de sua cultura, às formas de se relacionar e de significar o cotidiano.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se dizer que sempre há no acontecimento teatral um encontro entre sujeitos, no entanto não um encontro necessariamente político. O fenômeno da identificação pode ser o mote para que se faça do teatro uma potência para gerar idéias, reflexões, novos estados psíquicos, a partir dos encontros entre as pessoas que presenciam o acontecimento.

É político, não só aquilo que é posto em cena, mas também a tomada da assembléia que está presente no edifício teatral como uma comunidade, a qual é oportunizado um encontro único entre o ator e o espectador e entre os próprios espectadores.

Ao ator durante seu processo de criação, deve estar presente a idéia de enxergar seu público como membro de uma sociedade, sendo que em sua leitura desta, é possível que a concepção do contexto social, que marca esse ator, gere neste uma forma diferente de pensar o teatro, na qual seja possível oportunizar na encenação, novas formas de entrar em contato com os sujeitos que vão assistir/compor/participar da obra teatral.

A experiência da intelecção garante ao espectador que conheça algo a respeito do que é olhado, que especule, intua, teorize. Deve-se lembrar que a palavra grega *theoria* designa o olhar do espectador lançado à cena. Podemos aqui estender o “ver” da *theoria* para outros planos além do olhar: podemos ver com o tato, com o cheiro, podemos ver com a experiência do medo (É comum no cotidiano usarmos o verbo ver como substitutivo de experiência, quando queremos nos referir a uma situação a ser conhecida, ou que se sabe como é. “Eu vi como é sofrer um assalto”, “Eu vou ver como está a comida”, “Ela viu o que é ter um filho”). Dessa forma a *theoria* pode ser considerada uma vivência, que vê além dos olhos. O que é visto como novo, como aquilo que a linguagem e os discursos correntes não conseguem alcançar é que o espectador pode fruir, ou seja, é aquilo que está no político do teatro. “É produzir uma

forma que é a única que detém o recurso cognitivo. Esta atividade é uma intelecção. O prazer que ela faz nascer é exatamente de natureza teórica” (GUÉNOUN, 2004, p. 33).

O teatro, para ser político, precisa de uma linguagem em constante movimento. Um teatro marcado pelo encontro que quer estabelecer com os sujeitos da platéia, carrega uma função política única. No entanto, cabe ao artista a responsabilidade de propor esses novos contatos ao seu público, cabe a ele se despir das formas de existência mais imediatas, das cristalizações discursivas da sociedade na qual vive, para assim propor novas possibilidades à platéia, estendendo sua interpretação da sociedade na relação com a platéia, e assim propor afetações, trocas de sensações, experiências sempre novas, que possibilitem aos espectadores lembrarem que sua humanidade está além da palavra subordinada aos discursos, que aprisionam manifestações de individualidades.

Aquilo que se passa no acontecimento teatral tem potência quando a teoria (aquilo que o espectador intui) sobre aquilo que se passa, é uma sensação de pertença a um mesmo mundo de dúvidas, angústias, medos, característicos de qualquer um que se faça sujeito. E é a partir dessa experiência de igualdade enquanto sujeitos que podemos falar de encontro. Encontro entre dois corpos diferentes, que experienciam algo em comum.

## REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. Tópicos; Dos argumentos sofísticos; Ética a Nicômaco; Poética. São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Col. Os pensadores, vol. 11).

BOURRIAUD, Nicolas. Estética Relacional. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DUVIGNAUD, Jean. Sociologia do Comediante. Rio de Janeiro: Zahar, 1972

GUÉNOUN, Denis. A Exibição das Palavras: uma idéia (política) do teatro. Rio de Janeiro: Teatro do Pequeno Gesto, 2003.

\_\_\_\_\_. O Teatro É Necessário? São Paulo: Perspectiva, 2004

LEHMANN, Hans-Thies. Escritura Política no Texto Teatral. São Paulo: Perspectiva, 2009.

MAIA, Reinaldo. O Ator Criador. 2. Ed. São Paulo: Foliás, 2005.

NIETZSCHE, Friedrich Wilhelm. O Nascimento da Tragédia. São Paulo: Rideel, 2005.

OSTROWER, Fayga. Criatividade e Processos de Criação. 20. Ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAVIS, Patrice. Dicionário de Teatro. 3. Ed. São Paulo: Perspectiva, 2008.

RANCIERE, Jacques. A Partilha do Sensível: estética e política. 2. Ed. São Paulo: Ed.34.

\_\_\_\_\_. O Espectador Emancipado. Rev. Eletrônica Questão de Crítica, 2007. Disponível em <<http://www.questaodecritica.com.br/2008/05/oespectadoremancipado>> Acesso: 02/05/2011.

SENNETT, Richard. O Declínio do Homem Público: as tiranias da intimidade. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

## DE DELSARTE A DAMÁSIO: UMA REFLEXÃO SOBRE O MOVIMENTO

Danilo Silveira<sup>68</sup>  
Profª Dr. Zelo Martins<sup>69</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

O presente artigo apresenta uma reflexão sobre a análise da teoria de imagens corpóreas instauradas pelo neurologista Antonio Damásio na obra *O Mistério da Consciência*, paralela a reflexão do Princípio da Correspondência, estudado pelo pesquisador do gesto François Delsarte que se baseia na criação do movimento a partir de uma imagem cerebral, que por sua vez é criada por uma determinada emoção.

**Palavras-chave:** Imagem; corpo; gesto.

### SOBRE PERCEPÇÕES PRIMEIRAS

O movimento humano é construído por sensações que se constroem no contato com o meio e que se abrigam na memória. Estas sensações ecoam em nosso corpo e em nossa memória. Memória esta que se faz presente no movimento.

Quando criança, sempre que ficava doente, minha mãe me levava para a casa de nossa vizinha, Dona Benedita, benzedeira. Viúva e solitária, Dona Benedita morava em uma casa ao fundo de um terreno cercado de velhas árvores e intermináveis ervas medicinais. A casa simples e escura de chão de terra batida cheirava a incenso, um perfume excessivamente doce. As paredes de barro estavam lotadas com gaiolas de passarinhos. Minha mãe, na esperança de uma outra nova cura, aguardava-me do lado de fora. Me lembro de estar sentado na aparente sala de sua casa, sozinho, sem entender muita coisa com esta tão triste mulher.

Dona Benedita então, balbuciava rezas e de suas intenções, saíam de seus lábios pequenas e tão ocultas palavras que se perdiam no vento. Sussurros intermináveis rodeavam meu corpo. Esses sussurros ainda estão em mim, em meu

---

<sup>68</sup> Acadêmico do curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná. Graduado em Licenciatura em Teatro pela Universidade de Sorocaba.

<sup>69</sup> Professora Adjunta do Colegiado de Dança da FAP e Coordenadora de Pesquisa e Pós Graduação da FAP. Líder do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes – GIPA. Doutora em História pela UFPR. E-mail: zeloimartins@gmail.com.

corpo, em minha memória; fazem parte da minha história e, portanto, de meu movimento que é construído por imagens.

Segundo os psicólogos, a imagem do corpo ou esquema corporal – toma forma no “estágio do espelho” (...); ela é a representação mental do biológico, do liberal e do social. Toda utilização do corpo, tanto em cena como fora dela, necessita de uma representação mental da imagem corporal. Mais ainda que o não-ator, o ator tem a intuição imediata de seu corpo, da imagem emitida, de sua relação com o espaço circundante, principalmente com seus parceiros de atuação, com o público e com o espaço. Dominando a representação de seus gestos, o ator permite o espectador perceber a personagem e a “cena”, identificar-se fantasiosamente com ela. Desse nodo ele controla a imagem do espetáculo e seu impacto sobre o público, garante a identificação, a transferência ou catarse. (PAVIS, 1999, p. 73)

Pavis nos explica que a imagem está o tempo todo sendo nosso utensílio de comunicação com o meio. Através dela o ser humano cria referências e se comunica com o outro. Elas estão presentes no corpo desde nosso nascimento ao desenvolvimento. Sendo assim, torna-se necessário discutir o poder que a imagem exerce corporalmente, em como ela interfere ou adere nas seqüências de movimentos do corpo; como entender o processo dessa conversa entre corpo e meio relacionando-a às imagens corpóreas do intérprete/criador. Ou mesmo, neste caso, o que ela – a imagem - contribui para a comunicação cênica em si.

148

Quando pensamos em comunicação cênica entre artista e a platéia, podemos então pensar nas imagens corpóreas para um possível meio de identificação, ou percepção do artista para com ele mesmo? O teórico francês do gesto e do movimento artístico François Delsarte estuda a teoria sobre imagens internas corporais, intitulada Princípio da Correspondência, “onde aos poucos, constata que a uma emoção, a uma imagem cerebral, corresponde um movimento ou, ao menos, uma tentativa de movimento” (BOURCIER, 2001. p. 244). Para falarmos de um possível modo de auto-percepção do artista, Delsarte que refletiu e investigou relações entre corpo e alma, e/ou mecanismos utilizados pelo corpo como tradutores de estados sensíveis interiores, subsidia claramente a presente reflexão.

### **SOBRE PRINCÍPIOS: CORPO E GESTO**

Segundo Roger Garaudy (1980), François Delsarte se faz presente nos estudos já conquistados sobre o movimento com sua catalogação e categorização de leis que

descrevem a utilização do corpo como meio de expressão. Delsarte estruturou em suas teorias dois princípios fundamentais, sendo eles o Princípio da Trindade e o Princípio da Correspondência.

No Princípio da Trindade, encontramos o conceito de Homem, criado a imagem e semelhança de Deus, trazendo desta forma, os três princípios de nosso ser que é a vida, o espírito e a alma, formando uma unidade singular. Tal classificação era uma forma dada exteriormente para uma disposição intrínseca das díspares partes do corpo e de seus movimentos. Porém, não iremos aqui nos aprofundar neste princípio.

O Princípio da Correspondência, como afirmado por Garaudy (1980), se constrói para Delsarte com o pressuposto em que toda função espiritual vem a corresponder a uma função do corpo, e assim, toda grande função do corpo corresponde a um ato espiritual. Delsarte estudou e analisou os gestos expressivos e significativos em diferentes circunstâncias da vida cotidiana das pessoas, um estudo vivenciado e executado ao longo de quarenta anos. Um de seus estudos mais conhecidos que nos exemplifica o Princípio da Correspondência, é o estudo do polegar.

