

O MOSAICO

ISSN 2175-0796

Revista de Artes da FAP

Nº 20 – jan/jun 2021

DOSSIÊ TEMÁTICO: ARTE E EDUCAÇÃO: CORPOREIDADES E(M) CONVERS(A)ÇÕES



20

Revista de Pesquisa em Artes
Universidade Estadual do Paraná
Campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná

APRESENTAÇÃO

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes (ISSN: 2175-0769) é uma publicação em formato digital no site dos Periódicos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

A *Mosaico* teve início em 2009, numa iniciativa do setor de Pesquisa e Pós-Graduação junto a um grupo de professores do *campus* de Curitiba II/FAP, com o objetivo de atender as publicações da área acadêmica e artística, em suas diversas linguagens: artes cênicas, artes visuais, artes do vídeo, cinema, dança e música, divulgando resultados de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como de pesquisas inéditas e relevantes de graduados, pós-graduandos, pós-graduados e de professores pesquisadores nacionais e internacionais.

A Revista, que é aberta ao livre acesso de artigos, resenhas, entrevistas, traduções e memoriais descritivos, busca, fundamentalmente, promover iniciativas de troca de conhecimento com a comunidade científica, artística e com a sociedade em geral.

A presente edição configura-se como uma coletânea de trabalhos que se debruçam sobre diferentes aspectos de reflexões teóricas e análises de objetos/temas artísticos.

A partir da ideia gerativa do dossiê *Arte e Educação: corporeidades e(m) convers(a)ções*, a nova edição coloca em evidência o protagonismo do corpo e(m) diálogos que convergem para amplos contextos de produção do conhecimento artístico nos processos do ensinar e do aprender. Adentram aqui os estudos das artes da cena, dramaturgias, danças, comunicações, ações políticas, histórias de práticas e técnicas corporais, cultura, sociedade e mediações tecnológicas.

Desejamos a todas, a todos e a todes uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak
Editora Chefe dos Periódicos da FAP

Governo do Estado do Paraná
Secretaria da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior

Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade de Artes do Paraná
Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação

Universidade Estadual do Paraná / State University of Parana

Reitora / Rector: **Profa. Dra. Salete Machado Sirino**

Vice-Reitor / Vice-Rector: **Prof. Dr. Edmar Bonfim de Oliveira**

Faculdade de Artes do Paraná / Arts College of Parana

Diretora / Dean: **Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay**

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação / Research and Graduate Program

Coordenador / Coordinator: **Profa. Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva**

Editora Chefe / Editor-in-chief: **Profa. Dra. Cristiane Wosniak**

Organizadores Do Dossiê / Organizers Of The Dossier:

Prof. Dr. Cristiane Wosniak; Prof. Me. Jair Mario Gabardo Jr.

Equipe Técnica Periódicos/Fap

Assessora Técnica (revisão da língua inglesa): **Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies**

Assessoria Revisão Textual: **Profa. Dra. Letizia Osorio Nicoli e Prof. Dr. Mauro Alejandro Baptista Y Vedia Sarubbo**

Diagramadora: **Juciene Cachione Franco**

Capa e Projeto Gráfico - Revista O Mosaico: **Arícia Machado e Juciene Cachione Franco**

Assessoria de Comunicação/Videoarte Periódicos: **Profa. Me. Arícia Machado**

Bibliotecário: **Me. Mary Tomoko Inoue**

Pareceristas ad hoc/Advisors

Me. Alexandre Rafael Garcia
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Ana Emília Jung
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Arícia de Oliveira Machado
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Camila Macedo Ferreira Mikos
Universidade Federal do Paraná

Dra. Claudia Priori
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Cristiane Wosniak
UFPR; Universidade Estadual do Paraná/FAP
Dra. Denise Bandeira

Universidade Estadual do Paraná/FAP
Me. Eduardo Augusto Vieira Walger

Universidade Estadual do Paraná/FAP
Dra. Elke Siedler

Universidade Estadual do Paraná/FAP
Me. Everson Luiz Oliveira Motta
Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo/PUC-SP

Dr. Francione de Oliveira Carvalho
Universidade Federal de Juiz de Fora

Dr. Francisco de Assis Gaspar Neto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Isleide Steil Roman
Universidade do Vale do Itajaí/Univali

Me. Jair Mário Gabardo Junior
Universidade Federal do Paraná

Me. Jesse da Cruz
Universidade Federal do Paraná/SEPT

Me. Katiuska Marusa Cunha Dickow
Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Me. Letizia Osorio Nicoli
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Lúcio Kürten dos Passos
Centro Universitário de União da Vitória

Me. Luis Fernando Severo
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Mabile Borsatto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Me. Marlon José Alves dos Anjos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Mauro Alejandro Baptista Y Vedia Sarubbo
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Pedro de Andrade Lima Faissol
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Pedro Plaza Pinto
Universidade Federal do Paraná

Dr. Robson Rosseto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rodrigo Oliva
Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dra. Rosane Kaminski
Universidade Federal do Paraná

Dra. Sônia Tramuja Vasconcellos
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Thais Castilho Taiacol Cândido
Universidade Estadual de Londrina

Dr. Ulisses Galetto
Universidade Estadual do Paraná/FAP

Conselho Editorial / Editorial Board

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)
Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)
Dra. Anaïs Rolez (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nantes, França)
Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)
Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFSM)
Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)
Dra. Cynthia Schneider (IFPR)
Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)
Dr. Eduardo Tulio Baggio (Unespar/FAP)
Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)
Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)
Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)
Dr. Francisco Gaspar Neto (Unespar/FAP)
Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)
Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)
Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)
Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)
Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)
Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)
Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar/FAP)
Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)
Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)
Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)
Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)
Dr. Raphael de Boer (FURG)
Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)
Dra. Rosane Kaminski (UFPR)
Dra. Rosemeire Odahara Graça (Unespar/FAP)
Dra. Rosemeri Rocha da Silva (Unespar/FAP)
Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar/FAP)
Dra. Sandra Fischer (UTP)
Dra. Sônia Tramujas (Unespar/FAP)
Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)
Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

O MOSAICO

ISSN 2175-0796

Revista de Artes da FAP

Nº 20 – jan/jun 2021

DOSSIÊ TEMÁTICO: ARTE E EDUCAÇÃO: CORPOREIDADES E(M) CONVERS(A)ÇÕES

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ - CAMPUS DE CURITIBA II
FAÇULDADE DE ARTES DO PARANÁ
DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

20

Revista de Pesquisa em Artes
Universidade Estadual do Paraná
Campus Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná

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

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

Licenciada sob uma licença creative commons



TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – É proibida a reprodução, salvo de pequenos trechos, mencionando-se a fonte, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos de autor (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=122>

<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico>

Indexadores:



O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes / Unespar Campus de Curitiba II-
FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Curitiba, n. 20 (jan./jun.),
2021. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021.
587p.

ISSN 2175-0769

Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

1. Arte – pesquisa -Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná. Coordenação
de Pesquisa e Pós-graduação.

CDD 705
CDU 7 (05)

Universidade Estadual do Paraná
Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná Divisão de
Pesquisas e Pós-Graduação
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná
– Brasil Telefone: +55 41 3250-7339
revista.mosaico@unespar.edu.br
<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

SUMÁRIO

EDITORIAL	15
Cristiane Wosniak Jair Gabardo Mario Junior	
 EIXO 1 - ARTE E EDUCAÇÃO: CORPOREIDADES E(M) CONVERS(A)ÇÕES	
BOCA NO TROMBONE, PEQUENA FORTUNA CRÍTICA.....	29
Cássia Navas	
DE CEREJA DO BOLO PARA O SAL INDISPENSÁVEL DA COMIDA: POR UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO DE ARTE	63
Márcia Strazzacappa	
LABAN NO CONTEXTO: PRIMEIRO CIRCUITO – UMA INTERFACE ENTRE A DANÇA E A POESIA.....	82
Isabel Marques Fábio Brazil	
O CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR COMO ESPAÇO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DAS ARTES DO CORPO	102
Cristiane Wosniak Juliana Virtuoso	
(MU)DANÇAS DE OUTONO: ENTRE ESTESIAS E ESTRANHAMENTOS FAZ-SE A PERFORMANCE	120
Eduarda Cristina Brisola Isleide Steil	
A EXPERIÊNCIA DA DANÇA COMO CONVITE À EMANCIPAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ARTISTA	135
Pablo Vinícius de Lima	
DANÇA-TEATRO & PERFORMANCE: ENTRELACANDO POÉTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE	146
André Rosa Gabriel Fajonni Marcelino	

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM PERFORMANCE 166
Júlia Jenior Lotufo

**O CORPO DE CASTIGO: AS RELAÇÕES DE PODER E A DANÇA COMO
TRANSGRESSÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA 184**
Danielle Berbel Leme de Almeida

**BALLET CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE BAKHTIN E A
SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA 199**
Thaís Castilho

**CANTO CORAL: DESAFIOS COLETIVOS PARA UM CANTO CORPORAL EM
TEMPOS DE COVID-19 227**
Cláudio Fontan
Éderson Marques Góes

**ARTE, CULTURA E MULHER: UM CICLO DE PESQUISAS EM PERFORMANCE
NO LÁPARC 246**
Bruna Leticia Potrich
Marcella Nunes Rodrigues
Luana Furtado Ramos Cairrão

EIXO 2 – ENTREVISTA VINCULADA AO DOSSIÊ TEMÁTICO

**“PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ”: CORPO(S) E PERFORMANCE(S) NAS
PROPOSIÇÕES DE MARÍLIA NAVEGANTE E JACSON MATOS 263**
Jair Mario Gabardo Junior

EIXO 3 – SEÇÃO OUTROS TEMAS

TEORIZAR O CINEMA: ESCRITOS CINEMATOGRAFICOS DE MAYA DEREN 274
Fernanda Ianoski Ferro

**MAZZAROPI E ROBERTO SANTOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE DOIS FILMES
URBANOS BRASILEIROS DO FINAL DOS ANOS 1950..... 288**
Iury Peres Malucelli
Eduardo Tulio Baggio

- O TEXTO E O DOCUMENTÁRIO: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E DA ESTILÍSTICA DO REGISTRO NA OBRA DE DAVID NEVES E GUSTAVO DAHL.....309**
Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva
Eduardo Tulio Baggio
- MULHERES DIRETORAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO – A IMPORTÂNCIA DO MAPEAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS.....329**
Graziela Braz Camilo
Solange Straub Stecz
- O OLHAR FEMININO SOBRE A EROTICIDADE LÉSBICA E BISSEXUAL NO CINEMA EXPERIMENTAL FEITO POR MULHERES.....342**
Rayane Taguti
- INADEQUADO: UM EXERCÍCIO DE VIDEODANÇA ATRAVÉS DO OLHAR DO CINEASTA.....361**
Yuri A. R. Martins
- AS ARTES CÊNICAS EM UMA NOVA ERA: O IMPACTO DA EPIDEMIA DO CORONAVIRUS NO CURSO DE BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS NA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ.....379**
Leticia Arruda
- UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DE VOZ DA ESCOLA RUSSA E DO MÉTODO DE ANTUNES FILHO397**
Argus Cecil Nery Monteiro
- CORPO-POESIA EM AÇÃO NA QUARENTENA: “A GENTE QUE É CORPO/ PRECISA DE CORPO [...]”411**
Vitória Pavan
Marcos Antônio Bessa-Oliveira
- A DANÇA DO CARIMBÓ COMO ARTE EXPERIMENTADA NA CULTURA AMAZÔNICA.....425**
Leika Cristiane Ribeiro da Costa
Carla Regina Santos Paes
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Analaura Corradi
- CORPO CÍTRICO – SINESTESIA E ENAÇÃO EM DANÇA440**
Beatriz Malaquias Pimenta

TANGO DE BORDEL? REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ORIGEM DO TANGO.....	454
Leonardo José Taques	

TECIDO ACROBÁTICO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA	478
João Paulo Oliveira do Nascimento Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde Lionela da Silva Corrêa	

O CAMELÓDROMO E O ARTISTA: A APROPRIAÇÃO NAS OBRAS DE NELSON LEIRNER E MAREPE	496
Mateus Albach Margraf Renato Torres	

FONTE DA MEMÓRIA: O MONUMENTO E A SUA SITUAÇÃO	516
Marlon Anjos Eloisa Maria Fernandes Betina Moura de Alencar	

PERFORMANCES E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA EM RETTAMOZO	537
Daniele Cristina Viana	

EIXO 4 – ENTREVISTA VINCULADA À SEÇÃO ‘OUTROS TEMAS’

(IN)FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE UM TEATRO MUSICAL, ALÉM DO EIXO RIO E SÃO PAULO: ENTREVISTA COM BETO SARGENTELLI	558
Giovanni Amaral Cosenza	

EIXO 5 – RESENHAS CRÍTICAS

TRANSVERSALIZAR O ENCONTRO DIALOGISMO: DO OFÍCIO UNIVERSITÁRIO; DAS CENAS; DAS VIDAS.....	568
Carla Marcelino	

POLIFONIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DE LABAN PLURAL, DE MELINA SCIALOM (2017).....	577
Giancarlo Martins	

PERSONAGENS DA LITERATURA E DO CINEMA: UMA RESENHA.....	580
Daniele S. Durães	

CONTENTS

EDITORIAL	15
Cristiane Wosniak Jair Gabardo Mario Junior	
AXIS 1 - ART AND EDUCATION: CORPORALITIES AND CONVERSATIONS	
BLOWING THE WHISTLE, A LITTLE CRITICAL FORTUNE	29
Cássia Navas	
OF CHERRY FROM CAKE TO THE INDISPENSABLE SALT OF FOOD: FOR A CHANGE OF PARADIGM IN ART TEACHING	63
Márcia Strazzacappa	
LABAN IN THE CONTEXT: FIRST CIRCUIT – A DIALOGUE BETWEEN DANCE AND POETRY	82
Isabel Marques Fábio Brazil	
THE MODERN DANCE COURSE AT UFPR AS A NON-FORMAL SPACE FOR TEACHING BODY ARTS	102
Cristiane Wosniak Juliana Virtuoso	
AUTUMN CHANGES: BETWEEN AESTHETICS AND WEIRDNESS IS MADE THE PERFORMANCE	120
Eduarda Cristina Brisola Isleide Steil	
THE DANCE EXPERIENCE AS AN INVITATION TO EMANCIPATION: EXPERIENCES IN THE ARTIST TEACHER’S TRAINING PROCESS	135
Pablo Vinícius de Lima	
DANCE-THEATER & PERFORMANCE: BETWEEN POETICS AND METHODOLOGIES FOR TEACHING ART	146
André Rosa Gabriel Fajonni Marcelino	

DECOLONIAL PEDAGOGIES IN PERFORMANCE.....166
Júlia Jenior Lotufo

**THE BODY OF PUNISHMENT: POWER RELATIONS AND DANCE AS
TRANSGRESSION IN KINDERGARTEN184**
Danielle Berbel Leme de Almeida

**CLASSICAL BALLET IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES
BETWEEN BAKHTIN AND THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD199**
Thaís Castilho

**CANTO CORAL: DESAFÍOS COLECTIVOS PARA UN CANTO CORPORAL EN
TIEMPOS DE COVID-19.....227**
Cláudio Fontan
Éderson Marques Góes

**ART, CULTURE AND WOMEN: A PERFORMANCE RESEARCH CYCLE AT
LAPARC246**
Bruna Leticia Potrich
Marcella Nunes Rodrigues
Luana Furtado Ramos Cairrão

AXIS 2 – INTERVIEW OF THE DOSSIER

**“ART AWARD IN THE CITIZEN SCHOOL”: BODY (S) AND PERFORMANCE (S) IN
THE PROPOSITIONS OF MARÍLIA NAVEGANTE AND JACSON MATOS263**
Jair Mario Gabardo Junior

AXIS 3 – SECTION OTHER THEMES

**THEORIZING CINEMA: THE CINEMATOGRAPHIC WRITINGS OF MAYA
DEREN274**
Fernanda Ianoski Ferro

**MAZZAROPI AND ROBERTO SANTOS: CONFLUENCES BETWEEN TWO URBAN
BRAZILIAN MOVIES FROM THE END OF THE 1950’S288**
Iury Peres Malucelli
Eduardo Tulio Baggio

- TEXT AND DOCUMENTARY: A STUDY OF THE FILM PRODUCTION AND THE STYLISTICS OF RECORD IN THE WORK OF DAVID NEVES AND GUSTAVO DAHL309**
Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva
Eduardo Tulio Baggio
- MUJERES DIRECTORAS EN EL CINE LATINOAMERICANO – LA IMPORTANCIA DEL MAPEO PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS329**
Graziela Braz Camilo
Solange Straub Stecz
- THE FEMALE GAZE ON LESBIAN AND BISEXUAL EROTICITY IN EXPERIMENTAL CINEMA MADE BY WOMEN342**
Rayane Taguti
- INADEQUATE: A SCREEN CHOREOGRAPHY THROUGH THE LENSES OF A FILMMAKER361**
Yuri A. R. Martins
- THE PERFORMING ARTS IN A NEW AGE: THE IMPACT OF THE CORONAVIRUS EPIDEMIC ON THE BACHELOR’S COURSE IN SCENIC ARTS AT THE PARANÁ ARTS FACULTY379**
Leticia Arruda
- AN ANALYSIS OF THE VOICE WORK OF THE RUSSIAN SCHOOL THEATER AND THE ANTUNES FILHO METHOD397**
Argus Cecil Nery Monteiro
- CUERPO-POESÍA EN ACCIÓN EN LA CUARENTENA: “PERSONAS QUE SON CUERPOS/NECESITAN CUERPOS [...]L411**
Vitória Pavan
Marcos Antônio Bessa-Oliveira
- THE DANCE OF CARIMBÓ AS EXPERIENCED ART IN AMAZON CULTURE425**
Leika Cristiane Ribeiro da Costa
Carla Regina Santos Paes
Douglas Junio Fernandes Assumpção
Analaura Corradi
- CITRIC BODY – SYNESTHESIA AND ENATION IN DANCE440**
Beatriz Malaquias Pimenta

BROTHEL TANGO? REFLECTIONS ON TWO POSSIBILITIES OF THE ORIGIN OF TANGO454

Leonardo José Taques

AERIAL SILKS: A SYSTEMATIC REVIEW478

João Paulo Oliveira do Nascimento
Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde
Lionela da Silva Corrêa

STREET TRADING AND THE ARTIST: APPROPRIATION IN THE WORKS OF NELSON LEIRNER AND MAREPE496

Mateus Albach Margraf
Renato Torres

MEMORY FOUNTAIN: THE MONUMENT AND ITS SITUATION516

Marlon Anjos
Eloisa Maria Fernandes
Betina Moura de Alencar

PERFORMANCES AND SURVIVAL STRATEGIES IN RETTAMOZO537

Daniele Cristina Viana

AXIS 4 – INTERVIEW OF SECTION ‘OTHER THEMES’

(IN)TRAINING AND TRAJECTORIES OF A MUSICAL THEATER, BEYOND THE RIO AND SÃO PAULO AXIS: INTERVIEW WITH BETO SARGENTELLI.....558

Giovanni Amaral Cosenza

AXIS 5 – REVIEWS

TRANSVERSALIZE THE DIALOGISM MEETING: OF THE UNIVERSITY OFFICE; THE SCENES; OF LIVES568

Carla Marcelino

BRAZILIAN POLYPHONY: A READING BY LABAN PLURAL, BY MELINA SCIALOM (2017).....577

Giancarlo Martins

CHARACTERS OF LITERATURE AND CINEMA: A REVIEW580

Daniele S. Durães

EDITORIAL

A presente edição da Revista *O MOSAICO – Revista de Pesquisa em Artes* (ISSN: 2175-0769), que é uma publicação em formato digital no *site* dos periódicos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), apresenta o dossiê que se denomina *Arte e Educação: corporeidades e(m) convers(a)ções* sob a coordenação de Cristiane Wosniak e Jair Mario Gabardo Jr.

Certa vez, Irene Tourinho nos inquietava ao escrever que o ensino de Arte não está em busca de soluções, ao contrário, despende-se em provocações capazes de mover as ideias, mobilizar ações e (re)pensar os modos para as nossas conversações. Simultaneamente, notamos os avanços e retrocessos frente às políticas públicas que envolvem a garantia de oferta do ensino artístico irrompendo dos profissionais da área estratégias em prol de colocar em estado de escuta a importância da permanência e direito à Educação e(m) Arte.

Por outro lado, há que se concordar que são muitos os caminhos que levam a Arte à Educação e vice-versa. São trajetórias que (de)marcam e são igualmente (de)marcadas por diferentes contextos de emergência cujas revisões e adendos denotam outros princípios e produzem sobre diversos tempos e espaços a inauguração de teorias e práticas, e novidades nas formas do ensinar e aprender artístico. Portanto, há igualmente que se pôr em acordo, que tratamos continuamente de novos sujeitos e corpos.

Nesta mesma perspectiva, os novos sujeitos e novos corpos nos conduzem cada vez mais em direção à pluralidade das vozes a fim de ecoar sobre as arenas educacional e artística a urgência em ampliar a condição de escuta. Afinal, como tratar de corporeidades e(m) conversações sem que haja a disposição para atentá-las?

Significa de igual modo dar a devida importância às minúcias existentes nos processos de ensino e aprendizagem as quais às vezes não são percebidas, mas que encontram na Arte as suas dimensões crítica e inventiva. Crítica por sua disposição analítica frente às urdiduras da vida cotidiana. Inventiva, por sua capacidade altamente (*trans*)formadora perante a tal cotidiano.

Assim, almejamos com o presente dossiê reconhecer por meio de um conjunto amplo e interdisciplinar em Arte e Educação a presença do corpo como principal objeto de investigação. Em outras palavras, buscamos a partir das escritas selecionadas fomentar os estudos contemporâneos que encontram no território do corpo de artistas, professores e estudantes o lugar de tensionamento com as diversas culturas escolares em constantes diálogos.

Apresentamos um dossiê capaz de adentrar com proeminência nas esferas pública e privada da educação corporal em Arte, dos saberes que emanam de cenários formal, não formal e informal de Educação, sobretudo a partir do compartilhar de ideias oriundas das linguagens das artes visuais, dança, música e teatro. Um convite à experiência já postulada pelos ideais freirianos de corpos que por se disporem ao exercício de educar se educam, e ao ser educados se tornam potências para a produção artística contemporânea.

As práticas empreendidas nos artigos, entrevista e resenhas que colaboram com o presente dossiê parecem confirmar, e por que não, também firmar, o entre-lugar do arquivo e repertório na pesquisa em Arte, isto é, uma espécie de capacidade que, ao mesmo tempo que possui qualidade de memória “arquivar” por meio da sua publicação; ressoa como repertório vivo de experiências registradas enquanto possibilidade para futuras análises. Ou, como mostrou Jacques Derrida, arquivos sob um presente passado, presente atual e presente futuro, capazes de constante atualização.

Desse modo, apresentamos um dossiê firmado no devir de diferentes corpos sobre distintos contextos e tempos, mas que tem como ponto de convergência o brilhante e instigante fazer educacional e artístico na égide da corporeidade e(m) conversação.

Por fim, o tema para a presente edição ressoa da aposta em dar à comunidade artístico-acadêmica o papel social de disseminação de práticas educativas em contexto de emergência. São arquivos e repertórios em Arte e Educação cujas corporeidades e(m) convers(a)ções vivas e atuantes se apresentam como uma condição nata a intervenção e novidade de inquietação.

Os trabalhos que compõem as 5 seções desta edição dão o tom da multiplicidade de perspectivas que possibilitam recortes, reflexões e análises de diferentes objetos/temas artísticos, performativos e educacionais.

No eixo 1 encontramos os artigos que compõem o dossiê temático especial – *Arte e Educação: corporeidades e(m) convers(a)ções*. Nesta seção da Revista, 12 trabalhos exploram diferentes pedagogias das e para as artes.

Em *BOCA NO TROMBONE, PEQUENA FORTUNA CRÍTICA*, Cássia Navas apresenta uma compilação de textos anteriormente publicados e atualizados em discussões levadas ao público em um programa de *lives* realizadas de 27 de maio a 22 de julho de 2020: o “*Boca no Trombone: 5 temas para a dança*”, produzido especialmente para a Oficina Cultural Oswald de Andrade (Oficinas Culturais, SECEC-Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa/SP, Poiesis OS da Cultura). Durante o confinamento resultante da pandemia mundial de Covid-19 (2020-2021), o referido programa de *lives* oportunizou à **autora** uma revisão, uma espécie de ‘mapa de pesquisas’ em que reorganizou hipóteses anteriormente encarnadas em textos, fruto de sua longa trajetória de investigação, docência e de orientações acadêmicas no campo da dança.

Márcia Strazzacappa, autora do texto *DE CEREJA DO BOLO PARA O SAL INDISPENSÁVEL DA COMIDA: POR UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO DE ARTE*, traz à tona questões que foram levantadas sobre corpo, arte e educação diante dos desafios do ensino remoto que passou a vigorar em virtude das restrições impostas pela pandemia do novo coronavírus, principalmente em relação ao ensino das artes cênicas, dança e teatro. Strazzacappa reflete a partir de uma comunicação oral realizada virtualmente no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/Endipe-RIO. O artigo propõe uma mudança de paradigma em relação à Arte, almejando que “o ensino de arte passe a ser compreendido não como exceção e sim como regra, não como artigo de luxo e sim como um bem necessário e imprescindível à formação e existência humanas.”

LABAN NO CONTEXTO: PRIMEIRO CIRCUITO - UMA INTERFACE ENTRE A DANÇA E A POESIA é o artigo proposto por Isabel Marques e Fábio Brazil. Escrito a ‘quatro mãos’ e em duas seções singulares e complementares, o texto apresenta formas e abordagens para o ensino e criação em dança a partir de uma perspectiva sócio político-cultural. Interessados na aprendizagem dos elementos estruturais da dança, os autores discutem como os mesmos podem ser ampliados e aprofundados quando relacionados

à poesia. Os argumentos da escrita destacam possibilidades de “ensino, aprendizagem e processos de criação com base em ‘elementos mínimos’ geradores de arte e leituras de mundo.”

Cristiane Wosniak e Juliana Virtuoso, por sua vez, em *O CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR COMO ESPAÇO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DAS ARTES DO CORPO*, empreendem um estudo sobre os processos formativos do Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR, compreendido pelas autoras como espaço de educação não formal, inserido no âmbito de uma instituição de ensino superior pública e gratuita: a Universidade Federal do Paraná. O embasamento para a escrita do texto advém de intensa revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais, além de matérias jornalísticas – fontes primárias e secundárias – procurando esclarecer os possíveis significados dos rastros históricos de seu objeto empírico de investigação.

(MU)DANÇAS DE OUTONO: ENTRE ESTESIAS E ESTRANHAMENTOS FAZ-SE A PERFORMANCE é o texto/memorial de autoria de Eduarda Cristina Brisola e Isleide Steil em que *refletem sobre os afetamentos provocados, na artista/acadêmica Eduarda Cristina Brisola e nos espectadores, a partir de uma performance em dança*. As autoras concluem que *na realização de tal evento performático, ocorre uma estesiante construção de saberes e sensações que perpassam os entrelugares das relações da própria vida*.

A seguir, Pablo Vinícius de Lima em seu artigo *A EXPERIÊNCIA DA DANÇA COMO CONVITE À EMANCIPAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ARTISTA*, pauta-se nas experiências vividas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório do oitavo período do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná/FAP, na cidade de Curitiba, em 2018, na tentativa de experimentar a Dança como ação emancipatória e, a partir dela, refletir sobre possibilidades de promover outros modos de ser e estar como estudante, artista e futuro professor, buscando borrar fronteiras entre o espaço de aula e o fazer artístico.

André Rosa e Gabriel Fajonni Marcelino se propõem a analisar possíveis caminhos em direção a metodologias de ensino da arte inspiradas nas intersecções entre a Performance e a Dança-Teatro no seu artigo intitulado *DANÇA-TEATRO & PERFORMANCE: ENTRELACANDO POÉTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE*. Os autores,

a partir de uma perspectiva auto-etnográfica, têm como ponto de partida para as suas reflexões, dois momentos distintos e simultâneos: o Projeto de Pesquisa *Protocolos de Convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais (UEM/CNPq)* e o Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*, ambos desenvolvidos pela Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM).

No artigo *PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM PERFORMANCE*, Júlia Jenior Lotufo constata que práticas educativas em performance têm se tornado uma área em construção cada vez mais potente no campo da arte-educação e o potencial decolonial de tais processos é o centro de seus interesses investigativos. Nesse sentido, olhamos para o corpo como algo central no processo decolonial, não o corpo de uma pessoa qualquer, sem idade, raça, nacionalidade, gênero, sexualidade, classe social, mas reconhecendo suas especificidades, seu lugar único de fala. A autora posiciona seus argumentos a partir de uma perspectiva interseccional, que reflete sobre as múltiplas camadas de opressão e que “são reflexos da colonialidade do poder, do ser, do saber, do corpo, do imaginário, que nos foram impostos, e que ainda repercutem em nossa carne.”

Danielle Berbel Leme de Almeida, a partir de um estudo de caso com aspectos etnográficos, apresenta o texto *O CORPO DE CASTIGO: AS RELAÇÕES DE PODER E A DANÇA COMO TRANSGRESSÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA* em que analisa o lugar da dança nas possibilidades corporais da criança inserida em uma estrutura pautada na relação do poder adulto num jardim de infância. Uma dança que se apresenta como transgressão para “fugir” ou recriar o momento do castigo, como um ato de prazer pelo e no movimento.

Thais Castilho, por sua vez, também tem o seu foco de interesse pautado na infância. Em *BALLET CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIALOGOS ENTRE BAKHTIN E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA*, a autora promove o diálogo entre os postulados de Bakhtin e o Círculo e a Sociologia da Infância, a fim de problematizar o ensino de Ballet Clássico no contexto da Educação Infantil. Como resultados, a partir da ideia de enunciado-dançado, verifica-se que os movimentos das crianças correspondem a enunciados corporais e corroboram a importância da dança na esfera escolar.

A partir de um entendimento teórico/prático da vivência sonora/corporal no processo performático e didático do canto coral, os autores Cláudio Fontan e Éderson Marques Góes empreendem em *CANTO CORAL: DESAFIOS COLETIVOS PARA UM CANTO CORPORAL EM TEMPOS DE COVID-19*, uma análise do material audiovisual *Meu Espaço/Meu Afeto* – do grupo de coro curitibano *Collegium Cantorum* – observando os processos de comunicação e midiaticização para os possíveis diálogos entre som/corpo em processos artístico-pedagógicos, sobretudo, em cenários de isolamento social causado pela COVID-19.

ARTE, CULTURA E MULHER: UM CICLO DE PESQUISAS EM PERFORMANCE NO LAPARC é o artigo de autoria das artistas-performers-pesquisadoras Bruna Leticia Potrich, Marcella Nunes Rodrigues e Luana Furtado Ramos Cairrão e que encerra o eixo correspondente ao dossiê temático da presente edição. No texto em questão, aborda-se um ciclo e compartilhamento de pesquisas em desenvolvimento no *Laboratório de Performances: arte e cultura – LAPARC*, sendo um de doutorado, um de mestrado e um de iniciação científica. As pesquisas possuem como ponto central de aproximação a Performance Arte, como manifestação artística do-no-pelo corpo.

No eixo 2 – *Entrevista vinculada ao dossiê temático*, Jair Mário Gabardo Junior em *“PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ”: CORPO(S) E PERFORMANCE(S) NAS PROPOSIÇÕES DE MARÍLIA NAVEGANTE E JACSON MATOS* realiza uma entrevista com dois vencedores do *“Prêmio Arte na Escola Cidadã”* (PAEC), promovido pelo Instituto Arte na Escola (IAE). A referida premiação já conta com 20 edições que, desde o ano 2000, têm anualmente selecionado e premiado, em todo o território nacional, professoras e professores que desempenham práticas pedagógicas em arte a partir da seleção de um(a) ganhador(a) em cada uma das cinco categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos. Os dois professores entrevistados, nesta seção, fazem parte do quadro dos projetos vencedores. Marília Navegante, no ano de 2017, teve a sua proposição intitulada *“A Performance como meio de autoinvestigação de identidades para além do corpo”* como a vencedora da 18ª edição na categoria Ensino Médio. Jacson Matos, vencedor em duas edições, teve no ano de 2018, o projeto *“Conteúdos”*, selecionado na 19ª edição do PAEC na categoria Ensino Médio.

A seção 3 – *outros temas* – apresenta 4 eixos temáticos em torno dos quais os trabalhos se aglutinam. No primeiro bloco desta seção, 6 trabalhos envolvem reflexões teóricas, analíticas e práticas sobre as linguagens do cinema e das artes do vídeo.

O artigo que abre a seção 3 pertence a Fernanda Ianoski e se denomina *TEORIZAR O CINEMA: ESCRITOS CINEMATOGRAFICOS DE MAYA DEREN*. O trabalho, além de refletir sobre os conceitos cinematográficos de Maya Deren, utilizando seus próprios materiais escritos – fontes primárias –, também faz uso de informações biográficas da cineasta, compiladas pela pesquisadora espanhola Carolina Martínez, na introdução do livro *El universo dereniano: textos fundamentales de la cineasta Maya Deren* (2015).

A seguir, Iury Peres Malucelli e seu orientador do Programa de Iniciação Científica, Eduardo Tulio Baggio, trazem o resultado da pesquisa realizada ao longo do Programa. Em *MAZZAROPI E ROBERTO SANTOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE DOIS FILMES URBANOS BRASILEIROS DO FINAL DOS ANOS 1950*, averigam possíveis traços que indiquem confluências e oposições entre dois filmes brasileiros lançados em 1958: *O Grande Momento*, dirigido por Roberto Santos em um contexto que precede o Cinema Novo, e *Chofer de Praça*, primeira produção da PAM Filmes, produtora de Amácio Mazzaropi. Ao realizarem uma análise comparativa entre seus objetos investigativos, conseguem perceber elementos particulares de cinemas envoltos por propostas distintas, além de apontar em que lugares essas visões de cinema dialogam entre si, tendo em vista que ambos os filmes fazem parte de um mesmo contexto histórico de cinema brasileiro.

Eduardo Tulio Baggio também é o orientador do projeto de Iniciação Científica de Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva e que nesta seção se apresenta como *O TEXTO E O DOCUMENTÁRIO: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E DA ESTILÍSTICA DO REGISTRO NA OBRA DE DAVID NEVES E GUSTAVO DAHL*. Os autores tomam como ponto de partida para empreender a pesquisa os textos críticos escritos pelos cineastas e a obra historiográfica de Alex Vianny e Paulo Emílio Salles Gomes, busca encontrar as relações existentes entre o cinema documentário de Gustavo Dahl e o de David Neves e identificar, pela análise de seus filmes e das correlações entre os diferentes textos produzidos pelos autores, algumas das particularidades autorais e aproximações entre as obras, estilos e influências dos cineastas.

Em *MULHERES DIRETORAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO – A IMPORTÂNCIA DO MAPEAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS*, as autoras Graziela Braz Camilo e Solange Straub Stecz realizam uma comparação entre os índices de participação das mulheres como diretoras de filmes de longa-metragem no Brasil e no México, tendo como base, inicialmente, os anos de 2007 e 2017. Em uma versão atualizada do trabalho apresentado no XVI Congresso IBERCOM, Pontifícia Univervidad Javeriana, Bogotá-Colômbia, 2019, as autoras incluem agora os dados disponibilizados até março de 2021. O objetivo do referido trabalho é discutir a importância do mapeamento das atividades do setor audiovisual e de uma categoria de análise que contemple a produção das realizadoras mulheres nos anuários estatísticos do mercado audiovisual.

Rayane Taguti, por sua vez, em *O OLHAR FEMININO SOBRE A EROTICIDADE LÉSBICA E BISSEXUAL NO CINEMA EXPERIMENTAL FEITO POR MULHERES*, reflete sobre a representação da eroticidade lésbica no cinema a partir de quatro filmes: *Je, Tu, Il, Elle* (Chantal Akerman, 1974), *Dyketactics* (Barbara Hammer, 1974), *Lesbian Mother* (Rita Moreira e Norma Bahia Pontes, 1972) e *Las Hijas del Fuego* (Albertina Carri, 2018). A autora justifica suas escolhas por se tratar de curtas e longas-metragens dirigidos por mulheres, dos anos 1970 até os anos 2010, da ficção ao documentário, do drama à pornografia; e também por serem considerados experimentais, ou seja, filmes que se opõem à norma do cinema industrial dominante.

E, encerrando o bloco de temática audiovisual, o autor Yuri A. R. Martins apresenta em *INADEQUADO: UM EXERCÍCIO DE VIDEODANÇA ATRAVÉS DO OLHAR DO CINEASTA*, uma espécie de Memorial Descritivo que discorre sobre o papel do cinema no videodança “*Inadequado*”, quais etapas o diretor executa para o filme ficar estética e semioticamente compreensível; texturas e cores fotográficas para estabelecer contrastes entre os locais utilizados no curta metragem, e escolhas de instrumentos e ritmos musicais adequados à coreografia; entre mais, a montagem das cenas preservando a narrativa coreografia criada / montada para cada cena do filme de dança.

O segundo bloco da seção ‘*outros temas*’ apresenta 3 artigos dedicados às reflexões inerentes ao campo das artes cênicas.

Leticia Arruda em *AS ARTES CÊNICAS EM UMA NOVA ERA: O IMPACTO DA EPIDEMIA DO CORONAVIRUS NO CURSO DE BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS NA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ*, reflete sobre o impacto da pandemia de Covid-19 no curso de Bacharelado em Artes Cênicas no *campus* de Curitiba II/FAP da Unespar. A autora considera que, embora o ensino remoto seja a ferramenta precursora para o enfrentamento das dificuldades assoladas na educação, ousa-se questionar sua relevância e eficiência quando associada ao corpo-presença nas atividades práticas do referido curso, culminando em um desfavorecimento explícito nas práticas artísticas ou o pensar em novos caminhos a serem descobertos pelos artistas que estão em processo de formação acadêmica.

Em *UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DE VOZ DA ESCOLA RUSSA E DO MÉTODO DE ANTUNES FILHO*, Argus Cecil Nery Monteiro, refere-se à importância do trabalho de voz para o ator, considerando o treino vocal crucial para a comunicação ideal entre o ator e o público. O autor empreende uma intensiva comparação entre o método da escola russa de teatro e o método criado pelo diretor brasileiro Antunes Filho.

Vitória Pavan e Marcos Antônio Bessa-Oliveira em *CORPO-POESIA EM AÇÃO NA QUARENTENA: “A GENTE QUE É CORPO/PRECISA DE CORPO [...]”*, apresentam o Memorial Descritivo resultante de uma pesquisa acadêmica em Artes Cênicas em sua práxis: teórica e prática. Por meio de uma proposta metodológica *outra* para a criação de dramaturgias teatrais, propõem um trabalho corporal com a exploração dos cinco sentidos, ganhando-se repertório corpóreo para criação cênica. O trabalho traz ainda a relevância da criação de poesias autorais e *biogeográficas*, que também podem ser chamadas de poesias-corporais, uma vez que se caracterizam na síntese do que o corpo escreve, porque *experivivenciou*.

O terceiro bloco da seção ‘*outros temas*’ apresenta 4 trabalhos que pautam suas reflexões teóricas e metodológicas a partir das artes do corpo/dança/acrobacias.

O coletivo de autores composto por Leika Cristiane Ribeiro da Costa, Carla Regina Santos Paes, Douglas Junio Fernandes Assumpção e Analaura Corradi apresenta o uma revisão bibliográfica, descritiva e de abordagem qualitativa, cujo resultado é o texto *A DANÇA DO CARIMBÓ COMO ARTE EXPERIMENTADA NA CULTURA AMAZÔNICA*, assumindo que a cultura da Amazônia está ligada intrinsecamente às raízes indígenas. No entanto, a

mistura da cultura europeia e africana, tornou-a indissociável da própria identidade brasileira e, desta forma, o estudo apresenta algumas reflexões sobre a dança do *carimbó* buscando mostrar que não é apenas um gênero de música ou uma dança popular, mas a cultura que expressa as emoções do ser humano, sua história e principalmente os valores amazônicos.

CORPO CÍTRICO – SINESTESIA E ENAÇÃO EM DANÇA é um Memorial Descritivo que tem como objetivo descrever o processo de criação do trabalho artístico-acadêmico “Corpo Cítrico”, apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar/campus de Curitiba II/FAP. Sua autora, Beatriz Malaquias Pimenta, dialoga com o conceito de percepção sob o ponto de vista neurocientífico cognitivo, enfatizando a não dissociação entre razão e emoção conforme proposto pelo médico neurologista António Damásio e o conceito de enação, na concepção do biólogo e filósofo Francisco Varela, entendido como um modo de apreensão do mundo que se dá no corpo em movimento.

Leonardo José Taques, por sua vez, é o autor de *TANGO DE BORDEL? REFLEXÕES SOBRE AS POSSIBILIDADES DE ORIGEM DO TANGO*, onde discute possíveis espaços e contextos de origem do tango, os cortiços e os bordéis, na cidade de Buenos Aires. O autor recorre à metodologia de revisão bibliográfica de autores que defendem uma ou outra das duas possíveis origens, ressaltando a importância da contextualização histórica na percepção das possíveis implicações nas práticas e nos processos de ensino aprendizagem do tango assim como na sua permanência no tempo através da reprodução de determinadas lógicas temporais.

E em *TECIDO ACROBÁTICO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA*, os autores João Paulo Oliveira do Nascimento, Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde e Lionela da Silva Corrêa analisam as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas ao tecido acrobático com o intento de conhecer o que se tem abordado sobre o assunto. A partir de pesquisa bibliográfica descritiva do tipo revisão sistemática integrativa, os autores buscaram junto ao banco online da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), as publicações de 2000 a 2020. Os principais assuntos abordados neste estudo são: a prática do tecido no Brasil; benefícios da

prática do tecido acrobático e o desenvolvimento cognitivo e motor dos praticantes; tecido acrobático e escola; interdisciplinaridade do tecido; e Instrumentos de pesquisa voltados para o desenvolvimento e avaliação dos praticantes de tecido.

No último bloco da seção '*outros temas*' encontramos 3 trabalhos vinculados à linguagem das artes visuais.

Mateus Albach Margraf e Renato Torres são os autores do texto *O CAMELÓDROMO E O ARTISTA: A APROPRIAÇÃO NAS OBRAS DE NELSON LEIRNER E MAREPE*, em que discutem o conceito de apropriação em Artes Visuais, em especial nas obras de Nelson Leiner e Marepe. Por meio de uma pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa, os autores analisam como objetos banais, normalmente presentes em lojas populares e camelôs, ganham novos significados ao serem deslocados para espaços de discussão sobre Arte.

Em *FONTE DA MEMÓRIA: O MONUMENTO E A SUA SITUAÇÃO*, Marlon Anjos, Eloisa Maria Fernandes e Betina Moura de Alencar apresentam os resultados de um estudo de campo em que apontam o intemperismo e patologias perceptíveis no monumento *Fonte da Memória*, localizado na cidade de Curitiba. A partir da contextualização dos processos de degradação, os autores constataram a existência de diferentes níveis de danos ao monumento, destacando o descaso cometido ao referido patrimônio público.

E Daniele Cristina Viana, por sua vez, em *PERFORMANCES E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA EM RETTAMOZO* analisa as performances “*Quem tem Q.I. vai*”, “*Santíssima trindade*” e “*Billy de Liar*”, do artista Luiz Rettamozo enquanto “estratégias de sobrevivência”, hipótese presente na Teoria Geral dos Sistemas, compreendida a partir das discussões trazidas por Jorge Albuquerque Vieira. As performances foram realizadas no ano de 1987, em Curitiba, divulgadas em duas matérias jornalísticas escritas por Adélia Maria Lopes e Rosirene Gemael, matérias que são a fonte principal da investigação da autora.

A quarta seção da presente publicação constitui-se em uma Entrevista vinculada à '*seção outros temas*'. Giovanni Amaral Cosenza em *(IN)FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE UM TEATRO MUSICAL, ALÉM DO EIXO RIO E SÃO PAULO: ENTREVISTA COM BETO SARGENTELLI*, realiza uma entrevista – online – com Beto Sargentelli, ator, cantor,

músico, produtor, professor (Teatro e Canto) e arte-educador, graduado em Artes Cênicas/Teatro pela Faculdade Paulista de Artes e Interpretação para Cinema na Escola de Atores Wolf Maya. Sargentelli é vencedor do Prêmio Bibi Ferreira (2019) de Melhor Ator e garantiu pelos últimos 5 anos consecutivos 13 indicações e 9 conquistas a prêmios de Melhor Ator. Em 2021 celebrará 16 anos de carreira somando em seu currículo 27 peças, dentre elas, 18 musicais.

A última seção da Revista contém as resenhas elaboradas a partir da leitura e crítica direcionada às obras pertinentes na área das artes, das comunicações, da educação e das ciências humanas de um forma geral e publicadas nos últimos 5 anos.

Carla Marcelino, a partir da leitura do livro de Jean Carlos Gonçalves e intitulado *Teatro e universidade: cena. pedagogia. [dialogismo]* (Hucitec, 2019) apresenta a resenha **TRANSVERSALIZAR O ENCONTRO DIALOGISMO: DO OFÍCIO UNIVERSITÁRIO; DAS CENAS; DAS VIDAS.**

Giancarlo Martins, a partir da obra *Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil* (Summus, 2017), de Melina Scialom, propõe a análise crítica intitulada **POLIFONIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DE LABAN PLURAL, DE MELINA SCIALOM (2017).**

E Daniele Sena Durães, por sua vez, elabora a sua resenha a partir de uma publicação decorrente do *Grupo de Pesquisa Literatura, Cinema e Ensino*, criado em 2018 por um coletivo interessado em discutir temas e questões inerentes aos campos da Literatura, do Cinema e de suas imbricações com a Educação. A partir da obra organizada por Jeanine Geraldo Javarez e José Aparício Silva, denominada *Personagens da literatura e do cinema: diálogos* (Casaletas, 2020), a autora apresenta a resenha **PERSONAGENS DA LITERATURA E DO CINEMA: UMA RESENHA.**

Agradecemos a todas e a todos que confiaram na *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes* – e submeteram seus escritos para avaliação e seleção, em especial às autoras e aos autores que tiveram seus textos aprovados e os entregaram ao diálogo na presente edição.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Cristiane Wosniak
Jair Gabardo Mario Junior

Coordenadores do Dossiê

EIXO
AXIS

1

Dossiê Temático

ARTE E EDUCAÇÃO: CORPOREIDADES E(M) CONVERS(A)ÇÕES
ART AND EDUCATION: CORPORALITIES AND CONVERSATIONS



BOCA NO TROMBONE, PEQUENA FORTUNA CRÍTICA

Cássia Navas¹

Resumo: *Boca no trombone, pequena fortuna crítica* é um artigo-compilação de textos publicados por mim que seguem organizados tendo como base um programa de lives realizadas de 27 de maio a 22 de julho de 2020: o “*Boca no Trombone: 5 temas para a dança*”, produzido especialmente para a Oficina Cultural Oswald de Andrade (Oficinas Culturais, SECEC- Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa/SP, Poiesis OS da Cultura).

Palavras-Chave: trending topics da dança atual; crítica e história da dança; políticas de dança.

BLOWING THE WHISTLE, A LITTLE CRITICAL FORTUNE

Abstract: *Blowing the whistle, a little critical fortune* is an article-compilation of Five Cássia Navas texts, that were here organized based on a lives program on Instragam, helds from May 27 to July 22, 2020: the “*Blowing the whistle: 5 dance themes*”, a project especially produced for the Oficina Cultural Oswald de Andrade (Oficinas Culturais, SECEC – State Secretary for Culture and Creative Economy / São Paulo, Poiesis OS da Cultura).

Keywords: atual dance trending topics; dance criticism and history; dance cultural policies.

¹ Pesquisadora e ensaísta, é professora da Pós-Graduação em Artes da Cena/Instituto de Artes/UNICAMP, graduada em direito (USP), doutora em dança/semiótica (PUC/SP), pós-doutora em artes (ECA/USP), especialista em gestão/políticas culturais (UNESCO/Université de Dijon/Ministère de la Culture/France). E-mail: cassianavas@uol.com.br

Boca no trombone, pequena fortuna crítica é um artigo-compilação de textos publicados por mim que seguem organizados a partir de um programa de lives realizadas de 27 de maio a 22 de julho de 2020: o “*Boca no Trombone: 5 temas para a dança*”, produzido especialmente para a Oficina Cultural Oswald de Andrade (Oficinas Culturais, SECEC- Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa/SP, Poiesis OS da Cultura).

Como um mapa de pesquisas, o programa organizou hipóteses anteriormente encarnadas em textos, fruto de longa trajetória de investigação, docência e de orientações acadêmicas e no campo da dança, constituindo-se em oportunidade **única** ao longo do confinamento resultante da pandemia mundial covid-19 (2020-2021).

Para tanto, buscou-se, de forma direcionada, a apresentação e o fomento da reflexão em torno de cinco grandes temas para a arte e cultura contemporânea, a partir de tópicos chaves (*trending topics*) da dança, difundidos em lives da rede social Instagram (@oficinasulturais).

Realizadas quinzenalmente, a partir de meu escritório transformado em sala de aulas/palestras, as cinco mini-lives-conferências foram seguidas e comentadas por muitos que assistiram parte ou a totalidade do programa. Confinados em nossas casas estabelecemos, estabeleceu-se uma rica experiência de escolher, pensar, falar, ler, pensar, respirar por sobre os materiais escritos a partir da proposta de se “colocar a boca no trombone”, sobre temas da dança atual, em debates sobre a invenção/ formação, criação/produção e difusão/gestão.

Uma experiência preciosa de ampliação dos contornos da dança, campo do conhecimento, profissão e arte, que deve se fazer cada vez mais (e urgentemente) presente na sociedade contemporânea, como linguagem encarnada em suas múltiplas materialidades: cena-palco, cena-tela, cena-criação, cena-formações, cena -palavras mediante novas e velhas mídias

Cada live do “Boca no Trombone” teve como ponto de partida pelo menos um texto de minha autoria. Cinco deles seguem abaixo encarrilhados, apresentando-se como uma pequena fortuna crítica de estudos que desaguaram nestas lives de 2020. A eles foram se agregando outros escritos de próprio punho e de outros pesquisadores, tecendo-se uma

rede de referências impar, também formatada por um modelo de difusão de conhecimento a mim pouco familiar e imagino que também quase inédito para grande parte daqueles que me seguiram nesta empreitada.

Pelo programa propôs-se cinco *trending topics* da dança atual: **Tema 1** > O que a dança tem a dizer? ; **Tema 2** > Ensino da dança: 2 ou 3 lógicas; **Tema 3** > Dança no Brasil: entre-culturas ; **Tema 4** > Local, regional, global: desafios híbridos e por fim **Tema 5** > Dança hoje: rito de passagem. Abaixo seguem cinco escritos indicados como referência para cada uma destas lives, o restante de meus textos abordados podendo ser encontrados no blog www.cassianavas.com.br .