Na cidade de Luxemburgo, Delsarte tinha por costume freqüentar os jardins com o intuito de observar os gestos de mulheres aos cuidados de crianças. Com este estudo Delsarte constata que quando uma babá que apenas trabalha por dinheiro e não conserva nenhuma estima pela criança, tinha o polegar voltado para dentro quando estendia os braços para a criança, do contrário, se uma babá carrega estima pela criança, o polegar estaria levantado. Para uma mãe que estimava demasiadamente seu filho, o polegar atingia sua extensão máxima. No necrotério, observou que os cadáveres tinham seus polegares voltados para dentro. Assim, conclui “que a morte se anuncia por uma contração dos músculos do polegar, que se aperta contra a mão” (BOURCIER, 2001. p. 244).

O gesto, dizia Delsarte, é mais que o discurso. Não é o que dizemos que convence, mas a maneira de dizer. O discurso é inferior ao gesto porque corresponde ao fenômeno do espírito. O gesto é o agente do coração, o agente persuasivo. (GARAUDY, 1980. P. 81)

Para Delsarte, a veemência do sentimento dirige a veemência do gesto. Assim como o estudo do polegar, Delsarte veio a realizar muitos outros estudos sobre o

corpo a fim de afirmar sua teoria. É possível encontrar estudos sobre os ombros ou sobre os cotovelos, por exemplo. Todos os estudos de Delsarte dialogam entre si e vão em busca de um único fim, em que na análise da significação dos gestos é levado em conta seu ponto de partida e ponto de chegada, já que para Delsarte, nenhum gesto deve existir sem significado. Anos após as constatações do Princípio da Correspondência, o neurologista português Antônio Damásio viria desenvolver sua teoria na University of Southern Califórnia, em Los Angeles, sobre a consciência. Estudo este que nos ajuda a compreender os mecanismos do movimento. Se para Delsarte toda grande função do corpo corresponde a um ato espiritual, Damásio defende sua teoria alegando que entramos em contato com nosso meio circundante através de imagens e nosso corpo reage a elas fisicamente.

### **SOBRE IMAGEM: CORPO E MEIO**

Podemos afirmar que a comunicação do artista cênico se estabelece a partir do contato de seu corpo e o meio. Porém, para falarmos da relação estabelecida entre o corpo do artista e seu meio circundante, parece pertinente estudar a consciência plena de ter o corpo no espaço. Antônio Damásio explica que as manifestações externas da consciência são identificadas com facilidade. O corpo sempre irá se mover a partir de estímulos do ambiente. Os padrões de movimentação do corpo, enquanto organismo, responde a diversos estímulos sensoriais e assim interage com o meio. O fluxo de imagens é a contrapartida interna e cognitiva dos comportamentos observados por nós. Algumas imagens vão ocorrer no corpo instantes antes de tais comportamentos, onde a imagem mental de uma ideia é gerada antes de expressar uma sentença. E existem também imagens que são geradas depois de determinado fato ou ação.

A gestão da vida realiza-se graças a uma variedade de ações regulatórias estabelecidas de modo inato (...). A mobilização destas ações depende das informações fornecidas por mapas neurais - imagens - próximos que sinalizam, momento a momento, o estado de todo o organismo. (...) Ações eficazes requerem a companhia de imagens eficazes. As imagens permitem-nos escolher entre repertório de padrões de ação previamente disponíveis e otimizar a execução da ação escolhida. (DAMÁSIO, 2000. p. 42 - 43)

Damásio fala sobre a relação do corpo em contato com o meio externo. Para Damásio esta relação ocorre a partir do sentido do *self*<sup>70</sup>. Este se dá em relação à ciência que adquirimos quando nos relacionamos com determinado corpo externo - entendendo corpo como conjunto de informações a respeito de uma mesma coisa. É o sentido do *self* que nos indica que conhecemos este corpo externo e o identifiquemos como real em seu sentido funcional e literal.

Damásio passa então, a visualizar o caminho para um possível entendimento de como o sentido do *self* é implantado na mente durante o ato de conhecer, sobre tudo, quando percebe a ação da consciência em função de dois atores principais, o organismo e o objeto, e a relação que estes dois atores mantêm durante suas interações naturais. Antes de entender cada um deles precisamos saber que um não existe sem o outro, estão em constante relação.

Entendemos como organismo o meio ocorrente da consciência, o próprio corpo do ser humano; já o objeto torna-se qualquer corpo externo que temos contato. As relações entre estes dois atores é o conteúdo do conhecimento que denominamos consciência. Desta forma, o organismo sempre se relacionará com o objeto, que por sua vez, sempre irá interferir no organismo. A consciência, portanto, consiste em construir um conhecimento sobre estes dois fatos. Damásio explica que a neurociência vem tentando compreender a base neural da representação do objeto, mesmo que para o autor a dificuldade de conceber o objeto pareça menos incompreensível do que a representação do organismo.

Amplos estudos sobre percepção, aprendizado, memória e linguagem deram-nos uma ideia viável de como o cérebro processa um objeto, nos aspectos sensorial e motor e também de como o conhecimento sobre um objeto pode ser armazenado na memória, categorizando sob os aspectos conceituais ou lingüísticos e recuperando como evocação ou reconhecimento. (DAMÁSIO, 2000. P. 175 – 176)

O objeto, segundo Damásio é exibido em forma de padrões neurais. Isto se dá nos córtices sensoriais. No feitiço visual de um objeto, por exemplo, os padrões neurais

---

<sup>70</sup> Não há uma tradução que determine com exatidão o significado do conceito neste caso. Assim, Damásio sugere que se trate deste conceito na expressão em inglês.

são arquitetados em múltiplas regiões dos córtices visuais que operam mutuamente mapeando os muitos aspectos visuais deste objeto.

O espaço sobrevive e existe sem o corpo, o corpo, por sua vez não se faz sem o espaço. Mas se considerarmos que algo, para a mente humana existe a partir do contato entre organismo e objeto, podemos afirmar a existência do corpo enquanto construção de informação, enquanto construção de imagens. Essa construção é parte de um todo em informação, é parte do que Damásio vai chamar de consciência central.

Para Damásio, a consciência não é gerada pelos mecanismos celulares ou seus mapas corporais, porém, estes são fundamentais para os mecanismos que realmente realiza a consciência. Quando estudamos o movimento e a relação entre corpo e espaço, o entendimento da importância da consciência neste processo torna-se vital.

A consciência de que falamos aqui, permitiu um agrupamento de dois fatores dessemelhantes do processo que é a regulação interior da vida – alojado no tronco cerebral e no hipotálamo - e a produção de imagens, que por sua vez é influenciado pelo primeiro fator. Assim, pode se haver uma antevisão e manipulação das imagens da mente. É a consciência a responsável por situar as imagens existentes dentro de um indivíduo, situando-as e relacionando-as a uma representação integrada do organismo, permitindo a manipulação das mesmas imagens.

A consciência é um ingrediente indispensável da mente humana criativa, porém não é toda a mente humana e, a meu ver, tampouco é o ápice da complexidade mental. Os truques biológicos que causam a consciência têm muitas conseqüências, mas vejo a consciência como um intermediário e não como ponto culminante do desenvolvimento biológico. A ética e o direito, a ciência e a tecnologia, a arte e a compaixão – estes são os ápices da biologia. (DAMÁSIO, 2000. p. 48)

Como entender o funcionamento dos mecanismos que o cérebro se utiliza para representar a relação entre objeto e organismo? Para Damásio, nos tornamos conscientes quando os mecanismos de representação do organismo expõem um tipo específico de procedimento sem a utilização de palavras. No ato de decifrar e se relacionar com um novo objeto é aplicado o sentido do *self* que age como uma infusão de conhecimento novo, fazendo com que o organismo interaja com o objeto e gere uma mudança.

Para Damásio, a consciência se inicia como o simples sentimento de conhecer. É o sentimento de conhecer que surge quando vemos, ouvimos ou tocamos determinado corpo, ou seja, é este sentimento de conhecer que acompanha todo tipo de imagem dentro de nosso organismo vivo. Assim, este sentimento marca as imagens como nossas e nos permite dizer que percebemos algo sensitivamente. Desta forma, para Damásio, consciência torna-se sinônimo de conhecimento e conhecimento, por sua vez, torna-se consciência, sendo este um processo simultâneo.

É importante ter-se ciência de que a consciência central não está acoplada à fabricação de memórias constantes de uma imagem ou de sua evocação. O empenho da produção de uma imagem no setor sensorial compromete somente a análise consciente de um feitiço de um objeto, mas não a consciência central em geral. Para Damásio, (2000, p. 164) “um comprometimento de toda capacidade de produção de imagem extingue por completo a consciência, pois esta opera com base em imagem”.

A consciência central agrega um senso interior baseado em imagens. É através de imagens que ela se manifesta. Damásio explica que o senso interno emite uma mensagem não verbal intensa sobre a relação entre o organismo e o objeto. Assim, surge o conhecimento que se internaliza quando alguém se vê diante de um objeto, onde um padrão neural é arquitetado e descoberto automaticamente que a imagem do objeto é formada de sua perspectiva e possivelmente passiva a interferências. Chega-se a esse conhecimento instantaneamente. Não há nenhum processo coerente, há, no entanto, a imagem do objeto e seguidamente o senso de que essa imagem lhe é pertencida.

Para Damásio, as imagens que atuam na formação do conhecimento e do sentido do *self*, não preenchem completamente o centro de sua mente. Estas imagens influenciam na mente por completo, no entanto, se estabelecem em segundo plano. Ou seja, um bom número de imagens formadas sobre um assunto qualquer pode tranquilamente passar despercebidas em determinado momento. “Apenas uma pequena parte do que ocorre mentalmente é de fato clara e bem iluminada o bastante para ser notada e, no entanto ela está lá, nada distante, quem sabe ao alcance de quem a busca” (DAMÁSIO, 2000, p. 171).

O relato pessoal mencionado anteriormente em que meu encontro com Dona Benedita na infância, esta presente em minha memória. Porém, o que também é presente e de potencial acesso, são as sensações do ambiente e do encontro propriamente dito. A

imagem que tenho da casa de Dona Benedita, suas ervas, o perfume doce de incenso e o som sussurrado de sua voz constrói um corpo que se configura a partir destas imagens. Logo as imagens que são sensações geram por sua vez um estado emocional e/ou sentimental em meu corpo que responde a estas sensações em movimentos. Greiner baseado na teoria de Damásio nos diz:

Qualquer símbolo que se possa conceber é uma imagem e há pouco resíduo mental que não se componha como imagem. Os sentimentos também constituem imagens. (...) Tudo isso é importante para entender como o que está fora adentra o corpo e como se dá a representação. (GREINER, 2005, p. 73)

Damásio defende em sua obra o funcionamento de nossas emoções onde estas interferem diretamente em nosso corpo. Segundo o autor, certas regiões do cérebro parte de um sistema neural em grande medida pré-ajustada e relacionado às emoções, enviam comandos a outras regiões do cérebro e a quase todas as partes do corpo. Os comandos seguem duas rotas. Uma delas é a corrente sanguínea, para onde os comandos são enviados na forma de moléculas químicas que atuam sobre receptores nas células constituintes do corpo. A outra consiste em vias de neurônios, e os comandos ao longo dessa rota assumem a forma de sinais eletroquímicos que atuam sobre outros neurônios, fibras musculares ou órgãos (como a glândula supra-renal), que, por sua vez, podem liberar substâncias químicas próprias na corrente sanguínea.

---

154

Damásio afirma que a criação de emoções que nosso corpo pratica não é vazia. A essência das representações de emoções é um conjunto de arranjos neurais em múltiplas regiões do cérebro presentes no núcleo subcorticais do tronco cerebral, no hipotálamo, no prosencéfalo basal e na amígdala. A localização deste agrupamento faz com que as representações não estejam disponíveis à consciência. O padrão de ativação deste agrupamento representa uma emoção específica, como um objeto neural. Porém, a ativação deste agrupamento gera reações específicas modificando o estado corporal e o estado de outras regiões cerebrais. Desta forma, estas reações criam um estado emocional no corpo, e o apreciador externo pode notar no organismo visto a ação de uma emoção. No estado interno do organismo onde ocorre a emoção, esta se tem a disposição como objeto neural. Assim, o conjunto que resulta dos padrões neurais se transforma em imagens.

Damásio expõe o funcionamento da sobrevivência onde alegando que esta se baseia em incorporar fontes de energia e prevenir danos aos tecidos vivos. Compreendendo esta colocação, vemos as imagens como parte fundamental na organização da sobrevivência, uma vez que as ações corporais são conseqüências das imagens. Desta forma, as imagens são responsáveis por nossas ações e são capazes de fazer com que criemos novas ações que são aplicadas em nosso corpo de forma inédita ou até mesmo planejar ações futuras. A criatividade é a responsável por nos fazer ser capaz de transformar, combinar e planejar imagens de ações e também os cenários destas ações. Damásio, portanto, defende a tese de que sem as imagens, as ações não podem ser calculadas e planejadas. Desta forma constata que esse mecanismo teria prevalecido na evolução humana, mecanismo este que chamamos de consciência.

### **SOBRE PERCEPÇÕES FINAIS**

Quando criança, em meus encontros com Dona Benedita, benzedeira, experimentava sensações. Assim, como esta memória presente em meu corpo, outras memórias vão se somando a elas arquitetando em matéria e espírito construindo um corpo a base de sensações, de imagens.

155

---

O Princípio da Correspondência constrói uma lógica de pensamento que ajuda a compreender as causas do movimento em relação ao corpo e gesto, enriquecendo sua trajetória e lhe fornecendo significados. Na teoria axiomática de Damásio, o corpo e o meio, ou o organismo e o objeto, estão em constante relação, já que para Damásio toda imagem é sensitiva e torna-se ensejo da construção do próprio corpo. Portanto, quando refletimos aqui sobre o movimento, movimento este que surge a partir de imagens, nos deparamos com a seguinte questão: Seria possível imaginar qualquer movimento sem a influência do meio externo?

A ideia previamente apresentada provoca sobre a possibilidade de um movimento sem a consciência de que este está, por conseqüência, inter-relacionado como seu meio circundante, com suas construções derivadas de diversos contextos, sendo estes históricos, sociais, culturais, entre outros. Alegar que um movimento não contenha estes contextos dentro de sua construção, automaticamente estamos excluindo sua existência humana. Defender este conceito embasado nos estudos de Delsarte e nas teorias de Damásio, evidencia que os gestos correspondentes formam o

diálogo entre organismo e objeto, entre um corpo que se configura em imagem e gera movimento. Paralelamente o movimento se configura em imagens que constroem um corpo. Após atravessarmos estes universos de distintas extensões, ciências e épocas podemos considerar que Delsarte e Damásio concordam em uma coisa, o movimento humano é construído por sensações.

## REFERÊNCIAS

BOURCIER, Paul. **História da dança no ocidente**. 2ª ed. São Paulo: Martins fontes, 2001

DAMÁSIO, Antonio R. **O mistério da consciência: do corpo e das emoções ao conhecimento de si**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

GARAUDY, Roger. **Dançar a vida**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1980.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados**. São Paulo: Annablume, 2005.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 1999.

## A MAQUIAGEM E O INCOMPLETO NO BUTOH<sup>71</sup>

Kysy Amarante Fischer<sup>72</sup>  
Cristiane Dall'Oglio de Moraes<sup>73</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

Este artigo apresenta algumas funções atribuídas à maquiagem no Butoh - arte do corpo surgida no final dos anos 50, no Japão. Diante de possíveis teorizações acerca do Butoh, confronto-as com experiências em workshops e relatos poéticos da minha prática artística. Da intersecção entre informações e vivências, emerge um trabalho poético refletindo prática e teoria.

**Palavras-chave:** Butoh; Maquiagem; Processo de criação.

*“Sim, os mortos são meus professores.”*  
(Hijikata Tatsumi)

Esta pesquisa pretendia inicialmente entender a função da maquiagem no Butoh: O que revela o branco no corpo seminu, as cabeças raspadas, os globos oculares também brancos? Na busca por uma função da maquiagem, outras questões urgentes foram se sobrepondo às dúvidas iniciais. E anterior ao desejo de encontrar respostas, a maquiagem já estava presente no meu próprio trabalho. Esta presença já emergia significados e sentidos para mim enquanto dançava ou criava a próxima performance.

Sendo este trabalho fruto do caminho e das demandas da própria pesquisa, para a concretização da mesma, registrei minhas performances por fotografias, vídeos e relatos poéticos para que nesse artigo, possa-se mostrar de alguma forma o que surgiu no encontro entre questionamentos e possíveis respostas, olhares sobre a prática e, principalmente, o uso da maquiagem no próprio corpo. Dessa forma, a

---

<sup>71</sup> Artigo resultante de pesquisa de Iniciação Científica realizada na Faculdade de Artes do Paraná, sob a orientação da Prof. Ms. Marcia Cristiane Dall'Oglio de Moraes.

<sup>72</sup> Acadêmica do Bacharelado em Artes Cênicas da Faculdade de Arte do Paraná, aluna pesquisadora do Programa Institucional de Iniciação Científica (PIC) da FAP. Integrante do grupo de pesquisa Artes e Performance, da FAP. Atua em Performance, Dança, Artes Visuais e Teatro. E-mail: kysydod@hotmail.com

<sup>73</sup> Profa. Ms. Marcia Cristiane Dall'Oglio de Moraes, orientadora da pesquisa. Graduação em Artes Cênicas (PUC-PR), Especialização em Arte-Educação (FAP-PR) e Mestrado em Artes Cênicas (UFBA). Professora da Faculdade de Artes do Paraná. E-mail: marciacri2@terra.com.br

metodologia desta pesquisa foi a realização de performances (nas quais o maquiar-se acontecia simultâneo à performance), seguidas de relatos poéticos sobre as mesmas. Em paralelo desenvolvi pesquisa bibliográfica sobre o Butoh. Assim, realizei performances nas quais a maquiagem entrou como elemento que dança.

A pretensão primeira mudou seu rumo para uma reflexão sobre uma suposta necessidade de encontrar respostas ou funções na arte e que papel um mestre ocupa nessa busca. Para esclarecer essa transição de objetivos, exponho o caminho percorrido e introduzo o assunto: esclareço rapidamente o que vem a ser o Butoh, sua origem, as principais questões relativas ao corpo e à maquiagem. Também menciono meu envolvimento com essa arte de maneira prática e teórica e, em seguida, exponho um dos relatos constituintes da metodologia deste trabalho.

## O BUTOH

Entre o final do século XIX e início do século XX o Japão viveu a Restauração Meiji, momento no qual a produção artística começa a se hibridizar com a cultura ocidental. A maior influência artística era então européia e, depois da II Guerra Mundial, passa a ser estadunidense. Essas influências, mais que cópias, deram-se como um processo de tradução cultural, como foi o caso do Butoh. Depois das explosões das bombas no Japão, o país torna-se uma superpotência tecnológica e conseqüentemente novos modos de pensar e mover o corpo aparecem. Alguns destes “novos corpos japoneses” reforçam o novo padrão moderno e uma minoria o nega.

Nas artes, o Butoh é a total rejeição dos valores materialistas que se instauram no país, surgindo como um berro, um afundar-se no ser e no estar. Hijikata Tatsumi, criador do Butoh, além da ligação com suas origens japonesas, teve influências ocidentais: Genet, Rimbaud, Bataille e Artaud. Algumas influências desses autores ficam evidentes na obra de Hijikata como, por exemplo, a idéia de que o excesso era o princípio de todo sistema e que a morte mostrava uma nova continuidade para a vida. Transitando entre dança, teatro e performance, o Butoh carregava uma expressividade tão nova que aterrorizava espectadores, visto que estes não aceitaram as primeiras apresentações como arte, por sentirem-se chocados com seus formatos. As principais questões levantadas pelo Butoh são:

a relação entre o dentro e o fora do corpo, as tensões entre a representação e a sua impossibilidade, o traço autobiográfico como engendrador dos processos, a transição entre o informe e a forma organizada com sentido a partir da experiência e jamais *a priori*. (GREINER, 2005, p.131)

A morte, o Eros, a ancestralidade, nossas raízes e memórias são temáticas bastante presentes no Butoh. Diferentemente de outros estilos, o Butoh não é criado para ser dançado para a corte ou a elite, visto que não há ninguém regendo suas idéias. A “idéia Butoh” pertence a todos.