Apresentam-se compilados como em uma “pequena fortuna crítica”, formando um conjunto de “rastros anteriores” produzidos bem antes do intenso trabalho de síntese elaborado para dar conta de uma cena-palavra (cada live-conferência) de dança realizada ao longo de exatos 60 minutos à frente de uma **câmera de** celular, que ao ser desligada deixava um vazio recheado de questões a serem mais bem debatidas, esmiuçadas, escritas e reescritas, o que se pretende fazer oportunamente.

Por fim, ao final deste artigo-compilação segue o link de quatro das lives realizadas no “Boca no Trombone: 5 temas para a dança”, que podem ser assistidas no canal youtube @cassianavas. Infelizmente a gravação da primeira live perdeu-se em meio aos múltiplos e multifacetados registros que restaram como testemunho dos muitos e novos afazeres em modo remoto, aos quais nos dedicamos ao longo de 2020.

1. BOCA NO TROMBONE/ TEMA 1 > O QUE A DANÇA TEM A DIZER?

***Texto/indicação para leitura de base> Dança: escritura, análise e dramaturgia, Cássia Navas / Publicado nos anais do II Congresso da ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas/UFBA, Salvador, 2001.²**

Este texto é um dos frutos da pesquisa *Seis criadores brasileiros* (pós-doutorado/ ECA-USP/2000/01) sobre a escritura dos coreógrafos: Ana Mondini, Lenora Lobo, Márcia Milhazes, Décio Otero, Henrique Rodovalho e Mário Nascimento. Através da leitura de uma das obras de cada um deles, respectivamente, *Forró for All* (1993), *E sonha Lobato...* (1997),

² Para acesso ao texto na íntegra, consultar o link: <<http://www.cassianavas.com.br/2020/05/danca-escritura-analise-e-dramaturgia.html>>.

Santa Cruz (1996), *Old Melodies* (1998), *Registro* (1997) e *Arerê* (1998), estabeleceram-se reflexões sobre a criação em dança de um determinado local num determinado tempo, um *site* inserido na história.

Cada vez mais, o crescimento de um país deverá passar pela validação e valorização de sua cultura, em diferentes formas de elaboração científica e artística. Nestes processos, o trabalho com a informação, pesquisa e memória dentro e em relação a uma determinada área do fazer artístico passa pela contribuição mútua entre vários profissionais da arte e cultura, dentro e fora da universidade. Passará também pelas ações de “presença e resistência” que os atores culturais desta determinada área possam levar adiante, em suas articulações entre si e entre suas obras, que desde pronto se imbricam, não somente nas trajetórias artísticas de cada *site* histórico, mas também com os fluxos culturais do planeta.

Os seis criadores investigados pertencem a um determinado meio ambiente cultural e dele herdaram uma história de construções, dentro dela ainda compartilhando uma construção realizada entre todos. Inserem-se dentro desse quadro de características peculiares, procurando falar de “coisas do Brasil”, dentro do contemporâneo em dança.

Para estudá-los, mediante uma grade metodológica específica, foram pensadas algumas aleias de fundamentação teórica, todas elas fruto da experimentação em sentido amplo, trabalhadas junto aos artistas, alunos e outros teóricos, que com os pensamentos expressos em suas obras, contribuíram para que a reflexão se ampliasse, colocando-a à prova pelos recursos da contradição e antítese.

Estabelecer patamares de qualidade para a pesquisa sobre dança no Brasil é uma atividade de construção diária e constante, onde cada oportunidade deve ser aproveitada em seu limite, haja vista os poucos recursos e apoios dados não somente àqueles que pesquisam dança, mas principalmente aqueles que a elaboram como arte e forma de conhecimento do mundo, estruturando ainda um *métier*.

Talvez essas circunstâncias transformem o trabalho com e em dança um privilégio cada vez mais singular. Parte desse privilégio, no Brasil, é garantido por artistas, professores, pesquisadores, amantes e amadores da dança. A outra parte dessa estruturação é garantida por instituições públicas ou privadas que à área facultam aportes de natureza econômica e simbólica.

Todavia, é estranho que venha se tornando quase um privilégio a atividade em dança, numa nação reconhecidamente conhecida como “um país que dança”. Há dança por toda a parte dentro dos limites geopolíticos do *topus Brasil* (NAVAS, 1999), sendo a “cultura da dança” um dos ramos mais luxuosos da cultura brasileira, equiparando-se muitas vezes à imensa importância de nossa cultura musical, entendida em seu sentido mais amplo.

A pesquisa *Seis criadores brasileiros*, não partiu, diretamente, para uma problematização dessas questões, ainda que, tangencialmente delas tenha se aproximado em determinados momentos, as tensões existentes entre “cultura do corpo”, “cultura da dança” e “cultura coreográfica” (GUY, 1991), muitas vezes servindo como uma espécie de encoberto pano de fundo para o seu desenvolvimento.

Na investigação, outros panos de fundo tiveram que ser tecidos, como uma introdução ao panorama da dança no Brasil, uma problematização da questão nacional dentro desse panorama e uma discussão prévia sobre “dramaturgia em dança”.

Além disso, a metodologia utilizada para o estudo das escrituras vídeocoreográficas em si, constituiu-se numa espécie de pára-pesquisa ou mesmo numa pré-pesquisa, um trabalho ao qual se dará continuidade em próxima ocasião.

Dança sobre o Brasil, feita por brasileiros e no país

Durante a pesquisa *Seis criadores brasileiros* foram realizadas pelo menos, uma grande entrevista com cada um dos artistas estudados e o estudo de suas transcrições, trouxe um intenso contato com o pensamento de cada criador, investigando-se uma primeira singularidade, compartilhada entre todos, índice a apontar para a hipótese de origem da investigação: *a utilização de textos verbais em português* - orais e escritos, na forma de canções, romances, poesia e fala coloquial.

O estudo dos conteúdos das entrevistas proporcionou uma análise mais profunda da hipótese inicial do pós-doutorado, que girava, justamente, em torno destas escolhas: os textos grafados em língua-pátria, tinham sido escolhidos dentro de uma preocupação já encontrada no romântico, onde a língua local (FALBEL, 1978) é supervalorizada, em detrimento de uma língua “mais universal”- o latim.

Trabalhando-se o idioma do Brasil, os criadores estariam em busca de uma forma de movimentação e de espetáculo “à la brasileira”, dentro da especificidade do fazer artístico em dança e da forma singular de atuação cultural de cada um.

Em suas entrevistas, estes criadores demonstraram explicitamente e sem exceção a preocupação de estarem “falando de coisas do Brasil”. Nesse caso, porque a predominância do uso de textos verbais e não de suportes artísticos ancorados, por exemplo, nos domínios das artes visuais? Em resposta a essa questão, cheguei a outras conclusões, mais ligadas à comunicação humana, ou às diferenças, que fatalmente se estruturam dentro de uma hierarquia, entre as possíveis formas de sua estruturação, ligadas num primeiro momento aos fenômenos da percepção/cognição: verbal, visual, auditiva, olfativa, epidérmica, cinestésica.

No que toca mais diretamente à dança a tensão que se estabelece entre as formas de comunicação não-verbal e verbal (categoria onde incluo o “para-verbal”) vem sendo discutida em debates que mobilizam pensadores e artistas desde o século XVII, sendo que os mesmos intensificam-se durante o século XVIII, concretizados, sobretudo, na atividade e obra de Jean-Jacques Noverre (MONTEIRO, 1998).

No caso dos seis criadores entrevistados, para além da utilização de representações da língua portuguesa, enquanto uma estratégia de afirmação encontrada no romântico, as referências verbais em língua pátria, remetem à uma necessidade de:

1. comunicação com uma comunidade dada, que por princípio com eles partilha, pelo menos, a língua natural trabalhada como um dos textos de origem da obra;
2. estabelecer um discurso cênico que situe a obra numa realidade específica, à uma *topologia cultural*;
3. afirmação do conhecimento específico de um meio ambiente cultural dado;
4. disseminação desse conhecimento, enquanto afirmação de se pertencer a esse meio ambiente cultural;
5. oposição a “construções” artísticas, que por motivos vários, ignoram a cultura de seu país como fonte de conhecimento humano, pondo somente em relevo a cultura de outros locais;

6. inserção dessa cultura (relativa ao *topus Brasil*) nas malhas formadoras das redes culturais de sua obra, com posterior inclusão destas nas redes de difusão da dança do planeta.

Dessa maneira, a utilização de textos verbais inclui-se num contexto mais amplo, onde certos aspectos da cultura contemporânea e histórica de um *topus* nacional (NAVAS, 1999), de uma nação, encarada como “algo que se faz e se desfaz” (CHAUÍ, 1987) são apreendidos como alguns dos elementos de construção de cada obra.

É justamente por esse motivo, que na obra de cada um dos seis artistas estudados a “dança não pára para falar”, ou seja o discurso verbal não aparece predominantemente em sua forma básica de composição estrutural, como em certas peças de Bill T. Jones ou de Pina Bausch, ou mesmo em estratégias pára-verbais mais explícitas.

Como ferramenta, ele insinua-se em formas polissemicamente artísticas e no papel de uma espécie de catalizador, promovendo uma ampliação de seu potencial comunicativo.

A língua-pátria estabelece-se como interface para a concretização da tradução sobre um *topus* chamado Brasil e nesse sentido encarado como uma “dramaturgia de origem”, expressão problematizada a seguir.

1.1 DRAMATURGIA EM DANÇA

A discussão do tema inicial da pesquisa sobre seis criadores do Brasil: a utilização de manifestações orais de uma língua-pátria na construção de obras específicas, trouxe para a investigação o debate sobre a dramaturgia em dança.

De pronto, a ligação manifestava-se dentro de uma obviedade absoluta: os textos de origem eram verbais, ou seja poderiam ser considerados “textos dramáticos”, no sentido do *drama*, em inglês, que significa dramaturgia enquanto escrita literária (escritura de uma peça de teatro), ao lado do conto, da poesia, do romance ou mesmo, ousando um pouco mais, do roteiro de cinema, vídeo, publicidade, desenho animado ou história em quadrinhos.

Nesse sentido, para se estudar o *Santa Cruz* (1996) de Márcia Milhazes, bastaria o estudo mais aprofundado do romance *Dom Casmurro* (1899) de Machado de Assis (1839-1908), ao qual essa coreografia primordialmente se refere, encarando-se o texto do escritor como uma espécie (infinitamente melhorada) de *libreto*.

Não seria uma tarefa de pouca monta, mas teríamos matado a charada de imediato.

O mesmo poderia ter acontecido na análise de *E sonha Lobato...* (1997) de Lenora Lobo, cuja pesquisa partiu do livro *Reinações de Narizinho* (1921), de Monteiro Lobato (1882-1948).

Tal não foi o caminho seguido, simplesmente por termos trabalhado, no que toca aos espetáculos em si, com um sentido diferente de dramaturgia, que foi encarada em seu triplo sentido, pós-brechтинiano, abrangendo tanto o “texto de origem, quanto os meios cênicos empregados pela encenação, como uma solidariedade entre o que se quer dizer e o que se apresenta em cena” (Pavis, 1999).

Ou dentro do sentido empregado por Cardona (2000), em *Dramaturgia del Bailarín: cazador de mariposas*: como ação cênica, estabelecida entre uma “realidade” e a construção do *récit*- narrativa em si, no sentido de *récit* definido por Barthes (1977), para quem o mesmo estaria presente em “toda a linguagem articulada, oral ou escrita, pela imagem, fixa ou imóvel, pelo gesto, ou pela mistura ordenada de todas essas substâncias”.

Segundo Febvre (1995), quando observa que, nos anos 80, existe um retorno à narratividade em dança contemporânea, o *récit* estaria ainda no “mito, na lenda, na fábula, no conto, na novela, na epopeia, na história, na tragédia, no drama, na comédia, pantomima, quadro, dança, vitral, no cinema, nos desenhos animados, na conversação”.

O *récit* das obras dos criadores estudados conecta-se diretamente ao seu desejo de estabelecer uma discussão sobre o país, de fazer uma dança sobre o Brasil, encarado, por esse motivo, como uma dramaturgia de origem, a expressão “de origem”, nesse momento, circunscrevendo essa dramaturgia dentro de um dos seus entendimentos.

Nesse sentido o país é apreendido como um *pré-texto*, um *rastro anterior* a suas obras, sendo que os instrumentos que fazem circular os sentidos e conteúdos entre cena e plateia fazem parte de um repertório mais amplamente compartilhado, pois ancorado, muitas vezes, numa intimidade cultural franqueada a muitos dos cidadãos do país.

Assim, se nos ativermos à concepção de dramaturgia como uma solidariedade entre *o que se quer dizer e o que se apresenta em cena* (Pavis, 1999), poderemos dizer que o ponto de partida – os textos da língua pátria (literatura, excertos de história oral e canções) –, utilizados pelos criadores estudados, constituem-se em ferramentas dramatúrgicas

prioritariamente escolhidas, pois através delas foram “circulados” múltiplos aspectos do Brasil, em diversas formas de sua “mais completa tradução”, como diria Caetano Veloso na canção *Sampa*.

Constitui-se o Brasil como dramaturgia de origem desses criadores e os textos verbais escolhidos instrumentos de uma circulação solidária entre o que se quer contar e o que foi construído para que isso fosse colocado no eixo da expressão, ou no dizer de Cardona (2000), pressionado para fora (*ex* = exterior + *pressão* = força impingida diretamente em direção a algum ponto) visando a um polo de recepção, no caso da dança, as suas plateias.

Contudo, dentre os instrumentos dramaturgícos utilizados pelos criadores estudados, os textos verbais são somente uma parte de um todo bastante mais amplo. A ele se juntaram os elementos de dramaturgia sonora variada, de dramaturgia cinética e mesmo pictórica (NAVAS, 2001).

E apesar de todos os trabalhos, em algum sentido, terem em seu bojo uma ligação necessária com uma “intencionalidade da representação”, como o dito por Adolphe (1997), na estrutura, a dança apresentou-se como dramaturgia de base, até mesmo para a análise dos espetáculos, que foram estudados quadro a quadro, em documentações resultantes de processos randômicos (NAVAS, 2001).

Nesse caso, ainda segundo Adolphe (1997), a dança agiu (*performed*) por ela mesma, com o corpo, no espaço e tempo, sendo a dramaturgia final um resultado deste trabalho múltiplo, um “entrelaçamento de matérias que não pode ser reduzido a um materialismo qualquer”. Para o autor, tentando captar os fluxos de circulação do sentido, a dramaturgia seria um exercício de circulação.

2. TEMA 2 > ENSINO DA DANÇA: 2 OU 3 LÓGICAS

***Texto/indicação para leitura de base> Leis para as danças do Brasil, desafio para todos, Cássia Navas / Publicado em Lições de Dança (número 5/2005, UniverCidade, Rio de Janeiro).**

Quem entrasse no ginásio de esportes que durante 15 anos abrigou o *Festival de Dança de Joinville*, em Santa Catarina, se não fosse avisado de que presenciava um evento das artes cênicas, poderia, facilmente, achar que se encontrava em um certame competitivo de algum esporte famoso, tal era a gritaria das torcidas que lotavam as arquibancadas e o auditório em que se transformara a quadra poliesportiva do local.

Mesmo para aqueles que sabiam do que se tratava – um festival de dança onde grupos e escolas de natureza diversa apresentam peças diferenciadas –, era difícil aceitar que aquela gritaria seria atitude de uma plateia de dança, ainda que a mesma fosse basicamente composta de jovens entusiastas, basicamente estudantes, compondo-se, portanto, de um público literalmente em formação, que paradoxalmente era convidado a apreciar apenas peças de curtíssima duração, estabelecendo-se uma certa estética de *videoclipe*, em *patchworks* dançantes muito difíceis de serem apreciados em sua totalidade.

A partir de 1998, este festival passou a ocupar um complexo cultural construído para dar-lhe guarida quase exclusiva – o *Centrentos Cau Hansen* (CONURB, Companhia de desenvolvimento e Urbanização de Joinville). O evento anual nele se realiza em uma grande sala, na qual se reproduziram, de maneira agigantada, algumas das estruturas de um ginásio de esportes: arquibancadas cercando as quadras poliesportivas, à exceção de uma das faces do local onde se construiu um palco de fato, equipado e projetado de maneira profissional.

Os gritos das torcidas do festival desta cidade catarinense e de outros grandes festivais da dança do Brasil, ressaltam a principal característica destes eventos: a competição entre trabalhos artísticos geralmente produzidos e criados dentro de escolas de dança, que para eles acorrem levando seus alunos, ansiosos por participarem de uma mostra desta natureza.

Para além da constatação de que nas atividades de formação em dança, a realização de trabalhos de fim de ano sejam de extrema importância no processo pedagógico em si, e que a exibição destes resultados signifique um ganho para alunos, professores e futuros artistas e cidadãos, como analisar retrospectivamente o “fenômeno dos festivais competitivos” brasileiros dos últimos 25 anos, num desenvolvimento de todo um setor que significou uma incrível hipertrofia das estruturas correspondentes?

Tomemos dois pontos de partida para refletir sobre estas questões: a criação quase simultânea de dois eventos pensados para se estruturarem enquanto concursos.

O primeiro deles: o *Concurso Nacional de Ballet e Coreografia*, criado em 1982 por iniciativa da professora, bailarina e coreógrafa Helba Nogueira (1930-1998), dentro da terceira edição do *Festival Nacional de Dança*, que por ela vinha sendo realizado desde 1980, na cidade do Rio de Janeiro. Um evento que além de acolher esta nova estrutura mais competitiva, também se caracterizava por ser mostra de coreografias e plataforma de lançamento de um outro certame: os *Concursos nacionais de monografias de dança* (1981-1984).

Helba Nogueira, aluna de Maria Olenewa, bailarina do *Theatro Municipal do Rio de Janeiro*, fundadora, em 1979, do *Conselho Brasileiro da Dança* (CBDD), entidade vinculada ao *Conséil International de la Danse* (CIDD)/UNESCO³, fundara, junto com outros profissionais, a *Associação Profissional dos Profissionais da Dança* (APPD), que em 1985, se transforma em SINDIDANÇA-RJ, passando a sindicalizar profissionais da área, o que ainda era realizado, até aquele momento com exclusividade, pelo SATED-RJ (Sindicato dos Artistas e Técnicos do Espetáculo).

Mediante a síntese de sua carreira, podemos depreender que sua trajetória foi marcada pela construção de estruturas variadas dentro da sociedade civil, nas quais a dança pudesse encontrar formas de difusão, organização e representatividade, ressaltando-se que tais estruturas foram erguidas num período em que a possibilidade do trabalho em dança ser uma escolha real de sustento e realização profissional era mais um apontamento do que uma realidade, em um panorama muito diverso dos dias que correm, onde apesar de dificuldades imensas, as oportunidades são considerável e crescentemente mais consistentes e em maior número.

Sobre estas dificuldades, há que se lembrar que, mesmo na geração posterior à de Helba Nogueira, e numa cidade como o Rio de Janeiro, onde a tradição da dança profissional se inicia em 1927, com a fundação da primeira escola oficial de dança do país (*Escola de Danças Clássicas do Theatro Municipal do Rio de Janeiro*, atual *Escola de Dança Maria Olenewa*), não são numerosos os representantes da dança profissional ainda atuantes na

³ Criado em 1973, tem como missão tratar de todas as formas de dança no mundo, mantendo-se sua relação constante com a UNESCO.

cena carioca, ainda que o trabalho de todos venha possibilitando, pelo emaranhado das redes de sustentação de um *métier* e, portanto, de várias maneiras e no decorrer dos anos, as múltiplas atividades da dança do Brasil.

Ainda que muitos dos criadores da dança contemporânea carioca e brasileira do começo deste século XXI nem se deem conta desta rede, ela lá está, amarrada a novos reticulados, elaborados no cotidiano de nosso tempo e cidades, em circunstâncias em que, como sempre, a acumulação de experiências nem sempre garante os grandes saltos, mas constitui-se em malha de segurança para as grandes quedas.

Distanciando-se destes tempos de transição (início dos anos 80), período de distensão do sistema militar, durante o qual as estratégias de democratização do país ainda engatinhavam, os festivais competitivos, muito próximos dos certames esportivos intensamente estimulados pelo regime ditatorial, foram modificando sua estrutura semiprofissional, através da sofisticação das formas de organização dos júris (compostos por professores e mestres que ainda se constituem em referências para muitos), da maneira de atribuição de notas e da organização de cursos de curta duração por onde passam centenas de alunos.

De outro lado, com uma crescente profissionalização do *métier* da dança, afugentaram-se, de maneira quase completa, os grupos que apresentam obras realizadas por criadores profissionais, que nestes eventos passam a se apresentar especialmente, como “convidados”. Não são competidores que se enfrentam em arenas palmilhadas por jovens estudantes das mais diversas escolas de dança do Brasil, que, mais distantes não somente das capitais, mas também de muitos dos mestres da dança que originalmente davam régua e compasso à formação de seus fundadores, acorrem para os certames sedentos de circuitos que lhes validem os trabalhos de formação (ou desinformação) realizados ano após ano, dentro de um sistema que só faz aguçar a competição em arte, a mais indesejável forma de pedagogia que contemporaneamente poderíamos esperar.

Na falta destes professores que antigamente, em um mercado bem mais restrito, dentro de suas escolas de referência e não como jurados ou juízes, validavam e reciclavam conteúdos, ou ainda de um poder público e oficial de fiscalização e acompanhamento

pedagógico das escolas, os festivais constituem-se, quase que exclusivamente, em estruturas institucionais de chancela do ensino ministrado de maneira a mais livre possível, visto que para se abrir uma “escola livre” de dança basta um registro na prefeitura municipal.

São polos de um circuito de validação de conhecimento em dança, e mais sério que isto, dos resultados que este conhecimento produz em jovens de todo o país, e pelos quais milhares de pais e responsáveis costumam pagar caro, já que são raríssimas as escolas públicas na área.

Tomemos agora o segundo ponto de partida para um entendimento possível do “fenômeno” festival competitivo à la brasileira, modelo já exportado para alguns países da América do Sul, além de disseminado em várias regiões do país.

A realização, em 1980, do primeiro *Encontro Nacional de Dança- ENDA-*, originalmente organizado pela *Associação Paulista de Profissionais da Dança* (também APPD), e que há vinte e cinco anos, vem se realizando pelas mãos de vários profissionais, notadamente por Maria Pia Finocchio, atual presidente do SINDIDANÇA-SP, entidade que a partir de 1991 começa a ter existência jurídica, atuando durante algum tempo, e em alguns campos, em paralelo ao SATED-SP.

À semelhança de Helba Nogueira, inspirada nos concursos de música e balé europeus, dentre eles o célebre *International Ballet Competition Varna* (Bulgária), que se realiza, desde 1964, em um teatro ao ar livre no período das férias escolares do verão europeu, a professora e bailarina Maria Pia cria um encontro competitivo para escolas e grupos de dança de todo o país, que num primeiro momento, acolhe, em sua maioria, grupos paulistas e paulistanos.

Naquele momento, significativas mudanças estavam em curso na estrutura municipal da cultura paulistana. Em 1974, recém-chegado do *Balé Real de Flandres* (Bélgica), o gaúcho Antonio Carlos Cardoso – atual diretor do *Balé Teatro Castro Alves* (Salvador, BA) – fora convidado por Marilena Ansaldi, a incrível inventora da dança-teatro entre nós, a dirigir o então *Corpo de Baile Municipal*, que o coreógrafo revolucionaria, transformando-o em *Balé da Cidade de São Paulo*, companhia público-municipal de São Paulo.

A revolução significou um cisma profundo na estética e estrutura do grupo, fundado em 1968 em torno de alunos da *Escola Municipal de Bailados* e de estudantes de algumas escolas particulares de dança clássica da cidade, com a intenção de proporcionar à casa de ópera à qual se ligava, o *Theatro Municipal de São Paulo*, um conjunto de bailarinos capazes de dançar os papéis demandados pelas óperas encenadas a cada temporada e de, modestamente, produzir obras de balé e balé moderno, este último à época então chamado de neoclássico.

De imediato, a modernização do corpo de baile em *Balé da Cidade de São Paulo*, para além das consequências mais visíveis, estabelece uma divisão entre a *Escola de Bailados* e o grupo onde era esperado que a maior parte de seus melhores alunos necessariamente dançassem. Além disto, devido à atuação do *Balé*, aliada à crescente profissionalização da dança paulistana (só para citar dois exemplos, em 1971, surge o *Ballet Stagium* e em 1977, a *Cisne Negro Cia. de Dança*), os palcos nobres da capital foram sendo paulatinamente fechados às apresentações mais amadoras ou escolares.

Com isto, pouco a pouco, e acertadamente, fecha-se o “solo sagrado” do *Theatro Municipal* às produções da escola pública que a ele era vinculada de maneira umbilical, quer seja por pertencer à mesma estrutura pública municipal, quer seja por sua vinculação inicial ao grupo que dera origem e estrutura administrativa ao *Balé da Cidade*.

Este espaço de validação foi indistintamente interdito aos alunos e professores da *Escola Municipal de Bailado* e às escolas privadas de dança paulista. Quase todas foram paulatinamente alijadas do palco público de distinção institucional, o oposto do que ocorrera nos anos 50 e 60, quando ali eram comuns os festivais de finalização de ano de escolas particulares diversas, como era o caso da prestigiosa escola de Kitty Bodenheimer e Chinita Ulmann, mestras que nesse espaço apresentavam os trabalhos de seus alunos, muitas vezes misturados aos solos da última coreógrafa.

Por que se considera este processo mais um acerto do que um erro fatal? Com o desenvolvimento da área, não acompanhado de um aumento de teatros que pudessem abrigar, em condições mínimas de apresentação, os festivais amadores de fim de curso, era normal que as escolas ficassem alijadas de palcos de distinção, pelos quais, quase sempre,

nada costumavam pagar. Porém, se tal houvesse ocorrido dentro de um planejamento de mais ampla escala, poderiam ter sido previstas estruturas mais sólidas de sua validação e visibilidade, até mesmo dos produtos da *Escola Municipal de Bailados*.

Se, oficialmente, tal não veio a acontecer, oficialmente, o ENDA foi tomando, pelo menos em seus primeiros dez anos, o espaço que deveria ter sido ocupado pelo poder público, de quem ainda se está a esperar um planejamento de políticas ou de protopolíticas culturais, e mais que isto, de um “poder de polícia”, no sentido da fiscalização, incentivo e acompanhamento de atividades empresariais ligadas à formação em arte e cultura da dança.

Cada um a seu tempo e maneira, tanto o festival competitivo de Helba Nogueira, quanto o ENDA paulista ocuparam o lugar oficioso de validação da dança realizada pelas escolas e grupos amadores de dança do Brasil, e deles não se distingue, em profundidade, o perfil do *Festival de Dança de Joinville*.

Classificado pelo “Guinness Book – Edição 2005”, como o “maior festival de dança do mundo”, na edição de 2004, ofereceu 1500 vagas em cursos, reuniu 4.500 dançarinos de 140 grupos amadores e profissionais frente a um público de mais de 200 mil pessoas, tendo ainda acolhido uma mostra (não-competitiva) de dança contemporânea, articulada a várias outras ações, supervisionadas por um comitê de *experts* competentes, mas também minuciosamente planejadas por homens que sabem bem conduzir os negócios culturais da cidade de Joinville, atualmente o maior parque industrial do estado de Santa Catarina.

A presença e resistência deste modelo de festivais competitivos em nosso país não impediu a instalação de outras formas de encontros e de mostras de dança, em edições mais ou menos longevas ao longo de nossa história. Como em outros países, foram se estruturando em compasso com o desenvolvimento das linguagens e da articulação das estruturas (públicas ou privadas) da cultura: os locais de formação, de criação, de acolhimento, de difusão e produção.

Enquanto vitrines onde a produção das artes do espetáculo se dá a ver a públicos, críticos e programadores, nestes eventos criadores profissionais conseguiram (e conseguem) expor seus trabalhos em especiais situações, destacadas do espaço e do tempo das temporadas normais, que ocorrem mais notadamente em grandes capitais do país.

Cidades onde se, por um lado, ao longo de cada ano, as oportunidades financeiras facilitam a visibilidade de um amplo leque de opções, por outro, muitas vezes nem se constituem enquanto *locus* de encontros em que, concentradamente, possam ser presenciadas grande parte de sua produção, posto o seu tão variado formato e grande número de realizações.

Longe das capitais culturais, a divulgação da dança no país passa pelos eventos não competitivos, muitas vezes realizados nos períodos das férias escolares de inverno e verão. O precursor de todos foi o pioneiro *Encontro de Escolas de Dança do Brasil*, realizado em Curitiba (1962) por Paschoal Carlos Magno, grande empreendedor, artista e artífice da política cultural do Brasil. À época, foi possível juntar quase toda uma geração de professores, profissionais e alunos da dança num único encontro, este histórico encontro do Paraná, onde Angel Vianna dançou, Klauss Vianna ensinou e onde a jovem menina Eva Schul, coreógrafa e atual diretora do IACEN (Porto Alegre, RS) fez aulas diversas, conduzida até o evento por suas mestras gaúchas.

Afortunadamente, no dias que correm, não poderíamos realizar tal empreitada, dadas as dimensões alcançadas pela dança do Brasil. Todavia, resta-nos o desafio de oferecer uma alternativa ao circuito de validação da dança, escolar e amadora, formado pelos grandes festivais competitivos, articulando-se, também com os seus responsáveis, as possibilidades de novas estratégias.

Estas iniciativas, devem apontar para uma **regulamentação do ensino da dança, enquanto arte, *métier* e forma de conhecimento do mundo**, feita por e entre seus artistas, mestres e demais profissionais da área, desconsiderando-se qualquer tentativa alheia a esta arte milenar, como, por exemplo, aquelas impetradas, intempestiva e arbitrariamente, pelos Conselhos Regionais e Nacional de Educação Física (CREFs e CONFEF), após a sua instauração a partir da lei federal (1998) que regulamentou o ensino da educação física no Brasil.

Para isto, temos alguns exemplos históricos através dos quais podemos refletir, ainda que um modelo brasileiro, ou mesmo vários modelos brasileiros devam ser estruturados. Um deles é a “lei de ensino da dança” (1989), pela qual, após incansáveis debates, trabalho e articulação entre poderes executivo e judiciário, artistas, professores e gestores franceses, estabeleceram patamares para a formação e fiscalização do ensino da dança.

Neste processo, em momento algum foram excluídas quaisquer formas de linguagem e técnicas ou espaços e instâncias onde pudessem ocorrer a sua formação: escolas livres, privadas, escolas/conservatórios públicos, faculdades, companhias e centros de dança.

Em nosso país, onde a “educação formal” da dança, realizada em escolas privadas (livres ou autorizadas por secretarias de educação), em escolas públicas e universidades, convive ainda com a “educação informal”, aqui entendida como uma escola “sem prédio”, na qual os seguidores de um determinado mestre acompanham seus ensinamentos onde quer que ele esteja, característica básica das danças populares, os desafios de uma lei que articule as possibilidades de fiscalização, validação, reciclagem e manutenção de formações de qualidade constituem-se em tarefa de alta complexidade, cidadania e responsabilidade frente ao passado e ao futuro.

Caminhos longos a serem percorridos em palcos muito extensos, muitas vezes irregulares, construídos dos claro-escuros de uma área em intensa estruturação. Para tanto, demanda-se a mesma coragem dos artistas que iniciaram quase sozinhos a dança deste país, mas também a sua humildade, marca da escolha de carreiras, que até aquele momento poderiam ser consideradas como quase-abstrações, um jogar-se no mundo, metaforizando em arte os corpos de todos nós, nossas subjetividades e relações sociais - a escrita em carne de uma sociedade contemporânea.

3. TEMA 3 > DANÇA NO BRASIL: ENTRE-CULTURAS

***Texto/indicação para leitura de base> Brasil, brasilidades, Cássia NAVAS / Publicado em português, inglês e francês- Revue Noire: Brésil, Brésil, Afro-Brasileiro, Art contemporain africain, n, 22, oct-nov» Paris, 1996.⁴**

O que é dança brasileira? Ao se responder a essa provocativa questão deve-se evitar a armadilha ontológica que ela apresenta e revidar-se o desafio com outra pergunta: como é a dança brasileira?

⁴ Para acesso ao texto na íntegra, consultar o link: <<http://www.cassianavas.com.br/2020/06/brasil-brasilidades.html>>.

A partir daí, e através de muitas outras provocações correlatas (onde está a dança brasileira, porque dança brasileira, etc. ...) teríamos que nos lançar numa primeira empreitada: mapear-se os históricos ou esparsos documentos e publicações que tratem do assunto, para depois, munidos de ouvidos multidisciplinares escutar as pesquisas e experiências em curso.

No limite, teríamos mesmo que nos perguntar sobre a necessidade de um esforço desse porte, em primeiro lugar, pela escassez quase absoluta de recursos para a dança. Por outro lado, esse questionamento não se deveria exclusivamente à penúria reinante, mas à pertinência do tema, dentro de nosso universo profissional.

Para lá dessas considerações, em 1996, a *Biennale de Danse de Lyon*, que tem como tema a dança brasileira, reaviva essas discussões, recolocando-as na ordem do dia.

Tais interrogações não são uma constante entre os profissionais da dança do país. Emergem e submergem em diferentes períodos históricos, algumas vezes concretizando-se na produção estética de criadores preocupados com as discussões sobre o nacional-popular. Também se revelam em discursos periféricos às obras: críticas, ensaios, textos de programas.

Um exemplo singular desse modelo é uma parte do conjunto de obras do Ballet Stagium, que no final dos anos 70, sob a forte censura do governo militar, se dedicava a contar as “coisas do Brasil”, encenando temas, que, aquele momento, teriam sua presença vedada em quaisquer outros fóruns de discussão democrática, como câmaras parlamentares, universidades ou jornais,

Paradoxalmente os censores pareciam não compreender a dança desse grupo. E ao não compreendê-la, não a censuravam: a cena de corpos sem palavras parecia escapar a suas inquietações trogloditas.

O Stagium fazia uma dança com as “coisas do Brasil”, brasileira. Naquele momento fugaz, ali estava uma possível definição, resposta apascentadora às questões iniciais desse artigo.

Felizmente se paz houve, ela foi mais do que transitória, pois fruto de opiniões logicamente restritas a seus contextos de tempo e lugar. Denominada de brasileira, a dança que a companhia fazia passou a não despertar um tão grande interesse, mesmo entre o público que fora personagem atuante na construção daquela denominação, pois sua presença maciça colaborara para rotular o trabalho do grupo.

Ao apelidar opiniões e juízos de rótulos, quase que invariavelmente atribuímos a estes as pechas da vilania, da limitação e da rigidez. E isso ocorre sobretudo quando se trata de analisar fenômenos marcadamente relacionados ao fluxo e à continuidade, como é o caso da dança.

Todavia, “rótulos” são estratégias de nomeação para a apreensão de um pedaço do mundo, em táticas que construímos e pelas quais somos construídos desde pequenos. A criança que sabe falar cachorro traduz para si mesma o fenômeno “cachorro”. Com isso, tem os cachorros do planeta mais perto dela.

Se rotular é preciso, mais necessária ainda é a consciência da transitoriedade dessa ação, sobretudo em relação às manifestações artísticas, onde em terrenos construídos de perene semovência, vicejam produtos porosos, que surpreendentemente escapam de nossas mãos e textos verbais.

A nomeação pressupõe um conhecimento básico das características indiciais daquilo que se quer nomear. Para rotular, identificam-se fenômenos, buscando-se **identidades**, traços que insistentemente se manifestem ao longo do tempo, numa permanência constante, apesar das modificações provocadas ou sofridas.

A busca dessa “permanência que insiste” é a maior das dificuldades para se trabalhar o conceito de identidade dentro da cultura do país. Isso também se dá quando o assunto é **dança brasileira**, um conjunto de manifestações, no qual adventiciamente costuma-se reunir universos distintos: danças dramáticas populares, de rua, de salão, danças étnicas, dança clássica, contemporânea, pós-moderna e moderna.

Num país onde o *melting pot* fundador da trama cultural ainda está sobre o fogão, a diversidade extremada acaba por se transformar em empecilho para a construção do conceito de identidade cultural, **sobretudo** se a busca for guiada

por certas grades teóricas, onde esta noção estrutura-se como um conceito de natureza unívoca, apresentando-se os traços identificadores solidamente enfeixados em torno de centralizadoras ideologias axiais.

Mas se esse obstáculo aparece como uma constante dentro da cultura do país, ele é também compartilhado com alguns de nossos pares latino-americanos.

A vastidão do território, uma formação cultural extremamente hibridizada e hibridizadora, a colonização sanguínea e uma história cultural que se processa já dentro dos tempos modernos num laboratório cultural! de pouco mais de meio milênio, a América Latina é palco cotidiano de experiências que se processam dentro de referencialidades de tempo e espaço singulares.

No Brasil, este estado de coisas produziu tecidos culturais “à nossa moda”, olhados com estranheza e preconceito: as **fronteiras culturais**, que se estabelecem pelo trânsito entre as margens topológicas que as constituem.

Singulares sítios rituais da passagem e do trânsito, essas fronteiras são espaços de múltiplas possibilidades, compostas por elementos que, ao prescindirem de uma forte “cola cultural”, operam pela constelação das diferenças. Por esse motivo muitas vezes são consideradas espaços indignos de se constituírem enquanto **territórios culturais**, sendo relegadas a posições inferiores no *ranking* do panorama das artes e da cultura.

Tal configuração nos traz a necessidade de se rediscutir a questão da identidade cultural brasileira através de outros parâmetros, agregando-se a ela suas características de errância e semovência. A noção de uma identidade que eurocentradamente se deseja unívoca deve ser substituída pela noção de uma identidade nômade, estruturada dentro de uma rica mobilidade cultural, fundadora do jogo e nele fundada.

Por outro lado, traços culturais originários podem nos apresentar a sua face mais cruel, quando se manifestam através de uma desesperadora ausência de eixos éticos, resultando em lacunas básicas de cidadania, num cotidiano inumano, sustentado por elites, que integralmente se mantêm em sua identidade de elites, econômica e intelectual.

Mais marcadamente caracterizada como uma das artes da passagem – do fluxo do tempo, o território da dança é aquele do trânsito, elaborado de diferentes formas ao longo da história das artes cênicas. Para se estabelecer um dos caminhos de reflexão sobre a **brasilidade em dança**, ao paradigma do transitório, constitutivo de sua especificidade enquanto linguagem, teríamos que agregar o conceito de uma identidade cultural nômade, que apreende a fronteira como território, atualizando-se nas concretudes do fluxo.

Essa reflexão pode apontar-nos certos elementos identificadores de um universo complexo, definindo-se suas exclusividades, também esboçadas por olhares externos, que em determinadas circunstâncias lançam sua mirada sobre as “coisas do Brasil”, que felizmente “não têm paz”.⁵

Através da amostragem constituída pelas escolhas/olhares da *Biennale de la Danse* de 1996, a dança do Brasil tem a oportunidade de se apresentar a uma poderosa rede mundial da difusão da linguagem e o faz num período em que a discussão sobre cultura local! versus mundialização cultural torna-se cada vez mais desafiadora e complicada.

Numa privilegiada situação de exposição, na qual o mapeamento das semelhanças e dessemelhanças virá de questionamentos extramuros, como escapar do desejo de ser unívoca e não tentar a sorte da sua identidade nômade? Como constituir-se num site dentro da “internet” da dança e lá permanecer, mantendo as suas características de *site* diversamente constelar? Esses são alguns dos desafios que a Biennale de 1996 propõe à dança do Brasil. Mais uma vez, em Lyon, a sorte está sendo lançada.

4. TEMA 4 > LOCAL, REGIONAL, GLOBAL: DESAFIOS HÍBRIDOS

***Texto/indicação para leitura de base> Dança, estado de ruptura e inclusão,**
Cássia Navas / Publicado nos Anais do IV congresso da ABRACE- Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Editora UNIRIO, maio, 2006.⁶

5 Trecho da canção *As coisas*, de Gilberto Gil e Arnaldo Antunes, do CD *Tropicália*.

6 Para acesso ao texto completo, consultar o link: <<http://www.revistadadanca.com/?p=681>>.

Na construção da dança moderna, rompimentos se estabelecem mediante cortes profundos com o que anteriormente se praticava e se usufruía como “arte da dança”. Estrutura-se uma tradição de ruptura (PAZ, 1988), tradição paradoxal, posto que construída de descontinuidades e não da transmissão de padrões, em fluxos sem interrupções fundamentais.

Sendo um moderno que a todo momento funda sua própria tradição, poder-se-ia dizer que uma de suas características é a autossuficiência, ainda que após a ruptura, estabeleça-se uma conexão com conteúdos topologizados em tempos e espaços que não o presente, momento em que se processa e irrompe a obra moderna.

Isadora Duncan conecta-se com um passado nebuloso da antiguidade grega e depois com a natureza, Martha Graham com trajetórias heroicas de mulheres míticas do planeta, Michel Fokine com um balé romântico primevo e, entre nós, Klauss Vianna, com um “verdadeiro balé”, que não se nega, mas que se apreende como um instrumento de modernização, que há de ser fruto sobretudo de um *relegare* com a dança de cada um, ainda encapuçada, a ser desvendada por improvisações, onde ossos, músculos e nervos guiam as direções e aleias de cada descoberta.

A conexão (ou reconexão) com estes conteúdos, impondo-se imediatamente após a ruptura com o anteriormente acontecido, pressupõe processos que se deem em função de um novo perfil de intérprete, coreógrafo, cenógrafo, diretor de companhia, mas também a partir de uma nova noção do que seja o público de uma arte que se quer moderna, no decorrer de um século no qual a fruição do espetáculo arte passa a ser matizado por aspectos de uma economia industrial mutante (ROUANET, 1987), em uma sociedade, crescentemente, de consumo. No final do século XX e nos primeiros anos deste século XXI, tais circunstâncias colocam o espetáculo de dança como alvo de dupla caracterização: ora a ele nos referimos como um bem cultural, a ser fruído juntamente com a intensa trama simbólica que subjaz à sua construção, ora como produto, a ser consumido rápida e inconsequentemente como tantos outros.

De toda a maneira, nos dois casos, a discussão em torno dos polos de recepção da obra, neste caso, o público da dança moderna, é recorrente desde sempre na história da linguagem. Os modernos artistas da dança em sua ruptura, reconexão e processamento

apaixonado de hipóteses, têm em mente a peremptória urgência da circulação potente dos conteúdos por eles trabalhados, certeza do necessário fluxo entre artistas e seus públicos, estabelecendo-se reflexões e estratégias em dramaturgia em dança, exaustivamente grafadas a partir da modernidade, ainda que documentadas em certas ocasiões precedentes, na dança cênica ocidental, sobretudo no século XVIII (MONTEIRO, 1998).

Nestas dramaturgias ou reflexões a ela correlatas – textos, missivas, manifestos, artigos - metáforas verbais tradutoras de metáforas corporais para um “mundo novo, isto é moderno”, encontra-se explícito o desejo de comunicar conteúdos a partir dos quais se constroem as “novas tradições” do moderno.

Os públicos fazem parte integrante e essencial da construção moderna, ainda que tal traço de origem esteja presente em grande parte da trajetória da linguagem, como quando, no caso do desenvolvimento balé, a dança se descola do baile da corte, para através de estratégias híbridas, iniciar a construção de uma identidade que a caracterize como arte autônoma.

Compartilhar a descoberta de um “original”, porque ligado a um *locus* inaugural, de origem, seja a estrutura íntima de uma dança em si (suas linhas de força, seus apoios, as alavancas de peso que fazem mover os corpos de seus intérpretes), seja a estrutura metafórica de um tema comum entre aqueles que dançam e assistem a um espetáculo, indivíduos de um mesmo tempo-espço, e por consequência de uma história/cultura, é meta, desejo e proposta programática, quase manifesto político, de artistas de um primeiro e segundo momentos do moderno, espraiando-se para alguns dos pós-modernos (década de 60 e 70) e contemporâneos dos 90.

Na modernidade, os conteúdos “corpóreo-metafóricos” que se quer circular, partem de um artista cuja individuação e expressão no mundo, são fundamentais, e suas obras, concretização de pressupostos a partir de um “self”, pertença de um indivíduo que toma em mãos seu corpo-destino individual para torná-lo ferramenta de comunicação corporal humana. A comunicação que se estabelece é muitas vezes de profunda intimidade, a tônica sendo um desvelamento intenso de conteúdos de todos nós, ressignificados em corpos em movimento.

A ligação entre artistas e públicos concretizada pela circulação de conteúdos de natureza visual, sonora e verbal (SANTAELLA, 2001) estabelece-se por obras herdeiras da “tradição da ruptura”, que ao longo do século XX, vai informar uma somatória de processos e sistemas criativos do moderno e do pós-moderno, estabelecendo-se um imperioso “estado de ruptura”, pelo qual navegam, muitas vezes em níveis abaixo do mar, os artistas contemporâneos.

Para criar, mantêm-se imersos em uma ruptura constante, grafada em carne viva ou somente nos textos dos programas, neste caso, a expressão dos cortes sendo mais referenciada na intencionalidade de se estar compassado com seu tempo do que em processos de árdua investigação criativa.

O que aqui se denomina “estado de ruptura” é tão intensamente conjugado, que por vezes encontramos expressões, como a célebre “desconstrução de um corpo”, empregadas com liberdade extrema, dir-se-ia mesmo liberdade poética, posto se saber que, biologicamente, os processos de desconstrução corporal estão de fato e somente ligados a fatores genéticos ou a certos traumas neuromusculares.

A criação manifestada a partir deste “estado de ruptura”, que irriga de novidades viscerais grande parte da criação do moderno/contemporâneo, passa a estabelecer, mediante uma estrita ligação com a ruptura, uma descompassada comunicação entre artistas e a maior parte das plateias de dança.

Com isto, uma das programáticas intenções da modernidade, o estabelecimento de circuitos dramáticos que promovam contato intenso e crescente entre criadores e plateias, dá lugar a um programa da “ruptura em si”, onde a estranhamento poético, o grotescamente belo, a enunciação das razões e estruturas da arte apresentam-se desencarnados de suas matrizes formadoras, promovendo-se uma árida situação de distanciamento, isolamento de polos em margens distintas, muitas vezes quase bloqueio, entre emissores e receptores da arte da dança.

A partir do desenvolvimento desta situação, além de consequências distintas, posto que relativas a *topus* culturais específicos, testemunhamos um resultado imediato: o crescente desinteresse pela dança contemporânea, encarada como arte hermética (GUY, 1991; NAVAS, 1999), panorama de tintas reforçadas pelo aumento de criações

labelizadas mediante o selo do “intelectual”, como se a dança também não fosse de *per se*, e inexoravelmente, uma atividade também intelectual. Além disto, a aposição de tal selo, contribui enormemente para reforçar a clássica e sempre revivida cisão “corpo e mente”, atual e cientificamente insustentável, circunstância aliás de há muito conhecida dos grandes mestres da dança de todos os tempos, sobretudo os modernos.

A tradição da ruptura, que mantém os artistas modernos num solitário, profícuo e pungente “estado de ruptura”, migra para a clivagem de comunicação de certos conteúdos dramaturgicos entre plateias e artistas, repetindo-se padrões que reforçam distâncias inclusive entre os criadores, ainda que dentre eles, existam aqueles que, de fato, trabalham para nos lançar desesperadas imagens tradutoras de lacunas da comunicação humana, em uma sociedade onde a solidão (internética, sensual, econômica e humana) é um fato planetário em países cada vez mais urbanizados.

Como consequências outras deste estado de coisas, tentativas de um *religare* primordial são tecidas, pelo estabelecimento de renovados circuitos de comunicação: novos formatos de espetáculos (tempo e espaços diferenciados de apresentação), pesquisas radicais de retorno às origens e do trânsito entre estas e a contemporaneidade (NAVAS, 2003), ações voltadas para indivíduos em situação de risco e para todo o tipo de grupos sociais que se acredita desintegrados ou excluídos dos polos de maior concentração de bens e estruturas do capital financeiro e cultural.

Presencia-se o desenvolvimento de uma onda de inclusão de conteúdos, assuntos, públicos, populações à margem dos sistemas de criação, produção, difusão e consumo cultural, testemunhando-se um desejo de inclusão de todos em todas as partes, o que muitas vezes ocasiona situações onde a arte transforma-se em instrumento ora essencial, ora descartável, agigantando-se, de maneira muitas vezes artificial, a contundência de seu impacto a curto prazo, em detrimento de seus efeitos a médio e longo prazo, de difícil mensuração quantitativo, mas de grande importância na elevação dos patamares da qualidade das relações humanas, nos circuitos estéticos e éticos da espécie. Na busca desta passárgada artística, frequentemente subjaz um certo assistencialismo cultural, cujos resultados demandarão estudos mais abrangentes em futuro próximo. Indica-se que os julgamentos advindos das conclusões obtidas seja levado em conta o fato de que, com

exceções, estas vias vem sendo construídas através de atitudes de artistas frente a desafios de um *religare* posterior ao intenso período em que o **componente crítico** da modernidade, estruturador do “estado de ruptura”, teve prevalência sobre o seu paradoxal partner, outro componente fundador, que se constitui do **componente da paixão** (PAZ, 1988). Talvez seja este o motor que permita que às suas funções criadoras em si, coreógrafos, professores e bailarinos agreguem funções de especialíssimos agentes culturais, constituindo-se em vetores de diferentes estratégias de inclusão em arte.

5. TEMA 5 > DANÇA HOJE: RITO DE PASSAGEM

***Texto/indicação para leitura de base> Tudo é mistura?, Cássia Navas /** Publicado Em Anais da VIII Reunião Científica ABRACE- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM ARTES CÊNICAS, UFMG, Belo Horizonte, 2013.⁷

Obras de dança são compostas de conteúdos plurais, comunicados pela transmissão de metáforas corporais, em diferentes performances. Desde sempre produto de misturas, a discussão sobre sua estrutura, estudo e fruição híbridos (mestiços, miscigenados) alarga-se no pós-moderno das artes, constituindo bases para um debate contemporâneo que toma o espaço anteriormente ocupado pela constatação da “diversidade entre diferentes” (NAVAS, 1999).

Tratei do tema em pesquisa de doutorado, parte dele publicado em “Dança e Mundialização da Cultura, políticas culturais no eixo Brasil-França”, apontando para discursos sobre a “diversidade” como portadores da pátina da “camuflagem”. Sob eles, obras restam escondidas na embalagem sedutora do diverso. Como no problematizado em artigo sobre a *Aquarela do Brasil*, bienal de dança temática sobre o Brasil, realizada em Lyon/França (1998). No texto, assinado no suíço *Le Nouveau Quotidien*, por Marie-Christine Vernay, à época crítica do *Libération* (Paris), afirma-se que a dança brasileira não existiria, pois ao evento teria ocorrido somente um conjunto de “artistas mestiços”.