O Butoh conserva até hoje seu caráter *underground*: dançado na rua, em bares, florestas e montanhas, é uma força, não envelhece, não torna-se datado. A morte, o sexo, a vida, o devir, não estão a serviço da moda, pois a forma não interessa no Butoh. Não existe nada que o unifique para deixá-lo em um lugar seguro e estruturado no qual possa ser facilmente devorado pela lógica. Esta sim tem a necessidade consumista do novo.

Quanto à sua visualidade, o Butoh rompe com padrões estéticos fortes na Arte japonesa.

O corpo antes atado em kimonos agora se mostra por completo. Deslocado, assume lugares sem lugar. Onde estava a gueixa, delicada, perfeita, agora está um senhor<sup>74</sup> com gestos esqueteados e carregando tanta vida nas costas, sob e sobre a pele que não mais pode ser tão limpo, completo, bem acabado, pois não há vida bem acabada, ela sequer se acaba, ela se sobrepõe, ressurgue constantemente do próprio ventre. (relato poético n. 2)

A maquiagem no Butoh se diferencia da maquiagem em outras instâncias artísticas. Ao longo da história da maquiagem, mulheres e homens envelhecidos a utilizam para ter uma aparência mais jovem, escondendo sob grossas camadas de pintura, linhas e rugas. No teatro, as funções da maquiagem não foram muito diferentes, buscando por vezes esconder algo, caracterizar um personagem ou simplesmente melhorar a aparência dos atores. A maquiagem no Butoh não pretende esconder, mas sim revelar. Entre as funções da maquiagem definidas por Patrice Pavis, ela pode se enquadrar na posição de “[...] renunciar a seus efeitos psicológicos,

---

<sup>74</sup> Kazuo Ohno, trabalhou com Hijikata e tornou-se o maior representante do Butoh no mundo, sendo ele, o *corpo* para a *idéia* que Hijikata tinha de dança.

[assumindo] sua qualidade de sistema significante, que faz dela um elemento estético total da encenação” (PAVIS, 2005, p. 232). Ainda relacionando as palavras de Pavis à maquiagem no Butoh, ela tende

a sublinhar seus próprios procedimentos, a se tornar um fim em si, uma pintura [...] corporal, que não deve mais ser colocada a serviço dos outros signos, mas sim concentrar os olhares sobre sua própria prática autônoma. (PAVIS, 2003, p. 171 - 172).

## BUSCANDO A MINHA FLOR BUTOH

Decidi dançar e estudar Butoh buscando o movimento sincero, que obedecesse somente aos impulsos do corpo e não a formatações pré-estabelecidas. Uma dança capaz de incitar encontros, rituais, afetos. Ao buscar bibliografia sobre Butoh, vemos que poucas pessoas se propuseram a estudá-lo no Brasil, possivelmente porque explicar ou sistematizar o Butoh é sufocá-lo. Com perspicácia, Kazuo Ohno referia-se ao Butoh falando do céu, flores, pássaros. A “idéia Butoh” é tão rarefeita que ela mesma não se deixa fixar. Não há regras, passos ou uma técnica que possamos utilizar para dançar ou dizer: “Isso é Butoh”. Deste modo, como pode existir um mestre de Butoh? Talvez alguém que abra espaços para a Vida nos corpos e mentes dos dançarinos. Talvez alguém que proponha essa tal “idéia Butoh” como conceito aberto e sobre os corpos já em movimento.

160

Estive em dois Workshops ministrados por Tadashi Endo<sup>75</sup> no Brasil, nas cidades de São Paulo e Campinas. Suas aulas práticas são entrecortadas por momentos onde todos sentam e ouvem histórias do início do Butoh, sua filosofia, sua relação com a natureza. Considero as informações contadas a nós por Endo, fios na tela de minhas reflexões. Quando se estuda o Butoh, talvez, “observar o objeto” seja insuficiente. É preciso viver o Butoh, se embrenhar nele, dançar, se afetar por ele e ter a coragem de *ser*, como Endo diz em entrevista a Valmir Santos e Jesser de Souza “[...] temos que lutar o tempo todo, nunca estar plenamente confortáveis e nunca mostrar exatamente aquilo de que somos capazes, mas sim, deixar-se existir.” (ENDO in SANTOS e SOUZA, 2005, p. 13).

---

<sup>75</sup> Tadashi Endo foi um dos colaboradores de Kazuo Ohno e atua ainda hoje como Performer e professor de Butoh.

Em 2010, entreguei ao Tadashi Endo três perguntas por escrito referentes à função da maquiagem no Butoh. Ele alegou sua falta de tempo e eu voltei para casa sem respostas. Quase um ano depois me reencontrei com ele após ter dançado, me maquiado de várias formas e me perguntado muito sobre qual seria o papel da maquiagem em minha dança. Em vinte dias de workshop, Endo falou várias vezes sobre maquiagem, como se somente depois de um ano viesse com uma enxurrada de respostas. Contou que Hijikata dizia aos seus dançarinos coisas como “eu não quero saber seus nomes ou de onde vieram, sem sentimento, sem sexo, vazios, anônimos”. O fundador do Butoh queria que os corpos fossem telas brancas para que o público pintasse-as com suas próprias cores. Se o performer já aparece com a cor azul, diz Endo, não é possível que pintemos nele nossas próprias cores. Endo disse também que usa a maquiagem para concentrar-se, e um pouco desse processo é relatado por Nilton Fukuda:

Tadashi Endo caminha pelo palco. Dá as últimas instruções para acertar a luz, a posição da cadeira e de uma placa de metal. Logo depois, no pequeno camarim, inicia o ritual da maquiagem. Com movimentos leves, como se já dançasse o butô, utiliza uma esponja para cobrir o rosto e todo o corpo com uma espécie de talco. Todos os poros são cobertos de branco. Por fim, os olhos e os lábios recebem cores. O processo durou cerca de 30 minutos, mais ou menos a duração do espetáculo Ikiru. (FUKUDA, 2010)

161

As reflexões encontradas sobre a Maquiagem no Butoh são variadas. Listo algumas delas abaixo, seguidas de singelos pensamentos meus munidos de palavras alheias: Ushui Amagatsu, criador do grupo Sakai Juku, em entrevista para Inês Bogéa diz: “A maquiagem serve para eliminar as características pessoais do dia-a-dia. Quero ressaltar características humanas, não só do butô ou do Japão.” (BOGÉA, 2001, p.?)

Maura Baiocchi comenta “[...] a cor branca, evocativa da pureza da criança que acaba de nascer, onde os estados da alma vêm se imprimir. O corpo se prepara para ser o receptáculo de todas as manifestações.” (BAIOCCHI, 1995, p.14)

A maquiagem é estendida por todo o corpo, pois todo ele está engajado na dança, cometendo, como em um rito Tarahumara considerado por Cassiano S. Quilici, “um sacrifício que apagaria as marcas distintivas pelas quais figuramos um rosto,

região corporal que tende a concentrar os caracteres que atribuímos à individualidade”(QUILICI, 2004, p.175).

A tinta branca que neutraliza é mais um dos elementos que cria espaços no corpo. Quando o performer vai para o palco, ele não é mais ele, pode ser qualquer coisa, assim como Deleuze refere-se ao devir: “encontrar a zona de vizinhança, de indiscernibilidade ou de indiferenciação tal que já não caiba distinguir-se de uma mulher, de um animal ou de uma molécula”<sup>76</sup>. (DELEUZE, 1996, p.11)

Já Hijikata tinha a função da maquiagem altamente embrenhada ao objetivo primeiro do Butoh, colapsar o corpo. A maquiagem neste caso, serve como um dos elementos do corpo em crise do Butoh. Greiner expõe essa relação no trabalho de Hijikata:

[...] a partir de uma consciência profunda, desestabilizar o corpo. Para tanto, criava diferentes estratégias. A maquiagem branca, por exemplo, foi usada pela primeira vez em 1961, com a colaboração do artista plástico Yoshimura Masunobu. Yoshimura, que havia fundado a organização neodada um ano antes, teve a idéia de raspar a cabeça de Hijikata e enrolá-lo como uma múmia com gaze e plástico. A substância plástica logo solidificou no corpo e a temperatura caiu muito. Aos poucos o plástico começou a cair como quelóides na pele e o frio provocou espasmos musculares. É provável que dessa experiência tenham surgido alguns dos movimentos usados pelo butô. A partir daí, Hijikata começou a usar esse plástico e pó de cálcio cabonado feito de cola. Isso irritava a pele e inibia a respiração, transformando os sentidos do corpo.

Assim, Hijikata criou uma verdadeira ontologia da pele. O seu estúdio Asbestos-kan significava “a casa de amianto”. Várias de suas obras faziam referências a doenças de pele, como a famosa História da Varíola (Hosotan, de 1972). A pele não era um limite mas uma interface, uma mediação capaz de reorganizar o pensamento do corpo. (GREINER, 2008, p.29)

Mesmo listando as várias funções da maquiagem na visão de algumas pessoas, o que mais me interessou nesta pesquisa foi a produção escrita que exponho mais adiante. A performance que se fez mais presente neste estudo é “Adir – canto para uma avó morta” na qual a proposta é a de um encontro com o público. As pessoas deparam-se comigo na busca de memórias, histórias, olhares, toques, choros, risos,

---

<sup>76</sup> Tradução livre da autora.

espasmos e rasgos. Entro no imaginário da casa da minha avó, onde fui criada. Trago histórias que foram contadas em segredo para mim e lágrimas de saudade que insistem em não secar.

O trecho do relato poético a seguir foi produzido entre as duas apresentações de “Adir – canto para uma avó morta” (06 e 07 de novembro de 2010), realizadas na casa dos meus avós, que agora está vazia. Na primeira performance meus pais aplicaram argila branca e fria sobre o meu corpo. No segundo dia, utilizei argila preta, branca, rosada e amarela sobre o chão, e este assumia o papel de aplicador da maquiagem. A escrita deste relato aconteceu logo após a leitura do artigo “O Colapso do corpo a partir do Ankoku Butô de Hijikata Tatsumi” e foi influenciada por ele de forma indireta, pois a autora, Christine Greiner, traz algo do “sentido do Butoh” que me sensibilizou, criando inter-relações que transponho poeticamente para o papel por meio de escrita automática. Essa técnica de produção textual foi criada pelos surrealistas como uma das formas de liberar o fluxo de idéias, como acontece em exercícios de Butoh onde se dança sem considerações estéticas ou morais. Cito Deleuze: “Escrever é um assunto de devir, sempre inacabado, sempre em curso, e que transborda qualquer matéria vivível ou vivida”<sup>77</sup> (DELEUZE, 1996, p.11).

### **O VAZIO NA CASA CHEIA DE MEMÓRIAS**

*Nas sombras de nossos corpos moram as nossas experiências. Sombra que se faz entre os dedos, entre as rugas... Esse é um encontro de memórias, das memórias de antepassados que estão em nós e sob nossos pés. Danço a herança dos meus avós, a casa onde fui criada, as aranhas, a cadeira de balanço, as flores do jardim, as roscas de polvilho, o arroz-doce, a bolacha de açúcar-grosso, o sótão assustador do ranchinho.*

*A imagem de corpo que não se fecha que não diz mais o que é. O corpo no Butoh que chega até os ocidentais é um corpo novo, que fala com todas as partes e por isso quando mostra-se ou maquia-se, o faz por inteiro. O performer dança com tudo o que tem, está presente com tudo o que é.*

---

<sup>77</sup> Tradução livre da autora.

*Há muito de não belo em mim, eu renasço da lama ou me brota da pele a terra onde os meus idos estão vivendo agora. E por vezes é um pé que fala por si só e busca por si a sua tinta, a sua cor, sua lama.*

*São as minhas costas tocando as mãos de minha mãe que me pinta, me acaricia enquanto meu pai deixa-se pintarsujardança comigo, um sujar a quatro mãos que a vinte e poucos anos atrás se enroscaram e se melecaram também sem saber que logo carregariam uma pequenina. Essa que agora já bem crescida lhes toca e é tocada gerando um netinho que é este nosso encontro. E ao mesmo tempo já me nascem as idéias do como pintar-se amanhã: será o chão meu parceiro a brotar tinta de memórias da casa onde fui criada. Sempre estamos apenas começando e sempre aquilo já é tudo o que temos para mostrar. Cada performance é um filho que concebemos, parimos e matamos diante do público. E o meu corpo já não era meu, era como que coberto de uma carcaça retirada do caixão e do que eu lembrava em movimento.*

### **MESTRE, O QUE É A MAQUIAGEM?**

Em fevereiro de 2011, enquanto Endo nos dizia tudo o que pensava sobre a maquiagem e o que sabia sobre o pensamento de Hijikata, eu pensava, por que ele não me falou isso antes, por que há um ano atrás não respondeu as perguntas no meu papelzinho? E nesse dia, Endo encerrou sua fala nos contando a história de um jovem que queria saber o que é o Zen. Tomo a liberdade de reproduzir a história com as minhas palavras:

Um jovem aluno desejava muito saber o que era o Zen. Ele foi à casa de um mestre e perguntou “Mestre, o que é o Zen?” O mestre levou-o ao jardim, caminhou com ele mostrando-lhe as flores, as árvores, o que estava plantando e conduziu-o até a saída. O aluno voltou pra casa sem resposta alguma. No dia seguinte ele retornou a casa do mestre “Mestre, o que é o Zen?” novamente o mestre mostrou-lhe como estava o jardim, o céu, o riacho. E o aluno retornou a sua casa descontente. Em todos os dias que se seguiram, o aluno voltou à casa do mestre, na primavera, verão, outono, inverno. Ele foi ficando cada vez mais cansado do silêncio do mestre que não dava-lhe resposta alguma sobre o Zen. Um dia, antes de sair de casa, pensou “se hoje eu não tiver a resposta do que é o Zen, eu nunca mais volto a casa do mestre” e foi caminhando inabalável ao encontro do ancião. Assim que entrou disse “Mestre, o que

é o Zen?”, o mestre pegou-o pelo braço e foi conduzindo-o até o jardim, ao que o jovem disse “Não, não, não quero ver flor nenhuma, quero saber o que é o Zen!” O Mestre então pediu que ele arrumasse suas coisas e fosse até um vilarejo próximo dali. O aluno, obediente, seguiu o seu pedido. Chegando ao vilarejo, todos os moradores estavam esperando por ele com grandes reverências e dizendo “Seja bem-vindo, Mestre!”. Agora ele havia se tornado mestre também, pois ele perguntou-se o que era o Zen 365 vezes e formulou 365 diferentes respostas. Então, muito provavelmente, ele já sabia o que era o Zen.

Obviamente, no dia em que contou esta história, Endo estava fazendo uma menção à pergunta “O que é o Butoh?” que sempre é dirigida a ele, e não mencionando diretamente a maquiagem no Butoh. Mas comecei a rever todo o meu percurso, pensar nos relatos que eu havia escrito e percebi que eu havia garimpado muitos sentidos e funções para o meu ato de maquiagem. E isso, estava acima de qualquer resposta externa que ele ou qualquer outro viessem a endereçar-me. Se um ano antes ele houvesse me dado respostas, eu teria parado de buscá-las, mas se, por outro lado, ele houvesse dito “encontre-as sozinha” eu teria passado todo o tempo querendo achar razões e explicações para tudo. A explicação do “porquê” não é mais importante do que os porquês que estou encontrando no percurso.

E finalizo este trabalho com algumas fotos do processo, que ocorreu entre 2010 e 2011.





## REFERÊNCIAS

BAIOCCHI, M. **Butoh: dança veredas d'alma**. São Paulo: Palas Athena, 1995.

BOGÉA, I. **Sankai Juku lança coreografia na França**. *Folha de São Paulo*. São Paulo, p. ?. 04 de Jan. de 2001.

DELEUZE, G. **Crítica y Clínica**. Trad. Thomas Kauf. Barcelona: Editorial Anagrama, 1996.

FUKUDA, N. **Olhar sobre o mundo: Ikiru**, por Tadashi Endo. 11 de Agosto de 2010. Disponível em: <<http://blogs.estadao.com.br/olhar-sobre-o-mundo/tag/butoh/>> Acesso em: 01 de maio de 2011.

GREINER, C. **In-traduições do Ocidente em três movimentos das arte do corpo no Japão: Butô, Mono-ha e Superflat**. In: ANDRADE, Milton de; BELTRAME, Walmor Nini (Org.). **Poéticas Teatrais: Territórios de Passagem**. Florianópolis: Design Editora/FAPESP, 2008. p. 25 – 35.

\_\_\_\_\_. **O colapso do corpo a partir do ankoku butô de Hijikata Tatsumi**. 2005. Disponível em: <<http://www.japonartescenicas.org/estudiosjaponeses/articulos/ankokubutoh.pdf>> Acesso em: 01/05/2011.

\_\_\_\_\_. **Uma breve reflexão acerca do Lume e seu Japão imaginado. Sala Preta**, n. 5, p. 129 - 132, 2005.

PAVIS, P. **A análise dos espetáculos: teatro, mímica, dança, dança-teatro, cinema** São Paulo : Perspectiva, 2003.

\_\_\_\_\_. **Dicionário de teatro / Patrice Pavis**; tradução para a língua portuguesa sob a direção de J. Guinsburg e Maria Lúcia Pereira. São Paulo: Perspectiva, 2005.

QUILICI, C. S. **Antonin Artaud: Teatro e ritual**. São Paulo: Annablume; FAPESP, 2004.

SANTOS, V.; SOUZA, J. S. de,. **“Shi-Zen, 7 Cuias”**: Uma entrevista com Tadashi Endo. *Revista do Lume*, Campinas, n. 6, p. 8 - 15, 2005/junho.

## OZUALDO CANDEIAS NO UNIVERSO DO CINEBOCA

Julia Fernandes Marques<sup>78</sup>  
Solange Stecz<sup>79</sup>

Faculdade de Artes do Paraná

### RESUMO

O artigo presente defende que o cineasta Ozualdo Candeias coloca-se de maneira deslocada e única dentro da história do cinema produzido na Boca do Lixo paulista. Apresenta-se cronologicamente sua trajetória na Boca, algumas realizações e preceitos artístico-conceituais seguidos por ele e, em oposição, os caminhos que, generalizadamente, os realizadores do Cineboca optaram por seguir. Dessa maneira, é possível construir um perfil diferenciado de Candeias em relação ao contexto em que ele esteve imerso.

**Palavras-chave:** Ozualdo Candeias; Cineboca; Boca do Lixo.

### INTRODUÇÃO

Ozualdo Ribeiro Candeias expressou em sua cinematografia o choque entre os anseios individuais e as linhas de poder. Os indivíduos que abordava mantiveram-se constantemente entre as camadas mais baixas da sociedade, envoltos em seus sonhos e misérias. O cineasta gostava de subverter as ordens instituídas ao fazer o seu cinema, o que dificulta o estabelecimento de relações de influência em sua produção cinematográfica, relações que ele mesmo se recusou a fazer. Sua linguagem é recorrentemente definida como crua, pois ficciona os indivíduos como documentos humanos. Isso com uma câmera livre, que desfila pelos espaços e, ativa, observa. Gardnier, em “O que há para saber sobre Ozualdo Candeias?”, aprofunda um pouco mais essa ideia:

de onde a insuficiência do crítico ao deparar-se com uma obra que, por sua simplicidade e evidência, desafia o crítico a ter o que dizer. Porque se ela instaura uma relação estética imediata com o

---

<sup>78</sup> Graduanda no Bacharelado em Cinema e Vídeo na Faculdade de Artes do Paraná (FAP-PR), Bolsista do Programa de Iniciação Científica (PIC/FAP 2010-2011), e-mail: julia.marqs@gmail.com.

<sup>79</sup> Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. Coordenadora de Cinema e Vídeo da Fundação Cultural de Curitiba/Responsável pela Cinemateca de Curitiba. Coordenadora de Pós-Graduação da Faculdade de Artes do Paraná. Professora de roteiro no Curso de Cinema e Vídeo da Faculdade de Artes do Paraná, onde coordena o Grupo de Estudos de Cinema Latino Americano. solange.stecz@gmail.com

espectador antes de uma relação com a história do cinema ou com a história, o "especialista" fica sem muito o que fazer (GARDNIER, 2000).