Após o choque inicial que a leitura do título deste artigo - “La danse brésilienne n’ existe pas. Lyon invite donc une mosaïque d’artistes metissés” – engendrou podemos perceber o Vernay - ou o editor responsável pela manchete- estavam a sinalizar, em

⁷ Para acesso ao texto completo, consultar o link: <<http://www.cassianavas.com.br/2020/06/tudo-e-mistura.html>>.

tentativa de explicação para a curadoria do evento, e para o festival como um todo. A jornalista se indaga sobre o que poderia amalgamar a diversidade de escolhas, vendida sob o rótulo da dança de um país. Para ela, a priori, isto não seria possível, a não ser por um remoto discurso sobre a “situação político-econômica” de um país, por sua vez, matriz da diversidade das danças, ao final, o texto rendendo-se à metáfora do “mosaico de artistas mestiços”, para explicar-se, de algum modo, a inexistência, pelo menos em Lyon, de uma dança única – “*brasileira da gema*” ou “*vrai de vrai*”. Para além de outras considerações que esta manchete viesse a engendrar, anuncia-se que a “a dança brasileira não existe”, o estamento podendo ser um catalizador inicial para discussões sobre mistura, hibridização, mestiçagem em dança de nossos tempos.

Basicamente, partimos do pressuposto de que todas as danças- e não somente as brasileiras - são mestiças, posto serem constituídas de elementos que se mesclam nas e pelas trajetórias de cada artista, não somente aquelas de cada coreógrafo, mas também de cada intérprete que suba ao palco. Afasta-se a possibilidade de se buscar uma original puro desta arte, seja no domínio de sua emissão (artistas dançando em palcos e outros espaços cênicos constituídos a partir de uma performance em dança) ou no domínio de sua recepção (plateias a receber o fenômeno dança em muitas de suas possibilidades de organização)

Em Lyon, o adjetivo “mestiço” é utilizado para dizer-se algo do conjunto ali apresentado, em edição que, assumida como um recorte, constituiu-se em eficiente amostragem de uma topologia cultural. Por outro lado, trata-se de um delator duma dificuldade ou impossibilidade do reconhecimento de uma história em arte que se organiza a partir de cada espetáculo, coreógrafo ou da articulação entre “as atrações” apresentadas nos vários palcos da *Biennale*. Tal incapacidade não se evidenciara em edições anteriores deste evento, como naqueles dedicados à dança norte-americana ou francesa, que contaram com programas com vasta e variada informação histórica sobre o campo. Diferentemente destas edições, a edição que tratou do Brasil não apresentou minimamente os contextos de origem de cada companhia, artista, manifestação ou obra verde-e-amarela, este adjetivo servindo apenas para apontar uma ligação “natural” entre todos.

A lacuna principal do evento brasileiro de Lyon, segundo análise realizada em meu doutorado, refere-se a falta de elucidação de contextos, que não acessíveis a pesquisadores e jornalistas- afinal, quais eram as trajetórias de tanta dança e o quê às suas obras subjazia? - foram sendo substituídos por lugares comuns sobre o Brasil, para fins de *marketing* e divulgação do evento em si.

Na ausência de informações organizadas sobre os fluxos históricos que ali, em profusão, desaguavam, Vernay, perdida entre as ilhas coreográficas da terra de Vera Cruz, reconhece-se incapaz de reconhecer, como se isto possível fosse, em cada espetáculo brasileiro um “representante único” da dança do Brasil. A ela, e a todos que acorreram à Lyon, foi requerido o que Jameson (1996) acredita ser uma não possível solicitação feita ao espectador pós-moderno, quando ele estivesse frente a obras ou construções das quais partissem múltiplos estímulos, como nas instalações do multimídia coreano June Paik, diante da qual seria necessário: “fazer o impossível, ou seja, ver todas as telas ao mesmo tempo, em sua diferença aleatória e radical”.

Em colagem paratáxica, as obras da dança do Brasil que se apresentaram em Lyon, em um bloco “pós-modernamente hifenado” (NAVAS, 1999), não contaram com instrumentos que lhes facultassem uma mínima intertextualidade ou validação de suas características de origem, por sua vez também tecidas de intertextualidades entre si e entre tantas obras da cultura coreográfica mundial.

Expostos na bandeja da bienal de Lyon, importante polo de difusão, artistas, criadores, jornalistas e pesquisadores se viram num turbilhonado jogo de espelhos: de um lado, todos eram brasileiros, portadores de uma “hífen-nacionalidade” (NAVAS, 1999), mas ao mesmo tempo, legítimos representantes de discursos artísticos, políticos e culturais de diferentes naturezas e grandezas, ancorados em experiências diversas.

A dubiedade dessa situação, que borra as diferenças entre diferentes, durante um curto período de convivência em espaço único, estabeleceu um rito de passagem. Perambulando por essa zona de fronteira, *lócus* artificialmente construído, determinados conceitos-clichês sobre o nosso país nos assolavam a todo o momento. Dentre eles o de sermos um “povo que dança”, o que neste momento não será problematizado.

Uma das lições a se tirar de Lyon, foi a necessidade de estratégias de estudo e validação de características de cada obra, criador, companhia de dança, campo da cultura que se desenvolveu enormemente nos últimos quinze anos, para possíveis cotejos futuros, em ações que envolvam tempo, dinheiro e maturidade de estruturas da cultura e da arte. Parte deste trabalho vem sendo realizada em pesquisas universitárias e por alguns artistas da cena, sem entretanto contar-se com políticas transversais que as façam manter-se em diálogo.

Quanto ao “mosaico mestiço”, a sua percepção, fruto da falta de digitalização dos elementos/atrações que compuseram a mostra, apagando-se as diferenças entre as danças de uma determinada topologia cultural, ela também se apresenta quando, na ausência de estudos específicos, um conjunto de espetáculos ou mesmo uma obra em si, deixam de ser considerados em suas relações contextuais – no campo de sua *interdisciplinariedade* – e nas relações que nos são propostas pela percepção/recepção de sua estrutura em si - no campo de sua *intradisciplinariedade*.

Do que estamos tratando? A partir de Adorno (1997), apresenta-se a obra de arte como estrutura em si e desta em relação aos contextos que a ela subjazem. Enquanto estrutura, cada obra é única, a partir da construção “intradisciplinar” (NAVAS, 2008), recolocada em cena a cada récita. A intradisciplinariedade de cada obra a faz portadora de um uma “mestiçagem” de origem, também por sua elaboração a partir da hibridização de elementos de matrizes da linguagem (SANTAELLA, 2001) – sonora, visual e verbal-encarnados em corpos que provém de formações que pós-modernamente estruturam-se como um *mix de inputs* corporais (LOUPPE, 2000).

A partir dos intérpretes, o caráter original de cada coreografia é, pois, feito de misturas- várias epistemes e métodos incorporados- que se constroem de maneira híbrida, até mesmo pela formação predominante entre bailarinos atuais, como em Geraldini (2007), em uma “maior democracia estilística”, que busca uma “formação técnica mais ‘neutra’ e híbrida”, sem ênfase em habilidades conectadas a estilos históricos.

No contemporâneo da “dança de autor”, focado na criação de intérpretes-coreógrafos, como em Louppe (2000), fragiliza-se o caráter ideológico presente nos pioneiros e construtores da dança moderna, considerada invenção original a partir do rechaço das

técnicas do balé, para trabalhar-se o híbrido do pós-moderno, em sínteses que um dia poderiam superar a justaposição de unidades distintas que transformadas em “nascentes” vão se mesclando ao fluxo da percepção, como em Lobo e Navas (2008). Estas nascentes articulam-se de acordo com os modos de relação entre coreógrafos (e intérpretes) e a arte onde estão inseridos ao longo de extensos ciclos de realização, partilhados entre muitos. Consolidam-se no campo de sua interdisciplinariedade como atores de específicas culturas corporais, da dança e coreográfica (NAVAS, 2008), resultando em miríades de informações incorporadas nos discursos coreográficos, de fato, diversos.

No entretanto, a constatação de que “tudo é diverso”, ou de que “tudo é mistura”, não deve servir para estancar debates ou paralisar consciências e seus discursos, mas fazer avançar o estudo sobre os componentes desta diversidade quase imperceptíveis posto ancorados em entes únicos da cultura, a serem estudados em laboratórios interculturais onde várias disciplinas da ciência e da cultura possam colaborar na análise e síntese de dados, em sua originalidade e redundância, gerando discussões sobre processos de miscigenação, hibridização e recomposição de elementos. Para tanto, tais *settings* de pesquisa devem levar em conta variadas *epistemes* e metodologias, ancoradas na experiência de “ver-e-rever” dança como uma prática de pesquisadores afastados de enfoques reducionistas e colonizadores, ainda a imperar em circuitos da validação da arte contemporânea em um panorama dito “pós-colonial”, ou do sul, entre outros.

Criadores em dança nos apresentam partituras mestiças e híbridas, em graus diferentes de modificação e consolidação. Através do corpo em relação com conteúdos que se quer ver transmitidos, surgem informações, filtradas pela memória, concretizadas na cena dançada. No gradiente do quase imperceptível, mas nem por isto menos presente, fulguram traços que, certas vezes, podem ser percebidos com mais clareza, sem sabermos de onde partiram, como um jeito brusco de se voltar o rosto ou de manter uma barra de saia presa às mãos (NAVAS, 2010).

Incorpora-se estes enigmas diante do público, como um bater de asas de um novo voo, em origens que se misturam, fruto de compartilhamento de ação e formação profissional. Em processos únicos, em individuação cênica, no momento da performance,

plasma-se “o que insiste em se manifestar”. Na potência da presença, estabelecida entre quem faz e quem vê dança, estabelece-se a criação do ato cênico, construído por trânsitos mestiços, hibridizações em forma de corpo, emanadas por gente em presença de gente.

REFERÊNCIAS

*REFERÊNCIAS ADOTADAS NA ESCRITA DO TEMA 1> O QUE A DANÇA TEM A DIZER?

ADOLPHE, J. M. La dramaturgie est un exercice de circulation. In: **Dossier Danse et Dramaturgie**, Nouvelles de Danse, Bruxelles, Contredanse: 31, 1997.

GUY, J. **Les Publics de la danse**. Paris: La Documentation Française, 1991.

BARTHES, R. (1977). **Poétique des récits**. Paris: Seuil, 1977.

CARDONA, P. **Dramaturgia de bailarín, cazador de mariposas**. México DF: Conaculta/INBA, 2000.

CHAUÍ, M. **Conformismo e Resistência**. 2ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FALBEL, N. Fundamentos Históricos do Romantismo. In: GUINSBURG, J. (org.). **O Romantismo**. São Paulo: Perspectiva, 1978.

FARO, A.J. **A Dança no Brasil e seus Construtores**. Rio de Janeiro: MINC/FUNDACEN, 1988.

FEBVRE, M. **Danse contemporaine et théâtralité**. Paris: Chiron/Librairie de la Danse, 1995.

LOUPPE, L. **La poétique de la danse contemporaine**. Bruxelas, Contredanse, 1997.

MANNING, S.A. **Modernist dogma and post-modern rhetoric**. TDR T-120 Winter, 1988 (32-39).

MONTEIRO, M. **Noverre: cartas sobre a dança**. São Paulo: Edusp, 1998.

NAVAS, C. & DIAS, L. **Dança Moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

NAVAS, C. Danza Nacional en Brasil: aspectos de lo moderno y de lo contemporâneo. In: **Itinerario por la Danza Escénica de América Latina**. Caracas: CONAC, 1994.

NAVAS, C. Os desenhos dos desenhos da dança. Texto do programa da exposição **Desenhos de Dança**. São Paulo, AS Estúdio, 1996.

NAVAS, C. **Dança e mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil/França**. São Paulo: Hucitec, 1999.

NAVAS, C. **Seis criadores brasileiros**. Manuscrito/pós-doutorado. CTR/ECA-USP/FAPESP, São Paulo, 2001.

ORTIZ, R. **A moderna tradição brasileira**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

PAVIS, P. **Dicionário de teatro**. Trad. Maria Lúcia Pereira & Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1999.

SANTAELLA, M. L. Palavra, imagem & enigmas. **Revista da USP** - dossiê imagem, São Paulo, nº 16, 1993 (p. 36-51).

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil**. Rio de Janeiro: MINC/FUNDACEN, 1988.

Entrevistas: Ana Mondini, Henrique Rodovalho, Lenora Lobo, Márcia Milhazes, Marika Gidali/Décio Otero e Mário Nascimento.

Vídeos e programas de espetáculos: *Arerê, E sonha Lobato , Forró for all, Old Melodies, Registro e Santa Cruz.*

***REFERÊNCIAS ADOTADAS NA ESCRITA DO TEMA 2> ENSINO DA DANÇA: 2 OU 3 LÓGICAS**

AUSLANDER, P. Presence and resistance, post-modernism and cultural politics. In: **Contemporary American Performance**. Michigan: The University of Michigan, 1997.

BARBOSA, I. R. **Helba Nogueira, uma vida a serviço da dança**. Rio de Janeiro: Ed. do Autor, 1998.

DIAS, L. **Corpo de Baile Municipal**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1980.

FARO & SAMPAIO, L.P. **dicionário de balé e dança**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1989.

GINOT, I. & MARCELLE, M. **La Danse au XXeme**. Siècle. Paris: Bordas, 1999.

GUY, J. **Les Publics de la danse**. Paris: La Documentation Française, 1991.

NAVAS, C. **Imagens da dança em São Paulo**. São Paulo: IMESP/Secretaria Municipal de Cultura, 1987.

NAVAS, C. & DIAS, L. **Dança moderna**. São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

NAVAS, C. **Dança e mundialização:** políticas de cultura no eixo Brasil-França. São Paulo: Hucitec, 1999.

NAVAS, C. "Dança brasileira no final do século XX". In: CUNHA, N. (Org.). **Dicionário SESC, a Linguagem da Cultura**. São Paulo: Perspectiva/SESC São Paulo, 2003.

NOGUEIRA, H. **Roteiro de viagem**. Rio de Janeiro: Ed. da Autora, 1966.

PEREIRA, R. **A formação do balé brasileiro**: nacionalismo e estilização. Rio de Janeiro: FGV, 2003.

SANTAELLA, M. L. **Produção de linguagem e ideologia**. São Paulo: Cortez, 1980.

SUCENA, E. **A Dança teatral no Brasil**. Rio de Janeiro: MINC/FUNDACEN, 1988.

***REFERÊNCIAS ADOTADAS NA ESCRITA DO TEMA 4> LOCAL, REGIONAL, GLOBAL: DESAFIOS HÍBRIDOS**

AUSLANDER, Paul. Presence and resistance, post-modernism and cultural politics. In: **Contemporary American Performance**. Michigan: The University of Michigan, 1997

GUY, Jean-Michel. **Les Publics de la danse**. Paris: La Documentation Française, 1991

MONTEIRO, Mariana. **Noverre**: cartas sobre a dança. São Paulo: Edusp, 1998

NAVAS, Cássia. **Dança e mundialização**: políticas de cultura no eixo Brasil-França. São Paulo: Hucitec, 1999

NAVAS, Cássia. Dança brasileira no final do século XX. In: **Dicionário SESC, a Linguagem da Cultura**. Organização Newton Cunha. São Paulo: Perspectiva/SESC São Paulo, 2003

PAZ, Octávio. **Os filhos do barro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984

ROUANET, Sérgio. **As razões do Iluminismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987

SANTAELLA, Maria Lúcia. **Matrizes da linguagem e do pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001

***REFERÊNCIAS ADOTADAS NA ESCRITA DO TEMA 5> DANÇA HOJE: RITO DE PASSAGEM**

ADORNO, T. **Teoria estética**. Lisboa: Edições 70, 1988.

LOUPPE, L. Corpos híbridos. In: PEREIRA, Roberto & SOTER, Silvia (org.). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000.

JAMESON, F. **Pós-modernismo**. A Lógica Cultural do Capitalismo Tardio. São Paulo: Ática, 1996.

GERALDI, S. M. **O estado de ser e não ser das artes performativas contemporâneas**. Trabalho de conclusão/Laboratório II, Experimentações sobre o ator, o intérprete e o performer. Campinas: PPGARTES/IA/UNICAMP, 2007.

LOBO, L. & NAVAS, C. **Arte da composição, teatro do movimento**. Brasília: LGE, 2008.

NAVAS, C. Dança e Mundialização: políticas de cultura no eixo Brasil-França. São Paulo: Hucitec, 1999.

NAVAS, C Interdisciplinariedade e intradisciplinariedade em dança. Seminários de Dança I - **História em movimento**: biografias e registros em dança. Joinville: Festival de Dança, 2008.

NAVAS, C. “Modos de fazer” na dança do Brasil: quatro traçados. In: **Repertório**: Teatro & Dança - Ano 13. N. 14. Salvador: UFBA, 2010.

SANTAELLA, M. L. **Matrizes da linguagem e do pensamento**. São Paulo: Iluminuras, 2001.

Ciclo de Palestras – BOCA NO TROMBONE: 5 TEMAS PARA A DANÇA (2020)

Em transmissão realizada ao vivo, ciclo de palestras com Cássia Navas para apresentar e fomentar a reflexão sobre grandes temas -“trending topics”- da dança contemporânea, a partir de um menu de temas.

Realização: Oficina Cultural Oswald de Andrade, Oficinas Culturais, Secretaria de Estado da Cultura e Economia Criativa, São Paulo, Poiesis Os da Cultura. LINKS:

- * **27 maio: Tema 1** (Link da live indisponível)
- * **10 junho: Tema 2** (<https://www.youtube.com/watch?v=-dycWBarJVc>)
- * **24 junho: Tema 3** (https://www.youtube.com/watch?v=5wR41mTo_50)
- * **8 julho: Tema 4** (<https://www.youtube.com/watch?v=yWG5hQVH0Kg>)
- * **22 julho: Tema 5** (<https://www.youtube.com/watch?v=0clfhHkJA54&t=354s>)

Recebido em: 30/01/2021
Aceito em: 05/02/2021

**DE CEREJA DO BOLO PARA O SAL INDISPENSÁVEL DA COMIDA:
POR UMA MUDANÇA DE PARADIGMA NO ENSINO DE ARTE****Márcia Strazzacappa¹**

Resumo: A partir de uma comunicação oral realizada virtualmente no XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/EndiPE-RIO, o presente artigo aprofunda questões que foram levantadas sobre corpo, arte e educação diante dos desafios do ensino remoto que passou a vigorar em virtude das restrições impostas pela pandemia, principalmente em relação ao ensino das artes cênicas, dança e teatro. Por fim, o artigo propõe uma mudança de paradigma em relação à Arte após lições aprendidas em 2020. Que o ensino de arte passe a ser compreendido não como exceção e sim como regra, não como artigo de luxo e sim como um bem necessário e imprescindível à formação e existência humanas.

Palavras-Chave: Corpo; Pandemia; Ensino de Arte; Ensino remoto.

**OF CHERRY FROM CAKE TO THE INDISPENSABLE SALT OF
FOOD: FOR A CHANGE OF PARADIGM IN ART TEACHING**

Abstract: Based on an oral communication that took place virtually during the XX National Meeting of Didactics and Teaching Practice/ENDIPE-RIO, the present text discuss some issues raised about body, art and education after the challenges of remote teaching. Nowadays, all teachers are facing this situation due to the restriction imposed by the pandemic. This article will discuss mainly teaching of performing arts, such as dance and drama. The article also proposes a paradigm shift in relation to the teaching of Art after lessons learned in 2020. That art education should be understood not as an exception but as a rule, not as a luxury item, but as a necessary and indispensable asset to human formation and existence.

Keywords: Body; Pandemic; Art teaching; Remote teaching.

1 Márcia Strazzacappa é professora aposentada da Faculdade de Educação da Unicamp e professora visitante sênior do Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional/Prof-Artes na UFPB. Membro do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte. Livre Docente (Unicamp), Doutora em Arte (Universidade de Paris/França). Mestre em Educação (Unicamp). Graduada em Pedagogia (Unicamp) e em Dança (Unicamp). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq desde 2007. E-mail: marciastrazzacappa@gmail.com

REFLEXÕES À LUZ DO MOMENTO

Como falar em corporeidades em conversações em um momento em que todas as pessoas foram privadas de movimento corporal? Em que foram submetidas a permanecer por horas sentadas² diante de uma tela de computador, *tablet* ou celular? Em que, de um dia para o outro, nos vimos confinados e confinadas dentro de nossas residências? Em que professores e professoras de todos os segmentos de educação (formal, não-formal e informal), dos diferentes níveis (educação infantil, ensino fundamental, médio, técnico e superior) e dos vários campos do conhecimento (incluindo aí a dança, cuja aprendizagem se dá essencialmente pela prática), substituíram o espaço físico das salas de aula pelo o espaço virtual? Em que nós professores e professoras fomos privados da tridimensionalidade do corpo de nossos e nossas estudantes? Como falar em corporeidades, quando o que temos diante de nós são apenas as imagens (planas, bidimensionais e achatadas) de corpos de nossos e nossas estudantes, ou ainda pior, imagens que por vezes se apresentam fragmentadas, desfocadas ou distorcidas de corpos delimitados pelo retângulo da tela? Quando só conseguimos acessar essas imagens (delimitadas pelo retângulo da tela) à **medida** em que nossos e nossas estudantes abrem suas câmeras? E, para isso, ficam na dependência de **poder** abrir (ou seja, em primeiro lugar precisam ter uma **câmera**, internet funcionando, um bom plano de dados) ou de **querer** abrir (para não expor sua privacidade, sua casa, sua família)?

Estamos ainda em plena Pandemia causada pelo Coronavírus. E, infelizmente, ela tende a durar ainda mais, sobretudo diante da incapacidade e da morosidade por parte do governo federal em tomar decisões sanitárias acertadas. Testemunhamos a politização da liberação dos imunizantes já existentes e uma declarada campanha contra a vacinação por meio da veiculação de falsas informações. Essa situação nos leva a crer que perdurarão as aulas remotas, o uso de máscaras e álcool gel e o distanciamento social. Tendo esse cenário como fundo, adentro o tema do presente artigo: discorrer sobre corpo, arte e educação diante dos desafios impostos pela condição atual de nossa existência. O que temos aprendido com isso?

2 Reporto-me aqui à dissertação de mestrado de Jussara Miller (2005) que mais tarde foi publicada em livro (2007). Além do texto escrito, em sua defesa foi realizada a apresentação de uma coreografia intitulada "Corpo Sentado".

Opto em tecer uma reflexão a partir de uma comunicação oral que foi realizada em novembro passado no Simpósio Transdisciplinar “Artes, movimento e transgressão: insurgências formativas na escola e na universidade” dentro da programação do XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE³. A mesa era composta por três professoras⁴, cada qual responsável por uma linguagem artística. Minha contribuição era para discorrer especificamente sobre as artes cênicas, isto é, a dança e o teatro. Preparei minha palestra para o simpósio com muita antecedência tendo em vista o desejo da organização de realizar o lançamento de um e-book com as comunicações de convidados e convidadas durante o evento. Porém, entre a redação do texto para a comunicação (enviado em janeiro para ser publicado no E-Book previsto para julho de 2020) e o dia da realização da Mesa (ocorrida finalmente em 5 de novembro pelo *YouTube*⁵), começou a Pandemia.

O texto finalizado, enviado e publicado ficou defasado e acabei, no dia da mesa, realizando uma fala que adentrou em questões relativas aos acontecimentos ocorridos durante a pandemia no tocante ao corpo e às artes cênicas.

Identifico, no momento, a oportunidade de deixar registrada por escrito, aqui, a reflexão que foi desenvolvida naquela ocasião. Vou além, busco ainda responder algumas provocações feitas e questionamentos levantados com o intuito de adensar aquilo que foi dito e o que foi vivido desde então.

O ensaio publicado no E-Book do ENDIPE⁶ intitulava-se “Um, dois, três e já! A importância das artes cênicas na formação humana”. Era dividido em quatro partes: na primeira, o relato de UM episódio; na segunda, a apresentação de DOIS conceitos, quais sejam, dança e teatro – lembrando que o público do ENDIPE é majoritariamente formado por professores e professoras da educação básica, não especialistas em arte-; na terceira parte, TRÊS preocupações referentes: 1) à “conjuntura política atual em que o corpo e a arte passaram a ser clara e abertamente ameaçados, tendo sido colocada em cheque a autonomia dos cidadãos” (STRAZZACAPPA, 2020); 2) ao excessivo uso das tecnologias

3 Previsto para ocorrer em julho de 2020 no Rio de Janeiro, o XX ENDIPE-RIO foi realizado virtualmente no período de 29 de outubro a 12 de novembro. Minha comunicação se deu no Simpósio Transdisciplinar intitulado: Artes, movimento e transgressão: insurgências formativas na escola e na universidade.

4 Professoras Doutoras Monique Andries Nogueira (UFRJ), Lucia Vignoli (INES) e como mediadora, Maria de Fátima Abdalla (UniSantos).

5 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=RtXbrjQxae>>.

6 Organizado pelas professoras Giseli Cruz, Claudia Fernandes e Silvana Fontoura com o título: *Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas*. E-book. 2020.

por crianças e jovens em detrimento ao movimento corporal e 3) à constatação do aumento de casos de depressão **entre estudantes** universitários. Por fim, a quarta parte se referia à urgência para a tomada de atitudes diante das questões expostas.

O artigo que ora apresento concentra-se nas terceira e quarta partes. Almejo visitar alguns pontos e fazer propostas concretas para, quiçá, ir além da “conversa” e fazer jus às “ações” presente na palavra conversações.

REVISITANDO ALGUMAS PREOCUPAÇÕES

Das três preocupações apontadas no texto do Endipe e acima indicadas, uma delas – referente à conjuntura política - em nada mudou. Ou melhor, diria que apenas aumentou (e aumenta a cada dia, basta acompanhar o noticiário). No momento, opto em discutir as outras duas: o uso das tecnologias e o aumento de problemas de ordem psicológica e social de estudantes.

Se, há um ano atrás, o desmedido uso das tecnologias era criticado, destacando o quanto estudantes tinham dificuldades para deixar o celular durante aulas, encontros, eventos sociais, por privilegiarem na maioria das vezes “o interlocutor virtual, com quem se está dialogando pelo celular, que o amigo real sentado à sua frente” (STRAZZACAPPA, 2020), hoje, houve uma inversão de valores relativos ao choque entre real *versus* virtual. A condição de funcionamento e da própria existência da educação passou a ser a virtualidade e aquilo que se criticava antes referente à excessiva permanência de crianças e jovens nos celulares passou a ser não apenas normal como desejado.

De fato, como havia escrito:

Não podemos negar as tecnologias, nem rejeitar os avanços que elas representam em nossas vidas. As tecnologias estão aí e a tendência é que elas sigam sendo aprimoradas, evoluindo, avançando e inovando. O problema, afinal, não está nas tecnologias em si, mas no uso que se faz delas, sobretudo quando elas influenciam o desenvolvimento e/ou manutenção de nossas habilidades e sentidos. (...). [Sabe-se que] quanto mais se usa a tecnologia, menos se usa o corpo (incluindo aqui a mente) e isso leva a consequências tanto físicas quanto psíquicas (STRAZZACAPPA, 2020, p. 173).

No artigo usado como referência para o presente texto havia ilustrado com exemplos concretos a paulatina substituição dos sentidos pelos aplicativos disponíveis nos celulares. Identifiquei que além de mapas de localização, agenda de compromissos, caderneta de telefones, lista de compras e alarmes, a partir de 2020, temos também componentes curriculares, vídeo-aulas, exercícios de fixação de conteúdos, atividades escolares e complementares, avaliações das disciplinas dentre outras atividades educativas. A diferença agora é que o uso ininterrupto do celular ocorre com o aval de pais, professores, coordenadores pedagógicos e diretores. O virtual tornou-se a condição *sine qua non* de disciplinas, cursos e formações. Enfim, a tecnologia passou a ser necessária para que a educação em seus diferentes níveis acontecesse.

Caberá a docentes e pesquisadores/as universitários/as a tarefa de realizar um balanço acerca dos bônus e dos ônus do ano letivo de 2020, das inúmeras horas consecutivas e exaustivas diante das telas, não apenas por parte do alunado, como do próprio professorado. Minha contribuição para o início desta avaliação se pauta nas artes cênicas, artes do/no corpo. Onde está o corpo? Como está o corpo?

A sábia decisão de várias universidades brasileiras, incluindo as duas em que atuo, foi a de flexibilizar os semestres, priorizando disciplinas teóricas em detrimento das disciplinas práticas, laboratoriais e de estágio; ampliando o período letivo e reconhecendo outras formas de avaliação. A proposta aprovada previa concentrar as disciplinas teóricas em um semestre ministrando-as remotamente e ofertar as práticas de forma presencial no semestre subsequente. A expectativa, à época desta regulamentação, era de que a condição do ensino remoto seria passageira. Porém, a pandemia foi se agravando. Sem perspectivas de melhora, foram tomados novos procedimentos, como a prorrogação do reinício de atividades presenciais, a continuidade de aulas remotas e a reorganização do ano letivo.

Pessoalmente, colocava-me resistente a ministrar aulas remotas. Sou uma profissional do corpo presente, do toque da mão na pele, do aguçar dos sentidos. Carrego comigo cadernetas para registrar sensações e faço anotações de aula à mão com canetas coloridas. Peço o mesmo aos e às discentes. Não uso o recurso de apresentação de slides

em PowerPoint⁷, embora lance mão do projetor de imagens para fazer provocações poéticas por meio da exibição de trechos de filmes, fotografias e reproduções de obras de diferentes artistas. Sou uma profissional do movimento. Sou uma artista da dança, do teatro, enfim, da cena. E o que é a cena sem o público em carne e osso presente?

Além disso, há muitos anos venho invertendo minhas aulas, (sejam elas de graduação, de pós-graduação, de extensão ou oficinas esporádicas) no sentido de primeiramente evidenciar o corpo e o movimento, para só depois passar à leitura, reflexões teóricas e discussões. Repito: mesmo em se tratando de aulas consideradas teóricas⁸, inicio convocando o corpo de todos e todas à ação. Desta forma, pautada em Marcel Mauss (2003), reafirmo que o corpo é nossa tecnologia de base. Segundo o professor Gilmar Rocha: “Mauss confiou ao corpo um lugar central em suas análises da magia, do sacrifício, da prece, das expressões obrigatórias do sentimento, da dádiva, das técnicas corporais e até mesmo no processo de construção do ‘eu; no indivíduo moderno” (ROCHA, 2011, p. 80)

Minha resistência, no entanto, durou pouco, não apenas porque não havia outra opção, como porque professores e professoras de arte somos experts em encontrar brechas, frestas e, como ervas daninhas (ALBANO, 2011), seguimos ocupando os vãos e os entrelugares. Passei a pensar a virtualidade como mais um entrelugar. Desta forma, a figura do monstro da virtualidade rapidamente se desfez. Cedi às aulas remotas e tenho feito uso de slides. A tecnologia está aí e se não podemos ir contra ela, então, o jeito é torná-la nossa aliada.

Assim, da sala de aula real para o espaço virtual, adaptei minha forma de ministrar as aulas, sem perder sua essência, isto é, sem perder o foco no corpo e no movimento. Segui habitualmente abrindo meus encontros letivos com uma prática corporal (ou vivência sensorial) inicial para só depois adentrar o tema da aula. O que mudou foi o tempo de duração desta, que se tornou mais enxuto. Passei também a adotar esse ritual inicial em

7 Sobre esse ponto, aconselho a visualização do TED Talk de John Bohannon, intitulado “*Dança versus powerpoint, uma proposta modesta*” registrado em Bruxelas em novembro de 2011, acesso pelo link: <https://www.ted.com/talks/john_bohannon_dance_vs_powerpoint_a_modest_proposal?language=pt-br>.

8 sobre isso, vide o artigo intitulado: Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf>.

palestras e conferências. A cada *live* ou palestra virtual⁹ que participei, iniciava convidando o público a se levantar de sua cadeira (ou sofá, poltrona, cama, rede), ou seja, convidava o espectador a sair da condição sedentária e espreguiçar. Por vezes, esta solicitação não passava de dois minutos. Ia conduzindo de forma lenta alguns gestos e movimentos com ênfase nos ombros, pescoço e cabeça, mais precisamente, visando diminuir as tensões da região cervical. Igualmente propunha bocejos e caretas, uma forma lúdica de se espreguiçar a musculatura do rosto e ensinava uma pequena massagem para se fazer com a ponta dos dedos na região dos olhos, uma das mais afetada pelo excesso de horas diante de telas.

Meu intuito ao conduzir esses 120 segundos de movimentos singelos era dialogar de corpo para corpo e mostrar quanto o simples e pequeno pode ser complexo e grande. Mais que “falar sobre”, propunha de fato “agir com”. Ao invés de DAR exemplo, desejava SER exemplo. Conversas e ações em equilíbrio. Mesmo que por tempo reduzido, esses pequenos movimentos acabavam mexendo com as pessoas de tal forma que durante a palestra ou ao final dela, a maioria dos comentários no chat não era composto por perguntas, mas por manifestações de satisfação, alegria, prazer, leveza e muitos agradecimentos por ter proporcionado a cada pessoa participante momentos para se estar novamente consigo própria, movendo e redescobrando seu corpo. Ao ler e ouvir esses comentários concluía a mesa com a sensação de missão cumprida.

Assim, reforço o que um dos grandes pensadores da atualidade, o historiador israelita Yuval Noah Harari, afirma sobre a tecnologia que “nos dá um poder imenso, mas ainda somos nós que decidimos o que fazer com ela” (HARARI, 2019, p. 43). Sim, a decisão está em nossas mãos. Precisamos ter consciência disso e seguir segurando firme as rédeas da tecnologia e não nos deixarmos levar levemente por ela.

Adentrando na discussão da última preocupação destacada, havia estabelecido no texto anterior, uma correlação entre a reduzida atividade corporal e criativa devido ao excessivo uso das tecnologias e o número exorbitante de casos de depressão, crise de ansiedade, síndrome do pânico e síndrome de *burnout*, sobretudo junto ao público estudantil.

9 Além do Endipe, participei das Mesas 3 – “Ensino e Pesquisa das Artes Cênicas em tempo de pandemia e caos político” e Mesa 4 – “Percepção, Mitos e Fronteiras como atos de insurreição artística” dos Seminários On_line da ABRACE; de duas edições do “Laborartizando – Encontros vibrantes entre artistas e pesquisadores/as do Laborarte”; da Mesa “Processos criativos e ensino da arte em tempos de Pandemia”, no Centro Estadual de Arte e Cultura da Paraíba/CEARTE. Disponível em: <https://www.youtube.com/channel/UCT1hDJINCaSjJO7SguaCJ-g?view_as=subscriber>.

Naquela ocasião, havia indicado que acreditava que parte do problema estava relacionado à substituição do movimento corporal pelos *gadgets* e alertava, de forma categórica, sobre a urgência na tomada de uma atitude. Para isso, defendia:

a necessidade de as artes cênicas estarem presentes de forma prática e vivencial nos diferentes níveis da educação básica, da educação infantil ao ensino superior, passando pelo ensino fundamental, ensino médio e ensino técnico, [dada] a importância da arte do corpo na formação de todo e qualquer indivíduo (STRAZZACAPPA, 2020, p. 174).

A justificativa para essa defesa se pautava na constatação de que por meio da prática do teatro e/ou da dança, a pessoa pode entrar em contato consigo própria, com seu corpo, viver sua individualidade e, ao mesmo tempo, pode se conectar com o outro, com o corpo do outro, viver a alteridade. Mais adiante ainda afirmei que:

Não se trata de uma visão romântica, nem de uma solução milagrosa. Não se trata sequer de crer que as artes cênicas sejam salvadoras do mundo. Trata-se de reconhecer o potencial que estas linguagens têm para se trabalhar questões primordiais para a vida dos indivíduos. (...) Com as tecnologias terceirizando os sentidos, as habilidades e as emoções; com tantas virtualidades; com tantas mentiras (*fakenews*), com tantas imagens distorcidas, urge trazer o jovem para a realidade. Precisamos tomar consciência do aqui e agora, do mundo real e concreto, do tocar, do sentir, em outras palavras, precisamos simplesmente estar presente de corpo inteiro (STRAZZACAPPA, 2020, p. 175).

Mas, como estar presente de corpo inteiro diante da atual conjuntura? Diante da virtualidade? - questionaram-me ao final de uma palestra. Reportei-me à Ciane Fernandes, professora do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UFBA, não para citar algum de seus artigos, mas para comentar sua participação como Membro do GT Estudos da Performance na primeira Mesa do Seminário Permanente ABRACE ON_LINE¹⁰. Enquanto ela discorria sobre o tema, contorcia-se em um tecido acrobático¹¹ cor de laranja que pendia do teto de sua sala. Mais do que palavras, ela nos oferecia movimentos e gestos. De fato, ela nos fazia provocações sinestésica (ligada aos vários sentidos) e cinestésica (ligada ao movimento). Reportei-me igualmente a um antigo artigo, porém ainda atual, intitulado “A educação e a fábrica de corpos”. Nele explicava a um colega que me pedira conselhos de

10 Mesa 1 com o tema: *Artes de Rua, Circo e Performance em tempos de crise pandêmica e política*, ocorrida em 21 de Agosto de 2020 dentro da programação do Seminário Permanente ABRACE ON_LINE.

11 Embora ciente que são pouquíssimas pessoas que têm disponível um tecido acrobático em sua sala de visitas, a ideia da artista-pesquisadora era de propor colocar o corpo em outra posição, promovendo uma nova condição de se estar e, assim, permitir olhar o mundo de outro ponto de vista, como de cabeça para baixo.

exercícios para estimular a correção de posturas inadequadas de seus estudantes: “não adianta o professor corrigir insistentemente a postura dos alunos se o que lhes fala mais forte não é a palavra (verbo) e sim o modelo vivo (corpo)” (STRAZZACAPPA, 2001).

Dentro deste contexto, como professora e artista, o que me cabe precisamente é continuar a SER exemplo. Paulo Freire já afirmava que “quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo” (FREIRE, 1996, p.34). Assim, desde o início da pandemia tomei a decisão de seguir com minhas provocações poéticas, corporais e sensoriais nas aulas remotas sejam elas síncronas ou assíncronas, nas lives, nas palestras virtuais e nas diferentes participações em eventos.

LIÇÕES APRENDIDAS EM 2020

Passo, agora, a discorrer sobre aquilo que aprendi ao longo de 2020.

Creio que meu maior aprendizado encontra-se na seguinte afirmação: A mudança é a única constante¹². Dentro desta máxima, tive de me reinventar como docente, como pesquisadora e como artista. Mas não fiz isso sozinha. Destaco aqui a importância do trabalho coletivo dos LaborARTISTAS¹³, um subgrupo do Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação/Laborarte, formado em sua maioria por artistas da dança (além de artistas cênicos e pedagogas) que estiveram ou estão sob minha orientação.

Antes da pandemia, as reuniões do grupo de pesquisa eram quinzenais, porém, ao ouvirmos nossas necessidades prementes, passamos a encontros semanais. Isso só foi possível porque as reuniões aconteciam *online*, desta forma, era possível realiza-los independente de estarmos (ou não) na Universidade em Campinas/SP¹⁴. A partir desta decisão, foram ao todo 26 encontros de 3 horas cada, sendo 21 encontros de pesquisa, duas bancas de defesa (Mestrado Profissional e Mestrado Acadêmico/Unicamp), uma banca

12 Trata-se igualmente do título de um dos capítulos do livro “21 lições para o século 21” de Yuval Noah Harari.

13 Em 2020, participaram do subgrupo, em ordem alfabética: Adilson Ledubino, Adriano Pinheiro, Carla Ávila, Dimir Viana, Katia Defacci, Letícia Frutuoso, Maíra Santos, Margarida Gordo, Mirza Ferreira, Priscili Silva, Rosana Baptistella, Rosane Trindade e Emiliana Wenceslau (mestranda do prof. André Luiz que pesquisa dança)

14 O grupo de pesquisa Laborarte é sediado na Faculdade de Educação da Unicamp e conta com uma sala de estudos teóricos (com mesa, computador, armários) no prédio principal além de utilizar a sala ED 03 (especialmente criada para atividades corporais, sem carteiras e com piso de madeira) no prédio anexo II para as reuniões quinzenais.

de Livre Docência (USP) e alguns eventos internacionais¹⁵. Os encontros começavam com uma prática corporal conduzida por mim, ou por quem quisesse, seguida de comentários sobre o vivido/experimentado para só então adentrar na discussão de textos.

Esses encontros virtuais não eram obrigatórios. Eles se iniciavam pontualmente às 9h, mas em virtude de compromissos profissionais dos/as participantes (aulas, bancas e reuniões, lembrando que muitos/as são gestores/as em instituições de ensino de Norte a Sul do Brasil), esses/as podiam se juntar ao grupo quando possível. Havia apenas duas regras pautadas nas Imersões Poéticas¹⁶: 1) “eu estou aqui”, em outras palavras, uma vez dentro da sala virtual/cena, estar presente de forma íntegra com qualidade de presença e 2) “proposta lançada na roda é proposta feita”, ou seja, todos/as deveriam atender a proposição ou responder a provocação feita pelo/a colega, independente da maneira e dentro de seus limites e possibilidades.

Para os encontros não havia uma programação prévia de textos. Sugestões de leituras foram sendo feitas a partir do vivido seja nos encontros virtuais seja em cena, na tela, em vida, na escola, no Brasil, no mundo ou ainda na ação / criação. Uma leitura levava a outra leitura. Participantes sugeriam textos que iam de artigos científicos, teses e livros de literatura a ensaios, dramaturgias e literatura infantil. Esses, por sua vez, conduziam a outras sugestões de leituras, vídeos, imagens, programas, filmes.

Dos encontros, consolidamos propostas concretas de criação, desde uma dramaturgia, “Insólito” (título provisório), à pesquisa sobre presença (ou não) das teorias e práticas de Augusto Boal nos cursos de licenciatura em teatro da região Sudeste do Brasil (ES, SP, MG e RJ). Também fizemos provocações poéticas das quais resultaram em fotografias, vídeos, músicas, poesias, canções e coreografias.

Foi neste subgrupo que discutimos as aulas remotas de dança e de teatro, ouvindo e colhendo experiências diversas, levantando sugestões, expondo as dificuldades, apresentando nossas ansiedades e medos. As críticas sobre o ensino remoto de modo geral foram as primeiras que emergiram, relativas a problemas técnicos, logísticos, profissionais

15 Máira Santos, pesquisadora do Laborarte, organizou dois eventos internacionais intitulados *UnSafeSeries* junto à Universidade de Lisboa, instituição na qual realiza seu pós-doutorado, sendo uma conferência com o antropólogo Tim Ingold e um Workshop prático de criação em dança com o artista da dança Julyen Hamilton.

16 Imersões Poéticas como processos de formação do artista – pesquisador – docente, projeto de pesquisa apoiado com bolsa de Produtividade em Pesquisa/Arte do CNPq.

e pessoais, tais como: falta de experiência ou pouca familiarização com EaD (Ensino a Distância) e/ou com o ensino remoto; a confusão entre estas duas categorias de ensino, lembrando que não são sinônimos; as constantes interrupções por parte de familiares, animais de estimação e mensagens de celular durante as aulas síncronas tanto por parte de docentes quanto de discentes; as incontroláveis interferências como campainha, carro de som, reforma na casa do vizinho durante as gravações das aulas assíncronas; o *delay* entre falas e gestos causados por alguns equipamentos. As críticas mais contundentes diziam respeito ao não preparo de docentes para o ensino remoto; a falta de auxílio logístico para que docentes pudessem ministrar aulas e a falta de auxílio financeiro para que estudantes pudessem acompanhar as aulas. Talvez o mais sério ponto crítico diz respeito ao agravamento das desigualdades sociais com o ensino remoto. Como nos alertava Paulo Freire que “não há docência sem discência” (FREIRE, 1996, p. 21), por vezes aulas não aconteciam pois no ensino remoto só quem tem celular e internet, tem acesso à sala de aula. No tocante especificamente às aulas de corpo, dança e teatro, a dificuldade de se ter em casa um espaço físico adequado para a realização da prática; a restrição na oferta de jogos teatrais, tendo em vista que apenas alguns funcionam sem interação presencial com colegas de turma; a não visualização do corpo inteiro e dos gestos de estudantes durante as aulas, logo, a dificuldade em realizar correções necessárias; a impossibilidade técnica de se falar ou cantar ao mesmo tempo; dentre outros.

Os problemas detectados e as críticas acima listadas têm sido discutidos em diferentes instâncias educativas. Gostaria de mostrar aqui o outro lado da moeda, ou seja, apontar alguns aspectos positivos que observei nesta nova realidade, após um ano realizando encontros virtuais com o subgrupo de pesquisa e dando aulas na graduação:

- 1) a sala de aula se tornou mais homogênea e equilibrada, no sentido de que na tela, todos/as¹⁷ estudantes estão “sentados/as na primeira fileira”;
- 2) a conversa paralela foi oficializada, pois deixou de ser entre duplas isoladas na sala real e passou a acontecer na troca de mensagens pelo chat com a participação de todos e todas, inclusive dos/as docentes;
- 3) a participação dos e das estudantes ficou melhor organizada, tanto pelo fato da impossibilidade de se falar concomitantemente, quanto porque quem fala fica em evidência e, assim:
 - a. o/a orador/a da vez tende a elaborar melhor aquilo que vai falar,

17 Ciente de que todos e todas aqui fazem referência àqueles e àquelas que tiveram acesso à tecnologia com uma internet potente, um plano de dados robusto, um celular ou computador em bom funcionamento etc... Lembro ainda que algumas universidades disponibilizaram chips de Internet para celulares para estudantes carentes.

- b. o/a orador/a da vez exercita o poder de síntese para que todos/as tenham direito ao uso da palavra;
- 4) o/a estudante mais tímido/a, quieto/a e/ou calado/a tornou-se mais visível e encontrou seu lugar de fala (provavelmente por estarem “sentados/as na primeira fileira” como apontado no item 1).

Pelo fato de os e as estudantes terem na sua tela do celular, *tablet* ou computador, quase de forma exclusiva, a figura do/a professor/a, foi criada uma sensação de proximidade até então não vivida pelo alunado. Essa proximidade intensificou os vínculos docente/estudante e aumentou o respeito e a responsabilidade de ambas as partes. Se anteriormente estudantes precisavam romper inúmeras barreiras como timidez, baixa autoestima, insegurança, vergonha, medo de errar, dentre outras para chegar ao professor, hoje, o acesso é paradoxalmente no *tête-à-tête*.

Durante a avaliação final de uma das disciplinas da graduação, por exemplo, por mais de uma vez, estudantes afirmaram ter a sensação de que ao longo do semestre não se dirigiam para uma aula e sim iam para encontros com a professora. Nunca pareceu tão acertada a afirmação de Sir Ken Robinson: “o coração da educação está na relação entre estudante e professor. Todo o resto depende de quão produtiva e exitosa essa relação é.” (ROBINSON, 2015, p.15). Essa sensação fez com que alterassem sua relação com o conteúdo trabalhado e com colegas de turma.

A proximidade se deu também em virtude da condição de estarmos todos e todas aprendendo uns com os outros. Os e as jovens estudantes têm muito mais facilidade com aplicativos, plataformas, equipamentos e assim acabam dominando com maior rapidez os recursos do *Moodle*, *Google Meet*, *Google Team*, *Classroom*, *Zoom*, *Whereby* dentre outros. Ao longo de 2020, foram estudantes que auxiliaram docentes a editar vídeos, gravar aulas, compartilhar tela, salvar arquivos, abrir e fechar salas, dentre outras ações, numa troca diária de aprendizagens até que todos/as se sentissem familiarizados com as novidades.

De fato, afirmo que sigo aprendendo com estudantes de graduação e de pós-graduação, com orientandos e orientandas, com ex-orientandos e ex-orientandas, pois eles e elas fazem perguntas, questionam, criticam, provocam, sugerem e inspiram.

TRILHANDO NOVOS CAMINHOS

Em 2020, me desafiei a aprender uma nova atividade corporal. Já reconhecia que algumas práticas como meditação, *mindfulness* e yoga apontavam caminhos para suportar e/ou superar os desafios deste novo século, mesmo antes da pandemia. Ao ler, estudar ou ouvir alguns *podcast* sugeridos por colegas docentes, identificava os benefícios destas práticas e as conexões que existiam entre elas e as práticas artísticas, como o teatro e dança, porém, tudo isso ainda de forma racional. Havia afirmado no texto do Endipe que ainda não havia feito nenhuma destas formações e, assim, fixei como uma das metas para 2020 iniciar ao menos uma. Só depois de viver no corpo, pelo movimento, poderia, então, compreender a técnica, tirar minhas conclusões e confirmar, pela prática, meus estudos racionais.

Ao me mudar para João Pessoa, Paraíba, na condição de professora visitante sênior do Prof-Artes da UFPB¹⁸, morando pela primeira vez numa cidade litorânea e plana, optei por incluir em minha prática corporal diária caminhadas e passeios de bicicleta. Das 5 às 8 horas da manhã, a avenida que beira o mar é interditada ao trânsito de veículos e um número grande de pessoas aproveita a temperatura ainda amena do amanhecer e o amplo espaço para se exercitar. Na areia, em grupos ou individualmente, com ou sem instrutores, diferentes práticas corporais podem ser observadas. Encontrei aí a oportunidade de iniciar sessões de yoga com uma conhecida instrutora local. Estava alcançada a meta.

No entanto, com o início da pandemia, as sessões presenciais foram suspensas. Ficamos duas semanas sem encontros até que, apesar de todas resistências, dentre elas a minha própria, a instrutora passou a dar as aulas *on line* pela plataforma *Zoom*. O grupo (formado majoritariamente por mulheres com mais de 60 anos, porém praticantes há muito tempo) teve dificuldades com ajustes de microfones e câmeras de celulares e/ou computadores para o aplicativo. Porém, após mais alguns dias, os encontros seguiram de forma produtiva. Com a virtualidade, logo, sem restrição no número de participantes por conta do espaço físico, a instrutora passou a abrir todos os horários das sessões para quem quisesse acompanhar.

18 Mestrado Profissional em Artes em Rede Nacional/Prof-Artes é um Programa de Mestrado Profissional (*stricto sensu*) em Artes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior/CAPEs: capes.gov.br/educação-a-distancia/profartes.

Embora eu fosse uma iniciante na Yoga, a instrutora me permitiu seguir realizando as sessões virtuais por compreender que eu já tinha conhecimento corporal suficiente. O mesmo não ocorreu com outra cliente que também iniciava sua formação. Apesar da insistência, como ela não trazia experiências corporais anteriores, seria arriscado seguir com as sessões sem ter o acompanhamento presencial, que implica em ser observada, vista e corrigida pela mestra.

Essa atitude da instrutora apenas ratificou aquilo que já defendia. Para se realizar práticas corporais *online*, na qual o instrutor não tem acesso à tridimensionalidade do movimento e dos corpos de seus e de suas estudantes, é um risco aceitar iniciantes. Quando se sabe aquilo que o corpo já tem como conhecimento tácito, cabe à instrutora (com o perdão do pleonasma) seguir com instruções. O conhecimento prévio que a instrutora tinha de suas alunas (éramos todas mulheres) ficava mais evidente quando, durante as sessões, em determinadas posturas, ela alertava nominalmente indicando a alternativa do movimento para não comprometer a lesão na coluna de uma ou o limite articular de outra.

Embora considere muito cedo para tirar conclusões acerca da prática do Yoga, já reconheço seus benefícios em meu corpo, sobretudo no que tange a respiração e o controle de ansiedade. Ao realizar várias das posturas identifico aquilo que os livros de história da dança já sinalizavam: a dança moderna bebeu dessa fonte! O mesmo é válido para a técnica de Joseph Pilates. Mas essa discussão ficará para uma outra hora.

POR UMA MUDANÇA DE PARADIGMA

Gostaria de caminhar para a finalização do artigo com uma proposta pontual que abarca a arte de forma mais ampla, não apenas as artes cênicas: E se ao invés de se pensar o ensino de Arte como a cereja do bolo, passarmos a pensar nele como o sal? Ou seja, ao invés de compreender a Arte como acessório, enfeite, supérfluo, exclusivo, único ou ainda um luxo¹⁹ para poucos, olhar para o ensino de arte como o tempero indispensável da comida, logo, necessário e imprescindível?

19 Reporto-me aqui a uma das primeiras leituras sobre ensino de arte realizada durante a graduação em Pedagogia. Trata-se da obra organizada por Louis Porcher, Educação artística: luxo ou necessidade? traduzida para o português e publicada pela Summus em 1986.

Fiz essa pergunta-provocativa durante minha fala no simpósio do Endipe. Meu intuito era criar uma nova metáfora para o ensino de Arte. A metáfora como recurso epistemológico, tal qual apresentada pelo professor Jarbas Siqueira Ramos da UFU em que:

a metáfora possibilita novas posturas epistemológicas baseadas na ambiguidade de referência, na multiplicidade de perspectivas, na construção de novos significados, na proposição de outras práticas de comunicação, na construção de outros argumentos. A essa perspectiva tenho chamado de postura metafórica (RAMOS, 2017, p. 140).

Como as palavras têm força, gostaria de encontrar uma metáfora potente suficiente para promover uma significativa mudança na educação. Uma metáfora também ligada ao paladar. Foi assim que propus pensarmos o ensino de arte não mais como a cereja do bolo, mas como o sal indispensável da comida.

O ensino de arte como tempero primordial **já acontece em alguns segmentos da educação, sobretudo na educação não-formal**. Enquanto dentro do espaço escolar a arte tem de praticamente pedir licença para ocorrer, do lado de fora da instituição, podemos observar a quantidade de projetos sociais repletos de oficinas, geralmente oferecidos no contra turno escolar e em regiões classificadas como de vulnerabilidade social, em que atividades artísticas e corporais (música, pintura, fotografia, dança, teatro, coral, entre outras) são oferecidas para crianças e jovens com resultados promissores. Poderíamos nos perguntar: por que há tantas oficinas em projetos sociais em que a arte é o carro chefe e nas escolas de educação formal, o ensino de arte continua a ser apenas a cereja do bolo?

Vamos comparar o tempo que é dedicado ao ensino de arte nestes dois segmentos.

Nos projetos encabeçados pelo Terceiro Setor, as diferentes linguagens artísticas são oferecidas cotidianamente. Se pegarmos como recorte um **único** dia, olhando verticalmente para ele, encontramos uma linguagem exclusiva sendo trabalhada de acordo com o tempo que ela demanda, isto é, se for dança, 90 minutos de aula técnica mais 60 minutos entre ensaio e processo de criação coreográfica; se for teatro, 30 minutos de jogos teatrais mais 60 de improvisação e ensaio; se forem artes visuais, dependendo do projeto, do material e da técnica empregada, pode-se tomar o período todo, e assim por diante.

Na educação formal, o ensino de arte fica restrito a uma ou duas aulas de 45-50 minutos de duração na semana, a depender do ano escolar. No último ano do Ensino Médio, por exemplo, o ensino de arte foi excluído. Deve-se lembrar ainda que, muitas vezes, neste curto período de aula o/a responsável pela disciplina tem de abarcar as quatro linguagens artísticas, algumas das quais que ele/a **não domina (música, dança, teatro e artes visuais)**.

Sir Ken Robinson, professor e pesquisador britânico da Universidade da Califórnia, infelizmente falecido precocemente no ano passado, em uma das palestras mais assistidas da série de TED Talk²⁰, dá um destaque especial para o ensino das diferentes linguagens artísticas, identificando o quanto a estrutura curricular de toda e qualquer escola do mundo coloca na base a matemática e a língua mãe sendo ministradas todos os dias; em seguida, duas a três vezes por semana, as ciências (biologia, física e química), a história e a geografia e, por último, apenas uma ou duas vezes, a educação física e a arte. A hierarquia das áreas de conhecimento não para por aí. Dentro do ensino de arte, artes visuais e música se sobrepõem ao teatro e à dança. Ele questiona a razão desta discrepância de forma crítica e ao mesmo tempo irônica: “Por quê? Nós não temos corpos?” Após o sucesso deste Ted Talk, Ken Robinson e Lou Aronica, fizeram um levantamento mais verticalizado junto a diferentes países no mundo acerca da educação básica. O resultado desta ampla pesquisa está disponível no livro, *Creative Schools: The grassroots revolution that’s transforming education*, ainda sem tradução para o português. Nesta obra, eles destacam ainda o quanto a própria estrutura escolar ao redor do planeta dá maior **ênfase aos estudos acadêmicos** relativos ao *quê* estudar em detrimento aos estudos práticos do *como*. Afirma: “Estudos acadêmicos são inquestionavelmente essenciais e devem fazer parte da educação de todo estudante. Mas não são suficientes. Eles são necessários mas não suficientes para o tipo de educação que todos os estudantes precisam agora”²¹ (ROBINSON, 2015, p. 77 – tradução livre).

20 TED Ideas worth spreading - Será que as escolas matam a criatividade? Ken Robinson, Monterey, CA, 2006. Califórnia. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/sir_ken_robinson_do_schools_kill_creativity?language=pt-br>.

21 No original: “*Academic studies are unquestionably essential and should form part of every student’s education. But they are not enough. They are necessary but not sufficient to the sort of education that all students now need*”.

A mudança de metáfora aqui exposta tem como objetivo dar o devido valor ao ensino de Arte. Para justificar esta proposta, não vou recorrer a mais pesquisadores do campo da arte nem da educação, mas pedir que o/a leitor/a analise individualmente o que aconteceu consigo durante a pandemia.

Foi a Arte, em suas diferentes expressões, que acompanhou e ajudou milhares de pessoas ao redor do mundo a atravessar o longo período de isolamento social. Em suas moradas, a população consumiu literatura, cinema, música, poesia, performances, dança. Em outras palavras, para superar a solidão e suportar a inércia da longa quarentena, as pessoas precisaram dos e das artistas. Ao mesmo tempo, sem contato com outras pessoas, cada qual foi buscar a Arte dentro de si e produziu clips, paródias, performances, lives; fez pinturas, bordados e colagens. Pessoas precisaram igualmente de professores de arte ao aproveitarem a reclusão e, finalmente, buscarem aprender um instrumento musical ou a cantar, aprender uma nova técnica de pintura ou a editar fotos e produzir vídeos. Pessoas se reconectaram com seus sentimentos, suas sensações e sua expressividade e passaram a recitar poemas, redigir diários, escrever cartas, dançar.

Há relatos de pais e mães que afirmaram que dentre as diversas aulas remotas que tiveram de acompanhar do/a/s filho/a/s, a que conseguiam chegar até o fim era justamente a aula de arte. Depois, da mesma forma que as crianças, ficavam ansiosamente na expectativa da aula de arte na semana seguinte. Será que aprenderam a lição? Guardarão **consigo** essa experiência e memória?

De cereja do bolo para o sal da comida, o ensino de arte deve ser revalorizado por pais, mães, professores, professoras e principalmente por gestores e gestoras. A importância do sal (na conservação de alimentos, como moeda de troca, como bem de onde surgiu a palavra salário) remonta a história da humanidade. O sal está no cotidiano de todas as sociedades. O bolo decorado com a cereja no topo não está presente no dia a dia. Ele surge apenas em momentos de celebração, também importantes, mas não essenciais.

A cereja do bolo torna-se o desejo de muitos, no entanto, sabe-se que será apreciada por uma única pessoa. Esse não pode ser o caso do ensino de Arte, pois a Arte não pode ser exclusiva, por isso a necessidade de apagar de nossas mentes a infeliz comparação do ensino de Arte como a cereja do bolo. Além do que, por ser mera decoração, a cereja do

bolo pode ser suprimida a qualquer momento e de qualquer forma, basta a decisão de um governo (como **já testemunhamos tantas vezes**). Já o sal da comida integra-se ao alimento de tal forma que é impossível retirá-lo, independentemente de vontade governamental, de tecnologia de ponta ou de força **física**. Assim deveria ser com a Arte e seu ensino. Estar impregnada de tal forma à escola que seus agentes, corpo discente, professorado e gestão não possam viver sem seu sabor.

Que esta metáfora ajude a transformar nossa compreensão acerca da importância do ensino de arte em nossas vidas.

REFERÊNCIAS

ALBANO, Ana Angélica. Apresentação. **Entrelugares do corpo e da arte**. Campinas: Faculdade de Educação, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz & Terra, 1996.

HARARI, Yuval Noah. **21 lições para o século 21**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

MAUSS, Marcel. **As técnicas do corpo**. Antropologia. São Paulo: Cosac & Naif: 2003.

MILLER, Jussara. **A escuta do corpo – a sistematização da Técnica Klauss Vianna**. São Paulo: Summus, 2007.

PORCHER, Louis. **Educação artística: luxo ou necessidade?** São Paulo: Summus, 1982.

ROBINSON, Ken. **Creative schools. The grassroots revolution that's transforming education**. New York: Penguin, 2015.

RAMOS, Jarbas Siqueira. O corpo-encruzilhada como saber do Sul: por uma ecologia dos saberes. In: **Revista OuvirOUVER**, UFU, v. 13. N.1, jan/jul/2017. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/ouvirouver/article/view/37467>>. Cesso em: 21 jan. 2021.

ROCHA, Gilmar. **Mauss & a Educação**. São Paulo: Autêntica, 2011.

STRAZZACAPPA, Márcia. A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 21, n. 53, p. 69-83, Apr. 2001. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622001000100005>>. Acesso em: 21 jan. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Invertendo o jogo: a arte como eixo na formação de professores. **ANPED**, 2012. Disponível em: <http://35reuniao.anped.org.br/images/stories/trabalhos/GT24%20Trabalhos/GT24-1335_int.pdf>. Acesso em: 13 jan. 2021.

STRAZZACAPPA, Márcia. Um, dois, três e já! A importância das artes cênicas na formação humana. In: CRUZ, G.; FERNANDES, C.; FONTOURA, S. (orgs.) **Didática(s) entre diálogos, insurgências e políticas**. Editora De Petrus. E-Book Kindle, 2020.

Recebido em: 21/01/2021

Aceito em: 30/01/2021

**LABAN NO CONTEXTO: PRIMEIRO CIRCUITO – UMA
INTERFACE ENTRE A DANÇA E A POESIA****Isabel Marques¹**
Fábio Brazil²

Resumo: Este artigo apresenta formas e abordagens para o ensino e criação em dança dentro de uma perspectiva sócio político-cultural. Pautados na aprendizagem dos elementos estruturais da dança, busca-se discutir como os mesmos podem ser ampliados e aprofundados quando relacionados à poesia. Aborda possibilidades de ensino aprendizagem e processos de criação com base em 'elementos mínimos' geradores de arte e leituras de mundo.

Palavras-Chave: linguagem; poesia; dança; educação; Laban.

**LABAN IN THE CONTEXT: FIRST CIRCUIT – A
DIALOGUE BETWEEN DANCE AND POETRY**

Abstract: This article presents approaches to the teaching, making and doing of dance based on a sociopolitical and cultural perspective. Based on the learning of dance structural elements, it seeks to discuss the possibility to amplify and deepen them when related to poetry. It approaches the teaching of dance and its creative process based on 'minimum elements' that generate art and world reviews.

Keywords: language; poetry; dance; education; Laban.

1 Isabel Marques é diretora e coreógrafa do Caleidos Cia de Dança e do Instituto Caleidos, em São Paulo/SP. Escritora, pesquisadora e professora com doutorado pela FEUSP, Mestrado em Dança pelo Laban Centre (hoje Trinity Laban), em Londres e graduada em Pedagogia pela USP. Colaboradora da UNESCO na escrita de documento para América Latina, foi também assessora do MEC na escrita dos PCNs, da SME/SP (gestão Paulo Freire), SECULT/Fortaleza, SME/Belém, SEE/PR, entre outras. Recebeu Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna, Fomento à Dança (SP) e ProAC Produção e Circulação de Dança E-mail: caleidos2@gmail.com

2 Fábio Brazil é diretor e dramaturgo Caleidos Cia de Dança e do Instituto Caleidos, em São Paulo/SP. Escritor, pesquisador e professor graduado pela PUC/SP. Foi assessor da SME/SP, interlocutor da FUNARTE e produtor no SESC Pompeia e Belenzinho. Autor dos livros "Bola da Vez", "Gota de Sangue" e "Ponto de Partilha" premiados pelo ProAC Literatura/SP e coautor de "Arte em Questões", indicado para o Prêmio Jabuti. Recebeu Prêmio FUNARTE de Dança Klauss Vianna, Fomento à Dança (SP) e ProAC Produção e Circulação de Dança. E-mail: fbo.brazil@gmail.com

ONDE TUDO COMEÇOU

Começo esse artigo a convite da Revista “O Mosaico”, da UNESPAR, com lembranças afetuosas de minhas viagens a Curitiba; sempre proporcionadas pelas mãos de pessoas queridas que teceram redes de relações significativas avivadas até os dias de hoje. Essas lembranças me são muito caras, principalmente agora que os encontros presenciais estão bastante limitados.

No decorrer dos anos, foram muitas as presenças que essas viagens me proporcionaram, presença em seu sentido mais amplo e profundo: na Faculdade de Artes do Paraná, no Festival Internacional de Hip Hop (FIH2) e na então chamada Secretaria do Estado da Educação do Paraná³. Esses lugares recheados de compartilhamentos marcaram minha trajetória profissional e deixaram muitas reflexões, indagações, provocações e perguntas.

Dessa última, a Secretaria de Educação, trago até hoje uma pergunta levantada em reunião de formação/assessoria no grupo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) com Ricardo Petracca (da área de Música) e Rosângela Gonçalves (das Artes Visuais): quais seriam os conteúdos/conceitos *sine qua non* de cada linguagem artística que deveriam constar na composição curricular da EJA? Ou ainda, o que não poderia ser de modo algum deixado de lado na formação desses estudantes na área de Arte?

Em outras palavras, nos perguntávamos com que elementos ‘fundamentais’-’básicos’, ‘mínimos’, ‘essenciais’ - cada linguagem artística deveria trabalhar durante o período de escolarização para que estudantes tivessem experiência, compreensão e possibilidades de leituras da Arte de forma crítica e significativa? O ano era 2005 e escrevíamos, juntamente com os professores de Arte, as Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos do Estado do Paraná.

Entendíamos na época que estudantes da EJA, por terem seu período de escolarização reduzido em relação aos demais segmentos do ensino básico, não poderiam deixar de conhecer o ‘mínimo necessário’ para iniciar processos de apropriação das linguagens no sentido de fazer, contextualizar e ler Arte⁴ em seus desdobramentos sociais

3 Hoje Secretaria de Educação e Esportes do Paraná.

4 Fazer, contextualizar e ler são princípios da Abordagem Triangular para o ensino de Arte proposta por Ana Mae Barbosa. Vide BARBOSA, 2010.

e políticos. Pautávamos nossas investigações e escolhas nos elementos estruturais de cada linguagem artística e na possibilidade de uma intersecção entre elas nos processos de ensino e aprendizagem.

Na área de dança, foco deste artigo, propusemos naquele momento que o *movimento* e a *pausa* constituiriam esse 'mínimo' gerador de propostas e projetos pedagógicos⁵.

Desde então, essa pergunta permanece como pano de fundo de meu trabalho na área de formação de professores, mas por motivos diferentes. Não mais somente em função da carga horária reduzida de Arte nos currículos como é o caso da EJA; essa pergunta me toma principalmente pela falta de continuidade de propostas de ensino de dança em grande parte dos currículos e programas das escolas públicas que conheço.

Em meu trabalho com professores e gestores de escolas da rede pública da cidade de São Paulo - mas acredito que em muitas cidades do Brasil também - notei que o trabalho com dança ainda é bastante pontual e extremamente dependente do conhecimento pessoal de cada professor ou professora e de seus desejos e possibilidades em trabalhar com essa área do conhecimento em seus planejamentos.

Obviamente essa questão está intimamente atrelada à formação de professores e professoras de dança no Brasil. Embora tenha crescido consideravelmente em número de graduados em Dança desde minhas viagens a Curitiba em 2005, esse percentual ainda é insuficiente para cobrir as demandas das escolas públicas. A legislação vigente que inclui a obrigatoriedade da Dança nos currículos escolares, infelizmente, ainda é uma utopia.

Dessa forma, não é incomum que estudantes tenham aulas de dança somente por um ou no máximo dois anos de sua vida escolar, sem garantias de continuidade ou relação entre propostas dos diferentes professores/as. Nessa conjuntura, o que não poderia faltar nos planejamentos? Que conteúdos/conceitos da linguagem da dança poderiam plantar conhecimentos iniciais importantes independentemente de continuidades e ainda deixar terrenos arados para outros plantios mais adiante, quer na escola ou fora dela?

5 Esta escolha teve como base os elementos estruturais da dança conforme codificados e sistematizados por Rudolf Laban (1879-1958), artista e teórico da dança. Laban chamou esse estudo de 'Coreologia', ou a lógica da dança. Esse tópico será desenvolvido no decorrer deste artigo. Para saber mais sobre as propostas de Laban vide LABAN, 1978; PRESTON-DUNLOP, 1998; MARQUES, 2010.

Não estou aqui defendendo um currículo mínimo em qualquer circunstância, mas sim colocando lentes na realidade atual com o propósito de, isto sim, edificarmos as continuidades desejadas. No momento que se apresenta, acredito que trabalhar com elementos 'mínimos' pode garantir uma formação inicial em dança consistente e que tenha possibilidades de germinação posterior.

A escolha desses elementos 'mínimos' no trabalho que desenvolvo é também pautada dentro de uma perspectiva político-social. A meu ver, a escolha de 'mínimos' iniciais podem - e devem - reverberar na construção de redes de relações fora do ambiente escolar, relacionando o aprendizado específico da dança às relações sócio político-culturais dos estudantes (MARQUES, 1999, 2010).

Essa busca se dá no sentido de não isolar os conteúdos específicos da dança de um contexto social mais amplo. Ao contrário disso, os conteúdos da dança - no caso dessa discussão específica, os elementos estruturais da dança - quando relacionados intencionalmente aos cotidianos e histórias de vida dos envolvidos são ampliados e abrem possibilidades para experiências singulares, ao mesmo tempo múltiplas, nos processos de fazer/pensar dança.

A criação de interfaces entre dança e os cotidianos dos estudantes invariavelmente abrange questões étnico-raciais, de gênero, classe, orientação sexual, identidade de gênero, religião, entre outras, de modo a propiciar outras leituras desta dança que se instaura no seio das questões sociais.

Expandindo a pergunta inicial, entendo que devemos também nos perguntar que elementos 'mínimos' da linguagem da dança são importantes tanto para o conhecimento em dança, mas também para que possamos fazer múltiplas leituras de mundo?

Trabalhar com a *pausa* (elemento estrutural da linguagem da dança) relacionando-a a forma como as pessoas, diferentes países e instituições lidaram com ela durante a pandemia da Covid-19 é um bom exemplo dessa ampliação de sentidos quando esse elemento estrutural ocupa outro lugar que não somente o de ser decodificado e reproduzido. As aulas de dança podem trazer os paradoxos, as contradições, as injustiças, as múltiplas emoções e sentimentos em relação ao pausar nesse momento histórico. Pausa como

angústia, obrigação, alívio, ansiedade. Pausa como responsabilidade social, pausa como desafio e posicionamento diante de um sistema neoliberal empreendedor, a não-pausa como necessidade de sobrevivência em um país desgovernado.

Ao longo dos anos fui explorando e experienciando na prática docente e artística esses elementos 'mínimos' e percebi que eles não dizem respeito somente à formação de estudantes, professores e professoras ligados a conteúdos escolares, mas também à formação de artistas da dança e aos processos de criação e composição nessa área.

A pergunta postulada em 2005, então, mudou um pouco e foi também expandida/desdobrada: quais são os elementos 'mínimos' iniciais da linguagem que podem gerar dança? Conhecer, incorporar e corporeificar esses elementos 'mínimos' é o suficiente para experienciar a dança enquanto arte? Como esses 'mínimos' podem gerar leituras de mundo diversificadas, críticas e revestidas de sentidos?

Mais adiante, essa pesquisa levou a mais perguntas: qual a contribuição possível de outras linguagens artísticas para que esse mínimo da dança seja expandido em nuances, sutilezas, estesias? Como a poesia, também discutida nesse artigo, se relaciona com esses elementos 'mínimos' da dança de modo a lhe conferir outras possibilidades de aprendizagem, criação e relações com a dança em sociedade?

Discutiremos nesse artigo alguns elementos estruturais da dança escolhidos para formar um *primeiro circuito coreológico* de ensino, aprendizagem e criação em dança - um outro/novo 'mínimo' - e suas interfaces sócio político-culturais. Para além disso, traremos algumas reflexões e diálogos que vimos travando entre a dança e a poesia que, no nosso entender, ampliam e aprofundam possibilidades de ensino e criação em dança em suas relações com a arte, o ensino e a sociedade.

EM BUSCA DE UM 'MÍNIMO' MULTIFACETADO

Ao longo dos anos, minha prática artística e docente trouxe dúvidas em relação aos elementos 'mínimos' escolhidos durante o período de assessoria junto aos professores e professoras paranaenses. Em primeiro lugar, me dei conta de que a nomenclatura utilizada estava de fato equivocada: segundo os ensinamentos de Rudolf Laban atualizados por

Valerie Preston-Dunlop, a pausa é uma ação corporal e, portanto, *pausa é movimento*. De fato, aquilo que dá sentido e visibilidade à pausa é o *deslocamento*, outra ação corporal: quando o fluxo de energia de um corpo em deslocamento é interrompido, a pausa é gerada.

Essas observações e reflexões me ajudaram a olhar com mais precisão os elementos 'mínimos' que havíamos chamados em 2005 de movimento e pausa: eles foram renomeados para *deslocamento e pausa*.

Ao trabalhar com esses dois 'mínimos' - *deslocamento e pausa* - durante muitos anos, entendi que diziam respeito somente a uma parcela de possibilidades de movimento - as ações corporais. Compreendi também que somente dois elementos estruturais não dariam conta de gerar processos pedagógicos e/ou artísticos que abarcassem de forma mínima e significativa um mergulho no universo da dança que propiciasse percepções, experiências e estesia e suas relações com os diferentes contextos sociais.

As ações corporais⁶, como o nome já diz, se referem a um corpo que está em movimento/dança com diferentes possibilidades e ligadas a diferentes impulsos⁷. O corpo que desloca no espaço e pausa se engaja nessas ações de duas maneiras bem distintas: o *corpo* que é percebido, sentido, compreendido e visualizado como um *todo* orgânico ou então em *partes*, isoladamente e fragmentado.

O deslocamento do corpo como um *todo* está ligado à energia/iniciação central (centros de levitação e/ou pélvico), ou seja, ao tronco. Já o corpo percebido, sentido e visualizado em *partes*, engaja e evidencia seus membros e extremidades, ou seja, braços (cotovelos, punhos, mãos), pernas (joelhos, tornozelos, pés), cabeça, mesmo que a iniciação do movimento seja central⁸.

6 A pesquisadora Rosemary Brandt ressalta que em muitos casos não são as ações corporais e sim a qualidade dinâmica do movimento que é primeiramente percebida pelos observadores e sentidas e controladas por aqueles que se movem (BRANDT, 2021). Na proposta de formação de circuitos coreológicos de ensino e criação, no entanto, as dinâmicas de movimento fazem parte de outro circuito.

7 O pesquisador Fernando Crêspo, com base nos estudos de Valerie Preston-Dunlop e Ann Hutchinson Guest, categoriza as ações como: "anatômicas, quando ligadas ao que o corpo faz primordialmente (contrair, esticar, torcer); gravitantes, quando apresentam uma evidente relação com o centro de gravidade do corpo e a superfície de suporte (inclinado, desequilibrar, cair e transferir o peso); em deslocação espacial (locomover e saltar); temporais (pausar); duplamente comunicativas (gesticular); de orientação espacial (rodar) e indiferenciadas (qualquer movimento)", (vide CRÊSPO, 2016, p. 15).

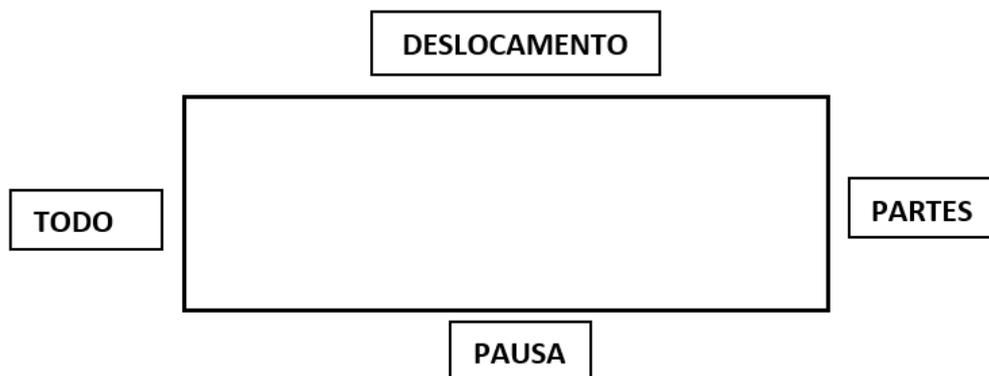
8 Sempre bom lembrar que muitas vezes o fluxo de movimento do centro às extremidades em ações de fechar/contrair e abrir/estender que envolvem membros podem trazer a sensação de todo (BRANDT, 2021)

Ao trabalhar com esses quatro elementos estruturais da dança de forma conectada, percebi que as *partes* e o *todo* do corpo em *deslocamento* ou *pausa* de fato não diziam respeito a elementos isolados e/ou em oposição binária, mas sim formavam um circuito de possibilidades de incorporação e corporeificação da dança, ou um circuito artístico/pedagógico.

Hoje nomeio essa composição de *primeiro circuito coreológico* de ensino e criação em dança que compõe a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC)⁹ com a intenção de propor não mais somente um 'mínimo' curricular, mas também de abrir caminhos (circuitos) para que os conceitos que abarcam esses elementos em conexão sejam experienciados de forma aberta no processo de pensar/fazer/sentir dança.

Proponho que os elementos 'mínimos' aqui propostos, e que compõem o *primeiro circuito coreológico*, podem gerar e possibilitar outro tipo de consciência e percepção do corpo em movimento no sentido de aprimorar técnicas codificadas, interpretação de repertórios, mas principalmente, gerar processos de criação em dança que se conectem a múltiplos contextos.

Figura 1: Primeiro circuito coreológico da PPDC



O *primeiro circuito coreológico* oferece diferentes possibilidades de experimentação e experiências nos processos de criação em dança em sala de aula ou na cena artística, pois os elementos estruturais que o compõem podem ser combinados de maneiras diferentes,

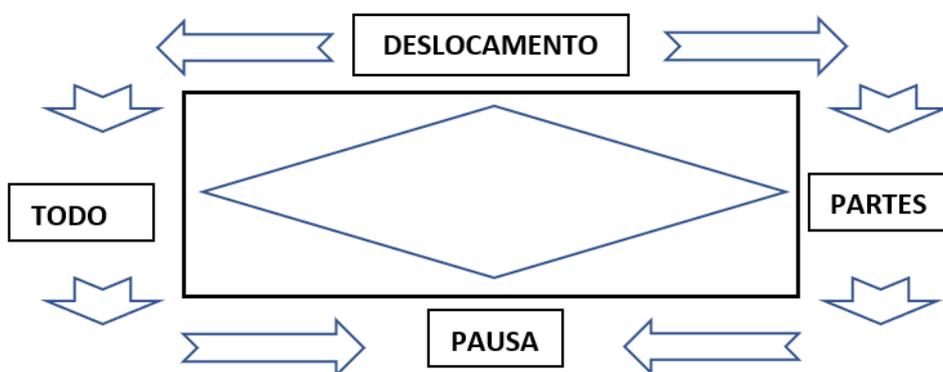
⁹ A Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) foi cunhada em 1996 por Isabel Marques em sua pesquisa de doutorado. Nesse artigo não discutiremos a proposta como um todo, para tanto, vide MARQUES 1999, 2010.

gerando sequências e possibilidades de dança. As combinações entre esses elementos em circuito podem conduzir a pequenas células de dança em práticas de composição e/ou improvisação e cada uma delas imprime sentidos diferentes ao dançado.

A proposta dos circuitos coreológicos é gerar começos, propor conexões, estimular processos e articular possibilidades de dançar de maneiras polifônicas, singulares e com múltiplos sentidos. A ideia de criar circuitos coreológicos, portanto, se assemelha a desenhar mapas onde cada um/cada grupo social faz suas trajetórias e se engaja em diferentes viagens.

Na esteira do primeiro circuito, podemos destacar quatro caminhos iniciais que conectam seus elementos: deslocar com o corpo todo e pausar com o corpo todo ou ainda, deslocar com o corpo todo e pausar evidenciando as partes. Podemos também deslocar evidenciando as partes e pausar evidenciando as partes, ou deslocar evidenciando as partes e pausar evidenciando o corpo como um todo.

Figura 2: Combinações iniciais do primeiro circuito coreológico



Ainda nesse tópico, podemos acrescentar a pergunta: como é iniciado o movimento, pelo centro (dando a visualidade e a sensação de corpo todo em deslocamento) ou por uma das extremidades (partes)? Esse pequeno detalhe pode alterar não só a sensação e a visualidade das células de movimento, mas principalmente sua intencionalidade e sentido.

Ao longo dessa pesquisa, vislumbrei algumas possibilidades de continuidades e desdobramentos do primeiro circuito que geram ampliação e aprofundamento do conhecimento dos elementos da linguagem da dança. Esses desdobramentos formaram outros circuitos, todos eles propondo uma grande rede não sequencial ou hierárquica de possibilidades de ensino, aprendizagem e criação em dança.

Como exemplo desses desdobramentos, gostaria de citar alguns para efeito deste artigo. Tomemos a pausa: como será essa pausa (trazendo o elemento *forma*)? Como chegamos a essa pausa (uso de *ritmo* e transição)? Quanto tempo leva essa pausa (sentir a *duração*)? Qual amplitude dessa pausa, com o corpo todo que gera uma forma (escolher a *kinesfera*)?

Em relação ao *deslocamento*, outro elemento escolhido para o *primeiro circuito coreológico*, podemos, por exemplo, expandir suas possibilidades de interpretação/composição perguntando e dançando: que trajetórias são possíveis ao nos deslocarmos (*progressões espaciais*)? Quanto tempo leva esse deslocamento (*duração*)? Ele é dançado próximo ao chão ou 'alcançando o céu' (*níveis do espaço*)? Como esse deslocamento evidenciando partes do corpo se orienta no espaço (*planos*)? E assim por diante.

Os desdobramentos que permitem a construção de um território coreológico multifacetado não hierárquico formam outros circuitos inter relacionados que compõem a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto, mas que não serão discutidos no escopo deste artigo.

Neste artigo, gostaria de salientar que a busca na formação desses *circuitos coreológicos* e suas possibilidades de combinações é bem simples: dançar, criar frases de movimento, experienciá-las de diferentes maneiras, com diferentes pessoas e lugares sob diferentes *contextos*¹⁰ sócio político-culturais.

Ou seja, caso esses circuitos não sejam dançados (incorporados, corporeificados, problematizados e contextualizados), facilmente perderão sentido e se igualarão a fórmulas de ensino, meras sequências didáticas ou exercícios - e não é esse o intuito dessa proposta.

10 O estudo, recorte e definição de Contextos na Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) se encontra em MARQUES, 1999, 2010.

LABAN NO CONTEXTO

“... a menos que os referenciais de Laban sejam contextualizados e problematizados, continuarão servindo a práticas colonizadoras de desenraizamento e opressão social” (MARQUES, 2020b, p. 165)

Na esteira da Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC), os ensinamentos de Laban são tomados como *um* dos saberes que formam uma grande rede de conhecimentos não hierárquicos no campo da dança¹¹. Seus princípios são compreendidos nessa proposta como os subtextos da dança, ou ainda, os elementos estruturais da dança - que ele próprio nomeou de Coreologia (vide PRESTON-DUNLOP, 1988,1998)¹².

Os trabalhos pedagógicos e artísticos que têm como referencial os princípios da dança elaborados por Laban podem incidir em questões bem caras aos que defendem, como nós, a diferença e a diversidade em processos artísticos e educacionais. Datado da primeira metade do século 20, esses referenciais “são [circunscritos] a tempos e espaços e, por se pretenderem universais, são também universalizantes do ponto de vista patriarcal e colonizador/eurocêntrico” (MARQUES, 2020a, p.174).

Mais do que nunca, portanto, considero importante relativizarmos as leituras que Laban traz do movimento humano, deixando espaços para ampliações, revisões, aprofundamentos de acordo com contextos espaço temporais diversos. Tomar Laban como a última e única palavra para análise e leitura da dança e do movimento pode silenciar outras formas e olhares para a dança em geral (MARQUES, 2020b, p. 165). Nessa linha de raciocínio, gosto sempre de lembrar que

... a voz que nos chega de Laban é uma voz de homem, cis, europeu, branco, heterossexual, sem deficiência física, de família aristocrática, que empreendeu seu trabalho na primeira metade do século 20. Obviamente, as teorias e práticas propostas por Laban estão impregnadas dessas características que o permitiram ter apenas uma visão parcial do movimento humano e da dança – e não uma proposta universal como por ele alegada [...]. Caso sejamos ingênuos (no sentido freiriano) em relação a isso, incidiremos, paradoxalmente, em uma educação bancária e culturalmente invasora. Ou seja, dependendo de como forem ensinados, os princípios de Laban, que tinham como proposta a liberdade, podem se tornar grilhões (MARQUES, 2020b, 162).

11 Organizei esses saberes em três grandes grupos: os textos da dança (processos interpretativos: repertórios, processos criativos: improvisação e composição), os subtextos da dança (coreológicos, socioafetivo-culturais, organizacionais: corpo) e os contextos da dança (história, música, filosofia, anatomia etc). Vide MARQUES, 1999.

12 Do mesmo modo, sempre bom lembrar que trabalhar com os elementos da linguagem, ou a Coreologia de Laban, nada mais é do que uma escolha, pois existem diversas, múltiplas e diferentes maneiras de compreender a dança e dançá-la.

Há muitos anos aponto a importância de situarmos e revisitarmos as teorias e práticas propostas por Laban de um ponto de vista problematizador e crítico para não incidirmos em práticas bancárias e/ou de invasão cultural. (vide MARQUES 1999, 2010, 2020b). As práticas bancárias e de invasão cultural, diz Paulo Freire, operam por negar o diálogo, deter o conhecimento e mistificar a realidade (FREIRE, 1993).

O autor afirma que “na visão ‘bancária’ da educação o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (FREIRE, 1983, p. 67), o que institui uma relação de dominação e desenraizamento dos educandos. Já a invasão cultural, afirma Freire, serve à conquista, à dominação e ao silenciamento. Ela é, em última instância, um ato de violência praticado por aqueles que acreditam dominar e possuir o conhecimento e que, em ações anti dialógicas, impõem suas visões de mundo aos invadidos “enquanto lhes freiam a criatividade ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1983, p.178).

Nessa linha de pensamento, não poderíamos aprender e ensinar os princípios da dança decodificados por Laban de forma bancária, prestando-nos e/ou permitindo processos de invasão cultural - da Europa do século 20 para o Brasil do século 21 (vide MARQUES, 2020b).

Dentro de uma perspectiva não bancária e/ou não invasora da educação e da arte, desde 1993 trabalho com a proposta de *contextualização/leitura e problematização/crítica* como molas propulsoras para o ensino e aprendizagem dos referenciais labanianos, nos passos de Ana Mae Barbosa e Paulo Freire, respectivamente¹³. Em outras palavras,

para que possamos trabalhar leituras de dança/mundo não basta que conheçamos profundamente os campos de significação da dança/arte [a Coreologia]. Caso não haja intencionalidade de relacioná-los também ao mundo, nossas leituras serão sempre individuais, particularizadas, egóicas (MARQUES, 2010, p. 38).

Essa reflexão nos leva às propostas de contextualização problematizadora acima mencionadas, pois, “quando problematizada, a Coreologia de Laban pode ser impregnada de sentidos, [...] cria elos com as realidades polifônicas dos estudantes e dos artistas que com ela trabalham” (MARQUES, 2020b, p. 165-166).

13 Ao longo dos anos, acrescentei a essas propostas de ensino e educação a possibilidade de *articulação* de conhecimentos/conteúdos para que os diferentes saberes que compõem a dança pudessem criar uma rede de relações não hierárquica, multifacetada e aberta - uma rede que possa nos possibilitar múltiplas leituras da dança intrinsecamente relacionadas a leituras de mundo. Vide MARQUES, 2010.

Intimamente ligada à problematização está a proposta de contextualização; na verdade, entendo a problematização como uma forma de contextualizar e ler a dança sob diversos prismas, de modo a termos uma visão crítica sobre processos artísticos e educacionais. Resumidamente,

problematizar contextualizando cultural e politicamente conceitos de corpo, dinâmicas, ações, forma etc. formulados por Laban nos possibilitaria permitir diferentes leituras da dança. Perguntar como, se, onde, quando, quem, em que situações e principalmente porque esses elementos fazem parte (ou não) de determinados contextos sócio político-culturais é uma forma de problematizarmos esse conhecimento (MARQUES, 2020b, p. 165-166)

Nesse artigo, no entanto, discutirei apenas alguns exemplos de problematização ligados aos estudos de Laban como caminhos para uma ação dialógica e decolonial para o ensino de dança.

DANÇA DAS PERGUNTAS

Nunca é demais lembrar que problematizar, em primeiro lugar, não é “criar problemas” ou ser “problemático”. Problematizar é uma atitude, um modo de pensar e fazer arte/educação. Longe de se restringir a práticas verbais intelectualizadas, a problematização como atitude busca o movimento, está no movimento, existe somente em movimento (vide MARQUES, 2010). A problematização, isto sim, é uma forma de indagar, propor, questionar e perguntar: e se? quer seja verbalmente, quer corporalmente, ou seja, dançando.

Ao trabalharmos com o *primeiro circuito coreológico* poderíamos, por exemplo, indagar: e se pausarmos em vez de fazermos um deslocamento? E se isolarmos as partes do corpo (o braço, por exemplo) ao atravessarmos o parque em deslocamento em vez de corrermos a partir do centro (corpo todo)? E se a pausa contiver partes do corpo em evidência (uma perna levantada, por exemplo)? Essas indagações - e muitas outras ainda possíveis - fazem com que a problematização se dê no corpo, no movimento, no dançar e possa ser impregnada de múltiplos sentidos. Cada uma dessas possibilidades também carrega potencialmente uma infinita rede de significação e relações interpessoais, políticas e culturais.

Costumo iniciar os processos de problematização destacando quatro campos de perguntas: o primeiro mais amplo e genérico, com perguntas abertas, relacionando os elementos estruturais da dança às vivências, lugares, pessoas, lembranças e associações e visões de mundo. Tenho como premissa que as lentes da linguagem da dança, preferencialmente quando já dançadas e trazidas para o corpo, podem abrir-se para múltiplas leituras corporeificadas de mundo.

O segundo campo relaciona de forma mais direta esses elementos estruturais ao corpo/movimento, a vivências mais circunstanciadas e pessoais, concretas. Já o terceiro e quarto campos dizem respeito às relações mais específicas com o universo da dança em si, podendo abranger leituras de dança de repertórios e processos de criação pessoais.

À título de exemplo, formulei perguntas relacionadas às *partes do corpo*, um dos elementos do *primeiro circuito coreológico*:

- Campo 1: Quando você pensa em, ouve ou lê a palavra “partes”, de modo amplo, do que você se lembra, pensa, quais são as imagens, histórias, reflexões que lhe vêm à cabeça? Como essas partes se relacionam com o todo nas imagens e relações levantadas? Exemplo de imagens que relacionam o todo/partes: mandala, colmeia, sala de aula, constelação estelar, orquestra, corpo, boneca articulada, jogo “twister”, medicina tradicional, mapa geográfico físico etc Exemplo de relações com a palavra parte: detalhe, pedaço, fragmento, aprofundamento, pequenez, incompletude, sensualidade etc.
- Campo 2: Quando você pensa em “partes do corpo” do que você se lembra, sente, pensa, quais sensações e histórias afloram? Que relações você traça entre “partes do corpo” e as relações de gênero, étnico-raciais, identidade de gênero, territórios e lugares, classe social, entre outros? Como essas partes se relacionam com o todo? Exemplos de relações das partes com o próprio corpo: higiene e higiene íntima, dor, machucado, relação sexual, envelhecimento, remédios alopáticos etc. Exemplos de relações sócio político-culturais entre parte/todo: estratificação das classes sociais; vacinação para todos ou para parte da população? Tratamento de grupos pelas igualdades ou pelas diferenças em relação à raça, gênero, identidade? etc
- Campo 3: Quais danças você dança ou já dançou que têm foco nas partes do corpo e não no corpo como um todo? Quais partes são essas? Que parte chama mais a sua atenção enquanto dançante? E como observador? Quando você se põe a dançar essa dança hoje, o que vem a seu corpo? Memórias, relações? Que figuras da história da dança ocidental (ou não) mais trabalham com essa

dança que fragmenta o corpo? O que isso tem a ver com suas raízes históricas, territórios, época em que foi criada etc.?¹⁴. Exemplo de repertórios que evidenciam as partes: flamenco, dança do ventre, samba (passista)

- Campo 4: Como é criar a partir de e enfatizando determinadas partes do corpo? Qual a sensação de iniciar um movimento com uma parte do corpo? etc

Em minha prática docente e artística costumo relacionar esses campos de problematização a perguntas mais abrangentes que nos permitem refletir sobre juízos de valor e preconceitos atrelados pelo senso comum a esses elementos estruturais da linguagem, relacionando esses elementos da dança à vida em sociedade.

Como exemplo, tomemos a relação todo/partes do *primeiro circuito*. Podemos indagar: será que ter uma visão global, conectada do mundo e do corpo é “melhor, mais interessante” do que isolar as partes, fazer aos poucos, separar, desintegrar? Por quê? Quando? Para quem? Quais as consequências e implicações dessa visão para a vida social coletiva?

Delineia-se aí outro conjunto de perguntas que levam a problematização - para compreender e contextualizar - os elementos estruturais da dança, ou mesmo as danças já existentes e as danças que criamos. Acredito que essas perguntas nos auxiliam como professoras e/ou artistas a “mover” com/os estudantes em suas próprias/nossas danças, são elas:

Quando? É sempre assim? Deve ser sempre assim? Quem? São sempre as mesmas pessoas? E se fossem outras? Onde? Em todo lugar é assim? Onde é diferente? Por quê? E se fosse diferente? E se fosse sempre igual? Como é? Quem faz? Quem gosta? Quero mudar? E se? Algo mais?

À GUIA DE CONCLUSÃO

Vale lembrar que simplesmente “seguir o circuito”, “explorá-lo” e “passar por todos os seus elementos” não garante, necessariamente, a articulação entre sensibilidade e percepção da dança como arte, não estabelece necessariamente vínculos entre os

¹⁴ Costumo nesse campo também expandir essa roda de perguntas, leituras e observações para outras linguagens artísticas/artistas de outras áreas. Que pintores, poetas, atores, músicos, cineastas também trabalham e/ou podem ser lidos a partir dessa perspectiva todo/partes?

dançantes e seus contextos sociais. Ou seja, a apropriação pura e simples dos elementos da linguagem, como por exemplo saber conceituar um deslocamento, carece ainda de compreensão (pensar/fazer), sensação, percepção, imaginação e articulação entre esses elementos e os outros saberes da dança para que possam, de fato, ser experienciados como arte.

O *deslocamento*, por exemplo, elemento do circuito aqui discutido, “estabelece um ponto de chegada. Partir de onde você está, de todas as maneiras e jeitos improváveis. Deslocar para chegar a algum lugar. Deslocar para deixar algo. Deslocar para se divertir com o deslocamento” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 96-7). Já a *pausa*, “é mais do que parar. É um estado contínuo de chegada. O que quer que seja. Com qualquer qualidade. Com qualquer intenção” (PRESTON-DUNLOP, 1998, p. 98). Laban dizia que a pausa é “uma ação corporal roubada” (PRESTON-DUNLOP, 1995, p. 237)¹⁵.

A seguir, convido Fábio Brazil a adentrar nessas sutilezas e nuances da dança em diálogo com a poesia. Esse ensaio tem suas bases no trabalho que há mais de 20 anos desenvolvemos junto ao Caleidos Cia, em São Paulo, capital.

ENTRA EM CENA A POESIA

Curitiba, para mim, sempre foi a terra de Dalton Trevisan e de Paulo Leminski: terra de vampiros, caprichos e relaxos. Depois, foi para lá que Décio Pignatari migrou e lá viveu seus anos deste século. Sendo minha formação a literatura, eram essas as minhas referências. A dança foi uma descoberta posterior, para mim e para minha descoberta da capital paranaense. Isabel Marques, Cristiane Wosniak, Octávio Nassur e um Festival de Hip Hop fazem parte dessa história. Mas se meu interesse não fosse justamente o de vislumbrar o indizível por meio das palavras, essa história não aconteceria.

No livro *O Que é Comunicação Poética*, Décio Pignatari termina suas Observações Finais com as seguintes palavras: “quanto ao mais, este manualzinho, principalmente em sua parte prática, é algo assim como uma bola de futebol ou uma prancha de surf. Não está nelas o principal: a graça, a habilidade, a significação”, e com essas palavras ele definiu para mim o sentido e o limite de qualquer tentativa de ensino de arte: propor ideias e apontar

¹⁵ tradução livre da autora.

possibilidades. Quem dará o chapéu da arte na realidade e entrará no tubo da criação será o leitor. Essa contribuição de Décio Pignatari iluminou muito dos meus caminhos, e não somente na poesia.

E foi justamente a poesia que me trouxe para a dança, território onde as palavras nem sempre se sentem à vontade. Não são poucos os bailarinos que torcem o nariz quando não-dançantes tentam falar sobre a dança e o dançar. Uno-me a eles. Não em dança, mas em nariz torcido quando um sistema de signos precisa ser empobrecido ou esvaziado de arte para ser “traduzido” em outro sistema de signos – os melhores romances podem produzir os piores filmes.

Muitas vezes, esse tipo de tradução/traição acontece no contexto da educação, especialmente na educação em arte. Ao tornar pedagógico aquilo que foi uma conquista de linguagem e uma descoberta estética importantíssima, o resultado, por vezes, é uma explicação pobre e óbvia.

O verso livre é um bom exemplo. Em geral, a explicação que se dá sobre ele é: “aquele que não é contado, ou que não se repete de forma regular no poema”; mas o que isso quer dizer? Apenas que ele não é o outro, o verso clássico, que é contado e que se repete por todo o poema. Nenhuma palavra sobre o conceito de verso, como e porque ele se tornou contado, que contagem é essa, como se comportam ritmo e respiração na composição musical das sílabas e afinal, porque foi uma conquista estética importante do modernismo a possibilidade de compor poemas sem o uso da contagem regular de sílabas. Mas acima disso, se estamos mesmo interessados em poesia, valeria lembrar e discutir uma ideia atribuída a Manuel Bandeira: “se o verso é bom, não é livre”, ele estará sempre ligado a uma imagem, um efeito, um recurso, uma intenção, uma tentativa de comunicar poeticamente. A meu ver, esse deveria ser o centro da explanação.

O mesmo acontece na dança. Após alguns anos trabalhando como dramaturgo e diretor, percebo que muito do que se perde quando se está ensinando dança se dá porque traduzimos o movimento que produz a sensação e a percepção de dança num conjunto de comandos mecânicos. Por certo sabemos que a nomeação mecânica de ações não traduz, em palavras, a dança que se lê no movimento. Quando essa nomeação é utilizada para fins pedagógicos, para o ensino de dança, o perigo de esvaziamento é ainda maior – “Ana

não quer comprar repolho aqui”, mesmo estando contado e acentuado na quarta, oitava e décima sílaba, esse não seria um bom exemplo de verso decassílabo na língua portuguesa, o verso está correto e atende às “regras”, mas...

Por ensinamento e convívio pessoal e intelectual com Isabel Marques, conheci um pouco das ideias e formulações de Rudolf Laban. A meu ver, a ideia de nomear e descrever as possibilidades de movimento do corpo é uma contribuição inestimável; é, ao mesmo tempo, tentadora no quanto ensina a respeito da leitura e percepção dessa linguagem; e, no entanto, muitas vezes, é tomada como limitante e não reveladora da dança que se desprende do movimento. - “Ana não quer comprar repolho aqui”, é apenas um decassílabo ao acaso, não é poesia.

Acredito que muito dessa confusão acontece porque ao ser pensado para a sala de aula, o conjunto de conhecimentos que Laban construiu se traduz em aplicação direta e esvaziada de sentido dos elementos estruturais da dança - a explicação sobre o que são os “níveis do espaço, segundo Laban”, pode levar menos de 3 minutos e ser compreendida e reproduzida perfeitamente por uma criança de 5 anos de idade. Terá ela dançado ou aprendido dança? Ensinar isso é ensinar dança? A mesma crítica que se formula a respeito do ensino mecânico de passos pode ser feita aqui. Temos uma questão educacional aí, mas também uma questão de linguagem – elas costumam andar juntas.

No cotidiano das pessoas do mundo, para livrar-se de uma poça d’água, qualquer salto serve, desde que garanta uma aterrissagem seca do outro lado dela. Na dança, não. Na arte, não. “Se o verso é bom, não é livre”. Ele está correlacionado a todo um sistema de imagens e ideias e intenções e convites a percepções de quem criou o verso no contexto do poema e no momento sócio-histórico em que ele foi escrito e ainda a todas as possibilidades de atualizações nas leituras que tiver ao longo do tempo. É justamente esse rigor - não regra – que, a meu ver, caracteriza a arte. O poema nasce quando atingimos a única forma de dizer aquilo que o poema diz. Um movimento na dança, é a mesma coisa, ele não é gratuito ou desprovido de relações com o todo.

Ao traduzir a dança em movimentos isolados e o movimento em descrição verbal para fins pedagógicos, algo se perde. Ensinamos “salto”, como se qualquer salto servisse. A poça é maior e mais profunda.