O Cineboca, maneira carinhosa que Candeias utilizava ao citar o cinema realizado na Boca do Lixo paulistana, pode ser definido como um polo de produção de cinema que existiu perto do centro antigo da cidade. Ozualdo trabalhou e frequentou bastante esse eixo, que era habitado por todo tipo de indivíduo marginalizado socialmente, como loucos e prostitutas. Foram estes que deram o nome à região. Cineasta com muita ideologia, Candeias se pôs de modo deslocado mesmo no contexto de realizações em que esteve inserido e dos cineastas com quem trabalhou ao longo de sua carreira. Presente por mais de 20 anos nesse local, onde floresceram muitas das produções fílmicas brasileiras das décadas de 60, 70 e 80, Ozualdo sempre fez os filmes nos quais acreditou, muitas vezes ignorando – ou literalmente recusando – conceitos estético-temáticos ou industriais de cineastas conclamados ou que estiveram à sua volta. Aqui se pretende, modestamente, destacar Candeias por algumas escolhas que fez e que ajudam a defini-lo. Para tal, será feito um traçado cronológico da trajetória de Candeias na Boca, bem como a apresentação de alguns casos mais destacáveis na história do Cineboca, correlacionáveis com o objetivo proposto.

## DESENVOLVIMENTO

Em 1955, Ozualdo arrisca-se no bairro da Luz, na cidade de São Paulo, ali pelas imediações das ruas do Triunfo, Vitória, dos Gusmão, dos Andrada (STERNHEIM, 2005, p. 15), em busca de apoio com os distribuidores locais para realizar um curta-metragem. Este viria a ser seu primeiro documentário em 16 mm, com nome *Tambaú – Cidade dos Milagres*, e retrataria os milagres realizados pelo padre Donizetti na cidade de Tambaú, perto de Ribeirão Preto.

A história se espalhou e a cidade virou centro de romaria. Procurei o pessoal da Polifilmes, aqui na Rua do Triunfo, que distribuía filmes em 16 mm e que eu conhecia pois alugava fitas deles, e dei a ideia de filmar os milagres do padre de Tambaú. Disse que poderia ir lá e registrar tudo. Então algumas pessoas acreditaram que eu era capaz de fazer um filme documentário e decidiram investir em mim. O Ricardo Paulo Dimbério topou entrar com o negativo e o laboratório. E fui pra Tambaú com minha Multi Maker (REIS, 2010, p. 54).

O cinema chegou à Boca do Lixo porque duas das três estradas de ferro presentes em São Paulo – Sorocaba e Paulista – passavam próximas de lá, nas estações da Luz e Júlio Prestes. Depois, foi instalada na Praça Júlio Prestes a estação rodoviária que atendia a todos os ônibus intermunicipais e interestaduais. Por essas estações rodoviárias e ferroviárias seria feita a distribuição dos filmes, não só para o interior como para o restante do País. As distribuidoras, assim, ganhariam em agilidade. Do fim da década de 50 até meados da década de 60, na Boca do Lixo já se encontravam a Polifilmes, “a Columbia, a Paramount, a Warner, a Art Filmes, a Fama Filmes, a Pelmex, a França Filmes do Brasil, a Paris Filmes e muitas outras” (STERNHEIM, 2005, p. 16).

Ozualdo Candeias, com o seu *Tambaú*, foi um dos precursores em realizações na Boca. Ele, que até aquele momento havia estudado basicamente livros de teor técnico sobre cinema, já havia descoberto o prazer de filmar e se aproximado de profissionais da área. Foi assim que ele chegou até o seminário de cinema do Masp, onde iniciou estudos mais aprofundados. Agora, mais envolvido com o meio cinematográfico paulista, Candeias conhece um cinegrafista de nome George Balardine, que, por saber que Candeias tem um caminhão e larga experiência como caminhoneiro, o convida para simplesmente transportar o equipamento para a rodagem de um filme em que Balardine seria diretor de fotografia. Candeias conta:

Entre na equipe com o meu caminhão. Um dia o diretor do filme, que não lembro o nome, me pediu para substituir um assistente que faltou. Ele gostou e no dia seguinte me perguntou se eu era capaz de fazer o trabalho do fotógrafo de cena, que também não apareceu. Respondi afirmativamente e me deram uma Rolleiflex. Gostaram das fotos e me pagaram para continuar até o fim. E foi assim que virei fotógrafo de cena e comecei a trabalhar no cinema (REIS, 2010, p. 58).

Foi também por meio de Balardine que Candeias se tornou repórter cinematográfico. Ao cobrir o colega em uma matéria jornalística, Ozualdo teve aprovação dos produtores e logo vendeu seu caminhão e continuou a trabalhar na área. Candeias admite que já nessa época tentava experimentar certo vanguardismo na linguagem. Os belíssimos movimentos de câmera realizados por Ozualdo são sua marca registrada. Essa característica é consequência de sua assumida ousadia. Por motivo de precariedade de equipamento, Candeias declarou que, como as câmeras não tinham *zoom*, ele fazia os movimentos na mão, caminhava e executava-os, e

acabou ficando bom nisso (REIS, 2010, p. 60). Em entrevista à Folha de São Paulo, datada de 1º de junho de 1993, Candeias declarou que sua inquestionável inclinação por subverter as normas da linguagem clássica do cinema podia ser percebida mesmo nesse instante de início de carreira:

Em 56 ou 57 comecei a trabalhar como cinegrafista em cinejornal. Aí já era 35 mm. Mas eu comecei a abusar um pouco, sair fora das normas, começaram a dizer que o meu material não montava. Aí eu comecei a fazer as minhas reportagens e já entregá-las montadas e escritas (COUTO, 1993).

Candeias lembra em REIS (2010, p. 65) que ainda no fim da década de 50 conheceu José Mojica Marins e Augusto Sobrado – o Cervantes –, que o chamaram para ajudar na produção de *Sina de Aventureiro* (1958), dirigido por Mojica. Anos mais tarde, Candeias trabalharia na produção de mais dois filmes do mesmo diretor: *Meu Destino em Tuas Mãos* (1963) e *À Meia-Noite Levarei Sua Alma* (1964). Candeias explica que trabalhou por quase nada nas três produções, só porque queria aprender a fazer longa-metragem. Ainda em 1960, Ozualdo voltou aos trabalhos com documentário e realizou para o Governo do Estado de São Paulo *Polícia Feminina*, que lhe rendeu o prêmio Municipalidade de São Paulo. Segundo publicação da Filme Cultura, de 20 de agosto de 1968, esse foi o primeiro trabalho cinematográfico, dos que realizou, que Candeias considera de certa importância. Em 1962, Candeias lançaria outro documentário, igualmente realizado para o Governo do Estado de São Paulo e premiado com a Municipalidade de São Paulo, o *Ensino Industrial* (FONSECA, 1968).

Em 1966, foi criado um instituto que está na base do processo de maturação da indústria cinematográfica que dali a alguns anos se consolidaria na Boca do Lixo – o Instituto Nacional de Cinema (INC). Através dele, três específicas medidas reverteram o quadro do cinema brasileiro: a obrigatoriedade de exibição do filme nacional, inicialmente de 57 dias no ano, com aumentos progressivos; o prêmio “adicional de bilheteria”, pagamento, ao realizador, de 5% a 20% da renda líquida obtida ao longo dos dois primeiros anos de exibição do filme; e o “prêmio de qualidade”, 300 salários mínimos da época dados anualmente a 12 filmes selecionados (ABREU, 2002, p. 21). Nesse momento ainda não havia a Embrafilme, que seria criada em setembro de 1969, como empresa vinculada ao INC.

A criação do Instituto Nacional de Cinema (INC), uma autarquia federal, pelo Decreto-Lei n. 43, de 18 de novembro de 1966, “consolida um programa que concentra no Estado a possibilidade de desenvolvimento industrial do cinema, visto ser um órgão legislador, de fomento e incentivo, fiscalizador, responsável pelo mercado externo e pelas atividades culturais” (ABREU, 2002, p. 20-21).

No específico caso do Cineboca, um grande destaque também deve ser dado ao que Abreu consideraria como um dos pontos principais do decreto: “a destinação dos recursos obtidos pelos depósitos compulsórios das empresas distribuidoras estrangeiras ao financiamento de filmes de longa-metragem” (ABREU, 2002, p. 21). Inclusive, para Ozualdo, o cinema na Boca deu certo porque as distribuidoras e exibidoras começaram a optar por coproduzir os filmes nacionais; assim, elas obteriam mais lucro, pois também seriam donas das fitas. A partir disso, diversos filmes começaram a ser realizados com o capital de distribuidoras estrangeiras, como também dos donos de cinema (REIS, 2010, p. 151).

Foi à Boca do Lixo que Candeias recorreu quando precisou terminar o seu **A Margem** (1967); sem dinheiro, ele procurou no local algum distribuidor que financiasse seu longa de estreia.

Eu sabia que ninguém ia me dar um longa de graça. Então fui juntando dinheiro, juntando gente aqui e ali, e resolvi fazer um filme do meu jeito, rompendo regras rígidas do cinema. Uma delas era: não filmar exterior sem sol. Eu filmava exterior de qualquer jeito – nublado, cinzento... Outra: não fazer nada fora de cenografia, evitar as locações. Só filmei em locação. Não filmar neguinho feio, pé-de-chinelo, negro. Fiz a fita só com essa gente. Percebi que a minha temática era dos vencidos (COUTO, 1993). 6

Embora pudesse ter certeza de suas escolhas técnicas e estilísticas já nesse momento, Candeias não poderia imaginar que esse filme o faria ser reverenciado por muitos, como também seria utilizado como bandeira de certo movimento heterogêneo que surgiria ali na Boca com um nome que dialogaria com essa mesma obra – o Cinema Marginal. Após a realização de *A Margem*, jovens intelectuais como Rogério Sganzerla e Carlos Reichenbach começaram a depurar novos ideários para a base conceitual de realizações no campo do cinema. Eles fariam emergir algo que iria se contrapor ao Cinema Novo. Em ABREU (2002, p. 39) lê-se sobre a Boca do Lixo, que “a sua existência e de seu cinema foi poeticamente anunciada em 1968 pelo filme *O*

*Bandido da Luz Vermelha*, de Rogério Sganzerla, que marca uma transição ou um rompimento com os preceitos éticos e estéticos propostos pelo Cinema Novo”. Candeias chegou a fazer uma pequena participação nesse filme de Sganzerla, embora dure poucos segundos em quadro, está eternizada na fita a presença de Ozualdo no contexto de realização do filme. Em 1969, também ali na Boca seria realizado *As Libertinas* – primeiro filme de longa-metragem feito por meio de cooperativas de produção, por membros desse mesmo grupo que invadiu a Boca do Lixo. Em um formato bastante popular, o de episódios, foi dirigido por Antonio Lima, Reichenbach e João Callegaro. Outras características desse cinema, o aproximaria consideravelmente do público brasileiro das classes C e D. Ainda em ABREU (2002, p. 40) são apresentados elementos que ajudariam a definir aquele grupo como um movimento, e eles estariam já nesses dois filmes de abertura:

Os dois filmes visavam claramente a um diálogo com o mercado exibidor – e com seus filmes B –, em atitude de provocação estética e política, procurando explorar temas “agressivos” com a violência, a avacalhação, a ironia e o deboche – elementos típicos do Cinema Marginal –, mas também com humor, mulheres bonitas e erotismo – ingredientes de apelo popular que fundariam a *pornochanchada*.

174

Esses filmes inicialmente fizeram um grande sucesso de público; eram as massas que os realizadores almejavam alcançar, e, utilizando-se de escolhas previamente apoiadas pelas camadas populares, de fato conseguiram. *As Libertinas*, por exemplo, ficou 40 semanas em cartaz em cinemas do centro de São Paulo. O segredo da mágica encontra-se em grande medida aqui:

*As libertinas* buscou atrair o público com a divulgação apoiada em frases promocionais apelativas, parecendo criar um estilo. Os anúncios publicados na imprensa escancararam: “Um filme SEXO de João Callegaro (sexo-diretor), Carlos Reichenbach (sexo-diretor) e Antonio Lima (sexo-diretor) [...] Três sexo-histórias: 1º. sobre sexo; 2º. sobre sexo, 3º sobre-sexo [...] Todos gostam da beleza! Todos apreciam a ousadia! Todos vão gostar de... *As libertinas* (ABREU, 2002, p. 40).

Candeias trabalhou na produção do episódio de Antonio Lima de *As Libertinas*. Porém, não fez um cinema nem próximo do ideário do grupo “marginal” e, conseqüentemente, era apenas alguém que se relacionava com o coletivo, mas que fazia o seu cinema, com ditames próprios. Mesmo em *A Margem*, que foi posto como

filme precursor do movimento, as diferenças de estilo são gritantes. Na edição do Diário de Notícias datada de 27 de novembro de 1968, Jaime Rodrigues destaca:

Essa « estória mais ou menos estranha » é localizada no universo marginal de uma favela à beira do Rio Tietê, onde dois casais [...], sobrevivendo sob mínimas condições humanas, marginalizadas do contexto social, tentam reintegrar-se na existência através do amor (RODRIGUES, 1968).

O cunho existencial do discurso do filme fica evidente, não somente no excerto, mas na obra, além de uma abordagem extremamente séria no que é dito. Em um filme baseado em personagens reais, Candeias mantém o tom realístico em seu modo de narrar, e alterna-o com uma sensível abordagem suprarrealista; assim ele enuncia um “choque entre a sensibilidade do indivíduo diante da dureza do quadro social e as suas tentativas de superação de tal contexto problemático” (RODRIGUES, 1968). Para Reis (2010, p. 78), Candeias diria: “reconheço que os meus filmes não são bonitos nem engraçados e não me interessa fazer fitas que as pessoas vão ver para rir, chorar ou levantar o pinto. Eu procuro outro tipo de reação em outro tipo de platéia”. Pela data em que foi registrado o depoimento, fica evidente que Ozualdo manteve seu ideário individual no que diz respeito a suas realizações. Chegou à Boca antes da grande maioria dos profissionais que realizaram cinema por lá, e já fazendo filmes que tinham a face conceitual que ele trabalhou por toda a vida, independente de valorosos apoios financeiros ou aprovação. Candeias não trabalhou por sucessos ou simples retornos lucrativos.

Depois de *A Margem* veio a proposta de dirigir um episódio de *Trilogia do Terror* (1968), com argumentos de Mojica Marins. Candeias acabou por reescrever o roteiro que lhe foi dado, por se recusar a dirigir algo que não se parecesse com ele, e criou o episódio *O Acordo*. Em 1969, Candeias realizou mais um filme, esse produzido por Cervantes, com quem Candeias já havia trabalhado em filmes do Mojica Marins – citados anteriormente. De título *Meu nome é Tonho*, foi a primeira realização da produtora MASPE Filmes, com sede na Boca do Lixo. “A idéia do produtor era trabalhar na linha do *spaghetti western* (bague-bague italiano), então no auge da popularidade, mas Candeias acabou realizando um filme que dialogava com a cultura do interior” (ABREU, 2002, p. 33).

Todos os meus filmes têm um compromisso com a realidade. Tem um filme meu, “Meu Nome É Tonho”, que tem muito mais a ver com Guimarães Rosa que o “A Hora e a Vez de Augusto Matraga” feito pelo Roberto Santos. Falaram que era western porque esse é o referencial que se tem no cinema, e porque tinha uns cavalos lá. Mas é uma coisa brasileiríssima, que tem a ver com a minha vivência no interior do Mato Grosso (COUTO, 1993).

Como pode ser observado, Candeias não permitia de modo algum que um apelo ou necessidade de mercado atrapalhasse os seus sólidos conceitos sobre o fazer cinematográfico. Ao longo de sua carreira, optou por realizar sozinho diversos segmentos de uma produção fílmica – como direção, produção e montagem –; por não ter apoio financeiro para seus filmes, não tinha como pagar devidamente uma equipe. Os seus projetos majoritariamente acabaram sendo produções muitíssimo baratas, o que ao mesmo tempo lhe permitiu bastante liberdade ao realizar.

Os filmes feitos na Boca do Lixo a partir da década de 60, inicialmente, eram produções de baixíssimo custo, assim como as de Candeias. Porém, o grupo marginal que estava realizando na Boca acabou se dispersando e enfraquecendo em poucos anos. Ainda em 1969, começaram a ser produzidos filmes um pouco diferentes, filmes que tinham mais apelo e menos ideologia, e que, por esse motivo, atraíam produtores e exibidores com maior facilidade.

Enquanto as práticas do cinema marginal paulista esmaeciam, germinava um *cinema (erótico) popular brasileiro* que logo seria enquadrado em um gênero abrangente rotulado por seus opositores de pornochanchada (ABREU, 2002, p. 43-44).

Apesar da titulação pejorativa, derivada das comédias eróticas que começavam a ser massivamente produzidas lá, esse coletivo era formado por um grupo bastante heterogêneo que trabalhava amparado nos gêneros B do cinema, com o “similar nacional”, e realizavam aventuras, derivações do *western*, do terror. Filmes sempre regados com bastante apelo erótico, “mais como razão ou pressão do exibidor do que livre escolha dos cineastas” (STERNHEIM, 2005, p. 14).

Em 1973, David Cardoso, ator, produtor e, posteriormente, diretor de filmes da Boca, convidou Candeias para dirigir o primeiro filme da DACAR Produções, localizada na Boca do Lixo; o filme foi *Caçada Sangrenta*. Segundo David, a fita mal se pagou, e isso porque tinha mulher pelada. Ele queria fazer um filme de aventura, mas o

resultado foi hermético, cheio de metáforas: “[...] o estilo autoral de Candeias, que procurava aplicar no cinema suas próprias idéias, não se encaixava bem no projeto cinematográfico de David Cardoso, que visava a um cinema comercial bem realizado” (ABREU, 2002, p. 75). Como diretor, Candeias se impunha rigidamente – ele poderia até fotografar ou atuar em um filme que não fosse do seu perfil, mas nunca assinaria uma obra que não se enquadrasse em seus preceitos artísticos. Um caso que atesta isso é o de *Dezenove mulheres e um homem* (1977), filme de aventura com muita ação, dirigido por David Cardoso, no qual Candeias atuou. Esse filme tinha apelo comercial suficiente para se eternizar como o único filme nacional a ficar dois meses no Cine Marabá (ABREU, 2002, p. 114). Ozualdo participou de diversos outros filmes realizados na Boca do Lixo até 1985, muitas vezes como fotógrafo de cena, diretor de fotografia, ator e operador de câmera. E foram de fato muitos filmes produzidos na Boca.

A Boca do Lixo era responsável por cerca de 60 a 90 filmes brasileiros produzidos anualmente, em média, na década de 70. Arriscou todos os subgêneros possíveis da pornochanchada: o filão da comédia, o pornodrama, o porno-horror, o porno-policial, o porno-western, e até mesmo o porno-experimental [...] No horizonte das propostas da Boca, alguns filmes e diretores se destacaram por sua *performance* técnica e artística, como Ody Fraga com *Reformatório das Depravadas* (1978) e *A Dama da Zona* (1979); Jean Garret, diretor de *Mulher, Mulher* (1979) e *Força dos Sentidos* (1980); Claudio Cunha, com *O Dia em que o Santo Pecou* (1976) e *Amada Amante* (1978), e Sílvio Abreu, com *Mulher Objeto* (1981) (ABREU, 1996, p. 78)

No ano de 1970, Candeias cedeu uma entrevista a Oswaldo Mendes, do caderno *Variedades* do jornal *Última Hora*, no qual revelou sua opinião sobre o contexto dessa indústria de cinema comercial. Nesse momento, o modo de produção do Cineboca seguia uma fórmula: “erotismo + produção barata + título apelativo + divulgação em mídias populares, que, com níveis diversos se estabeleceu como um modelo” (ABREU, 2002, p. 141). Nessa entrevista, Candeias conta sua visão sobre a ordem de produção do cinema da Boca:

Fazer cinema pelo dinheiro. No aspecto sócio-econômico, talvez seja isso o que interesse, porque no mínimo o dinheiro vai ficar aqui. Mas, nessa altura, 10

eu desistiria de fazer cinema. Porque eu acho que quem faz cinema sem recursos, está preocupado mais com o mundo em que ele vive, sem ficar pensando em bilheteria (MENDES, 1970).

Porém, nem tudo foram flores, e nos anos 80 o Cineboca começou a entrar em crise, e por um conjunto de motivos de proporção nacional, que aquele eixo de produção cinematográfica de São Paulo não conseguiu se esquivar. A evolução ascendente da taxa de inflação demandou dos produtores que buscassem um retorno rápido de bilheteria, que cobrisse os gastos e que mantivesse a máquina funcionando. Então, as produções começaram a ser feitas com cada vez menos dinheiro e com atrativos mil, que permitisse que o filme rendesse mesmo com pouco tempo em cartaz. “Sem salas, forçados a uma competição desnivelada com o similar estrangeiro e sem contar com um auxílio da Embrafilme no crédito à produção, a Boca só esperava um pequeno empurrão” (GAMO, 2006, p. 30), e esse foi dado no sentido do filme de sexo explícito.