No jogo de xadrez, o material de que são feitas as peças não interfere no seu valor, sua ação ou na forma como se movimentam. Um rei de plástico, de madeira ou de marfim tem o mesmo valor, ação e movimento no momento do jogo. A forma escultórica de uma rainha não interfere no seu caráter dentro do tabuleiro. Bispos de jade ou de toscas pedras nas quais se pintou um B, igualmente iniciam os jogos ao lado dos cavalos, realizam movimentos em diagonal, um nas casas pretas, outro nas casas brancas. Na linguagem verbal falada corrente e cotidiana pode-se dizer que o mesmo acontece. Sinônimos, perífrases e circunlóquios são permitidos e se equivalem. O poema está na contracorrente do corrente. No poema, parte não é pedaço, inteiro não é todo. Cada letra tem seu pé e sua cabeça, ao pé da letra.

No poema cada palavra é única e insubstituível. Cada palavra foi escolhida pelo poeta por ser como é, não por poder ser outra - muito do prazer da leitura vem da descoberta de porquê tal palavra está ali. No poema, a forma, a história, a grafia, a sonoridade da palavra mudam seu valor no xadrez textual. No poema, a posição espacial da palavra, os silêncios que traz a seu lado interferem na sua ação em relação às outras peças do tabuleiro poético. No poema, os significados já dicionarizados da palavra e todos os outros que assume no contexto do poema e no contexto social em que o poema foi criado e veiculado alteram seu movimento no tabuleiro textual. No poema: o pão de miolo de pão vale mais que o rei de ametista. Ao jogarmos a linguagem verbal falada no cotidiano, somos forçados a concentrar nossas energias nos conteúdos das mensagens - quero pão, me deixa entrar, amo você. Fruto da deseducação linguística que recebemos, acreditamos que o mesmo se dá quando estamos jogando linguagem verbal no campo da escrita ou mesmo em contextos mais exigentes. Acreditamos em sinônimos, perífrases e circunlóquios para podermos colocar em prática muita imprecisão, muita falta de cuidado e falta de respeito com a linguagem verbal e a comunicação. [...]

A concentração de energias da comunicação na mensagem - nível cotidiano da fala corrente - aparentemente é uma forma inofensiva de economia de meios baseada na mobilidade dos elementos. Ocorre que isso não é totalmente verdade, ou pelo menos não é uma prática totalmente inofensiva ou econômica. Alguns jogos são bastante rígidos em relação à forma, uso e composição de suas peças. Golfe, basquete, tênis, bilhar, futebol e pingue-pongue são todos praticados com bolas, mas haveria muita confusão se trocadas umas pelas outras. Ao jogarmos linguagem verbal, o foco exclusivo na mensagem tenta nos convencer de que bola é tudo a mesma coisa. Isso pode deformar a construção e a recepção de conhecimento por meio da linguagem verbal (BRAZIL, 2009, p. 90-91, 93)

A linguagem verbal que utilizamos para falar a dança, oferece perigos semelhantes.

A simplificação didática no ensino dos elementos estruturais da dança, opera muitas vezes na lógica reducionista de esconder por detrás de uma palavra, todo um conjunto de elementos sutis que, justamente por não estarem topicalizados no nome, podem desaparecer e com eles a dança pode também não acontecer.

O estudo de cada elemento da dança, sua redução à sua mais simples descrição, a meu ver, precisa ser valorizada pelo que tem útil para formularmos uma linguagem/leitura comum, mas não pode servir de escudo para nublar a percepção da infinidade de sutilezas de que se constrói a dança. Não é tudo a mesma coisa.

Elementos como o *deslocamento* e a *pausa*, tratados anteriormente neste artigo, são extremamente simples de serem explicados, mas só geram a sensação de dança se formos capazes de construir e perceber a infinidade de sutilezas possíveis na união deles. Estamos num campo onde os sinônimos não se equivalem. Não é tudo bola.

Tempos atrás, no Laboratório de Poesia e Movimento do Caleidos Cia, trabalhamos com o *primeiro circuito coreológico* - proposto por Isabel Marques. Experimentamos em dança e palavra no sentido de construir nos corpos e tornar perceptível ao outro as inúmeras possibilidades da ação *pausar*. Não é tudo bola. Pausa, implica interrupção temporária de algo que vai/pode continuar; é diferente de parar, que é definitivo; também é diferente de pousar, quando se alonga o tempo até que cesse o movimento; que não é a mesma coisa que posar, que é estancar numa determinada forma. O estudo da poesia é justamente o estudo dessas sutilezas verbais e são justamente elas que, traduzidas no corpo, podem transformar movimento em dança. *Deslocar* não é ir de um ponto a outro. Ir para é diferente de ir apenas, que é diferente de deixar e diferente de vir de ou chegar em. A poça é maior e mais profunda.

No Caleidos Cia, companhia de dança que dirijo com Isabel Marques em São Paulo, utilizamos a Proposta Pedagógica da Dança no Contexto (PPDC) para o ensino de dança, para nos conectarmos não apenas com a nomeação dos elementos estruturais da dança, mas para concentrarmos esforços na experimentação das sutilezas que eles podem gerar enquanto expansão no sentido estésico, de sensação/percepção do corpo que dança e na produção de sentidos dessa linguagem. Assim, aproximamos ao máximo nossa prática pedagógica de nossa construção e atuação cênica, uma vez que interpretação e topicalização de dramaturgias corporais dialogam com essa precisão e apuro na apropriação do movimento e na sua leitura.

Trazermos a poesia para dialogar com o movimento é uma forma de multiplicarmos a significação de ambos e ao mesmo tempo, nos conectar aos elementos estruturais da dança de forma curiosa e no contexto da experiência estética singular de cada uma dessas possibilidades, permitindo, a nosso ver, uma ampliação da percepção das relações sócio político- culturais do corpo que dança no tempo e com o mundo.

São Paulo, janeiro de 2021.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae e CUNHA, Fernanda (Orgs.). **A abordagem triangular no ensino das artes e cultura visual**. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

BRANDT, Rosemary. **Correspondência via e-mail** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <isabelmarques1964@gmail.com> em 27 de jan. 2021.

BRAZIL, Fábio. Lúdico e lógico no jogo da linguagem. In: BEMVENUTTI, Alice (Org.). **O lúdico na prática pedagógica**. Curitiba: IPEX, 2009.

CRÊSPO, Fernando. **As ações do corpo no campo da coreologia e da produção artística multidisciplinar**. Tese (Doutorado) – Faculdade de Belas Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 13a. Ed.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. São Paulo: Summus Editorial, 1978. 2a. Ed.

MARQUES, Isabel. **Ensino de dança hoje: textos e contextos**. São Paulo: Cortez Editora, 1999. 1a Ed.

MARQUES, Isabel. **Linguagem da dança: arte e ensino**. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, Isabel. A dança no contexto e os novos contextos da dança. In SANTAELLA, Lucia e MOTTA, Everson (Orgs.). **Dança sob o signo do múltiplo**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2020^a.

MARQUES, Isabel. Laban e Freire: Entre o velho e o novo mundo. **Revista Cena**, Porto Alegre, nº 32 p. 157-170 set./dez. 2020b. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/cena>>. Acesso em: 24 jan. 2021.

PIGNATARI, Décio. **O que é comunicação poética**. Cotia, SP: Ateliê Editorial, 2005. 8a. Ed

PRESTON-DUNLOP, Valerie. Deep and surface learning in dance. In: GLASTER, Irene (Eds). **Proceedings of the 4th dance and the Child international Conference**. London: Roehampton Institute, 1988. p. 228-231.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Dance words**. London: Harwood Academic Publishers, 1995.

PRESTON-DUNLOP, Valerie. **Looking at dances**. London: Verve, 1998.

Recebido em: 30/01/2021

Aceito em: 05/02/2021

O CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR COMO ESPAÇO NÃO FORMAL PARA O ENSINO DAS ARTES DO CORPO

Cristiane Wosniak¹
Juliana Virtuoso²

Resumo: Neste artigo decorrente de uma investigação qualitativa, ancorada em uma revisão de literatura e análise de diferentes fontes documentais, temos como objeto de estudo um percurso histórico dos processos formativos do Curso Permanente de Dança Moderna da Universidade Federal do Paraná - UFPR (C[P]DM) – compreendido aqui como espaço de educação não formal e inserido no âmbito de uma instituição de ensino superior pública e gratuita. Desta forma, partimos das seguintes questões-problema: de que forma e com que meios o C[P]DM – como espaço de educação não formal para as artes do corpo – permanece [in]alterado ou atualizado no ambiente institucional (UFPR)? Seria possível afirmar que seus objetivos educacionais e formativos e seu espaço de desenvolvimento de atividades artísticas e pedagógicas o colocariam no patamar de um complexo conjunto híbrido de educação formal e não formal? Como embasamento teórico sobre a educação não formal trazemos para o estudo os aportes de Gohn (2010; 2011; 2014) e Souza (2018).

Palavras-Chave: Educação não formal; Ensino; Aprendizagem; Dança Moderna.

THE MODERN DANCE COURSE AT UFPR AS A NON-FORMAL SPACE FOR TEACHING BODY ARTS

Abstract: In this article, resulting from a qualitative investigation, anchored in a literature review and analysis of different documentary sources, we have as object of study a historical path of the formative processes of Universidade Federal do Paraná - UFPR's Permanent Course of Modern Dance (C[P]DM) - understood here as a space of non-formal education and inserted within the scope of a public and free higher education institution. Thus, we start from the following problem questions: how and with what means does the C[P]DM - as a non-formal education space for the arts of the body - remain [in] altered or updated in the institutional environment (UFPR)? Would it be possible to claim that its educational and training objectives and its space for the development of artistic and pedagogical activities would place it at the level of a complex hybrid set of formal and non-formal education? As a theoretical basis on non-formal education we bring to the study the contributions of Gohn (2010; 2011; 2014) and Souza (2018).

Keywords: Non-formal education; Teaching; Learning; Modern Dance.

1 Doutora em Comunicação e Linguagens (UTP). Docente e vice-coordenadora do Programa de Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Docente permanente do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná. Membro do GP Kinedária – arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/CNPq) e ELiTe - Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (UFPR/CNPq). E-mail: cristiane_wosniak@yahoo.com.br

2 Especialista em Artes e Ensino das Artes pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Bacharela e Licenciada em Dança pela mesma instituição. Coreógrafa da Têssera Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná. E-mail: julianavirtuoso@ufpr.br

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a intenção de apresentar uma perspectiva sobre a formação de jovens dançarinos(as) no ambiente de ensino do Curso Permanente de Dança Moderna (C[P]DM)³ – compreendido aqui como espaço de educação não formal e que se encontra inserido no âmbito de uma instituição de ensino superior pública e gratuita: a Universidade Federal do Paraná (UFPR).

O que configura um ambiente de ensino formal e não formal? De que forma e com que meios o C[P]DM – enquanto espaço formativo que previamente consideramos como não formal para as artes do corpo – permanece [in]alterado ou atualizado em seu ambiente de ensino institucional (UFPR)? Seria possível afirmar que seus objetivos educacionais e formativos e seu espaço de desenvolvimento de atividades artísticas e pedagógicas o colocariam no patamar de um complexo conjunto híbrido de educação formal e não formal? A partir destas questões norteadoras pensamos que o processo de formação de um artista da dança – saberes e fazeres das artes do corpo – não se pode dar de forma unicamente tradicional. E atentando para as precisões terminológicas, cabe elucidar, neste momento, o emprego do termo não formal e as diferenças existentes em relação às modalidades de ensino formal e informal.

Para Vieira, Bianconi e Dias (2005):

A educação enquanto forma de ensino-aprendizagem, pode ser dividida em três diferentes formas: educação escolar, formal, desenvolvida em escolas; educação informal transmitida pelos pais, no convívio com amigos, em clubes, teatros, leitura e outros, ou seja, aquela que decorre de processos naturais e espontâneos; e educação não-formal, que ocorre quando existe a intenção de determinados sujeitos em criar ou buscar determinados objetivos fora da instituição escolar (VIEIRA; BIANCONI; DIAS, 2015, p. 21).

De acordo com tais parâmetros, os sujeitos que buscam uma formação nas artes do corpo no C[P]DM e o fazem com vias à sua integração futura em grupos de dança ou, sobretudo, à Têssera Companhia de Dança, fazem-no a partir da educação não formal. A perspectiva de aprender – saberes e fazeres da dança moderna – é atravessada pelo

³ as precisões e diferenças cronológicas entre as denominações CPDM (Curso Permanente de Dança Moderna) e CDM (Curso de Dança Moderna) da UFPR serão esclarecidas mais adiante.

processo permanente de formação humana, processo esse que investe na criatividade, na autonomia, nas habilidades interacionais, sociais, afetivas e que não corresponde unicamente à repetição de padrões técnicos ou habilidades motoras específicas.

Neste sentido, Maria da Glória Gohn em *Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos* (2014), parece corroborar estas assertivas quando destaca que:

[...] em alguns casos há a incorporação ou a necessidade de desenvolver alguma habilidade ou grau de 'instrumentalidade técnica', não como principal objetivo e nem o fim último do processo. E mais do que isso: o conteúdo apreendido nunca é exatamente o mesmo do transmitido por algum ser ou meio/instrumento tecnológico porque os indivíduos reelaboram o que recebem segundo sua cultura (GOHN, 2014, p. 39).

A autora também comenta sobre o conjunto de práticas comumente associadas à educação não formal e que trata de "práticas socioculturais de aprendizagem e produção de saberes, que envolve organizações/instituições, atividades, meios e formas variadas" (GOHN, 2014, p. 40). Trata-se de um modelo alternativo e eficiente para a educação dos indivíduos.

Segundo Cléia Renata Teixeira de Souza em *A Educação Não-Formal e a escola aberta* (2008, p. 3119) "este modelo alternativo de educação não se dá apenas em instituições fechadas, apesar de na maioria dos casos se caracterizarem desta forma." A autora também atesta que atualmente a educação não formal se dá por meio de movimentos sociais e muitas organizações não-governamentais, "o que desmistifica a questão apenas institucional da educação não formal" (2008, p. 3119).

Importante contexto histórico do surgimento e desenvolvimento deste tipo de ensino alternativo é destacado por Souza, e aqui o mencionamos na íntegra, visto que interessa sobremaneira na contextualização do surgimento e do próprio desenvolvimento do C[P]DM:

Diante destas leis que fundamentam a ação da educação social podemos verificar que a educação não formal se fortalece no Brasil a partir da década de 80 quando também se fortalece a defesa dos direitos da criança e do adolescente. É nesta perspectiva que a educação passa a atuar em diferentes espaços e de forma alternativa, caracterizando-se como educação não-formal por estar fora dos âmbitos escolares e ter uma característica mais lúdica, cultural e artística e por possuir este perfil se torna tão atraente para o seu público, no caso crianças e adolescentes (SOUZA, 2008, p. 3120).

O comentário de Souza certamente reflete a perspectiva da procura de indivíduos interessados nas aulas de dança moderna no C[P]DM em seus componentes artísticos, culturais e lúdicos, como veremos mais adiante.

Em seu texto *Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais*, Gohn (2010) destaca que a educação não formal vai além de conteúdos sistematizados e normatizados historicamente e que fazem com que os processos de ensino e aprendizagem possam ser mensurados de forma uniforme. Gohn salienta que na modalidade não formal a educação se reveste de outros parâmetros mais abertos e que buscam capacitar indivíduos para que se tornem “cidadãos do mundo, no mundo” (GOHN, 2010, p. 19).

É na interação, nas trocas, nas atualizações de informações que são buscadas pelos indivíduos – como forma de complementação educacional – que a educação não formal se torna protagonista e eficaz. Enquanto a educação formal/escolar deve seguir e responder às demandas legais, administrativas, metodológicas e formais, não existem regulamentações ou legislação específica que determinem demandas obrigatórias e/ou unificadoras quanto aos conteúdos, objetivos, processos de ensino-aprendizagem, grades curriculares, cargas horárias e formas de verificação de aprendizagem/avaliação no âmbito dos espaços de ensino da educação não formal. Sob estas lentes de entendimento, acreditamos que o C[P]DM atende às prerrogativas envolvidas na definição de um ambiente de ensino não formal.

A partir daqui, propomos um exercício reflexivo, por meio de recortes conceituais acerca das condições do surgimento, desenvolvimento, adaptações e sobrevivência da dança praticada/ensinada no C[P]DM transformado em CDM, como uma espécie de sistema de ensino híbrido atuando sobre o ambiente e o ambiente atuando sobre o C[P]DM → CDM, em um movimento [im]permanente.

Para este intento procuramos trazer uma noção de corpo atravessada pelos aspectos técnicos e criativos propagados neste ambiente de ensino não formal, o papel da instituição que alberga o C[P]DM/CDM em suas instâncias de projeção, adaptação e

permanência institucional do curso, desde a sua criação, em 1992⁴ até 2019⁵, de modo a estabelecer uma discussão sobre o que se mantém dos princípios que nortearam o início do curso, o que foi adaptado, o que foi descartado e o que permaneceu como uma lógica que autoriza o processo contínuo de ensino e aprendizagem em dança moderna ao longo de 28 anos de atividades ininterruptas. Considerando-se o C[P]DM → CDM como um sistema aberto, sua matriz técnica-formativa e sua produção coreográfica, fundamentalmente, trocam informações com o ambiente/mundo.⁶

Segundo Jorge Albuquerque Vieira, “é no sistema ambiente que encontramos todo o necessário para trocas entre sistemas, desde energia até cultura, conhecimento, afetividade, tolerância, etc., ‘estoques’ necessários para efetivar os processos de permanência” (VIEIRA, 2008, p. 34). Essa troca acontece, essencialmente, em dois sentidos. É resgatando e reunindo questões do indivíduo e do grupo ao longo do tempo, na expectativa de reelaboração entre o que já é conhecido e o novo, que dança e mundo são transformados. São estas interações, que garantem a sobrevivência, ou melhor, a permanência do C[P]DM.

E é neste sentido que, dentro do sistema C[P]DM → CDM da UFPR, um corpo que recebe uma matriz prática-formativa, recebe também informações do mundo. Estímulos passam a ser assimilados pelo/no corpo, disponível, sensível e flexível, e esse corpo, que tem histórico/memória, continua a troca de conhecimentos assimilados e reelaborados, com o mundo.

4 Cabe aqui salientar que a primeira iniciativa de criar um curso de dança [curso de extensão livre] – independente da atuação do Grupo de Dança vinculado à Coordenadoria de Cultura da UFPR- deu-se em 1989, de acordo com Wosniak (2008), com a manutenção de uma única turma e que funcionava nas dependências do prédio central da UFPR, no horário do ½ dia. Este pode ser considerado o ‘projeto pioneiro’ que testaria a viabilidade de implantação de um curso permanente, de forma oficial na instituição, a partir do ano de 1992.

5 A chamada pública para inscrição e teste de seleção para a composição das turmas do CDM foram interrompidas em março de 2020, devido aos protocolos de isolamento social impostos pela pandemia de Covid-19. Não houve possibilidade de manutenção das aulas presenciais neste ano.

6 Ao nos referirmos aqui às trocas entre sistemas abertos e permeáveis nos referimos à Jorge de Albuquerque Vieira e seus estudos advindos da Teoria da Complexidade. Entretanto, não nos aprofundaremos nestes conceitos teóricos e sim, o adotaremos, com os devidos cuidados, em algumas aproximações e derivações históricas no processo de transformação do C[P]DM em CDM.

CURSO PERMANENTE DE DANÇA MODERNA: FORMAÇÃO CONTINUADA?

O ano de 1992, em que a UFPR comemora 80 anos, determina o início de um projeto didático, criado a partir da necessidade de formar artistas da dança capacitados na área de dança moderna e que pudessem, em pouco tempo, tornarem-se aptos a preencher as vagas do elenco do Grupo de Dança da UFPR⁷.

Os idealizadores do projeto, Rafael Pacheco⁸ e Cristiane Wosniak, levaram a proposta para a Coordenadoria de Cultura, que imediatamente aderiu à iniciativa e sugeriu o envolvimento da Coordenadoria de Extensão, para o processo de certificação aos participantes do curso. Nascia o Curso Permanente de Dança Moderna – C[P]DM – da Universidade Federal do Paraná, caracterizado como um curso de extensão universitária de caráter livre, inserido no âmbito de uma instituição pública de ensino superior.

A clara opção pela formação em dança moderna devia-se, em grande parte, à opção estética e estilística do Grupo de Dança da UFPR. Em um dos volumes do Boletim Comunicacional interno à instituição – o *Icosaédro*⁹ – é possível perceber o claro entusiasmo de seus fundadores na proposição e seleção da dança moderna:

[...] A Dança Moderna reingressa no universo das artes e da educação global (caso específico do CPDM), graças à necessidade percebida por quase todos de obter inspiração ou pelo menos, informação a respeito de uma das características mais poderosas da estrutura corporal e mental do homem: o movimento! Se no Curso Permanente de Dança Moderna, ajudamos nossos alunos a enfrentarem seus temores e adquirir confiança para se comunicar livremente com sensibilidade e imaginação, e, se conseguimos que tomem consciência de seu próprio potencial e dos demais, teremos conseguido um êxito considerável. Este êxito é o que justifica a educação por meio da Dança Moderna! (ICOSAÉDRO, 1998, nº 6, p. 1).

7 O Grupo de Dança da UFPR foi criado em 1981 por Vera Domakoski e Rafael Pacheco no Departamento de Educação Física da UFPR. Em 1984 o grupo passa a pertencer à Coordenadoria de Cultura e mais tarde à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, sendo, desde então dirigido por Rafael Pacheco. No ano de 2000, a então Companhia de Dança da UFPR passa a ser denominada Têssera Companhia de Dança da UFPR.

8 Rafael Pacheco, coreógrafo, ator, diretor teatral, com Graduação (bacharelado e licenciatura) em Educação Física e Especialização em Dança pela UFPR. Foi professor de dança moderna e interpretação teatral no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança (PUC-FTG) – hoje vinculado à Unespar/FAP – e no Curso de Danças Clássicas no Teatro Guaíra, além de atuar como docente no curso de Artes Cênicas (PUC-FTG) e no Curso Permanente de Teatro (CPT) da Fundação Teatro Guaíra, nos anos 1980. É diretor e coreógrafo da Têssera Companhia de Dança da Universidade Federal do Paraná, desde 1981.

9 O *Icosaédro* foi um Boletim de Comunicação institucional informal elaborado para atender a uma espécie de extensão e visibilidade das atividades desenvolvidas na Unidade Dança, trazendo em suas 10 páginas mensais, conteúdo cultural, artístico, biografias de personalidades da dança moderna, informes sobre a agenda de apresentações da Unidade Dança, além de perfis de artistas da dança e alunos/as do C[P]DM. O Boletim circulou entre setembro de 1997 até outubro de 2000, com uma tiragem de 200 cópias por edição.

Inicialmente, o C[P]DM possuía um Projeto Pedagógico de Curso (PPC) fundamentado em uma grade curricular seriada, que durava seis anos, dividida entre diferentes níveis de aprendizagem: Básico I e II, Intermediário I e II, Adiantado e Aperfeiçoamento. A faixa etária prevista para o ingresso no curso era a partir dos nove anos de idade. Os/As ministrantes das aulas práticas e teóricas eram, além dos próprios diretores – Rafael Pacheco e Cristiane Wosniak –, também dançarinos/as do Grupo de Dança da UFPR, que já cursavam naquele momento o curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e se interessavam pela prática docente.

A imprensa local abraçava a ideia de uma nova perspectiva de formação em dança moderna em Curitiba, visto que, nesta época havia apenas a opção pelo Curso de Danças Clássicas da Fundação Teatro Guaíra, enquanto curso sequencial. Em uma das dezenas de matérias jornalísticas do período, destacamos o trecho a seguir, proveniente do *Jornal Correio de Notícias* (1992):

Aos oitenta anos a Universidade Federal do Paraná abre as portas para a comunidade saindo do isolamento criado pela Revolução de 64. Mesmo com dificuldades financeiras, a universidade se volta para a comunidade. Com isso se oxigena, ganha características de contemporaneidade, de juventude. Um exemplo é o **Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR**, aberto para jovens de 9 a 21 anos. Criado pela Pró-Reitoria de Extensão e Cultura da UFPR, o CPDM tem como objetivo principal atender à comunidade em geral, filhos de funcionários, professores, alunos e comunidade externa à instituição, por meio do aprendizado, prática e aperfeiçoamento de uma linguagem artística: a dança moderna. De caráter formativo o curso tem a duração de seis anos com aulas diárias, à tarde, [...] As aulas são de técnica de dança moderna, além de noções e exercícios de Improvisação e Composição Coreográfica. A partir do terceiro ano, os alunos iniciam as disciplinas de complementação teórica nas seguintes áreas: Anatomia, Cinesiologia, História das Artes, História da Dança, Elementos de Música, Teorias do Movimento na Dança e Interpretação Teatral. Ao término do curso o aluno terá cumprido uma carga horária de aprendizado que ultrapassa 1500 horas (CORREIO DE NOTÍCIAS, 1992, p. 9 – grifo nosso).

O número de interessados ultrapassou as expectativas iniciais dos idealizadores do projeto. Cerca de 600 inscritos/as foram avaliados/as em um teste de seleção para preenchimento das 180 vagas ofertadas (30 vagas em cada nível/grau de ensino). Ao término do ano de 1992, 150 alunos/as foram aprovados/as para os níveis sequenciais seguintes, e nova oferta de vagas, para os níveis iniciais, foi anunciada à imprensa. O espaço físico

destinado às atividades começava a se tornar escasso e reformas ou ocupação de um novo ambiente tornava-se imprescindível, conforme atesta uma matéria jornalística específica do *Jornal Curitiba Hoje* (1992):

Iniciado em fevereiro de 1992, o Curso Permanente de Dança Moderna da UFPR está com 150 alunos regularmente matriculados e cursando os níveis básicos, intermediários e avançados. Para 93, serão abertas 60 vagas para os níveis iniciais e apenas uma turma de iniciantes, em número de 30, funcionará pela manhã. O espaço do 3º andar do prédio central já está pequeno para abrigar as turmas deste ano e já está em planejamento a ocupação de outros espaços no prédio, para o funcionamento do curso, no ano que vem... (CURITIBA HOJE, 1992, p. 5).

Desde sua criação em 1992, o C[P]DM sustentando sua estruturação inicial, já garantia críticas positivas da imprensa local que dedicava elogios ao novo Curso de Dança na cidade de Curitiba. Pesquisas iniciais davam conta de que a estrutura pedagógica, os objetivos formativos, a ideia de 'corpo' presente no curso e os níveis de integralização curricular, garantiam, naquele momento, a originalidade e unicidade em sua matriz:

A Universidade Federal do Paraná tem o **único curso de dança moderna do país**, frequentado por quase 200 alunos de 09 a 18 anos [...] que começa a ser reconhecido pela proposta séria de pesquisa. [...] e só tem recebido críticas positivas. [...] a procura tem sido tão grande que, no início deste ano, os professores deixaram de matricular alunos por falta de espaço físico. Mais de 600 pessoas realizaram inscrições para apenas 40 vagas. A intenção para o próximo ano é ampliar o número de ofertas [...] O objetivo do curso é profissionalizar o bailarino. A formação é realizada em sete anos, mas a partir do quarto ano, os estudantes começam a receber aulas de complementação teórica com 12 disciplinas (GAZETA DO POVO, 1994, s/p. – grifo nosso).

Somente em 1997 houve a transferência e realocação oficial destes projetos, que hoje ocupam as dependências do 2º andar do prédio central. Um complexo estrutural que compreende estúdios de dança, ensaio, secretaria, sala de figurinos, sala de espera, vestiários e salas compartilhadas para as disciplinas teóricas.

Em 1997, o C[P]DM também possuía dois campos de 'estágio artístico'/grupos artísticos vinculados: o *Grupo de Dança Junior* (formado por integrantes do C[P]DM que estavam frequentando os 3 últimos anos de formação – em uma espécie de estágio pré-profissional) e o *Grupo de Dança Juvenil* (formado por integrantes dos 09 aos 12 anos de idade). Em ambos os grupos, os principais objetivos eram o aprimoramento técnico-artístico e convívio com o palco, priorizando a pesquisa coreográfica, respeitando a

individualidade de cada integrante em suas capacidades físicas, emocionais e criativas e, o desenvolvimento do aspecto educacional, por meio das aulas de complementação teórica (teoria e terminologia da dança moderna e noções de maquiagem e caracterização).

Cabe destacar que no C[P]DM as aulas de técnica de dança moderna – para a maioria dos níveis de aprendizagem, exceto para os níveis básicos – eram diárias [de segunda à sexta-feira no período vespertino] e compreendiam além da parte formativa, a parte criativa, por meio de laboratórios de improvisação, composição coreográfica e interpretação teatral.

Os/As alunos/as frequentavam também aulas teóricas onde a técnica da dança moderna era discutida, aprimorando-se cinco princípios básicos desenvolvidos na Unidade de Dança Moderna:

- 1) o movimento: na dança moderna cada dançarino/a, coreógrafo/a ou professor/a de técnica de dança desenvolve o seu próprio trabalho de corpo, não havendo uma única escola relativa a um sistema que seja comum, universal. Analisa-se o movimento valendo-se dos seguintes enfoques: os estudos de Rudolf von Laban (1879-1958) e seus fatores de movimento, estudos do significado (princípios de comunicação gestual) e elementos da dança. Qualquer movimento pode ser analisado quanto à sua natureza espaço-temporal e a seus diversos graus de intensidade e desenho formal;
- 2) o espaço: o espaço individual do/a dançarino/a, com relação ao centro e ao eixo corporal e considerando o espaço corporal interno e externo. E o espaço cênico, que extrapola os limites físicos dos/as dançarinos/as e alcança o ambiente onde está atuando (palco ou espaço cênico alternativo), considerando determinados pontos externos como coordenadas referenciais;
- 3) a forma: o estudo da forma no CPDM não se restringe ao desenho das conformações e posturas físicas dos/as dançarinos/as, tampouco às configurações contidas nos limites da dimensão corporal e às suas conotações simbólicas. A forma, aqui, é também o resultado da organização do espaço e do tempo por meio do movimento, compreendendo a análise da distribuição e da ocupação do palco pelos/as dançarinos/as, o desenho de seu percurso no espaço, assim como o resultado da composição das relações em constante transformação. As relações das distâncias cênicas entre os/as dançarinos/as e as implicações em seu significado, a dramaturgia coreográfica, gerando formas dinâmicas e significativas, definindo a abordagem estética da coreografia;

- 4) o tempo: o elemento da dança que pode ser percebido pela velocidade, pela duração, pela acentuação e pela periodicidade de cada movimento. A velocidade é impressa pelo tempo variável gasto para realizar o percurso do movimento em relação a uma inércia referencial, podendo acelerar ou retardar.
- 5) o ritmo: as acentuações identificadas em um agrupamento de movimentos. Essa periodicidade de acentuação e a incidência desses fatores temporais imprimem o ritmo do movimento corporal, percebido pela relação entre a pulsação padrão e os diversos movimentos sucessivos que podem ser subdivididos em frases e sequências estruturadas de forma contínua ou interrompida, repetida, transformada ou variada, regular ou irregular.

Com o embasamento prático e teórico trabalhado com os/as alunos/as, as propostas coreográficas definiam-se em relação a uma estética modernista e vanguardista. Priorizando a pesquisa de movimentos e a interação com o próprio elenco, integrantes ativos do processo criativo, por meio de jogos de improvisação e seleção de movimentos, e, na compreensão cênica dos objetivos propostos pela ideia coreográfica, a “estética parece-nos ser uma grande manifestação do real, útil para a sobrevivência [...]” (VIEIRA, 2006, p. 126).

Embora a técnica formativa fosse de origem germânica, provenientes de Laban e de artistas criadoras expressionistas como Mary Wigman (1886-1973), Hanya Holm (1893-1992) – e hoje, notadamente com conceitos desenvolvidos por Rafael Pacheco –, o estilo coreográfico, assumia o papel de veículo de ideias, temas, situações ou movimentos, trabalhados de acordo com a proposta coreográfica momentânea. Elementos de teatro eram agregados ao projeto, salientando-se mesmo por meio da diversidade de estruturas corporais e padrões de qualidade de movimento, a busca de uma linguagem cênica diferenciada na Unidade de Dança Moderna.

Deste modo, o corpo que dança no sistema C[P]DM, por ser um sistema aberto e que trabalha para permanecer, aprende a explorar seu ambiente, desenvolvendo formas diferentes de receber, selecionar e modificar informações. É a capacidade de um corpo aprender a assimilar/transformar informações que o permite sobreviver/permanecer. A seleção e comunicação de informações, o torna mais coevolutivo, ou apto, a sobreviver no seu ambiente.

Mas como o C[P]DM deixa de existir para gerar um novo sistema CDM? O sistema C[P]DM reagiria às diferenças impostas pelo novo ambiente e se adaptaria para coevoluir com o referido sistema institucional que o albergava?

Na tentativa de elucidar alguns aspectos destas indagações, prosseguiremos, no subcapítulo a seguir, com a apresentação de uma possível [im]permanência de um sistema de ensino não formal.

CURSO DE DANÇA MODERNA DA UFPR: [IM]PERMANÊNCIA NÃO FORMAL?

A partir de 2006 o C[P]DM deixa de existir e dá lugar ao Curso de Dança Moderna da UFPR (CDM). E por que/como isto acontece?

As atividades desenvolvidas no CDM vão ao encontro da proposta do plano de gestão da UFPR no sentido de propiciar a inclusão social, atendendo a crianças, jovens e adultos, proporcionando-lhes o aprendizado e a prática da dança moderna e assumindo a tarefa de contribuir para a capacitação profissional destes/as dançarinos/as, a produção cultural e a divulgação da arte paranaense.

Em 2006, contando com 180 integrantes, o CDM mostra uma tendência pós-moderna, onde acontece a recuperação de antigos valores alienáveis. Esse tipo de questão nos remete ao teor do que possa ser uma espécie de Permanência Sistêmica. Um sistema aberto, como o sistema C[P]DM em determinado ambiente permanece no tempo – adaptado, transformado – se, e somente se, apresentar três capacidades.

Primeiramente, deve possuir sensibilidade, no sentido de “reagir adequadamente e a tempo às variações ou diferenças que ocorrem nele mesmo ou no ambiente” (VIEIRA, 2006, p. 21). Esses eventos se manifestam como fluxos de informações geradores de processos. O fluxo de transformação conceitual e pedagógica do C[P]DM culminaria com o surgimento do CDM no espaço-tempo institucional.

Em segundo lugar, o sistema deve ser capaz de “reter parte desse fluxo, sob a forma de um colapso relacional, a partir da progressiva internalização de relações nascidas de sua atividade interna e do contato com o ambiente” (VIEIRA, 2006, p. 21). O sistema passa a ser capaz de perceber a informação como memória. É na história/memória, que um

sistema consegue assimilar e relacionar passado, presente e prováveis futuros. O CDM, embora se revele como entidade educacional autônoma e criativa, também carrega em si a memória da estrutura C[P]DM.

E então, uma terceira capacidade consiste em, finalmente, o sistema ser capaz de “elaborar este estoque de informação, na medida de suas necessidades. Uma elaboração eficiente não só em flexibilidade, mas também em temporalidade” (VIEIRA, 2006, p. 22). Fazer escolhas de interesse e abandonar o que julga desnecessário, ou seja, reelaborar eficientemente, ‘a tempo’.

A partir de 2006 até 2019, muitos/as ministrantes de disciplinas práticas e teóricas agregaram diversidade e competências múltiplas – saberes e fazeres – quando estiveram vinculados/as ao projeto e as constantes reestruturações internas possibilitaram a qualificação do sistema de ensino não formal denominado Curso de Dança Moderna. O compromisso com a qualidade técnica-formativa dos/as dançarinos/as, além de artística, criativa e humana, provocou uma pequena ‘revolução’, cujos resultados práticos de tais reformas se concretizaram na atestada qualidade apresentada nos espetáculos da Unidade de Dança Moderna.

Com professores/as capacitados/as e com dedicação exclusiva ao projeto e com espaço físico adequado, pôde-se novamente abrir inscrições para preenchimento de novas vagas para o ano 2000. Amparados nesta justificativa e, com empenho na busca do novo, a proposta era atuar, a partir dos anos 2000 com uma Unidade de Dança Moderna dividida em núcleos distintos de formação continuada.

Do núcleo Básico faziam parte todos/as os/as alunos/as que necessitassem adquirir conhecimentos rudimentares da técnica de dança moderna bem como descobrirem seus próprios potenciais criativos nas aulas de Improvisação Coreográfica. No núcleo Intermediário os/as alunos/as além de ampliarem o seu vocabulário de movimento também experimentariam um convívio mais próximo com o palco (por meio de apresentações em palcos alternativos) e já iniciariam um conhecimento teórico da dança. Já no núcleo Adiantado encontrar-se-iam os/as alunos/as aptos/as a desenvolverem padrões mais complexos de movimentos, cuja maturidade corporal e criativa demandava tempo e experiência de apresentações e práticas performáticas.

Em todos os casos a avaliação sistemática e contínua do/a aluno/dançarino/a (bancas bimestrais) decidiria em que nível (núcleo de aprendizagem motora e criativa), o/a aluno/a poderia desenvolver o seu melhor potencial. Os grupos artísticos funcionariam de forma independente, com regulamentos próprios e dele fariam parte – a convite ou audição específica –, os/as dançarinos/as aptos a integrarem os seus respectivos elencos, a critério de seus/suas diretores/as e coreógrafos/as. É emblemática a alusão impressa em um dos exemplares do Boletim *Icosaédro* neste momento da tripla divisão de níveis de aprendizagem em dança moderna:

Toda estrutura para ser dinâmica e atual necessita de avaliações constantes e, neste sentido, a Unidade Dança Moderna da UFPR não se omite quando o assunto é mudar para melhor [...] estamos buscando as respostas para formar um bailarino moderno consciente, criativo e questionador frente aos novos desafios impostos na virada do século XXI (ICOSAÉDRO, 2000, nº 23, p. 1).

É como se aqui, o C[P]DM (re)delineasse vias para que sua modificação/permanência fosse permitida a partir de suas partes, para o todo. A continuação ou estabilidade do sistema é uma maneira encontrada - a partir do momento que as partes ou componentes da estrutura passam a existir - para sobreviver. Em 2006, com todo o apoio e respaldo da instituição, o CDM redefinia o olhar pedagógico admitindo em seu corpo docente profissionais capacitados/as e novas perspectivas para o ensino da dança moderna.¹⁰

Toda organização prática requer sem dúvida um imenso planejamento teórico, para que possa lhe dar o embasamento sem o qual qualquer estrutura tende a desaparecer sem se solidificar. Ao longo dos 20 anos de experiência prática com a dança moderna, esta Unidade passou por profundas transformações, coevoluções técnicas e conceituais, que culminaram com a estrutura organizacional existente.

10 Passam a fazer parte do sistema CDM as docentes/coreógrafas: Juliana Virtuoso – Especialista em Artes e Ensino das Artes - Bacharelado e Licenciatura em Dança, coreógrafa e professora das disciplinas práticas de técnica de dança moderna e improvisação coreográfica; Helen de Aguiar – Mestre em Educação - Bacharelado e Licenciatura em Dança, coreógrafa e professora das disciplinas práticas de técnica de dança moderna e improvisação coreográfica e Naiana Vohlke Cé - Bacharelado e Licenciatura em Dança professora da disciplina prática de improvisação coreográfica e da disciplina teórica História e Evolução da Dança Moderna.

Atualmente o CDM ainda aposta no claro objetivo de proporcionar o ensino e a aprendizagem da técnica e teoria da dança moderna, assim como desenvolver atividades relacionadas à pesquisa de novas formas de linguagem corporal e a produção cultural e artística, integrando crianças, adolescentes e adultos ao convívio com as artes do corpo desenvolvidas na UFPR.

O CDM procura proporcionar o acesso ao estudo e pesquisa sobre assuntos relacionados à dança moderna e sobre o corpo humano como matéria prima para o movimento artístico. A conexão com o ambiente é feita por evidências e dados atualizados e por um **exercício que abarca traços de uma reconstituição** do processo criativo que surgem, portanto, nos níveis: educacional, criativo e artístico. Novamente, um excerto do Boletim *Icosaédro* parece exemplificar esta questão:

A Unidade de Dança Moderna da UFPR, preocupa-se sobremaneira com aspectos relacionados ao ensino da Dança. Aqui a Dança Moderna é tratada em suas diferentes abordagens: educacional, criativa e artística. O potencial criativo e inovador (natural) de nossos alunos é valorizado em todas as aulas técnicas (âmbito educacional) como recurso ou meio para se atingir um fim ou objetivo – o palco (caráter artístico)! Assim, propomos diariamente aos alunos do Curso de Dança Moderna, a unificação do corpo, mente e espírito pela prática de uma atividade capaz de interligá-los – a Dança, e, em nosso caso específico, a Dança Moderna! (ICOSAÉDRO, 1999, nº 16, p. 1).

O significado sociocultural desta Unidade de Dança Moderna somente pode ser estimado por uma visão ordenada que a situe no todo e na dinâmica da sociedade e que pergunte que papel ela representa na comunidade em geral como núcleo educacional, formativo e artístico, buscando o rompimento com o convencional, o estabelecimento de um código estético peculiar em sua produção coreográfica e a valorização do potencial humano criativo e inovador de seus/suas integrantes.

Acreditamos que todo sistema artístico, como o CDM, por exemplo, precisa ser um sistema aberto, que necessita estar voltado para certo meio ambiente. Dependente desse meio ambiente, ele deve trocar ou dialogar com esse meio ambiente para permanecer vivo. Parafraseando Wosniak (2011), o CDM tornou-se um importante ‘celeiro de dançarinos/as’, cujos conhecimentos e extrema experiência artística, por meio das atividades e projetos desenvolvidos no curso, fazem destes artistas peças fundamentais de renovação e oxigenação na composição do elenco da Têssera Companhia de Dança da UFPR.

Em um país em que o efêmero é via de regra e onde propostas, ideias e empreendimentos culturais são abortados por falta de recursos técnicos, materiais, incentivos ou até mesmo empenho, a continuidade e a permanência podem ser celebradas. De acordo com Wosniak (2011):

[...] semente plantada, o Curso Permanente de Dança Moderna, hoje denominado Curso de Dança Moderna (CDM) logo frutificou e se tornou um dos importantes projetos didático-pedagógicos e artísticos criado em 1992 e que permanece no tempo, atravessando gestões e políticas culturais, adaptando-se, dialogando com o ambiente, mas propondo, sempre, a formação em dança moderna como eixo norteador, a pesquisa de novas possibilidades de movimento na contemporaneidade, a criação de um repertório eclético e diversificado, por meio das inúmeras apresentações ao longo dos anos, não só nos espetáculos de encerramento de ano letivo, mas também na presença constante em eventos culturais na cidade de Curitiba, contribuindo para a oxigenação e produção de conhecimento em dança (WOSNIAK, 2011).

A Dança e, sobretudo a Dança Moderna, é entendida como uma forma de arte aberta aos questionamentos e temáticas do nosso tempo. A evolução técnica e artística deve ser uma constante, os aspectos holísticos e interdisciplinares envolvidos na terceira fase deste 'sistema de ensino não formal aberto', é que culminaram com a permanência do projeto. A continuidade, desta forma gera a coevolução, o aprimoramento e a adaptação às novas realidades impostas pelo meio. A seriedade e o empenho geram a credibilidade, a dedicação exclusiva, gera os resultados obtidos a curto, médio e longo prazo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso percurso investigativo, o objetivo central foi apresentar o C[P]DM como uma estrutura aberta, psicossocial e cultural constituída por várias partes, operando em um ambiente físico de ensino não formal, por meio de uma relação coevolutiva com a instituição que lhe alberga: a Universidade Federal do Paraná.

Procuramos evidenciar de que forma e com que meios as características da dança moderna são preservadas e atualizadas nos processos, educativo e artístico no C[P]DM, trazendo a discussão sobre possíveis fenômenos de [im]permanências a partir da perspectiva de uma formação continuada.

Portanto, propondo formas gerais e embasadas em revisão bibliográfica e análise de documentos institucionais, além de matérias jornalísticas – fontes primárias e secundárias –, encontramos um lugar de argumentação para as questões e as hipóteses aqui enunciadas e as procuramos esclarecer quanto aos possíveis significados em relação ao percurso investigativo pautado nos rastros históricos de nosso objeto empírico da investigação.

O ensino não formal das artes do corpo – permeada pela dança moderna – neste estudo serviu, como exemplo sobre o fenômeno da permanência. É transform[ação], principalmente pela sua essência de reconfigurar-se, adaptar-se e atualizar-se por meio de constante processo de reelaboração e troca com o mundo.

A participação em tal discussão, por meio da análise crítica do processo e do produto de um curso de extensão livre que se formou no âmbito de uma instituição pública brasileira, procurou trazer contribuições significativas para a pesquisa na área das Artes e da Educação, relacionada ao referido objeto empírico de análise, como documento de registro e finalmente como material para futuros e aprofundados estudos em relação ao mesmo.

As questões aqui tratadas não são respostas definitivas às discussões realizadas acerca dos saberes e fazeres das artes do corpo, mas, sim, um estímulo à reflexão de como esta estrutura de ensino não formal, que foi historicamente construída, pode refletir as representações às quais o C[P]DM foi submetido, por meio de movimentos sociais, culturais, políticos e ideológicos.

Admite-se que estas questões devem reconhecer e valorizar não apenas os processos pedagógicos desenvolvidos por meio de um ensino não formal para as artes do corpo, mas também a linguagem artística do C[P]DM, visto que cada sistema artístico-cultural independente de estar inserido em uma mesma sociedade e influenciado por uma cultura – ambiente –, produz conhecimentos e trocas distintas, corporificando e reconfigurando, permitindo reelaborar-se de forma particular, rompendo com expectativas, comunicando e transformando sua própria realidade perceptiva, tornando-se, diferente.

Cabe ainda salientar que as avançadas tecnologias de comunicação, as investigações, as pesquisas, os discursos, avançam no século XXI, principalmente no campo das artes do corpo e da educação, interferindo, provocando trocas e transformando os processos de criação, formação e interação humana.

O alargamento exponencial de conhecimentos, experiências e informações e novas formas de subverter e unir arte e ciência gera uma interação onde a estrutura se modifica, conforme o ambiente se altera. Desta forma, oferece um modo de estabelecer relação com as artes em geral e com a dança, adicionando seu produto/arte ao meio, provocando direta ou indiretamente a interferência e articulações daqueles – ambiente de ensino não formal, público usuário, artistas em formação – que poderão fazer novas relações acerca de uma mesma ideia, proporcionando o processo de adição à arte com constante suporte e difusão.

Finalizamos este percurso investigativo considerando que o Curso de Dança Moderna da UFPR [forma evolutiva que se transforma a partir do CPDM] é sem dúvida, necessário e bem vindo na instituição, que defende iniciativas culturais e educacionais, de caráter permanente, permitindo aos/às praticantes de dança o equilíbrio entre corpo e mente.

Partindo-se do pressuposto de que as ideias e conceitos intelectuais, educacionais e artísticos são elementos gerados pelas imagens da mente e pelas experiências, produções, interações e transformações obtidas pelos sentidos internos e externos, pode-se dizer que o atual Curso de Dança Moderna (CDM) é **resultado da** estreita relação com o ambiente – UFPR – que o cerca, envolve e afetivamente o acolhe.

REFERÊNCIAS

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não formal e cultura política**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GOHN, Maria da Glória. Educação não formal, aprendizagens e saberes em processos participativos. **Investigar em Educação - II a Série** – Revista da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Número 1, 2014. Disponível em: <<http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/4>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

SOUZA, Cléia Renata Teixeira de. **A educação não-formal e a escola aberta**. EDUCERE, 2008.

LABAN, Rudolf von. **Domínio do movimento**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1978.

VIEIRA, Valéria; BIANCONI, Maria Lucia; DIAS, Monique (2015). Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura: temas e tendências – educação não-formal**, volume 57, nº 4, p. 21-23, 2005.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Ontologia sistêmica e complexidade: formas de conhecimento – arte e ciência uma visão a partir da complexidade**. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2008.

WOSNIAK, Cristiane. Um olhar institucional sobre a história da dança em Curitiba. In: PEREIRA, Roberto; MEYER, Sandra e NORA, Sigrid (Orgs.). **Histórias em movimento: biografias e registros em Dança**. Caxias do Sul, RS: Lorigraf, 2008.

WOSNIAK, Cristiane. **Téssera Companhia de Dança da UFPR: 30 anos**. Curitiba: Editora da UFPR, 2011.

Matérias jornalísticas e boletins periódicos:

CRÍTICAS Positivas. **Gazeta do Povo/Cultura G**. Curitiba, edição de 20 de agosto de 1994, s/p.

CURSO Permanente de Dança da UFPR recebe inscrições. **Curitiba Hoje**. Curitiba, edição de 19 de novembro de 1992, p. 5.

DE PORTAS abertas. **Correio de Notícias**. Curitiba, edição de 12 de setembro de 1992, p. 9.

ICOSAÉDRO. Unidade de Dança Moderna. Ano 2. Abril 1998. Número 6, p. 1.

ICOSAÉDRO. Unidade de Dança Moderna. Ano 3. Maio 1999. Número 16, p. 1.

ICOSAÉDRO. Unidade de Dança Moderna. Ano 3. Setembro 1999. Número 19, p. 1.

ICOSAÉDRO. Unidade de Dança Moderna. Ano 4. Março 2000. Número 23, p. 1.

Recebido em: 20/11/2020

Aceito em: 30/11/2020

(MU)DANÇAS DE OUTONO: ENTRE ESTESIAS E ESTRANHAMENTOS FAZ-SE A PERFORMANCE

Eduarda Cristina Brisola¹
Isleide Steil²

Resumo: *Uma performance desafia o sujeito a galgar sua zona de conforto e a experienciar estranhamentos e afetamentos. Nesse contexto, o presente estudo tem como objetivo refletir sobre os afetamentos provocados, na artista e nos espectadores, a partir de uma performance em dança. A pesquisa se utilizou da metodologia a/r/tográfica e dialogou com: Duarte Jr. (2010), para tratar sobre a educação do sensível; Greiner (2005) e Meyer (2017), para discutir sobre corpo e dança; e Gómez-Peña (2005) e Schechner (2003), que abordam a performance. O estudo constatou que uma performance em dança provoca afetamentos e estranhamentos que atravessam os corpos das pessoas envolvidas, sejam elas artista ou público. E que, na realização de tal evento, há uma estesiante construção de saberes e sensações que perpassam os entrelugares das relações da vida.*

Palavras-Chave: Dança; Performance; Corpo.

AUTUMN CHANGES: BETWEEN AESTHETICS AND WEIRDNESS IS MADE THE PERFORMANCE

Abstract: A performance challenges the subjects to overcome their comfort zone and to experience weirdness and affect. In that context, this study aims to reflect on the effects caused by a performance in dance on the artist and on the spectators. The research used the A/r/tographic methodology and dialogued with: Duarte Jr. (2010) to deal with the education of the sensitivity; Greiner (2005) and Meyer (2017) to discuss body and dance; and Gómez-Peña (2005) and Schechner (2003), which address performance. The study found that performance in dance causes affects and weirdness that crosses the bodies of the people involved, whether artist or public. In the realization of such an event, there is knowledge aesthetically constructed, as well as there are sensations that permeate the relations of life.

Keywords: Dance; Performance; Body.

1 Acadêmica do Curso de Licenciatura em Dança na Fundação Universidade Regional de Blumenau – FURB. E-mail: ebrisola@furb.br

2 Doutoranda e Mestre em Educação – UNIVALI, possui MBA em Dança pela Faculdade Inspirar/PR, pós-graduação em Corpo Contemporâneo e graduação em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Atualmente, é docente dos Cursos de Licenciatura em Dança da FURB e de Educação Física da UNIVALI. Pesquisa sobre educação estética, mediação cultural e dança na escola. E-mail: isleidesteil12@gmail.com

INTRODUÇÃO: ESTESIAS DE OUTONO³

*Tu és a folha de outono
voante pelo jardim.
Deixo-te a minha saudade
- a melhor parte de mim.
Certa de que tudo é vão.
Que tudo é menos que o vento,
menos que as folhas do chão...
(Cecília Meireles)*

Dentre todas as estações do ano, o Outono apresenta uma singularidade ausente nas demais, uma singularidade que lhe faz ser o que é. Nas folhas caídas no chão, percebe-se um devir, um vir a ser, uma transformação constante e uma possibilidade de resignificação. Cada folha sabe a sua hora de ser verde ou colorida, e até mesmo o momento de se desprender e cair. As folhas compreendem e aceitam que em um dia são folha e, no outro, tornar-se-ão apenas matéria orgânica.

Esse processo que ocorre com as folhas de Outono evidencia o movimento da vida, um percurso. Do verde da folha para as cores terrosas, o cair no solo, o deslocar-se pelo vento, o processo de decomposição até se tornar matéria orgânica para um novo vir a ser. É a vida em seus processos de mudança.

São mudanças que acontecem também ao homem, e, nesse devir, o ato de se desprender do que está naturalizado e organizado em um corpo é permitir-se ao estranhamento e trazer para si o acolhimento, capaz de gerar novas experiências e autoconhecimento.

Dançar o Outono, as folhas e com as folhas, ser movida pelas sensações que a estação proporciona. Dançar as mudanças de Outono e como as folhas se permitir a um desprender, um soltar-se e cair de cabeça em uma experiência corporal instigante e sensível. Nesse viés, a performance é um desafio, pois nela caminha-se por territórios desconhecidos. É um espaço de estranhamento, mas também de afetamento, tanto para o performer quanto para quem o observa.

³ Movida pelo afetamento decorrente da experiência da performance da qual tratará este artigo, a performer e coautora optou por grafar, com intencionalidade poética e estética, a palavra "Outono" com a inicial maiúscula.

A performance possibilita a compreensão de que nem sempre é o novo que assusta, por vezes, o próprio ato de se conhecer e reconhecer é assustador. Nesse processo, o presente artigo é o resultado de um trabalho realizado na disciplina de Teoria e Prática Pedagógica da Dança Contemporânea I, do Curso de Licenciatura em Dança da Fundação Universidade Regional de Blumenau, e tem como objetivo refletir sobre os afetamentos provocados a partir de uma performance em dança.

METODOLOGIA: EM BUSCA DE ENTRELUGARES

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa e se utiliza da metodologia *a/r/tográfica*, a qual é considerada uma *Pesquisa Viva*, pois no encontro com a arte ocorrem experiências, entendimentos e ressignificações, chamando a atenção para o *entrelugar*, “[...] onde o sentido reside no uso simultâneo da linguagem, de imagens, materiais, situações, espaço e tempo” (IRWIN; SPRINGGAY, 2013, p. 138). A Pesquisa Baseada na Prática: *A/r/tografia* investiga as práticas de artistas ou educadores, considera as relações de corpo e mundo em ações corporificadas e busca entendimentos a partir dos processos de pesquisa em arte.

Um *a/r/tógrafo* assume a função de pesquisador, professor e artista, e reflete sobre sua produção nos três âmbitos, assim como sobre as relações que se estabelecem nos entrelugares entre arte, sujeitos, tempo e espaço, tidos como espaços flexíveis e intersubjetivos, os quais produzem significados por meio da arte, da educação e da criação. “A *a/r/tografia* é uma forma relacional de investigação que busca a produção de significados, a compreensão e a criação de conhecimentos” (IRWIN, 2013, p. 33).

O presente estudo reflete sobre os afetamentos provocados a partir de uma performance em dança. A artista atuante pondera sobre as reverberações provocadas no seu corpo quando em relação com um espaço ao qual não se sente acolhida. A pesquisa também leva em consideração os afetamentos dos espectadores *em relação ao seu corpo e da artista*.

A performance buscou explorar um espaço pelo qual a artista apresentava certa repulsa: o espaço natural, as folhas, as árvores. A sua sensibilidade cutânea não permitiu uma relação mais íntima com a natureza durante a sua vida, e, buscando superar isso,

a performer se propôs a se entregar a esse encontro e a perceber como esse momento seria ressignificado em forma de dança, e se rachaduras surgiriam nesse processo. A performance foi o resultado de uma improvisação guiada pelos estranhamentos, estesias e sensações que ocorreram no contato com a natureza.

Para entender como a performance reverberou nos espectadores, foi realizada uma roda de conversa imediatamente após a apresentação, durante a qual discutiu-se acerca do processo de criação e das percepções que decorreram do momento performático. Ao longo do texto, serão apresentados alguns excertos dos relatos dos espectadores e da própria performer a respeito da relação que se estabeleceu entre eles e o ambiente.

Renderings são os conceitos utilizados para a interpretação de uma pesquisa a/r/tógrafa, os quais possibilitam uma análise a partir do processo criativo, investigativo e reflexivo. A contiguidade interpreta as ideias adjacentes. Na pesquisa viva, encontro da vida com arte, é onde se observa como ressignificações podem acontecer a partir dessa relação entre arte e vida. Nas metáforas e metonímias é possível trazer outros sentidos para a criação de significados. Nas aberturas criam-se espaços ativos para novas interpretações e percepções, já nas *reverberações* observa-se como as práticas por meio da arte atravessaram o sujeito. E por fim, nos *excessos* percebe-se o que surgiu para além do que está formatado ou esperado.

A PERFORMANCE: VIR A SER OUTONO

Para o coreógrafo William Forsythe (1999), na dança o corpo apresenta-se principalmente na sua forma temporal, entendendo-se a temporalidade relacionada especialmente à percepção do corpo. A partir de então, torna-se menos difícil entender a dificuldade em definir o que seja performance, pois se ela trata da percepção corporal, cada corpo sente e vibra de maneira diferente.

Em seus estudos, Gómez-Peña (2005) aborda a dificuldade em conceituar o que realmente seja performance, por acreditar que a mesma seja muito ampla e abrangente. Além disso, sua natureza escorregadia e em constante transformação impede que sejam traçadas definições simplistas.

O que se identifica com uma ocorrência ou a energia performática do corpo que se move, no momento em que se move, é aquilo que foge das tentativas de tradução e nomeação, porque trafega entre o que tem alguma estabilidade (a memória e os hábitos do corpo) e as perdas concomitantes que caracterizam o estar vivo (o esquecimento, a entropia, o envelhecimento) (GREINER, 2009, p. 181).

Na concepção de Strine, Long e Hopkins (1990), “a performance pode ser entendida como um evento no qual um artista ou grupo de artistas se comportam como o público, criando assim algo fora do comum [...]”. Nela, as escutas do corpo estão abertas para a relação do performer com o ambiente, com objetos e com o público, “[...] o corpo é atravessado por outros campos de saber e é atravessado por eles” (MEYER, 2017, p. 23). Desse modo, a ação performática é resultado do que acontece no momento presente, do que é visto, do que é sentido, do que é gravado e compartilhado.

Schechner (2003, p. 39) atribui à performance sete funções: “entreter; fazer alguma coisa que é bela; marcar ou mudar a identidade; fazer ou estimular uma comunidade; curar; ensinar, persuadir ou convencer; lidar com o sagrado e com o demoníaco”. Elas não estão listadas em ordem de importância, sobrepõem-se umas às outras e interagem entre si. Dependendo das suas vivências, algumas pessoas darão mais importância a uma função em detrimento da outra. O autor cita como exemplo uma demonstração de rua ou um teatro, que pode ensinar, persuadir, e convencer, mas também entreter e educar a comunidade. Os Xamãs curam, mas também entretêm, educam e lidam com o sagrado e/ou profano. Um médico, durante uma consulta domiciliar, realiza performances de encorajamento, ensinamento e cura. Uma missa de igreja Cristã carismática fornece cura, entretém, mantém a solidariedade da comunidade, invoca tanto o sagrado quanto o profano e, se o sermão surtir efeito, ensina. Um líder de estado escrevendo à nação quer convencer e criar a comunidade (SCHECHNER, 2003).

Vislumbrando inúmeras possibilidades no desconhecido, ao contemplar o requisito para um componente curricular, uma acadêmica de dança vislumbrou na tarefa a oportunidade de melhor conhecer-se e vivenciar uma experiência ímpar. Tendo como base o poema “Canção de Outono”, de Clarice Lispector, iniciou uma viagem de concepção de uma performance em dança, mas também de conhecimento próprio.

Tendo como critério de escolha a sua afinidade com a Arte de modo geral e a dança em especial, a acadêmica pensou com quem esse momento seria vivido, sentido, experienciado. Corpos podem sentir repulsa a algum espaço quando esse não apresenta uma relação afetiva com o sujeito, e é o que acontece com o corpo da artista em relação ao contato com o ambiente nativo. Sua carcaça/corpo veio a esse mundo repleto de sensibilidades cutâneas que a impedem de aproveitar lugares na natureza. Suas idiossincrasias levaram-na, ao longo dos anos de sua existência, a um patamar de aversão ao ambiente natural, o que não significa um descaso para com a natureza, apenas uma dificuldade de ordem sensível.

De modo geral, as performances não necessitam de música para sua realização, mas a opção fica a critério dos performers, pois essa escolha está diretamente relacionada com os modos de intervenção e relações que se pretende propor. No caso desta performance, a trilha sonora foi escolhida pautada na aproximação que as músicas faziam com o Outono e com as sensações que este carrega, delimitando-se quatro músicas que tocariam sem interrupções, com destaque para a canção “Movimento de Outono⁴”.

Assim como a trilha sonora, o figurino foi composto em tons de Outono, sendo que os tons nude⁵ da roupa se misturaram às diferentes colorações das folhas caídas no chão. E na composição com o verde da grama, o figurino se completou.

O espaço para a performance seria o jardim da casa da avó materna da artista, afetado pelas transformações da estação. As folhas que caíssem não seriam recolhidas durante três dias, para que se formasse uma quantidade suficiente de folhas na superfície. Outros elementos do jardim, como o banco de madeira e o balanço, completaram o espaço da cena.

O título da performance, por sua vez, se definiu a partir dos desejos de se mover e da observação do jardim por parte da performer. Também da necessidade que a mesma possui de epitetar seus trabalhos e fazeres artísticos, ficando definido como “(Mu)Danças de Outono”. A escolha por um título que possibilita variadas interpretações foi intencional.

4 Música do álbum intitulado “Estações Brasileiras”, de Alexandre Guerra.

5 Nada mais é do que uma cor semelhante à cor da pele de cada um, você encontra uma cor que é um nude para você quando ela se aproxima do seu tom de pele.

Com tudo organizado, a performer relata que se direcionou ao jardim anteriormente à chegada do público. Aproximou-se da grama recém-seca pelo sol, deitou-se sobre as *infinitas folhas em tons alaranjados e, com a trilha sonora tocando ao fundo, permitiu que seu corpo se abrisse para a natureza.*

O PROCESSO: ESTESIAS E ESTRANHAMENTOS

Ao se propor a uma performance, o sujeito se desafia a galgar sua zona de conforto e a experienciar estranhamentos. O acontecimento se dá na relação do corpo com o ambiente e tudo que está exposto nele, o corpo busca “[...] transitar pelos aspectos referenciais singulares da experiência em processo, em tempo presente” (GREINER, 2005, p. 113). O sujeito em processo de performance se permite a estesia pelo estranhamento, a (auto)descoberta por meio do desconhecido e a superação por ocupar espaços que não apresentam afinidades com seu corpo.

A superação de medos, a desconstrução e a resignificação fazem parte do processo de uma performance; a construção de novos signos, sentidos e relações se dão no reconhecimento de certas fronteiras e nos modos de relações que se estabelecem para a desintegração e as possibilidades de ir além, em busca do desconhecido (GREINER, 2005).

Ao repousar o corpo sobre o solo e iniciar a performance (Figura 1), surgiram no corpo da artista os primeiros estranhamentos, a sensação das folhas tocando a pele, dos feixes da luz solar irradiando sobre o rosto, dos sons dos pássaros e dos insetos... Tudo havia ampliado a sensação de estranhamento.

Figura 1 - Estranhamentos



Fonte: Tainá Maria Bergamaschi (2020).

A ação de repousar o corpo sobre as folhas se tornou intrigante, e a insegurança e a vontade de desistir foram superadas pela persistência. A respiração ficou intensa, os batimentos cardíacos aceleraram, as extremidades corporais sofreram com os tremores e o rosto foi invadido por uma vermelhidão. Reações incalculáveis do corpo, no campo das sensações e da sensibilidade, momentos de estesia, dominaram o cenário. Foi então que se materializou a concepção de que o saber é corporal, mediado pela capacidade humana de sentir com o corpo onde tudo é, a princípio, apreendido pelos sentidos. Quando cheiramos, tocamos, olhamos, saboreamos e ouvimos, o corpo é quem dá conta desses registros (DUARTE JR, 2010). Este saber está entranhado no organismo e é muito mais que uma habilidade, é antes uma sabedoria que está incorporada ao próprio corpo.

Nesse turbilhão de sensações, a performer buscou concentrar-se em esforços para se manter presente, imóvel sobre as folhas no jardim. As últimas lembranças cognoscíveis foram os ruídos provocados pelo público em sua chegada, e após, um estado de êxtase a abraçou por completo, e em um frenesi o corpo foi conduzido ao movimento (Figura 2).

Para Meyer (2017, p. 24), “o mergulho na experiência do corpo envolve um saber-fazer que surge no próprio fazer, mas igualmente um não-saber, uma zona de indeterminação que *pode provocar situações desestabilizadoras*”.

Figura 2 - Estesias



Fonte: Adriana Staudt (2020)

O sentimento foi de completa fruição até a artista ser detida pelos aplausos do público, o que a fez restabelecer, reorganizar seu pensamento e apaziguar as reações corporais decorrentes da performance. “O prazer do sabor é, sobretudo, o prazer de se saber, de se saber o mundo e a si mesmo” (DUARTE JR., 2010, p. 196).

Nesse processo, houve um entendimento do próprio corpo, um reverberar de sensações e percepções de reações conscientes e inconscientes, na relação consigo, com o outro, com o objeto, com o ambiente e o universo (NANNI, 2002), e, de forma estesiante, a experiência da performance atravessou seu corpo. Foi um degustar de sensações, percepções e afetamentos, e se reconhecer como parte do espaço natural se tornou um saber sensível (Figura 3).

Figura 3 - Pertencimento e acolhimento

Fonte: Gabriela Sampaio (2020)

A experiência vivida trouxe à tona os sentimentos de acolhimento e de pertencimento. Em oposição às sensações de aperto e vulnerabilidade, a artista foi capturada pelo jardim, pelas folhas, pela brisa fresca e pela cordialidade do sol. Em seu relato aos convidados, ela anuncia: “Nunca imaginei que me sentiria assim, mas era como se esse jardim me acolhesse, talvez naquele momento eu me reconhecesse parte dele” (Relato BRISOLA).

O espaço natural e o contato com a natureza não tinham mais o sentido de aversão, mas de proximidade, pois a performer fora afetada pela relação que se estabeleceu com o ambiente e pelas sensações que afloraram desse diálogo. O cheiro e o toque das folhas, a brisa do vento e o calor do sol encarnaram no corpo da artista e reverberaram em movimentos dançados.

Na tentativa de expressar o que aconteceu durante o processo de estesia e estranhamento vivido, a performer revela mais: “Não foi por falta de consciência do que estava ocorrendo, mas por excesso dela. Poucas foram as vezes em minhas experiências artísticas que me senti dessa forma, completamente entregue, à mercê das mudanças do Outono” (Relato BRISOLA).

Para Santana, Corradini e Carneiro (2009, p. 90), esse processo se torna possível “[...] através da educação do corpo e das sensações auditivas, visuais cinestésicas/proprioceptivas, tato e manipulação, dando a oportunidade ao indivíduo de se autoconhecer através de fatores corporais e ambientais”. Por meio da performance, a artista vislumbrou ressignificações para a vida, pois se permitiu à entrega, ao desafio e se propôs a um corpo presente, o que possibilitou outros olhares, sentidos e entendimentos: “Durante a performance, me coloquei à prova diante do público, e principalmente diante de mim mesma, me conduzi ao limite para estar presente” (Relato BRISOLA).

O PÚBLICO: AFETAMENTOS PARA ALÉM DO CORPO DA ARTISTA

O contato com a arte possibilita trilharmos caminhos estesianes, permite sermos afetados, atravessados por algo que transcende a coisa em si. As relações estabelecidas provocam deslocamentos de sentidos, abrem sulcos que mostram outros possíveis percursos. A experiência da artista foi resultado da sua relação com o espaço, com o público e com a proposta da performance. Já o diálogo do público com a obra, no caso a performance, se deu por outro viés, pois se constrói numa outra relação que se estabelece entre obra, artista, ambiente e espectador.

Os afetamentos que arrebataram o corpo da artista atravessaram os corpos das pessoas que ali estavam apreciando a performance. “Eu me arrepiei assistindo e quase chorei, porque me fez lembrar de alguns acontecimentos pessoais”. Este relato do Sujeito 1 aponta que a performance possibilitou que os espectadores adentrassem os entrelugares da arte na relação com a vida.

As sensações e os sentimentos que arrebataram o corpo da artista também atravessaram os corpos dos espectadores. O Sujeito 2 se expressa como se dançasse junto com a performer: “Percebi que em todos os segundos estava tendo uma energia, um sentimento por detrás dos movimentos”. Percebe-se no relato uma relação de profunda estesia que se estabeleceu entre artista e público.

Cada movimento carrega uma poética, seja explícita ou implícita, a qual é sentida e interpretada de maneiras diversas, dependendo do olhar estético de quem aprecia. “O modo como a pessoa entra porta adentro, como é seu andar até o instante em que se detém pela primeira vez, a sua postura de pé, quando sentada ou em qualquer outra posição podem ser todos dados de grande significação” (LABAN, 1978, p. 144).

O olhar sobre a vida também refletiu no Sujeito 3: “Me faz refletir sobre o presente, sobre viver cada momento e lidar com o fato de que cada momento é único e não há motivos para temer as mudanças”. A busca da artista pelas rachaduras afetou o espectador, a performance provocou sulcos para a possibilidade de olhar além. “As mudanças nos fazem mais flexíveis. As mudanças nos renovam. As mudanças nos fazem entender que somos parte de algo tão maior que nós”.

A maneira como a arte nos toca e, de modo especial, como a magia da performance transcende o artista quando ele se entrega e deixa seu corpo se manifestar livremente, sem medos, preconceitos ou pudores, sensibilizou o Sujeito 4: “Realmente fiquei paralisada vendo a arte com tanta verdade”. Este relato aponta a percepção do movimento como resultado de uma sensação interna que se materializa externamente através de uma ação, a qual não necessita de verbalização, já que fala por si só: “[...] a ação externa está subordinada à sensação interna. Não há necessidade de palavras para transmitir essa sensação ao espectador” (LABAN, 1978, p. 22).

A performance proporcionou outros olhares e sentires no público, tanto para si como para a vida, tornando compreensível o fato de que a estesia e o estranhamento fazem parte do ser humano e que este discernimento nos torna mais conscientes de quem somos, podendo assim enriquecer a vida e as relações.

Duarte Jr. (2004) anuncia que nosso corpo está acomodado e deficiente, ou seja, recebe as informações sensoriais do mundo externo, mas não as percebe, não dá atenção às possibilidades dos sentidos. Por meio da performance, o público fez relações da arte com a vida e com os sentidos, o que aponta a importância e a potência da arte na vida do ser humano.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: AS RACHADURAS QUE FICARAM

O presente estudo teve como objetivo refletir sobre afetamentos e estranhamentos provocados por uma performance em dança. Por ser uma pesquisa a/r/tógrafa, os dados obtidos são interpretados por meio dos *renderings*: contiguidade, pesquisa viva, metáforas e metonímias, aberturas, reverberações e excessos.

A *contiguidade* remete à aproximação, e na performance ela se deu por meio do diálogo entre performer, ambiente e público, o que possibilitou ressignificação de saberes e sensações, apontando que o “[...] movimento não só é contato físico, como também é um fato de significação variada em suas sempre mutantes expressões” (LABAN, 1978, p. 146).

A *pesquisa viva* refere-se ao movimento que permeia a vida e a arte, onde as ações desenvolvidas não buscam respostas ou o alcance de algo, mas sim a celebração do momento, de acordo com o significado que cada ser (performer e público) imprime ao que está sendo experienciado e com as relações que se estabeleceram, como apontou a pesquisa.

As *metáforas e metonímias* se configuraram na relação com aquilo que é acessível aos nossos sentidos, àquilo que podemos captar antes pelos sentidos e, num segundo momento, pela razão. Para a artista, a natureza significava “aversão”, e o processo da pesquisa lhe mostrou “acolhimento”.

Já as *aberturas* ocorreram na disrupção, nos momentos em que performer e público romperam com o processo linear e, por meio das estesias e do estranhamento, criaram novos espaços de sensações e saíram de sua zona de conforto, sendo alçados a um novo patamar, com novos significados para suas vivências.

As *reverberações* iniciaram com a artista, quando ela se permitiu um trajeto não linear para a performance, e seguiram repercutindo nos demais presentes no ato. Uma construção que se concretizou coletivamente, marcada pela inquietude, pelo imprevisível e permeado por sensações indizíveis.

Os excessos se manifestam no transcender, no ir além daquilo que está posto e a artista demonstra isso ao revelar que: “A relação do meu eu-sujeito com a natureza foi reconfigurada, encontrei na ação performática uma alternativa para ressignificações.

A performance faz coisas com a gente, coisas para as quais na maioria das vezes não dimensionamos explicação, ela gera ações e reações que por sua vez nos transformam, e essa transformação é irreversível' (Relato BRISOLA).

O presente estudo apontou que uma performance em dança provoca afetamentos e estranhamentos que atravessam os corpos das pessoas envolvidas, sejam elas artista ou público. E na realização de tal evento, há uma estesiante construção de sensações e saberes que perpassam os entrelugares das relações da vida.

REFERÊNCIAS

CARLSON, Marvin. **Performance**: uma introdução crítica. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **O sentido dos sentidos**: a educação (do) sensível. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

DUARTE JR, João Francisco. **Por que arte-educação?** 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

FERNANDES, Ciane. Em busca da escrita com dança: algumas abordagens metodológicas de pesquisa com prática artística. **Dança**, Salvador, v. 2 (2): jul-dez, 2013. (p. 18-36). Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/viewFile/9752/7475>. Acesso em: 20 ago. 2020.

FORSYTHE, William. **Improvisation technologies: a tool for the analytical dance eye**. Karlsruhe: ZKM/Zentrum für Kunst und Medientechnologie, 1999.

GÓMEZ-PEÑA, Guillermo. *Em defesa del arte del performance*. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 11(24): jul-dez, 2005. (p. 199-226).

GREINER, Christine. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, Christine. O corpo e suas paisagens de risco: dança/performance no Brasil. **Artefilosofia**, Ouro Preto, n. 7: out, 2009. (p. 180-185). Disponível em: <https://periodicos.ufop.br:8082/pp/index.php/raf/article/view/684/640>. Acesso em: 14 set. 2020.

IRWIN, Rita L. A/r/tografia. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013 (p. 27-35).

IRWIN, Rita L; SPRINGGAY, Stephanie. A/r/tografia como forma de pesquisa baseada na prática. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (Org). **Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013 (p. 137-153).

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Ed. organizada por Lisa Ullmann. São Paulo: Summus, 1978.

MEIRELES, Cecília. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. v. 2.

MEYER, Sandra. A pesquisa como experiência: A ação da teoria e a prática do conhecimento em dança. **Revista Científica de Artes/FAP**, Curitiba, v. 17 (2): jul-dez, 2017. (p. 12-28). Disponível em: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2083/1387>. Acesso em: 20 jul. 2020.

MOREIRA, Ana Lúcia Iara Gaborim. **Método Dalcroze**: educação musical para o corpo e a mente. 2003. 23 f. Dissertação (Mestrado em Música) - Universidade Estadual Paulista - Unesp/Programa de Pós-Graduação em Música, São Paulo, 2003.

NANNI, Dionísia. **Dança educação**: princípios, métodos e técnicas. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. Lisboa: Ática, 1942 (15. ed. 1995).

SANTANA, Susana Pereira de Souza; CORRADINI, Amanda; CARNEIRO, Mayara Roberta Helena. **A dança de salão e seus benefícios motores, cognitivos e sociais**. Anuário da Produção de Iniciação Científica Discente; Faculdade Anhanguera: Campinas, v. 12 (15), 2009. (p. 83-104).

SCHECHNER, Richard. O que é performance? **Revista O Percevejo**, Rio de Janeiro: UNI-RIO, ano 11, 2003. (p. 25-50).

STRINE, Mary S; LONG, Beverly Whitaker; HOPKINS, Mary Francis. *Research in interpretation and performance studies: Trends, issues, priorities*. In: PHILLIPS, Gerald M; WOOD, Julia T. (Eds.). **Speech communication: Essays to commemorate the 75th anniversary of the Speech Communication Association**. Carbondale: Southern Illinois University Press, 1990 (p. 181-204).

Recebido em: 20/11/2020

Aceito em: 30/11/2020

A EXPERIÊNCIA DA DANÇA COMO CONVITE À EMANCIPAÇÃO: VIVÊNCIAS NO PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR ARTISTA

Pablo Vinícius de Lima¹

Resumo: Esta pesquisa configura-se como um artigo pautado nas experiências vividas durante o Estágio Supervisionado Obrigatório do oitavo período do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná, na tentativa de experimentar a Dança como ação emancipatória e então refletir sobre possibilidades de promover outros modos de ser e estar como estudante, artista e futuro professor, buscando borrar fronteiras entre o espaço de aula e o fazer artístico. Esta escrita se tece na tensão entre perceber as brechas e negociar acordos entre a Dança e a Escola Pública na cidade de Curitiba, no Brasil de 2018. Assim, a atenção como artista e professor em constante processo de aprender e arriscar e o desejo de deslocar os modos de percepção de si e do outro e de lógicas condicionadas no trato com o aprender, são impulsionadores à continuidade desta pesquisa que se fez nutrida da experiência no Estágio Supervisionado.

Palavras-Chave: Educação; Dança; Emancipação.

THE DANCE EXPERIENCE AS AN INVITATION TO EMANCIPATION: EXPERIENCES IN THE ARTIST TEACHER'S TRAINING PROCESS

Abstract: This research constitutes an academic article based on the experiences lived during the obligatory supervised stage of the 8th period of Dance undergraduate studies at Universidade Estadual do Paraná, in an attempt to experience Dance as an emancipatory action and then reflect on the possibilities of promoting other ways of being a student, artist and future teacher, seeking to blur the frontiers between the classroom and the artistic creation. This writing is weaved within the tension to perceive the gaps and negotiate agreements between the art of Dance and the State public schools in Curitiba, in the context of 2018 Brazil. Therefore, attention as an artist and teacher in an ongoing process of learning and the desire to change the ways of perception of self and of others and the conditioned logics in the treatment of learning, are engines for the continuity of this research that is based on the experience of the Supervised Internship.

Keywords: Education; Dance; Emancipation.

¹ Artista e professor de Dança, graduado em bacharelado e licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná e mestrando do Programa de Pós-Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina. Atualmente, professor substituto de Dança na Prefeitura Municipal de Florianópolis, lecionando principalmente para os anos iniciais do Ensino Fundamental. E-mail: vncspablo@outlook.com

1. CONTEXTUALIZAÇÃO

A presente pesquisa configura-se como um artigo estruturado a partir das minhas experiências como estudante do oitavo período do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná/FAP, no Estágio Supervisionado Obrigatório. Como campo de experimentação foram indicadas as aulas de Arte de duas turmas do terceiro ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Papa João Paulo I, uma escola da rede pública, localizada na cidade de Curitiba, Paraná, em 2018. Este estágio aconteceu sob a supervisão e orientação de uma professora da graduação em Dança e da orientação de uma responsável pelo Campo de Estágio, na ocasião a professora doutora Renata Roel² e a diretora auxiliar Sônia Maris Czelusniaki, respectivamente. Além disso, pude contar com a parceria da amiga e graduanda Daiana Sarai Nunes.

Antes mesmo de ir para o campo de estágio já éramos permeados de muitos questionamentos, provenientes de vivências e inquietações sobre os modos com que nós experienciamos a Educação Básica. Ao chegar no colégio como estagiários e passando pelo período de caracterização e observação, o próprio contexto foi revelando urgências e sugerindo possibilidades para nossa atuação. O que pode ser arte? O que pode vir a ser dança? Que importância a dança tem aqui? Quais danças cabem aqui? Numa atuação tão curta, como eleger o que a escola mais solicita de nós? O que nós mais necessitamos da escola? Existem limites entre arte e vida?

Então, numa tentativa de encontrar soluções temporárias, investigamos meios diferenciados de promover relações com a dança e com a arte, evidenciando o lugar do corpo vivido, assim entendendo a dança num lugar de criação e compartilhamento - sob a perspectiva de Renata Roel e Elke Siedler³ (2017), onde esses encontros transitórios entre

2 Professora Colaboradora do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR - Curitiba II FAP desde 2015. Doutora pelo Programa de Pós-graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina e mestre pelo Programa de Pós-graduação em Dança na Universidade Federal da Bahia. Possui graduação em Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR). Foi Bolsista na FIA- formação intensiva acompanhada no c-e-m, centro em movimento de Lisboa-PT. Participou do Programa de Pesquisa em Dança da Casa Hoffmann- centro de estudos do movimento nas modalidades de Participação em Pesquisa, Bolsa Residência e Estruturação Coreográfica.

3 Elke Siedler é doutora em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. Mestre em dança pelo Programa de Pós-graduação em dança pela UFBA e professora colaboradora no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, Bacharelado em Artes Cênicas e Licenciatura em Teatro da UNESPAR. Foi bailarina do grupo cena 11 de dança e atualmente pesquisa uma possível corporalidade marginal na dança.

diferenças já são potência de criação e também podem ser pensados como recusa a uma política hegemônica de padronização e regulação dos fazeres -, de modo a perceber a arte como experiência, como potência na construção de conhecimento, como convite ao borrar fronteiras entre quem age e quem vê e ao compartilhamento e embaralhamento entre arte e vida.

2. INVESTIGAÇÃO

Para nós, estagiários e propositores, era importante que os saberes não fossem pensados apenas como informações que são adquiridas e isso põe em objeção os antagonismos pré-estabelecidos entre artista e espectador, professor e estudante. Sob a perspectiva do filósofo Jacques Rancière (2012) fomos convidados a perceber a relação pedagógica ou entre artista e espectador, como um estabelecer diálogo entre as partes, pressupondo uma igualdade das inteligências. Assim, buscar estratégias metodológicas que convoquem o estudante a exercitar sua autonomia, como um agente responsável pelo seu gesto, faz pensar que esses processos artísticos pedagógicos podem acontecer como ações emancipatórias no contexto escolar.

[...] A emancipação, por sua vez, começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam as relações do dizer, do ver e do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição. Começa quando se compreende que olhar é também uma ação que transforma essa distribuição de posições. O espectador também age, tal como o aluno ou intelectual. Ele observa, seleciona, compara, interpreta. Relaciona o que vê com muitas outras coisas que viu em outras Cenas, outros tipos de lugares. Compõe seu próprio poema com elementos do poema que tem diante de si (RANCIÈRE, 2012, p. 17).

Interessa, então, a possibilidade da criação de um ambiente de problematização e invenção a partir das singularidades dos corpos dos participantes, abrindo um espaço na escola onde aprender também é investigação, criação e experimentação *com* e *no* corpo.

Com muitas dúvidas, fomos buscar uma estratégia metodológica prática que tivesse potencial para aproveitar dos traços mais críticos que percebemos nos estudantes das turmas em que atuávamos e articulasse as problematizações entre arte e vida. Sendo assim, encontramos um amparo artístico e conceitual no *Programa Performativo* da Eleonora Fabião, artista e professora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

Portanto, nossas propostas aconteceram através de enunciados, um agrupamento de ações estruturadas a priori, que pudessem instigar uma reflexão nos participantes, convidando à cooperação para a formulação de um saber. Fabião propõe que esses enunciados sejam claros, a fim de nortear e mover a experimentação de forma fluida.

Muito objetivamente, o programa é o enunciado da performance: um conjunto de ações previamente estipuladas, claramente articuladas e conceitualmente polidas a ser realizado pelo artista, pelo público ou por ambos sem ensaio prévio. [...] É este programa/enunciado que possibilita, norteia e move a experimentação. Proponho que quanto mais claro e conciso for o enunciado “sem adjetivos e com verbos no infinitivo” mais fluida será a experimentação (FABIÃO, 2013, p. 4).

Assim, o *Programa Performativo* permitiu uma experimentação com foco e rigor, mantendo ainda a flexibilidade e a imprevisibilidade das propostas e proporcionando a criação de conhecimentos e sentidos elaborados *no e pelo* corpo.

Com a proposta emerge a inquietação para uma tentativa de promover alterações nas relações dentro do contexto escolar e nos papéis pré-estabelecidos de professor, estudante, artista, espectador, produzindo outras percepções sobre os corpos e sobre o ambiente. Refletir sobre como os processos de criação e de construção de saberes podem ser um posicionamento dançado de mundo, com foco para o ambiente escolar, pressupõe, nesta pesquisa, que a produção artística não se desvincula da prática pedagógica e do seu caráter político e social.

A professora-performer Naira Ciotti, em seu livro *O Professor-Performer* (2014), afirma que a prática pedagógica não pode ser desvinculada da artística, pois a arte convoca alterações de percepção e isso seria sua função pedagógica. Portanto, nas práticas educacionais dentro do ambiente escolar “Sua matéria (do professor) é um pensamento de arte, um pensamento em movimento, um pensamento em performance” (CIOTTI, 2014, p. 61). De tal forma, pretendíamos que nossa rápida passagem pelo campo de estágio pudesse contribuir com experiências na dança, trazendo outras maneiras de ver e de se relacionar com a dança e com a arte para que as transformações, mesmo que imperceptíveis, pudessem começar a existir e colaborar para expandir determinadas compreensões sobre si mesmo, o corpo, a dança e a arte.

Na sequência, apresenta-se algumas das experiências e tentativas realizadas no período de Estágio Supervisionado IV, expondo os enunciados elaborados e a reflexão sobre as vivências. Serão apresentadas informações, falas e exemplos vividos durante o estágio.

2.1 FILA

A primeira situação que nos questionamos foi em relação às formas, formatos e repetições que aconteciam na escola. Qual a importância dessas repetições? Por exemplo, as filas estavam em todos os momentos. Para entrar na escola, dentro das salas de aula como carteiras enfileiradas, na cantina, no horário do intervalo, para ir ao trabalho de campo, para sair da escola. E, por que não criar sentidos diferentes para a fila?

Associando a recorrência das filas com uma discussão em razão ao período eleitoral que presenciamos numa aula observada, pretendíamos refletir com os estudantes sobre essas repetições e problematizar as heranças da ditadura brasileira (1964-1984) no sistema educacional atual. Propomos um deslocamento coletivo em fila pelo espaço da escola, criando trajetórias por esse espaço direcionando a atenção para os modos de estar juntos, instigando agenciamentos entre indivíduo, coletivo e espaço e propondo uma análise sobre o assunto da aula.

No quadro de giz, o seguinte enunciado: **Fazer uma fila. Não desfazer a forma. Coletivamente deslocar pelo espaço.** Iniciada a experiência sem explicações além do enunciado, saímos na forma pelo espaço da escola. “Qual é o conceito disso?” “Por que estamos seguindo se não sabemos o que tem por trás disso?” “Ninguém explicou nada e estamos apenas obedecendo?” - exclamavam alguns estudantes durante o processo, que gerou muita inquietação, porém quase nenhuma ação subversiva.

Após aproximadamente trinta minutos de vivência, nos colocamos em roda para conversar sobre as impressões e sensações. Muitas reflexões acerca das hierarquias, ordem, cooperação, obediência, falta de questionamento e atitude entre outras colocações que surgiram e, fomos construindo em conjunto, numa conversa, algo mais sobre o que tinha acabado de acontecer.

Gosto de pensar aqui sobre como processos artísticos e pedagógicos que focalizam a experiência da dança promovem a construção do conhecimento por outras vias, atreladas aos processos de percepção de si, do outro e do espaço, parece ser uma ação política no contexto educacional, considerando especificamente a escola que é campo experiencial desta pesquisa, onde o conhecimento se faz proveniente de lógicas metodológicas regidas pelo controle dos corpos. Ou ainda, segundo a abordagem da psicóloga e estudiosa do campo da cognição Virginia Kastrup (2001), considerar como é necessário desconectar as habilidades e competências do controle do comportamento e da dominação de um suposto mundo dado, não nos preocupando em manter o controle sobre os estudantes na sala de aula ou agir como professores dominadores, pois o que realmente importa é a experiência e não a ordem e o silêncio, o que, por vezes, afirmaria o lugar do estudante como sujeito passivo.

2.2 RENOMEAR

Pensando mais uma vez em ampliar possibilidades de criar novidade e ter outras perspectivas olhando para as mesmas coisas, do cotidiano, propomos o seguinte enunciado:

Observar o espaço a partir de uma ou mais das seguintes perguntas: o que eu vejo? O que eu sinto? O que eu imagino? Renomear as materialidades colando papéis com os novos nomes. Para esta proposta os estudantes foram convidados a fazer um rastreio do e pelo espaço para observar atentamente os elementos que o compunham e eleger uma ou mais das três perguntas, mapeando o que estava em evidência para cada um.

Estavam à disposição papéis, canetas e fitas adesivas, para que os participantes pudessem escrever outro nome e colocassem no local, (re)nomeando-o. Após um tempo, convidamos todos a ler os novos nomes dispostos no espaço e discutimos questões como identidade, pertencimento, funcionalidade, etc. É interessante perceber como algumas urgências se tornam explícitas nesta proposta. Em alguns dos papéis colados pelo espaço haviam palavras como: dor, sono, saudade.

Chamo atenção sobre a criação de um ambiente onde a atenção sensível e subjetiva ao espaço seja possível. Como efeito dessa experimentação percebemos não um resultado prévio, mas uma dança que foi possível para cada corpo, para cada contexto, num ambiente

onde vivenciamos uma aprendizagem inventiva, que causa estranhamentos, inquietações, que nos levam a outras formas de ser. “O aprendiz é constrangido à tarefa de reinventar-se” (KASTRUP, 2001, p. 24). Esta abordagem da psicóloga Virgínia Kastrup, tratando o aprender como invenção de problemas, faz pensar em corpos singulares que estão atentos aos seus modos de mover e operar, e, a partir disso, inventar jeitos diferenciados de participação, exercitando a autonomia e mobilizando campos imaginários e sensíveis.

2.3 PROMETA QUALQUER COISA, VOCÊ NÃO PRECISARÁ CUMPRIR

Novamente motivados por debates presenciados em sala de aula, onde os estudantes falavam sobre política e período das eleições, esta proposta pretendia questionar o fato de prometermos coisas o tempo todo, que não necessariamente iremos cumprir, reuni-las e revelar essas promessas que prometem sem se comprometer, enganam(-se), iludem a população durante uma campanha, revelam as urgências sentidas no momento em que se escreve, formalizam deveres e obrigações, demonstram o que gostaria ou acha que precisa fazer.

O enunciado: **Colocar uma urna no pátio da escola, com papéis e canetas à disposição. Colar um cartaz-convite para que as pessoas escrevam suas promessas e depositem na urna, não sendo necessário que se identifiquem. Ao final de uma semana fazer um mural de promessas.** A primeira parte então, continha uma urna para que as pessoas depositassem suas promessas e permaneceu no pátio da escola pelo período de uma semana, com a seguinte frase no cartaz-convite: **Prometa qualquer coisa, você não precisará cumprir e nem se identificar.**

Não imaginamos que teríamos muito engajamento nessa proposta, por se tratar de algo que não foi anunciado. Porém, quando retiramos a urna e a abrimos para retirar as promessas, tínhamos muitas promessas, com papéis diferentes dos que tínhamos deixado à disposição. Tratava-se, então, de um gesto sutil, quase imperceptível na escola, mas que gerou um grande movimento.

Passar de ano e tirar notas boas ano que vem/Ser uma Kardashian/Ser o melhor artista do mundo/Ser feliz/Fazer cortes no braço/Prometo que vou ter uma melhor amiga/Ser bombeira/Prometo não ser trouxa/Prometo amar o João/Eu vou emagrecer/Ser menos grossa/Prometo que não vou mais ficar depressiva. Notamos novamente o quanto as urgências e desejos foram intensamente acessados e expostos.

Percebemos uma potência para a invisibilidade da ação como um chamamento ao reinventar-se, ao reentender as relações no contexto escolar e a provocação de alterações na percepção de lugares e rotinas comuns, ao ver outros mundos dentro do mesmo mundo. Gestos sutis que convidam o outro a mover, que promovem danças quase imperceptíveis nos espaços, na intenção de aproximar e estar junto. Um convite, nunca imposto, mas respeitando o lugar do corpo vivo, em processo, que aceita e participa da proposição conforme suas possibilidades.

2.4 REDE DE PERGUNTAS

Aqui podemos apontar novamente uma certa invisibilidade da ação, porém com grande oportunidade para reconhecer outros gestos do ambiente. Essa proposta, assim como a anterior, tem como ponto de partida a busca por um jeito de pesquisar e investigar maneiras de recolher e coletar os anseios do contexto. Para isso, necessitamos de uma relação de proximidade direta com o espectador. Ambas têm em comum a divisão em duas partes, onde uma é a fase para coleta e outra fase de relação com uma materialidade resultante.

Interessados em rastrear e mapear mais sobre o contexto, escapando dos limites das turmas observadas, nos animamos para investigar sobre quais eram os questionamentos e opiniões da e na escola. Elaboramos, portanto, o seguinte enunciado: **‘Você pode me deixar uma pergunta?’** Fazer essa pergunta a alguém da escola para que doe uma pergunta, iniciando a rede. Escolher aleatoriamente outra pessoa para que responda a pergunta doada e deixe uma nova pergunta. Assim, sucessivamente. Gravar as perguntas e respostas em áudio para ouvi-las posteriormente.

Por que vocês escolheram ser professores dessa área?/Essa pergunta pode ser pra qualquer pessoa?/Por que não a uva?/Como você gostaria que fosse o trabalho do pedagógico da escola?/Como você acha que o colégio pode incentivar os alunos a estudarem um pouco mais?/O que você tem feito para ajudar o próximo e amar ele? A partir dessa rede de perguntas pudemos estar muito próximos das pessoas que estão diariamente na escola, muitas perguntas e respostas que foram revelando posicionamentos e desejos da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A aprendizagem está estreitamente ligada a corporificação do conhecimento, ao corpo. A possibilidade de errar e o desprendimento de si são necessários nos processos de aprendizagem e, neste sentido, a dança põe o indivíduo em contato com ele mesmo e altera percepções e visões sobre si e sobre o mundo, pois acontece também de dentro para fora.

Partindo dessas tentativas, erros e riscos, percebemos que promover a dança como ação emancipatória na disciplina de artes no ensino formal é possibilitar aos estudantes outros modos de se relacionar com o espaço, com os colegas e o professor. Assim, aprender é também criar e subverter os modos usuais de lidar com o espaço e com o tempo. Aprender como possibilidade de criar problemas e inventar modos de lidar com eles. Como uma brecha para abalar os modos de olhar e utilizar o espaço. Emancipação é a tentativa constante e inacabada de colocar o estudante no centro da experiência e, ao mesmo tempo, instigá-lo a se perceber capaz de promover mudanças no mundo entorno.

Podemos ponderar também, que apesar de nossa presença ser uma novidade para o ambiente, não visamos necessariamente propor acontecimentos completamente inovadores ao espaço - se é que isso é possível - mas gerar um estado de curiosidade e reflexão sobre o que já é comum e já está lá, questionando e até desfixando certezas, podendo ser algo que inaugura uma nova realidade interna, na relação com o outro ou na visão do mundo.

Então, nessa tentativa de promover experiências em dança, buscamos estar atentos e inseridos no contexto, ou seja, considerando aquilo que os indivíduos já possuíam e ao que o ambiente oferecia, num empenho em potencializar essa experiência para atravessar

os corpos com um convite ao repensar sobre si mesmo, de forma a não esperar uma resultante, mas entendendo que um corpo vivo nunca estará finalizado, em modificação constante. Nesse sentido, é importante reforçar o quanto o período de observação na escola, parte da primeira etapa do estágio, propiciou uma convivência intensa e importante para este processo de pesquisa. O encontro, esse momento de estar atento e disponível para ser sensibilizado pelo outro foi fundamental, onde a atenção para cada gesto passou a comunicar muitas pistas sobre o que e como elaborar as regências.

Durante a realização desta pesquisa, um dos pontos mais marcantes diz respeito sobre esse fazer compartilhado, a necessidade e importância de estar juntos neste processo. Juntos para encontrar modos de fazer e ser arte, juntos para atuar na escola, juntos criando conhecimento, juntos criando arte.

A criação, a experiência artística só acontece na relação. Pensar as diferentes estratégias para borrar a aula e a criação artística não cristalizou a atuação ou gerou uma fórmula para estar na escola, mas justamente gerou uma instabilidade necessária para estar atento às brechas e a exigência de estar dedicado ao ambiente, a esta escola e estas pessoas.

Deslocar a figura do professor e do artista para aproximar o estudante e o espectador na aula como uma experiência artística, instigou questionamentos em nós, estagiários e nos estudantes, professores e funcionários da escola. Realizamos no contexto um convite para olhar de outros jeitos para os mesmos lugares, criando novidades e inventando problemas, mesmo que fazendo as mesmas coisas, este convite emergiu do olhar atento ao próprio contexto habitado. Assim, emergiram outras maneiras de ver e de se relacionar com a dança e com a arte, como essas realizadas como situações artísticas, e assim, as transformações, mesmo que quase imperceptíveis, começaram a existir.

Refletindo sobre as implicações deste trabalho, fica claro a urgência de uma continuidade, que obviamente não poderá existir agora. Mas me questiono sobre a importância de manter viva a arte dentro da escola, na vida das pessoas. Como continuar? Como envolver cada vez mais o corpo neste processo de aprendizagem, que nunca tem fim?

REFERÊNCIAS

CIOTTI, N. **O professor-performer**. Natal, RN: EDUFRRN, 2015.

FABIÃO, Eleonora. Programa Performativo: o corpo-em-experiência. In: **ILINX Revista do LUME** (Núcleo interdisciplinar de pesquisas teatrais da Unicamp: #4, 2013) p 1-11. Disponível em: <<http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>>. Acesso em: out. 2018.

KASTRUP, V. **Aprendizagem, Arte e Invenção**. Psicologia em estudo, Maringá, v. 6, n. 1, p. 17-27, jan/jun 2001.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.

SIEDLER, Elke; ROEL, Renata. Criação como condição de produção de conhecimento na experiência do artista-docente da dança. **Revista científica/FAP**. Curitiba, v. 17, nº 2, p. 29-45, jul./dez. 2017. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/2084>>. Acesso em: out. 2018.

Recebido em: 20/10/2020

Aceito em: 26/02/2020

**DANÇA-TEATRO & PERFORMANCE: ENTRELAÇANDO
POÉTICAS E METODOLOGIAS PARA O ENSINO DA ARTE**

André Rosa¹
Gabriel Fajonni Marcelino²

Resumo: O presente trabalho analisa possíveis caminhos em direção a metodologias de ensino da arte inspiradas nas intersecções entre a Performance e a Dança-Teatro. O ponto de partida para essas reflexões se deu em dois momentos distintos e simultâneos: no Projeto de Pesquisa *Protocolos de Convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais (UEM/CNPq)* e no Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*, ambos desenvolvidos pela Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Destes encontros e confrontos, propõem-se algumas pistas para o campo da educação em arte no espaço escolar, a partir de um ensino-aprendizagem em teatro entre as fissuras da arte e da vida, acionadas por arquivos e repertórios culturais, numa perspectiva auto-etnográfica.

Palavras-Chave: Ensino de teatro; metodologia; dança-teatro; performance.

**DANCE-THEATER & PERFORMANCE: BETWEEN POETICS
AND METHODOLOGIES FOR TEACHING ART**

Abstract: The present work analyzes possible ways towards art teaching methodologies inspired by the intersections between Performance and Dance-Theater. The starting point for these reflections took place in two distinct and simultaneous moments: in the Research Project *Protocolos de Convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais (UEM/CNPq)* and in the Extension Project *Artes do Corpo e do Movimento*, both developed by the Degree Course in Theater at the Universidade Estadual de Maringá (UEM). From these encounters and confrontations, some clues are proposed for the field of art education in the school space, from a teaching-learning process in theater between the fissures of art and life, triggered by cultural archives and repertoires, in an ethnographic perspective.

Keywords: Theater teaching; methodology; dance-theater; performance.

1 Transita entre a performance, a pedagogia, os saberes anticoloniais e ancestrais/oraculares. Ator/dançarino/performer, pesquisador das Artes da Cena e professor adjunto da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Doutor em Estudos Artísticos - Teatrais e Performativos - pela Universidade de Coimbra/Portugal. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Coordena o Projeto de Pesquisa *Protocolos de Convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais (UEM/CNPq)* e o Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*. Orientador da Bolsa PIBIS 2019/2020. E-mail: alrosa@uem.br

2 Graduando em Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Bolsista PIBIS 2019/2020 no Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*. E-mail: modenath01@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este estudo subsidiado pelo PIBIS (Programa Institucional de Apoio à Inclusão Social, Pesquisa e Extensão Universitária da Fundação Araucária), e desenvolvido no Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento* da Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual de Maringá (UEM), significa muito para mim, como jovem pesquisador, acadêmico, artista, gay e de origem periférica que pode permanecer em um curso de graduação devido ao investimento e o reconhecimento da extensão universitária na formação acadêmica.