Depois que *O Império dos Sentidos* (1976) e *Calígula* (1979) – filmes que exibiam atos sexuais explicitamente –, conseguiram entrar no circuito de exibição dos cinemas brasileiros através de mandados judiciais, a porta encontrava-se semiaberta para aqueles que apresentassem interesse semelhante por exibir seus filmes um tanto mais ousados, tão esperados pelo público da pornochanchada, cansado de só ver “peito e bunda”. Então, os donos dos cinemas, que há anos financiavam os filmes produzidos na Boca do Lixo, por perceberem o contexto de crise e o esvaziamento das salas de cinema, pressionaram os produtores a abraçarem esse novo filão agora possível no cinema brasileiro. Caso contrário, os seus filmes não teriam verba alguma para realização. Mas o problema era ainda maior, esse filmes pornográficos que fossem produzidos teriam ainda que concorrer com “a invasão bárbara dos filmes de sexo explícito (*hard core*) estrangeiros no mercado exibidor brasileiro” (ABREU, 1996, p. 82).

Apesar de apelar para animais, anões, travestis, tipos homossexuais e temas bizarros o pornô nacional foi broxando no bojo da impotência geral do cinema brasileiro, entre 1989 e 1994. Os filmes de sexo explícito foram os últimos produtos da Boca do Lixo [...]. No mercado pornográfico, sai muito mais barato, além de ser muito mais rentável, importar cinco fitas americanas do que rodar um único produto da Boca (ABREU, 1996, p. 87-88). 11

Esse foi o fim do Cineboca. Não foi possível competir com o modelo estrangeiro, nem de produção, como também não o estético. E o pessoal da Boca não

conseguiu pensar e realizar outro cinema – que não o pornográfico – que naquele momento tivesse retorno financeiro. Candeias depôs para REIS que os realizadores que estavam produzindo filme pornô na Boca, naquele momento, não souberam mudar e “procurar novos temas, e talvez investir mais na produção para melhorar as fitas e segurar o público, fizeram o contrário: não mudaram nada e diminuíram os custos da produção. As fitas ficaram piores e os expectadores sumiram mais ainda” (2006, p. 161).

Para Candeias, as coisas também ficaram mais difíceis e, embora tenha falecido no ano de 2007, o seu último longa-metragem, *O Vigilante*, foi realizado em 1992 (ANGELO, 2005). Algumas publicações, posteriores ao lançamento do seu último longa, podem atestar as tentativas de Ozualdo em realizar outros filmes, como insinuar fatos desmotivantes. Para o Jornal O Estado de São Paulo, em 94, o diretor fala da tentativa de lançar um filme com outro tipo de perfil.

Acho que a minha temática ficou meio fora de moda. Não tem mais gente interessada em ver miséria na tela. Então, em *O Capanga* eu quero mostrar alguma coisa de classe média mesmo. [...] Há alguma coisa de submundo. Só que agora é a Boca do Luxo, e não a Boca do Lixo (ORICCHIO, 1994).

179

Em 1996, Ozualdo anunciou que no segundo semestre começaria a rodar o longa-metragem “O Lenço Machado de Sangue”, e que teria mais um projeto engatilhado, “Fome e Fotonovela”. “Haverá o dinheiro necessário? Tanto faz. „Com o mínimo eu já meto a cara”, afirma. „Filmes exigem ousadia” (BARROS, 1996). Ousado, definitivamente Candeias o era; porém, nenhum desses projetos chegou às vias de fato.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Membro permanente do Cineboca, porém localizado como exceção em seu meio ou contexto, Candeias construiu sua cinematografia independente de correntes de estilo ou tensões econômicas. Sempre voltado para o modo como via o mundo e se relacionava com ele, optou por desenvolver uma linguagem expressiva autoral, liberta da obrigatoriedade de aceitação ou mesmo compreensão dos outros. 12

Continuou a frequentar a Boca do Lixo, mesmo depois da falência do cinema que lá era produzido. Isso porque, como em uma espécie de nostalgia, em suas visitas

ao Bar do Teixeira – localizado na Rua do Triunfo – saudava o passado que capturou em documentários como *Uma Rua Chamada Triumpho 1969/70* (1971), *Uma Rua Chamada Triumpho 1970/71* (1971), ou *Bocadolixocinema ou Festa na Boca* (1976), além do livro publicado em 2001 também com o título de *Uma Rua Chamada Triumpho*, com o registro fotográfico de 20 anos na Boca do Cinema. Por outro lado, pouco desse passado podia ser observado no ambiente ainda na década de 90: “sobrou a molecada fumando crack” (BARROS, 1996), diria o próprio.

Embora não compactuasse com as opções comerciais generalizadamente feitas por seus companheiros de Boca, Candeias via com orgulho o que aconteceu naquele eixo de produção cinematográfica. Talvez resida aí o fato de ele ter se mantido tão vinculado àquele cinema, mesmo depois deste ter virado história. Para Candeias, aquele momento do Cineboca foi único no Brasil, pois o capital privado investiu no cinema, e por isso se criou bastante mão de obra na área. Para ele, foi um caso sem precedentes no País.

Aparentemente parece que a Boca foi uma coisa somente folclórica mas, na verdade, foi um fenômeno social e cultural. [...] Eu estava ali, envolvido com aquela raça toda durante 20 anos. [...] Assim deu pra falar com todas as pessoas e ver o que elas queriam, o que elas sonhavam. Essas pessoas, na maioria pessoas desconhecidas, anônimas, que fizeram possível o fenômeno da Boca do Lixo (FERREIRA, 1989).

180

O escritor Marcos Rey, que foi à Boca trabalhar como roteirista profissional, falou sobre esses mesmos anônimos sobre os quais Candeias discorre afetuosamente, porém, bastante desagradado, afirmou: “um escritor latino-americano precisa se resignar com seus cenários. Em livros, teatro ou filmes só tem sua miséria para vender” (ABREU, 2002, p. 66). Possivelmente, esse ambiente, para Marcos Rey incômodo e precário, tenha cativado Candeias pelos mesmos motivos. Ao menos como musa para seus temas, a Boca do Lixo deve ter servido a Candeias. Ainda em 1986, de maneira um pouco confusa, após ter afirmado que o seu cinema em nada se assemelhava com o então realizado na Boca, este cineasta justificaria a sua permanente presença lá afirmando que seria um problema existencial.

As pessoas trabalham, fazem grupos nas esquinas para tomar café ou cachaça [...] Mesmo quando eu morava na Bela Vista, eu vinha pra cá. Estou envolvido nisso. É

um problema que vem da cultura e da memória. Se um dia derrubarem esses prédios, alargarem essas ruas, as pessoas aqui vão ficar órfãs [...] O fato é que isto está existindo e naturalmente vai se acabar (OLIVEIRA, 1986).

As pessoas sobre as quais Ozualdo fala são as expostas ainda no começo do presente texto – os indivíduos marginais, as prostitutas, os loucos –, que se refugiavam na região, antes mesmo de se pensar em distribuição de cinema naquele eixo, ou além, em realizar filmes de maneira industrial. Figuras que permaneceram a povoar a Boca do Lixo mesmo com a presença do povo do cinema. Candeias inclusive declarou que um dos personagens de seu filme *As Belas da Billings* (1987) foi literalmente inspirado em uma dessas figuras que vagavam pela Boca (REIS, 2010, p. 123). Mais um perfil social marginalizado que Candeias retratou em sua filmografia, de maneira dura e crua, mas sempre com seriedade, respeitosamente. Sobre a força do cinema realizado por Candeias, em publicação de 1986 do jornal Última Hora, João Luiz Vieira reflete:

[...] a possibilidade concreta de um cinema de qualidade de produção que alcance o referencial exibido pela televisão é obrigada, ainda, a conviver com formas mais marginais e alternativas. Mesmo que tais formas jamais alcancem a visibilidade de outras épocas, elas sobrevivem (VIEIRA, 1986).

181

## REFERÊNCIAS

ABREU, N. C. P. **Boca do lixo**: cinema e classes populares. 810 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.

\_\_\_\_\_. **O olhar pornô**: a representação do obsceno no cinema e no vídeo. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

ANGELO, V. **O vigilante**. Portal Brasileiro de Cinema. 2005. Disponível em: <[http://www.heco.com.br/candeias/filmes/longas/04\\_03\\_10.php](http://www.heco.com.br/candeias/filmes/longas/04_03_10.php)>. Acesso em: 07/04/2010.

BARROS, F. L. Candeias se prepara para rodar seu décimo longa-metragem. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 24 mai. 1996. Mimeo. 14

COUTO, J. G. Ozualdo Candeias termina O vigilante. **Folha de S. Paulo**, São Paulo, 1 jul. 1993. Mimeo.

FERREIRA, J. Ozualdo Candeias. **Cine Imaginário**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 43, jun. 1989. p. 8-10. Mimeo.

GAMO, A. C. **Vozes da Boca**. 162 f. Tese (Doutorado em Multimeios) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

GARDNIER, R. O que há para saber sobre Ozualdo Candeias? **Contracampo: Revista de Cinema**, n. 25/26, 2000. Disponível em: <<http://www.contracampo.com.br/25/sabersobreozualdo.htm>>. Acesso em: 07/04/2010.

MENDES, O. Um Hamlet caboclo, à maneira simples de Ozualdo Candeias. **Última Hora**, São Paulo, 17 ago. 1970. Mimeo.

ORICCHIO, L. Z. Mostra traz cinema marginal de Candeias. **O Estado de São Paulo**. São Paulo, 1 fev. 1994. Mimeo.

182

OLIVEIRA, L. Pistoleiro da Boca. Sua arma: o cinema. **O Estado de São Paulo**, São Paulo, 7 jun. 1986. Mimeo.

REIS, M. **Ozualdo Candeias**: pedras e sonhos no Cineboca. São Paulo: IMESP, 2010.

RODRIGUES, J. A Margem. **Diário de Notícias**, p. 2, 27 nov. 1968. Mimeo.

STERNHEIM, A. **Cinema da Boca**: dicionário de diretores. São Paulo: IMESP, 2005.

VIEIRA, J. L. Candeias, centelha de brilho ímpar. **Última Hora**, Rio de Janeiro, 28 abr. 1986. Mimeo.