Dado esse reconhecimento, cabe-me compartilhar que, quando estou em uma sala de ensaios, em uma sala de aula, dançando, experimentando e desafiando meu corpo, a exaustão, a investigação e a repetição de movimentos começam a liberar em mim os mais variados acessos a sentimentos, sensações, intuições, estímulos. Assim, a produção e a decifração de sentidos do mundo também são respostas oriundas das relações produzidas no corpo e não apenas na mente. Entretanto, foi um processo árduo em **desaprender o meu corpo**, pensá-lo como uma **totalidade vivida** e compreender suas dinâmicas, a fim de reconhecer e desmontar os espaços binários de produção de conhecimentos: corpo/mente, razão/emoção, branco/preto, homem/mulher, erudito/popular etc.

E para expandir as ideias que são propostas nesta escrita, trago a afirmação do educador brasileiro Paulo Freire: “Educação não transforma o mundo. Educação muda pessoas. Pessoas transformam o mundo” (FREIRE, 1987, p. 87). Deste modo, seguindo essa linha propositiva, reflito sobre alguns cruzamentos entre a Performance e a Dança-teatro e quais metodologias são necessárias para interseccioná-las no ensino de arte nas escolas, fomentando estratégias pedagógicas e artísticas críticas para que as aulas de Arte se constituam em um espaço atrativo, convidativo, prático e condizente com as realidades nas quais os/as estudantes estão inseridos/as, partindo, assim, da construção compartilhada dos conhecimentos que redimensiona comportamentos normativos impostos pela sociedade a fim de superá-los e transformá-los.

A metodologia desta investigação se fundamenta em dispositivos documentais, por meio da análise de materiais bibliográficos, arquivos de imagens e repertórios corporais. Para a construção dos dados utilizei do relato auto-etnográfico, no qual posso coletar e relacionar de forma mais minuciosa, observações diretas sobre as linguagens artísticas

propostas, entrelaçando minhas vivências e práticas com as adquiridas por leituras e acessos aos arquivos e repertórios. Por fim, a escrita auto-etnográfica leva-me a uma análise discursiva-afetiva-somática para perceber o que fui somando, aderindo e reformulando nas possíveis intersecções entre a Dança-Teatro e a Performance no âmbito da criação em arte e educação.

INSPIRAÇÕES VINDAS DA DANÇA-TEATRO

Olhando para trás, especificamente para o ano de 2017, quando entrei no curso de Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da UEM, recordo-me do meu primeiro contato com a Dança-Teatro por meio das disciplinas de Expressão Corporal. Naquele momento, o professor que até então ministrava as disciplinas, não denominava nossas atividades e criações como processos de Dança-Teatro, pois sua preocupação estava no nosso desenvolvimento, consciência e percepção corporal. Só fui entender que os exercícios que realizamos em sala de aula permeiam - ou podiam permear - essa área de conhecimento artístico, quando em agosto do mesmo ano passei a pesquisar sob a orientação desse professor, Dr. Wagner Rosa, que me acompanhou ao longo de dois anos (2017 e 2018).

Nesta caminhada, o meu ponto de partida foi relatar e sistematizar os resultados parciais obtidos em dois locais distintos: no Projeto de Extensão “Corpo em Movimento – Dança/Teatro” (em 2020, este Projeto passou a ser denominado de *Artes do Corpo e do Movimento*), e nas aulas regulares de Expressão Corporal I e II tidas naquele mesmo ano. De forma concomitante, usava de fundamentação e embasamento teórico as minhas leituras e análises sobre estudos postulados por Rudolf Laban (1879-1958), dançarino, coreógrafo e teatrólogo eslovaquiano, tido como “pai da dança-teatro”, e que dedicou grande parte da sua vida a estudar e sistematizar os movimentos humanos, organizando-os em fatores (tempo, espaço e energia) e nas qualidades básicas de movimentos materializadas na interconexão destes fatores (de forma tangível ou intangível).

A pluralidade e diversidade de caminhos possíveis para se trabalhar as teorias de Laban nos âmbitos das linguagens da Dança e do Teatro, assim como em sua intersecção Dança/Teatro e, do mesmo modo, nas demais atividades propostas aos grupos de estudantes-atores/atrizes permitiam que direcionassem melhor seus impulsos internos, resultando em melhorias na conscientização dos seus corpos.

Gratificado, portanto, com tais descobertas realizadas, no segundo ano de pesquisa, decidi por aprofundar meu conhecimento na mesma área, mas sobre a perspectiva de Pina Bausch, coreógrafa e dançarina alemã – aprendiz de Laban – e que criou o seu próprio conceito de Dança-Teatro. Quando se tornou professora e coreógrafa, Bausch desenvolveu seus trabalhos apenas com bailarinos e bailarinas profissionais, e seu intuito era criar e compor obras que surgissem de memórias e angústias, e de alguma maneira se relacionassem por serem “sentimentos compartilhados coletivamente” (DURAN, 1994).

Numa breve compilação revisionista das minhas pesquisas anteriores, é importante ressaltar aqui, que, apesar do Departamento de Dança na Universidade Folkwang Schule, onde Bausch lecionou e coreografou a partir de 1962, impor ementas nas quais os estudos da dança eram norteados pelo *Ballet Clássico*, tanto Bausch quanto seu professor e amigo Kurt Jooss (também aprendiz de Laban), em suas práticas docentes, como nos conta Sayonara Pereira, professora e pesquisadora brasileira, em *O Teatro da Experiência coreografado por Pina Bausch* (2018): “não queriam ensinar um estilo ou uma estética [apenas], já existente, e sim pretendiam que cada estudante encontrasse em si mesmo ferramentas para que fossem conciliadas com as técnicas que iriam ser absorvidas ao longo dos seus estudos” (PEREIRA, 2018, p. 488). Isso se configura com um dos aspectos inerentes à Dança-Teatro: cada sujeito precisa “encontrar o seu modo de se relacionar e se desenvolver dentro da dança. Talvez uma espécie de autoria criativa” (PEREIRA, 2018, p. 492).

Na Dança-Teatro, todos os corpos podem dançar criando os seus próprios códigos corporais que lhe são possíveis, somando todas as suas demais técnicas, experiências e vivências, sejam elas do universo da Dança ou até mesmo inspiradas e retiradas do cotidiano. Ambos convergem ainda a uma mesma ideia, o que trago como **primeira inspiração** da

Dança-Teatro: criar uma nova dança que possuísse um texto e uma dramaturgia, e que incluísse também as artes visuais, a literatura, a música etc., possibilitando, assim, outros percursos e passos a caminho de uma intersecção entre as linguagens.

A Dança experimental de Bausch causou um choque estético e político no público conservador alemão de 1970. A sua linha/estética/forma de trabalho era algo novo, e isso incomodou os apreciadores/consumidores das antigas convenções artísticas do que era considerado Dança. Esse novo conceito e procedimento de Dança desencadeou numa ampliação e adesão de outros coreógrafos sobre os ensinamentos da *Folkwang*, por volta de 1980, com o intuito de sempre expandir os limites da Dança-Teatro. Os/as dançarinos/as de Bausch não dançavam apenas. Eles/as corriam, falavam, cantavam, choravam ou riam. Passaram a interpretar a Dança de uma maneira completamente nova. Dançarinos/as e coreógrafos/as de todo o mundo se perguntavam onde haviam aprendido a se movimentar daquela maneira. E ficavam curiosos se eles/as eram cantores/as, atores/atrizes ou dançarinos/as.

Figura 1 - Projeto *Extensão Artes do Corpo e do Movimento*, curso “Hibridismo e Movimento - Estudos em Ações Corpomidiáticas” da UEM.



Fonte: Instagram. Acessada em: 01/07/2020. Disponível em: @corpouemmovimentouem

Figura 2 - Companhia Tanztheater Wuppertal dirigido por Pina Bausch.



Fonte: DW Brasil. Acessada em: 20/03/2020. Disponível em: <https://p.dw.com/p/18JLj>.

A metodologia para se compor obras de Dança-Teatro são variadas, não existe, portanto, um roteiro fixo de criação. Cada artista, coreógrafo/a ou grupo tem seus modos de tecer um trabalho artístico, sendo similar à lógica da performance enquanto prática artística contemporânea.

Pode-se dizer que o *Tanztheater* [teatro da dança ou dança-teatro] possui várias faces e que a personalidade de cada criador, suas histórias e vivências pessoais irão caracterizar e imprimir a leveza e o peso de suas respectivas obras (PEREIRA, 2018, p. 489).

Por essa razão, no ano letivo de 2018, eu, como monitor do Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*, e o artista, bailarino, bonequeiro e estudante do curso de Artes Cênicas - Licenciatura em Teatro da UEM, Flávio Magalhães, ministrante de alguns cursos de extensão, decidimos experimentar o hibridismo da Dança-Teatro na intersecção com os jogos teatrais, yôga e fotografia.

ASPECTOS DA DANÇA-TEATRO NAS NOSSAS PRÁTICAS HÍBRIDAS DE 2018

Em um primeiro grupo que trabalhamos, seguimos uma metodologia de iniciação à dança por meio de jogos teatrais. O objetivo era exercitar a interação entre os jogadores, o foco, a concentração e a consciência do 'eu', do outro e do espaço. Os jogos utilizados

foram selecionados do *Fichário* da teatróloga estadunidense Viola Spolin (1906 – 1994), que, ao longo de uma vida dedicada ao teatro, defendeu que o jogo “instiga e faz emergir uma energia do coletivo quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada” (SPOLIN, 2007, p. 21). Partíamos com frequência de atividades de improvisação [de situações cotidianas] e jogos tradicionais [pega-pega, pique-esconde, etc] para alcançarmos movimentos corporais que seriam experimentados, repetidos e transformados em coreografia. Nas improvisações notamos que as bagagens e experiências de cada jogador/a se mesclava, e nos dava muitas informações de suas realidades distintas. Destes encontros interpessoais promovido pelos jogos, nascia nossos materiais de criação, que trago como **segunda inspiração**: situações cotidianas que se tornam danças e expressam sentimentos e emoções comuns, ou de alguma forma compartilhados por todos/as.

Num segundo grupo, nossas construções poéticas surgiam da intersecção da Dança-Teatro com a Yoga. Era uma turma composta de estudantes do próprio curso de Artes Cênicas, estudantes oriundos de outros cursos: Matemática, Letras e Psicologia, e também da comunidade externa. Destes, ouvíamos recorrentemente comentários que duvidavam e depreciavam suas próprias capacidades e possibilidades operacionais com o corpo, em comparação com os estudantes da Licenciatura em Teatro. Entretanto, as técnicas de Yoga, que tinham por objetivo o desenvolvimento de consciência corporal dos/as participantes, contribuiu para que cada participante explorasse suas subjetividades e singularidades, não apenas funcionando como potencialização criadora, mas também favorecia o desenvolvimento das suas percepções quanto à compreensão de si próprio e do que acontecia ao redor.

O estudo do corpo por meio da Yoga, segundo as palavras da ministrante Profa. Dra. Ludmila Castanheira, visava à ampliação dos sentidos nas distintas partes do corpo, pensando que muitas dessas partes permaneciam adormecidas, esquecidas e/ou pouco trabalhadas. Além disso, via-se a contribuição desta atividade como ação preparatória do corpo do ator/dançarino e da atriz/dançarina, que percebo como **terceira inspiração**, uma vez que tal prática tende a levá-lo/a a experimentações de novas possibilidades corporais e, conseqüentemente, ampliam seu potencial de presença cênica.

Figura 3 - Projeto de Extensão *Artes do Corpo e do Movimento*. Curso de Extensão “Hibridismo e Movimento - Estudos em Ações Corpomidáticas” da UEM.



Fonte: Instagram. Acessada em: 01/07/2020. Disponível em: @corpoemmovimentouem

Neste sentido, nas atividades de Dança-Teatro realizadas com Yoga, era notório como se reencontrar com o “eu interior” influenciava no modo como o corpo se relacionava com os demais corpos e espaços, e como nos tornamos mais sensíveis e perceptíveis.

INSPIRAÇÕES VINDAS DA PERFORMANCE

Existem muitos lugares de onde eu poderia partir essa escrita a fim de propor qual é a minha compreensão, neste momento, sobre a Arte da Performance ou artefatos/ações artísticas informadas como Performance. Isto acontece porque suas definições não são fixas e nem demarcadas como padrão universal a ser repetido; pelo contrário, as análises críticas demonstram como as posições geopolíticas de diferentes pesquisadores/as, artistas e teóricos/as da cena concebem os campos de abrangência das ações performáticas.

Como já disse anteriormente, os conceitos sobre Arte, Sociedade, Teatro, Dança, Dança-Teatro estão em constante reprogramações, e a Performance do mesmo modo não é uma produção que está solta na linha do tempo-espaço do conhecimento em arte. Alguns dos materiais que tive acesso contribuíram para perceber, *a priori*, a Performance como movimentos de contestações e reivindicações sobre os espaços de atuação e as relações de poder das estéticas artísticas e teatrais tradicionais. Logo, a Performance

não está interessada em representar um outrem, ao propor “trânsito livre entre a vida e a arte” (CUNHA, 2013, p. 9-10), como sugere Clóvis Marcio Cunha, professor e pesquisador brasileiro, em *Introdução a arte da performance* (2013). “A [própria] vida é transformada em espetáculo” (CUNHA, 2013, p. 9-10).

Figura 4 - Performance *This artist is present* por Marina Abramovic.



FONTE: <http://www.touchofclass.com.br/index.php/2017/03/23/marina-abramovic-artista-do-mes-marco-de-2017/>. Acessada em: 14/07/2020.

Portanto, eis aqui a minha **quarta inspiração** para uma metodologia desobediente advinda das ações performáticas: a quebra e o fim da representação no campo das artes. André Rosa, artista da cena, pesquisador e professor brasileiro, em *corpys sem pregas: performance, pedagogia e dissidências sexuais anticoloniais* (2017), nos ajuda a compreender melhor o significado de uma mudança paradigmática suscitada pelo fim da representação:

Refiro-me aos movimentos e mudanças sociais, políticas, econômicas, culturais, artísticas e existenciais que passam a questionar a ideia de representação, principalmente após a Segunda Guerra Mundial, desestabilizando as narrativas hegemônicas modernas ocidentais de progresso, verdade, sujeito, razão, sexualidade, raça, capitalismo, conhecimento etc. Assim, todas as formas herdadas em como nomear os sentidos de mundo, os corpys e as subjetividades - através de seus cânones tradicionais e clássicos do séc. XIX - são postos em colapsos (ROSA, 2017, p. 32).

Assim, a performance está interessada em desenvolver procedimentos e deslocar reflexões sobre as concepções hegemônicas de arte, ao invés de reproduzir discursos ideológicos que aprisionam e reduzem as possibilidades de tecer as malhas políticas,

sociais e existenciais da criação artística. Quanto aos roteiros performáticos, estes são modos de operar as ações, eventos, *happening*, *body art* etc. expondo que um dos desafios da Performance é romper e questionar os padrões estabelecidos pelas definições de arte e não-arte. Nesse rompimento de definições tradicionais e disciplinares sobre a produção em arte está incluso ações mais efêmeras, súbitas e instantâneas, pois trazem em suas configurações questões e abordagens a serem discutidas em cada específico contexto, por ser uma “resposta momentânea para questões recorrentes” (FABIÃO, 2009, p. 238). Sendo assim, a minha **quinta inspiração** oriunda desta linguagem: a aproximação e intersecção da arte e vida no currículo escolar.

Compartilho, também, algumas ideias generalizadas que trafegam pelo cotidiano e que ouço nos bastidores do meu curso de graduação: *Performances são ações questionadoras que borram as fronteiras entre linguagens artísticas [dança, teatro, artes visuais, etc]; e quem assiste, muitas vezes, não sabe classificar o que é aquilo que se apresenta. Logo, tudo é e pode ser performance.* O discurso e as interpretações produzidas no *senso comum* sobre as artes performáticas devem ser levadas em consideração, porque demonstram como a circulação de ideias e propostas estão inseridas em contextos diversos, como nos revela o mapeamento promovido pelos Estudos da Performance estadunidense, que desde os anos de 1960, teve o intuito de cartografar o que seria considerado Performance ou não, resultante de um processo de relações de poder na constituição de mercados teóricos e práticos no campo da arte, como sugere André Rosa:

As posições geopolíticas em que as teorias e práticas são desenvolvidas, organizadas e distribuídas pelos centros de produção de conhecimentos e pelos mercados que localizam e determinam a produção em arte global ou local desenvolvem cartografias que passam a identificar o que seria considerado performance. O primeiro departamento de estudos nesta área de investigação se deu na Universidade de Nova Iorque, no início da década de 1980: os Estudos da Performance, denominação dada por pesquisadorxs desde os anos de 1960 - dentre os quais destaco Richard Schechner e Victor Turner - passaram a exercer uma posição hegemônica na legitimação da produção performativa no Ocidente - e também em espaços não-ocidentais - em um processo que, a meu ver, pode se configurar como uma neocolonização epistêmica (ROSA, 2017, p. 84).

Isso nos leva a pensar que o lugar de onde você propõe sua ação performática, por exemplo, influencia a forma como você a desenvolve. Por conseguinte, as transgressões sugeridas pela performance não passam despercebidas de controles e delimitações geopolíticas.

Acessibilidade da Performance é a minha **sexta inspiração**, e para explicá-la, trago outra proposição do mesmo pesquisador: “[algumas] performance tem características tanto normativas como subversivas” (ROSA, 2017, p. 89). Levo a pensar, portanto, que dependendo da abordagem de uma Performance, pode tanto torná-la um modo de operar em consonância com o regime de poder hegemônico, ou pode ampliar os imaginários colonizados dos/as estudantes na sala de aula.

Quanto a essa elitização da Performance, vivencio-a regularmente, no interior das disciplinas mais teóricas da graduação, onde são recorrentes os debates acerca das produções e teorizações em Performance, Teatro, Arte, etc. Tratando-se das artes performáticas, são diversos os pontos levantados a fim de defendê-la como resistência social, do mesmo modo que há aqueles/as que a apontam como manutenção das estruturas dominantes e hegemônicas. Sobre o ponto de vista de um artista inserido na região de Maringá - PR, muitas vezes já compactuei das mesmas opiniões de meus/minhas colegas - igualmente estudantes de Artes Cênicas: existem propostas performáticas que são feitas e pensadas exclusivamente para o nicho da própria Universidade, isso quando não diretamente realizadas para o próprio público das Artes da Cena. Este exemplo corrobora para se problematizar os possíveis distanciamentos da Arte e da Sociedade, evidenciando que somente os inseridos nos contextos de produção e circulação em Arte e no contexto universitário pudessem apreciar e interagir com ações/eventos performáticos.

Alguns dos materiais bibliográficos e acervos de repertórios e arquivos acerca da Performance para uma possível metodologia desobediente com a Dança-Teatro chegam a mim por meio do grupo de estudos *sem pregas*, organizado pelo Prof. André Rosa, dentro das atividades do Projeto de Pesquisa *Protocolos de Convivialidade: performance, pedagogia e saberes anticoloniais (UEM/CNPq)*, no ano letivo de 2019, distribuídos e organizados da seguinte maneira: *Corpos e as artes do convívio*; *Corpos e as memórias*; e *Corpos e as ancestralidades*.

Em *Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r) evolução dos afetos* (2014), Tânia Alice, professora, pesquisadora e *performer brasileira*, ao expor a complexidade sobre a definição do que seria performance, problematiza que:

Observa-se uma diluição entre as linguagens artísticas que vão se contaminando, gerando obras híbridas, realizadas em espaços alternativos, integrando elementos das artes visuais, cênicas, cinematográficas e da dança, entre outras linguagens (ALICE, 2014. p. 32).

A esta altura, quando proponho que a Performance se põe como transgressora e contestadora às normativas dos cânones artísticos: a *mimese*; a necessidade de um começo, meio e fim; causa e efeito etc. a ideia de borrar e expandir as fronteiras é percebê-la como movimentos que brigam e lutam para dar visibilidades às narrativas não-oficiais e histórias anti-hegemônicas.

Outra situação me chama atenção no texto de Alice, quando a autora declara que: “essas obras, longe de se apresentarem de modo distanciado para um espectador passivo, vão incluindo esse espectador, tornando-o participador e cocriador da obra artística” (ALICE, 2014, p. 33). A prática de incluir o público nas ações performáticas já é fruto de outras e muitas investigações no campo da Arte, tal como já ocorria nas proposições da Peças Didáticas de Bertold Brecht, no início do século XX. E mais adiante, no próprio Teatro do Oprimido de Augusto Boal, no Brasil, na segunda metade do século XX. Este último, por exemplo, defendia a democratização do acesso ao palco, colocando nas mãos do espectador - chamado de espectATOR - uma oportunidade de situação-cênica que direcionasse para uma transformação social. Aqui ocorre minha **sétima inspiração**: relação artista e público a fim de repensá-la no contexto escolar.

Figura 5 - Performance *Onde é? Ação n° 2.*

Fonte: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/geral/2018/12/50-anos-do-ai-5-intervencao-artistica-relembra-desaparecidos-da-ditadura-militar/>. Acessado em: 14/07/2020.

Apesar de compartilharem da ideia de reconduzir a função do público na obra, ou seja, torná-la chave fundamental para a ação performática ou na solução do T.O (Teatro do Oprimido), ainda assim, os/as espectadores/as reagem de forma diferente entre ambas. Enquanto, no primeiro exemplo, quem assiste pode interagir com o/a *artista* no decorrer da Performance, lançando os/as participantes numa construção conjunta das ações a serem desenvolvidas a partir de um roteiro como estímulo das experiências que diluem as fronteiras entre cena e realidade; no Teatro-Fórum (um dos procedimentos cênicos que compõem o T.O), Augusto Boal aguardava dos seus observadores ativos uma intervenção na história, por meio (ainda) da representação para se alcançar uma transformação social, ou seja, desejava a formação de um público consciente - pelas vias da consciência da estrutura de classes sociais - que acreditasse que era possível realizar a superação da opressão capitalista.

Dessa maneira, ao ampliar os horizontes e minha compreensão sobre a Performance como modos de operar as subjetividades e sentidos de mundo, descarto ideias fixas sobre a mesma e a obrigação de domá-la, e tomo a me interessar em investigar algumas de suas características a fim de dialoga-las com o universo da Dança-Teatro para a geração de novos resultados, impactos e transformações no campo das metodologias para a educação em arte.

OS ENTELAÇAMENTOS DA DANÇA-TEATRO E DA PERFORMANCE: A URGÊNCIA DE METODOLOGIAS DESOBEDEIENTES NO ENSINO DA ARTE

Neste momento proponho um diálogo entre o Gabriel-educando da época do Ensino Básico com o Gabriel-Educador em Teatro, para se pensar e discutir acerca de uma ampliação teórica e prática sobre os percursos metodológicos do ensino da arte nas escolas.

Em 2016, eu concluí minha trajetória no Ensino Fundamental. O Ensino Médio, especificamente, realizei no período noturno, pois eu precisava trabalhar durante o dia para ajudar financeiramente os meus pais. Estudar à noite era um desafio, primeiro: chegava cansado do trabalho; segundo: as disciplinas geralmente eram pouco funcionais se comparadas com a forma que os/as mesmos/as professores/as as trabalhavam nas turmas do matutino (discutir os motivos que levavam a isso não é o meu foco); terceiro: parecia que o conteúdo de Arte era o mesmo desde a 6º ano do Ensino Fundamental e eu estava preso num ciclo vicioso. Eu não fazia ideia do porquê estudar as linguagens artísticas na escola. E se dependesse dessas experiências, definitivamente, eu não teria interesse em cursar uma graduação na área artística.

Lembro-me que os conteúdos das aulas de Arte eram monótonos, repetitivos e desenvolvidos de forma confusa, pois os/as professores/as pareciam mais preocupados/as na aquisição dos conteúdos do que media-los de modo que nos fizesse sentido. Isto me reforçava a ideia de que aprender o que me era ensinado só seria útil para o concurso do Vestibular.

Agora, sob a perspectiva do Gabriel-educador, vejo-me em situação de repensar como temos trabalhado as ideias sobre a produção e circulação de arte e como conceber processos artísticos no contexto escolar. Quais estratégias eficientes podem ser estudadas e colocadas em prática para que a disciplina de Arte não seja relegada apenas a uma forma de recreação dentro do currículo escolar, ou de uso instrumentalista e suporte para as disciplinas tidas como as mais importantes e necessárias na organização escolar? (JAPIASSU, 2008).

Defendo que a teoria deve estar atrelada e não-dissociada da prática, quando me refiro ao estudo e produção de conhecimentos em Arte na escola. Discussões, debates e transmissão oral e escrita dos conteúdos do/a professor/a para o/a estudante, apenas, não cumprem o papel de ensinar e criar novos roteiros e trilhas para o conhecimento. A prática das próprias estéticas artísticas - no âmbito escolar - é necessária e fundamental, pois pressupõe que os/as estudantes vivenciem uma aprendizagem que não se interessa na formação técnica de artistas, mas no domínio, na fluência e na “compreensão estética dessas complexas formas humanas de expressão que movimentam processos afetivos, cognitivos e psicomotores” (JAPIASSU, 2008, p. 30).

Em outras palavras e citando um exemplo, os/as estudantes não passam a decorar/memorizar a história sobre o Drama Burguês (movimento teatral francês que surge na ascensão social da burguesia no séc. XIX, a fim de dá-los representatividade num período onde a Arte retrata apenas os interesses da Monarquia e Aristocracia), porque é um instrumento a ser utilizado para aprovação nos Vestibulares, mas busca-se refletir e compreender como os movimentos artísticos surgem em contextos socioculturais específicos, e influenciam as condições de vida pela organização político-estética do tempo-espço em que estão inseridos. É entender, por exemplo, que as novelas melodramáticas (grande produto cultural comercializado no Brasil, e com grande alcance de pessoas) mantêm e preservam ideologias e narrativas hegemônicas. A prática artística alicerçada com leitura e compreensão do mundo proporciona refletir e criar outras realidades, reconfigurando práticas corporais e representacionais, levando os/as estudantes para contextos e saberes múltiplos do que é corpo, arte, sociedade, vida, etc.

Deste modo, torna-se profícuo entrecruzar e dialogar com as **sete inspirações** advindas da Dança-Teatro e da Performance que selecionei para uma possível metodologia desobediente do ensino da arte na escola. Isto é, desobediente por operar possíveis desmontagens das ideologias e práticas hegemônicas impregnadas nos currículos escolares. Logo, são aspectos considerados importantes para uma educação artística mais libertadora, criativa, transformadora e crítica. Sobre cada uma delas, chamou-me à atenção

para um mesmo ponto: ampliar as percepções sobre vida e arte, proporcionando assim, aos/às estudantes, uma consciência de que a arte está presente e atuante em cada cotidiano; que interfere no social; que ultrapassa os muros da escola e impacta as nossas vidas.

O ofício de professor/a quanto ao seu desempenho dentro de uma sala de aula também está intrinsecamente relacionada à gestão escolar onde desenvolve seus trabalhos. Isso significa que a existência de espaços adequados para a realização de suas atividades, disponibilidade de materiais didáticos e apoio da equipe pedagógica são elementos, por exemplo, que inspiram e motivam a dedicação à carreira docente. Entretanto, quero me atentar especificamente à outra questão: ao assumir a mediação de uma turma de estudantes, o/a educador/a se defronta com o desafio de perceber e elaborar estratégias de ensino adequadas para aquele específico grupo, pois suas singularidades e subjetividades ativam diferentes necessidades e urgências. Toda classe escolar é composta por diferenciadas vivências que, ao longo de um ano letivo, dividem uma mesma realidade (isto é, questões sociais que interferem nas relações tidas dentro do espaço da sala de aula e na comunidade que abriga a unidade escolar), o que solicita da equipe de profissionais da escola, um olhar minucioso para notar quais são os reais articulados e ali presentes entre a escola e a comunidade.

Por isso, vejo como importante iniciar tal análise ressaltando as duas inspirações da Dança-Teatro (**1º inspiração**: interseccionar as linguagens; **2º inspiração**: propor metodologias e ensino a partir de situações cotidianas).

A **primeira inspiração** nos revela que existe a possibilidade de estabelecer relações entre duas ou mais linguagens na articulação de novas possibilidades linguísticas, formatos híbridos para a autoria criativa do conhecimento do/a estudante. Com isso, a ideia que me interessa em compartilhar sugere que os/as educandos/as aprendem mais quando não se limitam a um único conteúdo, mas sim, quando passam a associar e mesclar diferentes áreas do conhecimento na construção do seu - e de novos - conhecimentos. Torna-se, por exemplo, muito mais atrativo seu interesse pelos aprendizados quando lhe é possível estudar o Romantismo Francês por meio dos versos e poemas que costuma compor em suas rodas de Rap ou Hip Hop.

A partir disso, somos levados, portanto, a pensar que o conceito de arte contemporânea está sempre em mutação, pois novos conceitos são (re)inventados na mistura e experimentação com outros formatos artísticos e no uso de diferentes materiais, expandindo as metodologias utilizadas pela arte moderna, no que esta desenvolve enquanto aparato técnico, formas e materiais definidos para seus processos de criação.

A **segunda inspiração** da Dança-Teatro segue pela mesma ideia: o professor pode estimular o/a estudante a encontrar em si mesmo, no seu corpo, nos seus marcadores sociais, uma autoria criativa de conhecimento, pois todos os corpos podem ensinar algo a alguém e produzir múltiplos conhecimentos. Não apenas isso, mas instigar que os/as estudantes reflitam sobre as próprias situações cotidianas vivenciadas pelo e com seus corpos, e passem a perceber e questionar tudo aquilo que foram ensinados a naturalizar, a fim de questioná-los e superá-los.

Essa linha propositiva já se esbarra e se funde com a quarta e quinta inspirações vindas da Performance (**4° inspiração**: o fim da representação; **5° inspiração**: interseccionar arte e vida). E perguntamos: Como proceder com estes desafios no contexto escolar? Vejamos: estimular e reconhecer, portanto, o/a estudante como um pesquisador/a do seu próprio corpo, das suas próprias situações cotidianas, gera materiais e relações para a produção de conhecimentos em arte interessado em questionar as identidades e como as narrativas que as sustentam estão inscritas nas linhas históricas. Isto é, quando nos atentamos à aquilo que somos e como vivemos, torna-se uma ação perturbadora dos comportamentos sociais naturalizados. Pensamentos e ações anti-hegemônicas são fomentadas, pois reconheço que minhas condições de vida não precisam manter as estruturas hierárquicas da hegemonia social. Essa ideia nos instiga a romper com as representações colonizadoras dos nossos imaginários.

A acessibilidade é a **sexta inspiração** vinda da Performance, trazida para que nós, educadores e educadoras, reflitamos sobre como - talvez - estejamos apresentando aos nossos/as estudantes as linguagens artísticas em sala de aula: muitas vezes confusas, desconexas e não situadas, ausentes de reflexões. Parece-me que, em diversas ocasiões, estamos compartilhando e produzindo conhecimentos por meio de uma comunicação inacessível, utilizando de um vocabulário erudito e academicista, que não necessariamente

comporta e expanda os processos de ensino e aprendizado, visto que também pode se configurar como hierarquia de poder na produção do saber. Logo, mesmo que o intuito seja ampliar os espaços de conhecimento do/a estudante, ao compartilhar termos, conceitos, práticas e teorias desconhecidas até então por elas/es, devemos nos comprometer a uma abordagem cuidadosa que não reproduza e preserve as narrativas dominantes. E volto a repetir, o uso descuidado do nosso conhecimento como educadores e educadoras pode se tornar um abuso de poder e impedir/dificultar que o/a estudante desenvolva uma autoria criativa de conhecimento.

Por fim, não menos importante, **a sétima inspiração** se refere à relação do artista e público. Isto é, se na Performance a produção de conhecimento é gerada e ativada de formas múltiplas no contato do público com a obra, defendo que em sala de aula, os conhecimentos sejam gerados a partir das narrativas auto-etnográficas de cada estudante. Partir da posição e olhar do/a estudante no mundo para debater questões acerca de Arte e Sociedade, resulta de menos estranhamento e distanciamento para com os conteúdos abordados. E segue para além disso, pois é dar voz e ouvir as urgências dos/as estudantes, dando-os/as protagonismo na criação de saberes.

Atente-se, aqui, quando digo 'dar-lhes protagonismo na criação de saberes', não insinuo que todas fontes de conhecimentos existentes sejam ignoradas, mas que sejam repensadas criticamente. Em outras palavras, estimular o/a estudante a se conscientizar de que nem tudo que é ensinado, transmitido e reproduzido é uma verdade absoluta no que abrange o campo das artes entrelaçado à vida. Mas são perspectivas embasadas na localização geopolítica de cada pessoa.

Intrinsecamente falando, assim como todas as outras inspirações, a sétima também está entrecruzada com as demais. Elas se complementam, se misturam e dialogam para o mesmo objetivo: reconhecer os/as estudantes como potentes criadores de informações; respeitar e reconhecer suas realidades e vivências como memórias pessoais e repertórios culturais para aprender, produzir, refletir e ensinar tanto quanto o que é reproduzido pelos cânones tradicionais das ideologias hegemônicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trago contribuições oriundas da Dança-Teatro e Performance em busca de uma metodologia desobediente, entretanto, não estabeleço um roteiro fixo de como essa abordagem deve ser realizada. Diante do planejamento de ensino e das aulas, o/a educador/a precisa pensar em como articular essas ideias para exercitar os/as estudantes a pensarem com o corpo e a mente alinhados e conectados. Não podemos permitir que somente a mão que segura, coordena e controla um lápis tenha movimentos refinados e trabalhados, precisamos nos atentar que o/a estudante sinta e perceba a totalidade vivida do corpo.

De nada vale se referendar nas propostas contidas nesta pesquisa, caso continue desenvolvendo suas atividades pedagógicas renegando as complexas interfaces entre corpo/mente na produção de conhecimentos. Como propor, portanto, atividades teóricas e práticas sobre um movimento artístico que esteja alicerçado em teorias, mas que mesmo assim, não desconsidere o modo de pensar e produzir informações advindas dos corpos de seus/suas estudantes? Como propor que os/as estudantes produzam criações em arte a partir de situações atuais - retiradas de seus cotidianos - e, em seguida, promover reflexões sobre o que ainda é preservado e naturalizado como pensamento hegemônico?

Gostaria de contribuir com uma resposta exata para que solucionasse as questões envolvendo o planejamento de aulas de cada professor e professora em arte, entretanto, a rotina escolar da cada bairro, cidade e Estado do país é um fator variável, pois não estamos lidando com números, mas sim, com estudantes que estão em constante transformações. Finalizo, portanto, com uma indicação que me ajudou ao longo desta investigação: não procure salvar e transformar o mundo, mas busque ajudar as vidas com as quais você se envolve nos âmbitos do ensino da Arte. Nossa missão está ali, naquelas específicas realidades onde estamos inseridos/as.

REFERÊNCIAS

ALICE, Tânia. Diluição das fronteiras entre linguagens artísticas: a performance como (r) evolução dos afetos. **Palco Giratório**: circuito nacional. Rio de Janeiro: SESC, Departamento Nacional, 2013, p. 32- 43.

AGRA, Lúcio. Contra o adestramento: a performance e o outros modos de existência. **Revista Lume**. Campinas, Vol. 2. 2012. Disponível em: <<http://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/130/129>>. Acesso em: 18 mar. 2020.

AMARAL, Jaime. Das danças rituais ao Ballet Clássico. **Revista Ensaio Geral**. Belém, Vol. 1, No 1., 2009.

DURÁN, Cristina. Teatro-Dança de Pina Bausch faz 20 anos. In: **O Estado de São Paulo**, Caderno 2, ano IX, n. 2768, 7 de setembro de 1994.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GÓMEZ-PEÑA, Guilherme. (2005) En defensa del arte del performance. Porto Alegre: **Horizonte Antropológico**, vol.11 n.º.24. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000200010>. Acesso em: 23 set. 2016.

ROSA, André. **corpxs sem pregas: performance, pedagogia e dissidências sexuais anticoloniais**. Tese (Doutorado em Estudos Artísticos, Especialização em Estudos Teatrais e Performativos) - Universidade de Coimbra. 2017.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Pedagogia(s) da infância: reconstruindo uma práxis de participação. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J; KISHIMOTO, T. M.; PINAZZA, M. A. (Org.). **Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado – construindo o futuro**. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 13-36.

OLIVEIRA, U. A. S. M. O teatro épico e as peças didáticas de Bertolt Brecht: uma abordagem das mazelas sociais e a busca de uma significação política pelo teatro. In: 14º Simpósio da Internacional Brecht Society **O Espectador Criativo: colisão e Diálogo**, 2013, Vol 1. Porto Alegre.

PEREIRA, Sayonara. O Teatro da Experiência coreografado por Pina Bausch. **Revista Brasileira Estudos da Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 3, p. 487-521, set. 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S223726602018000300487&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 abr. 2019.

Recebido em: 29/11/2020

Aceito em: 15/03/2021

PEDAGOGIAS DECOLONIAIS EM PERFORMANCE

Júlia Jenior Lotufo¹

Resumo: Práticas educativas em performance têm se tornado uma área em construção cada vez mais potente no campo da arte-educação. Diversas abordagens são possíveis neste sentido tendo em vista a amplitude da temática. Voltamos nossa atenção para o potencial decolonial de tais processos. Encontrando aí um rico território em que os sujeitos possam construir conhecimento coletivamente, experimentar a si próprios, vivenciar e educar a si mesmos, baseados em um cultivo de si, que passa necessariamente pelo corpo de cada ser, que traz, como matéria, a singularidade de cada um em suas vivências e experiências próprias e únicas. Nesse sentido, olhamos para o corpo como algo central no processo decolonial, não o corpo de uma pessoa qualquer, sem idade, raça, nacionalidade, gênero, sexualidade, classe social, mas reconhecendo suas especificidades, seu lugar único de fala. Nos posicionamos assim em uma perspectiva interseccional, que reflete sobre as múltiplas camadas de opressão que nos formam e deformam, reflexos da colonialidade do poder, do ser, do saber, do corpo, do imaginário, que nos foram impostos, e que ainda repercutem em nossa carne.

Palavras-Chave: performance; educação; decolonialidade.

DECOLONIAL PEDAGOGIES IN PERFORMANCE

Abstract: Performance educational practices have become an increasingly powerful area under construction in the field of art education. Several approaches are possible in this sense in view of the amplitude of the theme. We turn our attention to the decolonial potential of such processes, finding there a rich territory in which the subjects can collectively build knowledge, experience themselves, educate themselves, based on a cultivation of themselves, which necessarily passes through the body of each being, which brings, as a matter, the singularity of each one in his/her own unique experiences. In this sense, we see the body as central to the decolonial process, not the body of any person, without age, race, nationality, gender, sexuality, social class, but recognizing its specificities, its unique place of speech. We are thus positioned in an intersectional perspective, which reflects on the multiple layers of oppression that form and deform us, reflections of the coloniality of power, of being, of knowledge, of the body, of the imaginary, which were imposed on us, and which still reverberate in our flesh.

Keywords: performance; education; decoloniality.

1 Professora de Artes na modalidade Educação do Campo na Secretaria de Educação do DF. Graduada em Artes Cênicas (licenciatura) pela Universidade Federal de Ouro Preto, Mestre e Doutora em Arte e Cultura Contemporânea pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Tem como áreas de atuação e pesquisa pedagogias da performance, educação do campo, educação popular, estudos culturais, feminismo interseccional e decolonialidade. E-mail: julialotufo@gmail.com.

É no campo da performance que venho desenvolvendo minha prática enquanto educadora, pesquisadora e artista, e é desse lugar que pretendo falar, onde esses três substantivos se entrecruzam: performance, decolonialidade e educação. Busco compreender a performance como um território fértil para que sujeitos localizados em grupos minoritários possam autobiografar suas experiências de vida, para que vozes não hegemônicas possam ser escutadas, para que as inúmeras formas de violência a que somos acometidos sejam denunciadas, para que sejam ampliados os lugares de compartilhamento de outros conhecimentos, para que a descentralização dos centros de poder se torne possível e para que possamos nos empoderar.

Aqui, não somente a performance, como também as práticas formativas em performance, são pensadas como *locus* privilegiado em que relações coloniais são investigadas e transformadas, apontando para uma 'pedagogia decolonial'. Para tanto, escolhemos como enfoque as pedagogias da performance no contexto latino-americano, investigando a possibilidade de vislumbrarmos uma pedagogia decolonial sendo formada no contexto das práticas educativas em performance na América Latina. Buscamos compreender como ela tem se mostrado uma ferramenta muito potente de empoderamento, de direito a fala e a escuta, de visibilidade das feridas e marcas deixadas pelos processos de colonização que precisam ser reparados, de auto-representação e questionamento das imagens e estereótipos criados por uma perspectiva branca, eurocentrada, heterossexual, machista e patriarcal.

Não nos deteremos na discussão da possibilidade ou impossibilidade de se ensinar performance; antes optamos por investigar o que está sendo produzido neste campo, o que tem sido realizado e pensado em relação às práticas educativas em performance na América Latina, o que tais práticas possibilitam, permitem, auxiliam no sentido dos nossos processos formativos. Encontramos neste campo um rico território em que os sujeitos possam construir conhecimento coletivamente, experimentar a si próprios, vivenciar e educar a si mesmos, baseados em um cultivo de si, que passa necessariamente pelo corpo de cada ser, que traz como matéria a singularidade de cada um em suas vivências e experiências próprias e únicas.

Valentín Torrens (2007) afirma que, ao contrário da convenção que promove o pertencimento grupal aglutinador e coercitivo, a performance cria uma atração individual emancipadora, possibilitando uma experiência de desagregação do sistema simbólico constitutivo de uma cultura, em relação ao seu conjunto de valores, imagens e visões de mundo e à sua função de controle de conduta. Nesse sentido, Eleonora Fabião (2008) aponta os performers como ‘complicadores culturais’. Ao sugerir a performance enquanto programa² – entendido como ‘motor de experimentação’ e ‘ativador de experiência’ – a autora identifica uma potência latente de descondicionamento e desconstrução do estabelecido.

Partimos da compreensão do colonialismo como um processo que, enquanto fato histórico, surge antes da colonialidade, mas que esta se torna mais profunda e duradoura, perdurando no tempo. Dessa forma, mesmo em contextos e países onde aparentemente não há mais processos de colonização instituídos, a colonialidade se encontraria presente, sendo entendida como um elemento constitutivo do padrão mundial do poder capitalista, enquanto ‘matriz colonial do poder’.

Reconhecemos a necessidade de investigar, identificar, tomar consciência, desconstruir aspectos dessa colonialidade que estão cravados e introjetados em nossa constituição social. Segundo Walter D. Mignolo (2012), o termo descolonização não é um termo novo, surge no contexto das guerras pela libertação dos países colonizados pela França e pela Inglaterra, ligado à Conferência de Bandung (1955) e aos processos de descolonização da Ásia e da África, causando grande impacto na esfera do conhecimento, ao introduzir o racismo como questão. Em diferentes momentos da história o termo reaparece, tanto em insurgências indígenas, como nas lutas pelos direitos civis e em diferentes movimentos sociais e políticos. É esse histórico de lutas que nutre o conceito de decolonialidade.

Nos anos 80 o conceito de descolonização ressurgiu, repensado a partir do conceito de colonialidade, tomado como essa espécie de matriz de poder exercida pela Europa e pelos Estados Unidos em relação aos demais países fora do eixo euro-americano. Em contraponto a este termo e associado à descolonização epistêmica, surge o conceito de

² Palavra-conceito criado pela autora, inspirada no texto de Deleuze e Guatarri, *Como Criar Para Si Um Corpo Sem Órgãos*.

descolonialidade, ou decolonialidade, referindo-se aos processos de enfrentamento e desprendimento da lógica colonial e de criação de novos modos de organização social e de produção de conhecimento, não capturáveis por essa matriz colonial de poder.

Tal perspectiva compreende e busca evidenciar que a epistemologia vigente, baseada em preceitos ocidentais e científicos, supostamente universais e neutros, também é constituída por formas de conhecer e pensar que devem ser contextualizadas, localizadas geograficamente e temporalmente, de modo que seja colocada enquanto uma entre tantas outras formas, e não como a única ou mais verdadeira. Ao reconhecer isso, nos aproximamos do que Boaventura de Sousa Santos (2010) nomeia como uma 'ecologia de saberes', marcada pela pluralidade, pela interculturalidade, pela busca do reconhecimento do valor das diferentes formas de conhecer, ser e saber.

Escavar o território dos saberes subalternizados, retomar autores, teorias, línguas, memórias e histórias locais, rever significados, são procedimentos imprescindíveis no intuito de buscar outras formas de conhecer, ser e estar. Nesse sentido, explicitar o sujeito de enunciação, nomear aquele que fala, de onde fala, desconstruir o mito do conhecimento universal, verdadeiro e neutro, revelar as estruturas de poder que estão implicadas nos processos de produção e reprodução de conhecimento e reconhecer quem assume o papel de nomear, classificar, significar é de extrema importância para não cairmos no mito de uma superioridade epistemológica e ontológica europeia, frutos de um racismo epistêmico.

A perspectiva decolonial exige que se nomeie o sujeito oculto implícito no conhecimento erigido a partir da matriz colonial de poder, descortinando sua suposta impessoalidade, neutralidade e universalidade e demonstrando, assim, a importância de questionarmos todo conhecimento, teoria, pretensa verdade e nos perguntarmos constantemente: Por quê? Para que? A que interesses serve? Quem desenvolveu? Quando e onde foi desenvolvido? Sugerindo que pensemos sempre em termos de 'pluri-versalidade' em contraponto à ideia de 'uni-versalidade'. Se algum conhecimento pretende ser tomado como verdade única ou versão correta, devemos 'escová-lo a contrapelo', e compreender as relações de poder que o constituem.

Bell hooks (2013), no livro 'Ensinando a transgredir', aponta alguns aspectos que muito alimentam nossas inquietações das temáticas abordadas. A autora sugere a importância de desaprender o colonialismo, despojar-se do racismo, descobrir conhecimentos subjugados, desvelar os modos de ensinar e aprender que refletem parcialidades, principalmente a supremacia branca e os ambientes aparentemente neutros, questionar tais parcialidades que reforçam os sistemas de dominação e indagar o ato privilegiado de nomear e narrar.

Um procedimento sugerido nesse processo de uma pedagogia decolonial seria 'aprender a desaprender para poder reaprender'. Perceber o quanto estamos marcados e condicionados a determinados modos de pensar, ser e fazer é essencial para podermos desaprendê-los e reaprender novas formas não marcadas pela colonialidade de poder. Walter Mignolo (2014) sugere a importância de nos desprendermos dos 'pressupostos, mitos, expectativas da subjetividade moderna Europeia', para que outras culturas e memórias invisibilizadas, subalternizadas, possam ressurgir, reemergir e reexistir.

Acrescentamos ainda a necessidade de compreensão da descolonização como um processo permanente, que inclui mais aspectos do que imaginamos, que ao começar segue revelando quantas coisas precisamos desaprender para aprender outras tantas. Assim como Catherine Walsh, apontamos a importância de enxergarmos essas diversas maneiras de resistir, de tentar mudar nossas maneiras de agir no mundo, de nos posicionar.

Com este jogo linguístico, tento colocar em evidência que não há um estado nulo de colonialidade, mas posturas, posicionamentos, horizontes e projetos para resistir, transgredir, intervir, in-surgir, criar e influenciar. O decolonial denota, então, um caminho de luta contínua em que se pode identificar, visualizar e incentivar 'lugares' de fora e construções alter-(n)ativas³ (WALSH, 2013, p. 24-25).

Para nos desprendermos desses padrões coloniais é necessário que reconheçamos como agem sobre nós, e uma das questões essenciais é perceber como agem sobre o corpo. É através do corpo e no corpo que agem inúmeras formas de dominação, sendo o corpo alvo de diferentes processos de colonialidade. É sobre raça, sobre os padrões de beleza, sobre gênero, sobre sexualidade, que diversas formas de opressão são justificadas, que se busca ensinar aos sujeitos a serem mais dóceis e produtivos, a controlarem seus desejos, a

3 *Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas.* (tradução nossa)

se submeterem, a se sentirem feios e inferiores. Todos esses fatores influenciam na postura e no modo de ser e estar no mundo. A singularidade do gesto, dos estados corporais, dos esquemas posturais, a percepção de si são aspectos diretamente ligados às imagens sociais projetadas sobre o corpo, bem como aos padrões e ideais de comportamento impostos socialmente sobre ele.

Nesse sentido, entendemos que é de suma importância tomar o corpo como algo central no processo de descolonização, não o corpo de uma pessoa qualquer, sem idade, raça, nacionalidade, gênero, sexualidade, classe social, mas reconhecendo suas especificidades, seu lugar específico de fala, enquanto corpo de mulher, de mulher negra, de imigrante, de homem negro e pobre, homossexual. Bell hooks alerta para a importância de estarmos atentos ao entrecruzamento de opressões, que agem de modo conjunto, em uma perspectiva interseccional.

Trata-se de estarmos atentos, diria bell hooks, ao “entrecruzamento de opressões” (interlocking oppressions). Não é simplesmente questão de se ter em conta a especificidade racial ou étnica da opressão como mais uma variante junto à opressão sexual ou de gênero, mas de analisar a constituição mútua do gênero e da raça, o que poderíamos chamar a sexualização da raça e a racialização do sexo, como dois movimentos constitutivos da modernidade sexo-colonial.⁴

Tendo em vista o corpo como processo, pensamos também gênero, raça, sexualidade como processo, como fabricação, como performatividade. Assim como Greiner (2005, p. 44), acreditamos que “(...) nossos conceitos estruturam o que percebemos, como nos relacionamos com o mundo e com outras pessoas”, tendo em vista que, desde o nascimento, estamos submetidos a uma série de padrões de movimento que nos molda e nos modela. A singularidade do corpo, do gesto, dos estados corporais, dos esquemas posturais, a visão de si estão diretamente ligadas às imagens sociais projetadas sobre nossos corpos, aos padrões de comportamento e forma, impostos socialmente e ao que fazemos com isso tudo.

O campo autobiográfico na performance possibilita que dialoguemos sobre aspectos que são negligenciados em nossos processos educativos, que tenhamos espaço para falar sobre aspectos individuais, que muitas vezes também são compartilhados e vivenciados

⁴ Entrevista de Jesus Carrillo com Beatriz Preciado. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/06/01/entrevista-com-beatriz-preciado-beatriz-preciado>. Acesso em: 29 out. 2020.

por outros integrantes do processo, que possamos criticar padrões e normas que nos são impostos, experimentar de maneira livre com nossos corpos, ensaiar outras maneiras de nos relacionar uns com os outros.

O corpo, matéria prima com que trabalham, se analisa em seu contexto social, como um corpo simbólico que expressa problemas relacionados com a identidade, com o gênero e com a política. Sob o tema 'o pessoal é político', as artistas abordam sua problemática pessoal desde uma experiência autobiográfica e intimista. A ritualidade, a transgressão e as experiências sensoriais são as vertentes mais destacadas nessa arte⁵ (ALCÁZAR, 2008, p. 331).

O caminho proposto aqui aponta para a importância de se apropriar da performance, perceber nela a potência de desconstruir certos tabus relativos a aspectos íntimos, dialogar sobre questões que são pessoais, privadas, mas que são também públicas e políticas. Assim, fazer uso da liberdade proposta pela performance dá abertura e nos possibilita criar nossa própria forma de expressar, de provocar novos pensamentos, compreensões e práticas: toda essa dinâmica se efetiva como aspectos pedagógicos muito ricos da performance.

A performance oferece a todo mundo encontrar uma forma de falar, encontrar a sua própria linguagem e expressar-se com todas suas peculiaridades pessoais. A performance tem o simpático poder de ser honesto no que está fazendo, porque este 'meio' ajuda a transformar um 'problema' privado em público, onde as pessoas podem encontrar nessa articulação algo conectado a eles, sem exatamente 'falar' sobre o assunto' (FOJTUCH *apud* TORRENS, 2007, p. 219).⁶

A performance oferece ferramentas e abertura para que cada sujeito entre em contato consigo, com seu corpo, sentimentos e diferentes sentidos, proporcionando reflexões, interações, sensações que ativam nesses outros corpos percepções que ainda são incomuns em nosso cotidiano e em nossas sociedades. Dessa maneira, possibilita ir contra os pudores relativos a certos assuntos, a colonialidade ainda presente em nossos meios de comunicação, em nossa sociedade de um modo geral, em nossa organização

⁵ *El cuerpo, materia prima con que trabajan, se analiza en su contexto social, como un cuerpo simbólico que expresa problemas relacionados con la identidad, con el género y con la política. Bajo el lema "lo personal es político", las artistas abordan su problemática personal desde una experiencia autobiográfica e intimista. La ritualidad, la transgresión y las experiencias sensoriales son las vertientes más destacadas de este arte.* (tradução nossa)

⁶ *La performance ofrece a todo el mundo encontrar una forma de hablar, encontrar su propio lenguaje y expresarse con todas sus particularidades personales. La performance tiene el simpático poder de ser honesto en lo que estás haciendo, porque este 'medio' ayuda a transformar un 'problema' privado en público, donde otra gente puede encontrar en esta articulación algo conectado con ellos sin exactamente 'hablar' sobre eso.* (tradução nossa)

social, política e econômica, em nosso ensino, etc., tornando-se um meio muito utilizado no sentido da resistência, do desvelamento, do ressurgimento, da crítica, da ampliação dos lugares de poder e fala, de descolonização e recriação de nosso ser.

Quando pensamos a arte da performance em sua interface com a perspectiva decolonial, nos deparamos com algumas perguntas: haveria uma maior abertura no campo da performance para a reinvenção do que se entende por arte e estética? Como poderiam contribuir na descolonização de sujeitos e subjetividades, de modos de ser, de fazer e de sentir? Como performers contemporâneos têm lidado com a diferença colonial e como têm conseguido evidenciar saberes, memórias e histórias subalternizadas? Qual o poder de denúncia e transformação da performance em relação aos processos sistêmicos de violência e violação dos direitos humanos? Como ela pode dar luz a questões marginalizadas e invisibilizadas?

Seria importante esclarecer que acreditamos não ser possível pensar a performance em si enquanto linguagem decolonial por excelência. Assim como percebemos a importância de descolonizar a arte e a estética, de pensar uma estética decolonial, talvez também possamos investigar a existência de experiências performáticas decoloniais. Devemos, porém, tomar cuidado para não cair no erro de estabelecer novos modelos universais que trairiam a busca de pensar 'pluri-versalmente' a performance. Assim, localizar esses trabalhos no tempo e no espaço, nos perguntar quem e para quem performam, que corpos são esses que performam, que histórias e memórias estão sendo evidenciadas, o que move esses corpos é de grande importância para pensarmos o potencial decolonial da performance.

Seguindo para as práticas educativas em performance encontramos experiências pedagógicas que enxergam o processo de aprendizagem como um processo de formação ampla, em que os aprendizes são vistos de maneira integral, valorizando os diversos sentidos e não somente a visão e a audição, em que o corpo é incluído como um todo, abarcando as histórias, experiências e trajetórias dos diferentes integrantes do processo.

Uma das artistas que abordaremos é Lorena Méndez, artista feminista mexicana, performer e ativista cultural, docente, co-fundadora do coletivo La Lleca (2004), que desenvolve seu trabalho com performance, intervenção, vídeo, realizando projetos com

adolescentes, imigrantes, populações em situação de cárcere, transexuais e trabalhadoras sexuais na Cidade do México. Lorena Méndez tem formação em artes e educação artística, e iniciou a sua atuação em performance quando estudava em Barcelona, realizando suas ações nas ruas da cidade e abordando temas como relações amorosas, feminicídio e imigração, trazendo sua experiência enquanto estrangeira mexicana, e da comunidade latinoamericana à qual fazia parte. La Lleca foi fundada conjuntamente com Fernando Fuentes e se compreende enquanto um 'Projeto coletivo de intervenção artística, acompanhamento e educação radical'. A prática do coletivo se iniciou com adolescentes no *Projeto 64*, desenvolvido em uma escola de um bairro periférico da Cidade do México. Entre as questões abordadas, eram trazidos temas como padrões de beleza, racismo, reconhecimento da própria identidade e da realidade local, buscando realizar intervenções no contexto escolar e questionar as formas hegemônicas da educação vigente.

La Lleca tem como referências o movimento zapatista, a pedagogia radical e as práticas feministas. O grupo consolidou seu trabalho dentro do sistema carcerário e em centros de reabilitação social, buscando, a partir de uma prática performativa, realizar processos de humanização e desierarquização dos papéis sociais, permitindo momentos de liberdade dentro de um sistema de reclusão. A proposta do coletivo se baseia na busca de que, através de intervenções artísticas, os participantes possam refletir sobre suas problemáticas pessoais e percebê-las dentro de um contexto social mais amplo. Enquanto uma proposta de longa duração La Lleca enxerga em sua atuação a possibilidade de que, agindo em um determinado contexto, sejam geradas pequenas transformações nos participantes e nas estruturas socioculturais em que estão inseridos.

O coletivo e a artista propõem retornar à arte em seu sentido de ritual social-comunitário, buscando gerar processos de transformação individuais e coletivos. Em suas práticas educativas se interessam em gerar questionamentos sobre o poder, os papéis de gênero, a identidade, a comunicação, a liberdade, trabalhando com temáticas e práticas referentes à construção de gênero, à Comunicação Não Violenta, à afetividade, ao cuidado, à denúncia contra as violências de gênero, à sororidade, ao empoderamento das mulheres, realizando dessa forma práticas educativas que também se mostram intervenções artístico-sociais.

A proposta educativa do La Lleca se baseia em uma 'Pedagogia radical dos afetos', que tem a afetividade e o cuidado como elementos fundamentais de suas práticas, uma educação que se dá também como deseducação, que busca conhecer de modo situado, dentro do contexto onde se encontra inserido, partindo da biografia como meio de conhecimento, das histórias de vida e relatos compartilhados pelos participantes. As práticas do coletivo propõem trabalhar de modo cooperativo, seguindo a busca de uma aprendizagem conjunta e não transmitida de modo verticalizado. Para tanto, fazem o uso da performance, bem como de jogos, vídeos, tecnologias digitais, fotografia, narração (oral e escrita), desenho, etc..

Para o coletivo, segundo Lorena Mendéz, a performance surge como uma atividade catalisadora, provocadora, rebelde diante das ações do Estado e das instituições patriarcais e capitalistas da sociedade, sendo um meio para trabalhar na construção de outro mundo possível dentro das instituições carcerárias e sendo um meio para refletir e desaprender muitas coisas que nos foram impostas. A arte, nesse contexto, surge como ferramenta de transformação social, inserida no contexto de diferentes lutas protagonizadas por minorias sociais e em situações de vulnerabilidade social.

Seguimos para a prática de outra artista, chamada Lorena Wolffer, artista e ativista cultural que também é mexicana e trabalha principalmente com performances e instalações, além de dedicar sua prática ao ensino e elaboração de projetos coletivos. Em seu trabalho, questões relativas a estereótipos de gênero, a afirmação dos direitos e da voz das mulheres e de outros corpos não-normativos, a violência e a exploração contra a mulher aparecem como formas de criar espaços para dar visibilidade a vozes, representações e narrativas marginalizadas. Suas obras carregam uma forte carga de conscientização, reflexão e denúncia.

Em seus trabalhos, de forte cunho político e feminista, questiona as divisões e os papéis socialmente atribuídos a cada gênero, buscando criar espaços para ampliação das vozes das mulheres na sociedade, denunciar situações de violência de gênero, construir redes de apoio para que as mulheres se sintam mais seguras para expressarem suas vozes e estarem presentes nas esferas públicas da sociedade.

Em sua prática artística e pedagógica busca criar espaços de luta pelos direitos, agência, representatividade e vozes das mulheres e corpos não-normativos e invisibilizados. São assim investigadas as noções e imagens criadas do que é ser mulher, do que é compreendido sobre feminilidade e projetado sobre o corpo feminino, abordando, desse modo, as relações entre gênero e espaços públicos e privados. A relação da mulher na fronteira entre México e Estados Unidos também é um ponto que recebe grande atenção em seus trabalhos.

Lorena Wolffer, em uma de suas oficinas intitulada *Corazón Seguro*, traz como proposta uma ação entre mulheres. A artista reconhece na performance uma forma de gerar conhecimento a partir dos nossos corpos, de nossa identidade e de nossas experiências, de modo que através da performance possamos trabalhar com quem nós somos, sendo nós mesmas a matéria-prima. Desse modo, a artista acredita que realizar ações, se colocar frente a situações e reagir a elas, possibilita que nos transformemos e também àqueles que estão compartilhando a ação enquanto público.

A artista sugere que, quando nos colocamos em ação, todos os códigos que estão impregnados em nossos corpos surgem em cena. A forma como nos movemos, falamos ou os nossos gestos são aspectos que comunicam e, inclusive, podem ser trabalhados de modo a questionar e externalizar nossas críticas e relações conosco, com o outro e com a sociedade que vivemos.

Em suas oficinas, a artista enxerga a importância de abriremos espaços para que nós mulheres tenhamos voz, tendo em vista a sociedade patriarcal, misógina, que naturaliza a violência de gênero em que vivemos. A artista defende que, por meio da performance, sejam criados espaços em que podemos dizer quem somos, o que nos passa, o que sentimos e pensamos. Para tanto, são criados nas oficinas espaços que são ocupados, para que as integrantes possam anunciar, conversar, falar e ser escutadas, sair da esfera privada e ir para esfera pública. Um aspecto importante ressaltado pela artista é a busca da construção de ambientes horizontais de trabalho, onde todas estejam abertas a aprender, falar e escutar.

Em outra de suas oficinas intitulada *Resistencias Performativas*, a artista propõe enxergar as intersecções entre o pessoal e o político, percebendo como tem sido relacionados esses dois campos no cenário da performance contemporânea. Como objetivo geral ela busca examinar, questionar e reescrever os códigos culturais vigentes a partir de nossos corpos, propondo a experiência da oficina como um modo de conhecer e investigar as nossas práticas históricas, sociais e culturais, buscando problematizar nossa relação com o corpo, os padrões e codificações. Além de exercícios físicos, sensoriais e auditivos, elaboração de textos e imagens, apresentação de trabalhos de artistas selecionados, Lorena Wolffer propõe que os participantes desenvolvam suas próprias performances a partir de suas experiências e do que foi compartilhado durante a oficina.

Trazemos também para reflexão as práticas pedagógicas desenvolvidas pela artista, atriz/performer e ativista mexicana Violeta Luna. Como exemplo, apresentamos uma de suas oficinas intitulada *O corpo em ação: Caminhos para uma cartografia pessoal*, em que a artista propõe trabalhar o pessoal, o teatral e o político através de ações, do corpo e da performance. A oficina é realizada a partir da memória pessoal e da identidade dos participantes. A partir do uso do corpo, são trabalhadas imagens que abordam questões como a compreensão individual e social de gênero, sexualidade e raça.

Entre as principais temáticas abordadas durante a oficina podemos citar: Corpo (ficção e não-ficção, presença e força interior, corpo como sujeito / objeto), Espaço (interno e externo, relações espaciais, a intervenção do espaço público e privado), Tempo (tempo real, tempo ficcional, tempo-ritual), Ação (site-specific, ação-reação, respostas a estímulos reais e imaginários, interação com o público, o acidente criativo). A oficina culmina com uma apresentação pública do material gerado, participação que é opcional para os integrantes.

Em outra de suas oficinas intitulada *Construção do corpo feminino*, a artista propõe desenvolver o potencial criativo para uma reconstrução individual e social da identidade feminina. A proposta incide na construção de um espaço para que possamos ter um maior conhecimento do nosso ser (*self*), descobrir a nós mesmas e, em conjunto, ensaiar soluções para problemas pessoais que nos rodeiam e modificar comportamentos autodestrutivos.

A artista propõe que se possa descobrir de maneira lúdica, com uso de técnicas teatrais, o corpo e a voz como instrumento de trabalho para a criação e redefinição do corpo feminino. Os principais eixos temáticos norteadores são sensibilização e confiança, reconstrução da memória autobiográfica, o corpo no espaço (movimento expressivo), o corpo como mapa corporal, a voz, a escrita de textos baseados na história pessoal, jogos de improvisação, socialização e trabalho comunitário.

Na sequência, abordamos Guillermo Gómez-Peña, performer mexicano, um dos artistas co-fundadores do La Pocha Nostra, coletivo que desenvolve além de suas práticas em performance, uma metodologia de ensino nomeada pelo coletivo como Método Pocha, prática educativa que está intrinsecamente relacionada com sua prática artística/performativa e vice-versa. Através de um projeto educativo que se baseia em modelos formativos abertos, experimentais e democráticos, busca-se inventar um mapa mais 'inclusivo para expressar/falar', por meio de práticas pedagógicas em performance. O Método Pocha é pensado para rebeldes, críticos, experimentais, teóricos, pesquisadores de raça e gênero, híbridos, *queers*, imigrantes, *outsiders*, desterritorializados, artistas de performance ou *live art*, cruzadores de fronteiras de todos os tipos, compreendido como um 'método vivo para a prática de performance art em tempos de crise'.

O coletivo busca criar uma 'zona desmilitarizada', uma 'comunidade temporária', onde seja possível a realização de convivências utópicas, altamente politizadas, anti-autoritárias, interdisciplinares, multiétnicas, de múltiplas gerações e gêneros. A proposta de estabelecer um lugar livre e seguro para a experimentação, onde as diferenças não são somente aceitas, mas encorajadas, promove uma área onde os envolvidos são convidados a investigar suas questões, limites e idiossincrasias de modo radical.

As propostas metodológicas apresentadas pelo La Pocha devem ser adaptadas e repensadas junto ao grupo de participantes e em relação ao lugar específico onde se realizam, respondendo às especificidades culturais do local. Diferentes meios de mídias sociais são utilizados como formas de facilitar esse diálogo, compartilhar relatos, sugestões, textos, referências, imagens, vídeos.

No projeto pedagógico do La Pocha, o processo, independente de resultar em performances públicas ou não, é valorizado em seu caráter transformador, vivenciado pela comunidade temporária que se propõe a experienciar de modo radical com seus corpos. Nesse espaço, as diferenças políticas, raciais, de gênero, estéticas e espirituais são negociadas, possibilitando o encontro entre pessoas de diferentes origens, referências e convicções.

Enquanto metodologia eclética, o Método Pocha inclui exercícios de performance, rituais e jogos – inventados, emprestados e adaptados de diferentes disciplinas e culturas. No desenvolvimento de sua prática pedagógica, os integrantes do La Pocha, se apropriam de referências de fontes diversas – do teatro experimental (Boal, Grotowski), da dança, do contato improvisação, de performances rituais e das práticas xamânicas. Ao experimentar essas diferentes propostas metodológicas, desenvolveram novos exercícios e realizaram adaptações, criando assim outras versões para as práticas vivenciadas.

Os workshops são ministrados, com maior frequência, por dois ou mais integrantes do La Pocha. No Método Pocha, as distinções entre instrutor/facilitador e participante buscam ser diluídas, de modo que uma questão muito importante para o grupo é repensar modos de interação entre artista e comunidade, mentor e aprendiz, que não reproduzam relações coloniais. Os integrantes do La Pocha ressaltam a importância de que a convocação para os cursos circule em diferentes lugares e comunidades, para que assim o grupo de participantes possa ser o mais interdisciplinar, eclético e rico possível.

Nos cursos e oficinas do La Pocha são utilizados artefatos e vestuários que carregam um forte significado pessoal, cultural, político ou espiritual, com os quais é criado o ‘banco pop de arqueologia pessoal’. São incluídos também figurinos, talismãs, itens fetichistas, máscaras, perucas, chapéus, sapatos, peças de roupa ou tecidos, objetos que são utilizados nas criações e procedimentos realizados durante os cursos. Ressaltam a importância de intercalar ação, contemplação e reflexão de modo complementar, pedindo aos participantes que levem o seu próprio diário, material que é utilizado para registrar pensamentos, observações, exercícios e imagens que surjam durante o processo.

O Método Pocha não é pensado como processo de criação de trabalhos individuais. Os diferentes jogos e exercícios são feitos em dupla, ou em grupos maiores, sob o princípio de criações coletivas. Assim como nas performances do La Pocha, os procedimentos e propostas educativas são realizados em grupos de diferentes tamanhos, propondo que se trabalhe com pessoas escolhidas a partir da diferença, do estranhamento, da curiosidade, pelo desafio e não apenas por afinidade imediata ou identificação.

Por último abordamos Dani D'Emilia, performer-pedagoga que nasceu na Itália, filha de um italiano e uma brasileira, que viveu maior parte da sua vida no Brasil. Desenvolveu trabalhos com diversos coletivos de performance como Living Structures (Reino Unido), La Pocha Nostra (MX / US), Proyecto Inmiscuir (ES / MX). A artista tem uma ampla experiência e pesquisa em torno de práticas pedagógicas em performance, e desenvolve suas propostas a partir de seu próprio trabalho artístico, compreendendo-os como ferramenta pedagógica, política e afetiva que proporciona processos de sintonização, co-produção de conhecimento crítico e de imaginação política, através de linguagens que vão além dos âmbitos racionais e discursivos.

A artista busca utilizar em suas práticas pedagógicas em performance o potencial da performance enquanto 'modo encarnado de encontro'. Combinando performance-pedagogia, ternura radical, transfeminismo e abordagens decoloniais. Desse modo, busca criar e nutrir nas comunidades desde alianças político-afetivas que levem em conta, e não tentem reproduzir, as diferentes formas de violências que nos atravessam. Em suas oficinas, busca, a partir do corpo, intensificar nossa capacidade de perceber e conhecer através dos múltiplos sentidos. São abordadas questões como alteridade e identidade, individualidade e coletividade, conflito e confiança, transfeminismo, feminismo interseccional.

Sua busca nas oficinas é criar um espaço radicalmente terno no qual seja possível compartilhar a partir das complexidades que atravessam os participantes. Os diferentes desejos, vulnerabilidades, dúvidas e contradições surgem como possibilidades de imaginação política, força afetiva e 'ativismo encarnado'. Tomando o corpo como receptor e produtor de discursos e práticas político-afetivas, Dani D'Emilia sugere algumas questões como pontos de reflexão para o grupo: "O que pode um corpo? Como se relaciona com

seu entorno? O que pode ser lido nessas interações? Como modificamos estas mensagens para transformarmos nossas realidades?"⁷ É interessante ressaltar o destaque que a artista dá para a importância do cuidado com o próximo, essa ternura radical.

Aproximo aqui a proposta da artista com o pensamento de Chela Sandoval (2000), que aponta 'o amor como tecnologia política'. Pensado enquanto modo de reinvenção de solidariedades, de afetos, afetividades e modos de nos relacionar e cuidar, modo de resistência e re-existência diante de um sistema/mundo produtor de violências e ódios.

Isso é o que a chicana/feminista/lésbica Chela Sandoval (2000), em diálogo com Freire e Fanon, se referiu como 'o amor reinventado como tecnologia política, como um corpo de saberes, artes, práticas e procedimentos para reformar a si mesmo e a si mesma e, ao mesmo tempo, o mundo', uma hermenêutica, humanização e pedagogia de amor, existência e vida de-colonial (WALSH, 2009, p. 39).

A busca de promover um espaço de escuta, respeito e diálogo entre corpos e espíritos, para que seja possível ver, respeitar, sentir e trabalhar juntos traz, como temas, diferentes formas de opressões sofridas e exercidas como, por exemplo, o patriarcado, o racismo, o machismo, a misoginia, o feminicídio, o assédio e o abuso sexual, a violência doméstica, a xenofobia, a transfobia, a homofobia, entre outros. Para alcançar tais objetivos são utilizados exercícios corporais, poéticos e teóricos variados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos perceber nos variados exemplos citados, uma rica gama de abordagens que se entrecruzam em muitos sentidos, trazendo temas latentes a questões contemporâneas abordadas em discussões e investigações decoloniais, demonstrando assim como abordagens estéticas, artísticas e pedagógicas, que perpassam a questão dos nossos corpos, de nossas presenças, sentidos múltiplos e sensibilidades, são extremamente importantes e necessárias para um processo real de descolonização. Ainda é possível afirmar que a decolonialidade perpassa uma gama muito extensa de nossa existência, que ela não se restringe a questões de colonialidade de poder, mas também do ser, do saber, do imaginário, dos corpos, das sexualidades, dos desejos, dos afetos, dos gêneros. Desse

⁷ Disponível em: <https://danidemilia.com/2018/04/12/workshop-de-performance-art-desaprendizagens-transfeministas>. Acesso em: 17 ago. 2020.

modo, o termo evidencia que, para conseguir oprimir, explorar, e colonizar outros seres, é necessário subjugar, diminuir, enfraquecer, reduzir todas as potencialidades pertencentes e próprias deste outro.

Ressaltamos aqui que enxergamos nas propostas artísticas, educativas, teóricas abordadas, uma compreensão de formação, de criação de conhecimento, de convivência baseada no respeito à diferença, na coletividade, na cooperação, no fazer junto, práticas que buscam o afeto, o cuidado, a escuta, o diálogo, a sensibilidade como partes intrínsecas de sua existência, necessárias para buscarmos um mundo mais justo e igualitário, mais múltiplo e colorido, onde a diversidade cromática não se torne um problema.

O quadro que configurou a colonialidade (QUIJANO, 2001) em suas várias manifestações, de poder, de saber e de ser, foi pintado com uma paleta de cores onde a diversidade cromática se tornou um problema, teve que ser pintado todo de branco ou pelo menos matizá-lo a todo custo, na epiderme e nas mentalidades⁸ (ALBÁN, 2009, p. 445).

Entre as práticas pedagógicas abordadas, encontramos diversos pontos em comum, além desses já elencados, como o desenvolvimento de conhecimentos situados, atentos ao contexto onde estão inseridos, que buscam não lidar com o Universal, mas valorizar o particular, o próprio, aquilo que foi vivenciado, as diferentes subjetividades, experiências, histórias de vida como elemento de criação, buscando a auto-representatividade, percebendo essas questões não somente como aspectos pessoais, bem como necessariamente implicados em questões sociais e políticas.

Os artistas e grupos abordados buscam trabalhar com movimentos sociais, minorias, pessoas desviantes das normas de conduta vigentes, de sexualidades dissidentes, que se encontram em lugares marginalizados, críticas aos padrões estabelecidos, ao racismo e qualquer tipo de discriminação, que sejam rebeldes, práticas que questionam e denunciam o sistema capitalista, neoliberal, racista, machista, patriarcal, totalitário e colonialista em que vivemos, seus desdobramentos e suas diversas caras. As propostas dos e das artistas

⁸ *El cuadro que configuró la colonialidad (QUIJANO, 2001) en sus diversas manifestaciones, del poder, del saber y del ser, fue pintado con una paleta de colores en donde la diversidad cromática se convirtió en un problema, había que pintarlo todo de blanco o por lo menos matizarlo a toda costa, en la epidermis y en las mentalidades.* (tradução nossa).

e grupos estão ligadas a novas formas de nos relacionarmos e estarmos no mundo, o que implica em desaprender para reaprender a como lidar com o outro, com nós mesmos, com a natureza, com o mundo.

REFERÊNCIAS

ALCÁZAR, Josefina. Mujeres, cuerpo y performance en América Latina. In: ARAUJO, Kathya; PRIETO, Mercedes (Org.). **Estudios sobre sexualidades en América Latina**. Quito: FLACSO, 2008.

FABIÃO, Eleonora. **Performance, teatro e ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade**. Cartografia do ensino do teatro. Uberlândia: EDUFU, 2009.

FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, São Paulo, n. 8, 2008.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras**, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

TORRENS, Valentin. **Pedagogia de la performance**: programas de cursos y talleres. Huesca: Disputación Provincial de Huesca, 2007.

WALSH, Catherine. Interculturalidade Crítica e Pedagogia Decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009. p. 12-43.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

O CORPO DE CASTIGO: AS RELAÇÕES DE PODER E A DANÇA COMO TRANSGRESSÃO NO JARDIM DE INFÂNCIA

Danielle Berbel Leme de Almeida¹

Resumo: A presente pesquisa analisa o lugar da dança nas possibilidades corporais da criança inserida em uma estrutura pautada na relação do poder adulto num jardim de infância, uma dança aqui apresentada como parte estruturante do corpo privado de liberdades infantis, em momento solicitado pelo adulto, e, do estar imóvel como forma de punição; uma dança que se apresenta como transgressão para “fugir” ou recriar o momento do castigo, como um ato revolucionário, de liberdade, de prazer pelo e no movimento. Assim, evidenciam-se alguns aspectos decorrentes da cena: 1) a ordem institucional estabelecida pelo adulto, 2) a necessidade de brincar das crianças, até quando é para ser “sério” e 3) a possibilidade de expressão da dança enquanto linguagem. O método é de um estudo de caso de orientação etnográfica onde a observação participativa permitiu perceber as razões das escolhas e dos propósitos da criança e as coloca no lugar de sujeitos da pesquisa. As experiências de dança das crianças do castigo demonstraram a relação entre a brincadeira e a dança em uma estética presente e estruturante da relação entre o mover-se para transgredir uma regra imposta. Ao relacionar o movimento estético dançado com o movimento em forma de protesto, as crianças conseguiram o status de propositoras da brincadeira e, de certa forma, estiveram a brincar com os outros e ao descobrir as possibilidades do corpo (movimento/pausa) com as outras crianças, estão de fato, coreografando uma estética de dança pautada nas intenções de comunicar e sentir.

Palavras-Chave: dança; corpo/criança; transgressão.

THE BODY OF PUNISHMENT: POWER RELATIONS AND DANCE AS TRANSGRESSION IN KINDERGARTEN

Abstract: The research aims to analyze the importance of dance in the corporal possibilities of the child, inserted in a structure based on the adult power relation in a kindergarten; a dance that is presented here as a structuring part of a body, deprived of childish liberties, at moments requested by the adult, and of being still, as a form of punishment; a dance that is presented as a transgression, to “escape” or recreate the moment of punishment, as a revolutionary act of freedom, of pleasure for and in the movement. For this purpose, we highlight some aspects from the scene: 1) the institutional order established by the adult, 2) the children’s need to play, even when “seriousness” is solicited, and 3) the possibility of dance as means of expression. The methodological format is that of a case study with an ethnographic orientation, where participatory observation allowed us to understand the reasons for the children’s choices and purposes and put them in the position of objects of research. The dance experiences of the children in detention demonstrated the relations between play and dance, in a present and structuring aesthetic of the relations through moving towards transgressing an imposed rule. By relating the aesthetic movement danced with the movement in form of protest, the children achieved the status of commanding the play and, in that way, were playing with others and discovering the possibilities of the body (movement/pause) with other children, they are in fact, choreographing a dance aesthetic based on intentions of communication and feeling.

Keywords: dance; child/body; transgression.

1 Doutoranda em Estudos da Criança pela Universidade do Minho/PT, pesquisadora membro do CIEC – Centro de Investigação em Estudos da Criança – Braga/ PT. Mestre em Animação Teatral pela Universidade do Minho/ PT. Especialista em Corpo contemporâneo pela Faculdade de Artes do Paraná. Licenciada e com Bacharel em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná, pesquisadora de dança com e da criança. E-mail: daniberbel@hotmail.com

1. INTRODUÇÃO

O propósito deste artigo é perceber como as crianças significam as práticas de dança cotidianas que estão inseridas nas mais diferentes formas, nos mais variados contextos das suas vidas. Partindo da premissa de que toda criança dança, se expressa artisticamente e tem muito a dizer, a presente pesquisa situa-se na concepção da criança enquanto sujeito de direitos (CORSARO, 2011; SARMENTO, 2018), do movimento enquanto linguagem (MARQUES, 2013; SALVADOR, 2013; ALMEIDA 2019), da pesquisa com crianças a partir do referencial da sociologia da infância e dos significados para as práticas de dança.

Para a escrita deste ensaio será adotado o conceito de corpo/criança por entender que a criança é e está o corpo, desconsiderando a terminologia de que a criança tem ou possui um corpo. Este conceito se ampara na concepção de corpomídia (KATZ, 1994; KATZ, 2018; GREINER; KATZ, 2015, que entende o corpo sempre como o resultado provisório de acordos contínuos entre os mecanismos que promovem as trocas de informação, onde o corpo em movimento precisa da relação com o espaço para acontecer, para se atualizar, pois é quem favorece a existência da comunicação. Assim, esta ideia se estabelece com a afirmação de que o corpo simplesmente (e apenas) não é o corpo está. Não sendo uma substituição meramente retórica de verbos, porque um corpo sempre mostra a si mesmo, o que equivale dizer que ele sempre se apresenta com a coleção de informações que o constituem naquele exato momento (KATZ, 2005).

O corpo/criança é a dança, é vivo e repleto de movimento e de interação e, ao dançar, a criança estabelece (entre os pares, entre o espaço, entre os adultos e entre si próprio) relação com o mundo onde vive e, nessa interação com o meio, a criança se apropria da compreensão de mundo pela lógica do seu universo infantil (GIGUERE, 2011). Esta relação é profundamente simbólica; por ela e nela se exprimem as culturas de infância (SARMENTO, 2004).

Na cultura da infância a dança acontece com as mais variadas representatividades e por norma, é o adulto que pensa, organiza e mapeia as atividades para a criança que, por sua vez, permanece afastada dos núcleos centrais de decisão sendo na escola o local onde se constitui o ofício do aluno, onde a crianças são, geralmente, representadas na hierarquia social como aprendiz, ouvinte, passivo, vulnerável e dependente. Esse afastamento, sendo

a expressão da dominação adulta, é um modo de hegemonia e de controle, reafirmando que as crianças têm sido silenciadas na afirmação da sua diferença face aos adultos e na expressão autónoma dos seus modos de compreensão e interpretação do mundo (SARMENTO, 2011a).

Perceber o interesse da criança e o seu protagonismo como ator social implica algumas significações: as crianças são dotadas de poder e simbolização, reflexão e de iniciativas para a ação social; são e estão sujeitas à socialização da cultura adulta e, ao reproduzi-la, configuram-na em culturas e ordens sociais infantis; (re) produzem sentidos na e com a vida social e que são por elas influenciados e podem ainda instituir outras que alteram o próprio espaço social da infância (FERREIRA, 2010).

A infância, enquanto categoria geracional é uma ideia moderna remetida para o limbo das existências meramente potenciais, que, durante grande parte da história, deixou as crianças serem consideradas como meros seres biológicos, sem estatuto social nem autonomia existencial. A institucionalização da infância no início da modernidade se configura com a criação de instâncias públicas de socialização, especialmente através da institucionalização da escola (SARMENTO, 2004). Com a entrada da mulher no mercado de trabalho e as reorganizações familiares, as instituições escolares tornaram-se um instrumento para a educação da infância (ARIÈS, 1981) e após inúmeros ajustes e constantes reformulações, hoje, como um fator de impacto dentre as relações sociais que movimentam esta categoria geracional, as instituições de ensino fazem parte do cotidiano das crianças.

As crianças passam grande parte do dia nas escolas onde a dança se insere em inúmeros momentos, desde atividades preparadas para tal finalidade, como propostas inseridas nas brincadeiras e momentos livres entre os pares. Para este artigo, analisar-se-á um episódio de dança proveniente das propostas iniciadas pelos corpos/crianças em uma situação de privação de liberdade imposta pelo adulto.

Para tanto, a pesquisa utilizou de um estudo de caso etnográfico para analisar um caso específico e perceber como as crianças se apropriam do universo simbólico e como protagonizam suas relações corpo/criança e dança. A etnografia foi utilizada por ser ocupar da descrição cultural realizada a partir da experiência do contato intercultural, pois,

as pesquisas etnográficas assumem a observação participante como técnica de criação de dados e pressupõe o envolvimento intenso e intersubjetivo no campo da pesquisa, com a utilização da descrição densa onde o etnógrafo inscreve o discurso social e transforma o acontecimento passado em um relato (GEERTZ, 1981) que “significa menos descrever as minúcias ou detalhes de um fato (essa é só a primeira etapa ou condição da sua realização) e mais situar essa descrição na teia simbólica em que esse fato se inscreve” (MARCHI, 2018, p.730).

Para capturar melhor o mundo das crianças e seus sentidos fez-se uso do recurso das metodologias visuais, designadamente a fotografia e o vídeo. O uso dos diferentes instrumentos permite fazer uma triangulação, que tem como objetivo esclarecer um determinado fato, acontecimento ou interpretação, a partir de três (ou mais) fontes, três tipos de dados ou três métodos diferentes, sendo considerada como a confirmação dos dados (SARMENTO, 2011b). Tais elementos tornaram-se imprescindível para conseguir captar, com algum detalhe a mais, as movimentações do corpo/criança e suas danças.

Para compor este texto, a imagem fotográfica aqui apresentada é parte estruturante e não tem, apenas, um caráter ilustrativo. Nesta escrita, a foto é também integrante dos símbolos que constituem as premissas desta pesquisa. O uso da imagem permite o acesso a determinadas situações sociais e culturais ritualizadas ou de processos educativos específicos, que podem ser inacessíveis à observação e/ou impossíveis de serem anotadas ou descritas com fidelidade. A pesquisa imagética abre um leque de possibilidades para que os caminhos seguidos no decorrer da investigação, utilizando o material fotográfico e cinematográfico disponível como dado, fazer a análise e a interpretação sistemática da pesquisa ou planejar como procedimento e resultado de sua observação (JORGE, 2009).

Todo material elaborado presidiu as normas éticas da pesquisa com crianças (FERNANDES; CAPUTO, 2020), (KRAMER, 2012), (CAPUTO; SANT’ANNA, 2020), não só em solicitar consentimento dos pais e das instituições, mas diz respeito, principalmente, ao consentimento e as escolhas das próprias crianças em participar ou não da pesquisa. Seguimos então para as crianças.

2 O CORPO NO JARDIM DE INFÂNCIA²

“Olá, *senta-te aqui*”. Fui direcionada por um menino assim que observo os outros todos sentados em roda, no cantinho de costume a escutar uma história. Todos tinham a instrução para estar sentados, com as pernas cruzadas e as mãos nos joelhos. Durante todo o tempo da história só pouco crianças conseguiram estar na posição pedida enquanto os outros tentavam mexer o corpo a fim de satisfazer necessidades de mover-se (ou de brincar) e quando eram surpreendidos pelo adulto tinham que voltar a posição inicial, mas quando percebiam a falta do olhar, voltavam a mexer-se e sempre dançavam quando a história tocava uma música.

Figura 01 – Formas de estar com o corpo em roda



Fonte: (Fotos da investigadora, Braga - Portugal, 2019)

Paralelo a isso, tinha um menino e uma menina no canto da sala a arrumar as coisas. Eles, por estarem separados do grupo tentaram dançar quando a música da história começou, mas assim que a educadora percebeu, mandou-os parar e continuar a arrumação. Quando perceberam meu olhar, o menino fez uma dança muito movimentada e posicionei minha câmara para fazer uma filmagem, mas, assim que fiz minha movimentação de filmá-lo, ele parou como se não permitisse, ou tivesse cortado a inspiração. Fiz que tudo bem com a cabeça, mas depois veio à menina junto a ele e começaram outra dança e dessa vez era específica para minha filmagem ou fotografia. Fotografei e filmei sempre incentivando com um sorriso e eles ficaram um bom tempo a repetir a dança para o registro. A educadora não viu, ou não interferiu tendo em vista um momento direcionado para meus registros.

² O termo “jardim de infância” corresponde ao termo pré-escola utilizado no Brasil, segundo a LDB de 1996. Como esta pesquisa foi realizada em Portugal será respeitado o termo utilizado no país.

Figura 02 – O menino e a menina no canto a arrumar



Fonte: (Fotos da investigadora, Braga - Portugal, 2019)

Logo fizeram a formação do comboio para poderem ir ao recreio brincar. Depois das instruções de segurança habituais entraram no espaço a correr e escolher os melhores cantos para estarem sempre juntos. O menino e a menina que estavam a arrumar a sala foram colocados em um banco sendo privados de brincarem livremente como os outros, em uma espécie de “castigo” e esteve o intervalo todo ali naquele canto, o que me fez deduzir que já na sala estavam com o mesmo “castigo” a organizar o canto separado dos demais.

Como não poderiam modificar muito a posição do corpo eles inventavam constantemente formas de brincar, dançar e jogar entre eles, mas sempre que surpreendido pela educadora era pedido que voltassem à posição sentada: “*para pensar!*” dizia a educadora. Por alguns momentos apareciam crianças para estar com eles, mas logo que descobertos eram instruídos a irem brincar em outro canto para os meninos do castigo ficar quietos a pensar. Os meninos do banco faziam uma espécie de coreografia dos corpos, uma espécie de fuga do castigo que permitia estar de castigo como brincadeira, como se ficar ali também fosse forma de brincar o castigo. Era tudo às escondidas, mas às escondidas só da educadora, pois os outros meninos poderiam aparecer e se juntar aquela dança, contanto que não fossem apanhados pelo adulto. Sempre que percebiam um mínimo olhar da educadora, voltavam logo à posição inicial (Nota de campo³: 03/2019).

³ Texto extraído da pesquisa empírica, fruto das anotações feita durante a observação participante.

Figura 03 – A dança no castigo



Fonte: (Fotos da investigadora, Braga - Portugal, 2019).

3. CORPO, CASTIGO E DANÇA COMO TRANSGRESSÃO

A sequência de imagens acima demonstra os meninos a jogar com a decisão adulta de deixá-los de fora das outras brincadeiras e das outras crianças, mas despertando o interesse dos demais colegas que acharam uma maneira de entrar na brincadeira. O episódio descrito nos remete ao lugar da dança nas possibilidades corporais da criança, uma dança que é apresentada como parte estruturante de um corpo privado de liberdades infantis, em momento solicitado pelo adulto, e, do estar imóvel como forma de punição de alguma regra não cumprida. Uma dança que se apresenta como transgressão para “fugir” ou recriar o momento do castigo, como um ato revolucionário, de liberdade, de prazer pelo e no movimento.

Passamos a evidenciar alguns aspectos decorrentes da cena: 1) a ordem institucional estabelecida pelo adulto, 2) a necessidade de brincar das crianças, até quando é para ser “sério” e 3) a possibilidade de expressão da dança enquanto linguagem.

Estar em um espaço educacional dividido entre adultos e outras crianças requerem algumas medidas para organizar a ordem social, normalmente definido pelos adultos em questão, as regras (ou combinados) são fundamentais para o convívio ser pacífico e decorrer sem grandes surpresas. Regras como: não bater no amigo (seu corpo não pode ultrapassar o corpo do outro); esperar a vez de falar (seu corpo fala e também escuta, o movimento e não movimento); guardar os materiais depois de utilizar (explosão e depois calma); servem para ensinar as crianças os molejos de ser um ator social que vive entre outros atores (outras crianças, adultos). Ou seja, definem uma dada ordem que comunica significados gerando possibilidades de as crianças ultrapassarem a incerteza social e suas próprias incertezas pela antecipação e previsibilidades de comportamentos e resolução de problemas entre os pares (FERREIRA, 2004).

Nessa turma dos 5 anos, as regras previamente estabelecidas pelos adultos aconteciam da mesma maneira, ou melhor, as situações cotidianas ocorrem em sentido repetitivo, que acabavam sendo interiorizadas pelas crianças que todos os dias fazem a roda para esperar a educadora ou esperar alguma atividade iniciar ou acabar, sempre devem ter a mesma postura: um jeito de sentar-se à roda, um jeito de andar (em comboios com as mãos para trás ou a segurar em outro colega), um jeito de se portar, sem correr, sem falar (GODOI, 2010).

A não aceitação das regras estabelecidas pelos adultos são partes estruturantes das negociações (às vezes indiretas) que as crianças estabelecem em seus jogos sociais. Apresentações de dança na rua, por exemplo, fazem com que adultos permaneçam em determinadas situações em virtude das escolhas das crianças. Vejamos neste outro episódio:

“Papá, olha, olha!” O Pai vem na direção do menino e o puxa pelo braço a dizer: *“Vamos embora!”* ao mesmo tempo em que o menino consegue fugir enquanto percebe o pai falar ao telefone. Em um determinado espaço escolhido estava o menino, por volta dos seus 4 anos atento e disposto a dançar todas as músicas propostas pela apresentação

de dança na rua. O menino disposto a dançar livremente ali em seu canto escolhido até o final da apresentação, seus movimentos com parte de uma coreografia dos bastidores, sem preocupar-se com as caras feias do pai, que só ao final, depois dos aplausos (o qual agradeceu como um prêmio próprio pela conquista de conseguir dançar), se junta à família para seguir para outro local qualquer determinado pelos adultos, ou não (Nota de campo: 09/2019).

Figura 04 – O local perfeito para a dança



Fonte: (Fotos da investigadora, Braga - Portugal, 2019)

As crianças que de certa forma não cumprem o esperado tem como consequências as mais diversas formas de demonstrar o erro, no episódio do jardim de infância a educadora escolheu o castigo e direcionou a privação do brincar com uma postura de não movimento (sentar-se no banco para pensar) sendo privado de estar com os outros meninos na hora da história, mas as crianças castigadas permaneciam pacíficas e de certa forma felizes pois reinventaram seu momento de castigo em brincadeira e diversão.

Ao criarem sua própria forma de brincar, as crianças estão criando estratégias para realizar o que lhes interessam a despeito das proibições do adulto, ou seja, as crianças transgridem as determinações para fazer algo que lhes agrade. A transgressão assume a perspectiva de realização de ações que contrariam a lógica adultocêntrica (CAMPOS, 2020).

Se o não movimento enquanto castigo está configurado nos mundos dos adultos, pretende-se que esta reflexão tenha em conta o seu impacto e (re) criação nos mundos das crianças, ou seja, os usos e leituras que as crianças fazem no seu quotidiano através das suas brincadeiras, dando atenção ao movimento e não movimento das crianças em questão (BARRA, 2016).

Quando voltamos à atenção ao movimento em forma de dança e do fato de que, no jardim de infância, as crianças impedidas de brincar aproveitaram da situação para usar seu corpo com uma dança que as libertava da inércia, podemos perceber claramente qual o significado do dançar para essas crianças nesse momento: um dançar como forma de protesto, de angariação de outras crianças para estar com eles, como forma de transgredir as regras impostas pelos adultos e principalmente como forma de prazer e diversão. Eles usaram a dança para expressar sua interpretação de status, poder, controle, obediência e domínio dos corpos. Já o menino na rua, usou sua fuga dos pais como uma distância perfeita para poder dançar sem ser importunado.

Isso é importante para reconhecer que o significado de uma dada interação entre pares não está apenas no discurso verbal das crianças, mas também no discurso não verbal proveniente de seus movimentos, suas ações e seus comportamentos corporais. A dança das crianças passa a existir de maneira significativa e visual, incluindo os aspectos relacionais de que o corpo de uma criança pode produzir e expressar ao olhar para as ações e comportamento de seus colegas dentro de um evento (MANSO; FERREIRA; VAZ, 2017).

Quando a dança das crianças no castigo convoca os colegas a experimentarem junto com eles, de certa forma os retira momentaneamente do lugar de isolamento que o castigo determina para o estar entre os pares com uma demonstração de solidariedade dos outros colegas, pois, as crianças estão “[...] a explorar, negociar, confrontar, desafiar,

resistir, desenvolver posicionamentos sociais que lhes interessam e cativam interesse e que tais posicionamentos vão sendo estruturados nas relações como grupo social” (CAMPOS, 2020, p. 209). Dessa maneira, a dança é forma de conhecimento que envolve a intuição, sensibilidade, emoção, imaginação e principalmente a capacidade de comunicação.

Comunicação na dança é o entendimento de que dançar é muito mais de que movimento é relação: entre outras crianças, entre os adultos e entre o espaço onde me movo. Aos posicionar as crianças no espaço restrito do banco durante o intervalo, a educadora estabeleceu uma relação entre o não movimento das crianças com a possibilidade de repensar em suas atitudes. Mas, para as crianças, a possibilidade de relação com o espaço restrito do banco ocasionou em infinitas possibilidades de dançar para se mexer, e, dançar para angariar mais crianças para estarem as suas voltas na relação de dançar junto ou assistir ao “espetáculo”, quase secreto ao olhar adulto. Segundo Corsaro (2011), as crianças compartilham emocionalmente o poder e controle que os adultos têm sobre elas, recriando sua própria realidade e ordem em relação ao poder pré-estabelecido.

A relação de poder narrado no episódio foi reorganizado pelas crianças em um jogo de transgressão através de suas danças, pois, apesar da tentativa de padronização, as crianças são dinâmicas e os rompimento dos padrões estabelecidos são demonstrados pelas crianças com danças, brincadeiras e movimentos. Assim, constroem um mundo pertinente a cada acontecimento construídos por elas e demonstraram posturas que tentavam romper com a ordem estabelecida (GODOI, 2010).

Ao romper com a ordem, as crianças mostram que mesmo conscientes de quem tem o poder para determinar regras e instituir o que deve ser executado, também sabem como reagir frente à ordem instituinte, como forma de resistências que elas desenvolvem a partir de seus interesses, salientando a importância a partir do desenvolvimento de posicionamentos e competências sociais e interpessoais assumidos pelas crianças como processos fundamentais para a participação social (CAMPOS, 2020).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças são atores capazes de criar e modificar culturas, embora inseridas no mundo adulto, elas interagem porque negociam, compartilham e criam suas próprias culturas (SARMENTO, 2018). Como parte integrante do repertório cultural infantil, a dança representa grande parte do seu potencial expressivo e criativo. A expressão como experiência corporal estética, funcional, que:

Destituído de uma finalidade, de uma função pragmática, de um objetivo a ser atingido fora da própria dança, o corpo que dança encontra tempos e espaços para ser vivenciado em sua integridade de ser e estar em tempos presentificados, ou seja, dançando e fruindo dança adentramos outro universo de experiências corporais, as artísticas e estéticas (MARQUES, 2013, p. 61).

As experiências de dança das crianças do castigo demonstravam a relação entre a brincadeira e a dança em uma estética presente e estruturante da relação entre o mover-se para transgredir uma regra imposta. Ao relacionar o movimento estético dançado com o movimento em forma de protesto, as crianças conseguiram o status de propositoras da brincadeira e, de certa forma, estiveram no recreio a brincar com os outros e ao descobrir as possibilidades do corpo (movimento/pausa) com as outras crianças, estão de fato, coreografando uma estética de dança pautada nas intenções de comunicar e sentir (ANDRADE, 2016).

O protagonismo do corpo/criança é pautado pela relação com a normatividade da própria infância, que, a partir das relações com adultos, determinam o que é aceitável, admissível e adequado, ou, inversamente, o que é ilegítimo, proibido ou considerado impróprio (SARMENTO, 2020). O corpo/criança carrega suas marcas identitárias daquilo que as caracteriza enquanto criança: sua estatura, vulnerabilidade, destreza, capacidade, forma e limites. Ser e estar corpo/criança é movimento, experiências e dança.

Dançar é, como vivência estética, possibilidade de criação de novas formas de compreensão do mundo. O corpo vive sua infinita capacidade de modificar-se e interpretar-se na simplicidade da interação, porém, uma simplicidade não simplória, que guarda em si as múltiplas e complexas relações com seu mundo. Como podemos perceber na interação

das crianças no castigo, até um simples gesto de brincadeira à execução de uma complexa coreografia na dança, o corpo expressa a simplicidade do ato de existir na complexidade de suas relações com o mundo. Como sugere Porpino (2018, p. 42):

Seja no brincar cotidiano ou em um momento restrito de um espetáculo, os corpos expressam seus gestos momentâneos, que em suas efemeridades envolvem-se, dialogam com outros muitos sentidos emergentes dos gestos vividos anteriormente na convivência com outros corpos. Os corpos brincam, choram, desesperam-se, entusiasmam-se, dançam.

A dança, enquanto corpo/movimento, pretende expressar emoções e sentimentos com distintos significados que perpassam desde a possibilidade de comunicação, de entretenimento, de educação, disciplina, limites e arte (MORTARI, 2013). As crianças utilizam sua dança para expressar suas emoções e perceberem como acontece a interação entre os pares.

Nesta interação, o corpo/criança se inscreve na produção simbólica da infância que, “embora partilhe com os outros grupos geracionais as formas culturais múltiplas e complexas socialmente presentes, apresenta igualmente elementos culturais não redutíveis a essas formas, mas dependentes da condição infantil” (SARMENTO, 2011a, p. 28).

O corpo/criança dançante percorre um caminho de métodos e inspirações que os molda, e por assim dizer, os recria a cada movimento. O corpo/criança é a relação com o mundo e, ao relacionar-se aprende e apreende através de sua movimentação dançante. Essa aprendizagem é ampla e relaciona como cada criança interage com seu propósito de simplesmente dançar à sua maneira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Danielle Berbel Leme. Mediação Expressiva na Dança: O que pode(m) todo(s) o(s) corpo(s)? In: **As Artes na Educação Especial: teorias, metodologias e práticas sociais, culturais e educativas para a inclusão**. Intervenções, 2019, (p. 172-177).

ANDRADE, Carolina Romano. **Dança para criança. Uma proposta para o ensino da dança voltada para a educação infantil**. 2016. 309f. Tese (Doutorado em Artes), Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2a ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BARRA, Sandra Marlene Mendes. **A infância na latitude zero: as brincadeiras da criança 'global' africana**. 2016. 508f. Tese (Doutoramento em Estudos da Criança), Instituto de Educação, Universidade de Minho, Braga, 2016.

CAMPOS, Rafaely Karolynne do Nascimento. **"Minha tia mandou pintar mais": a participação de crianças pequenas na educação infantil e suas influências na prática pedagógica**. 2020. 263f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Estadual do Sergipe. São Cristóvão, 2020.

CAPUTO, Stela Guedes; SANT'ANNA, Cristiano. "Sou ekedi Lara de Oxóssi. Meu nome sou eu e Oxóssi. Não coloca meu nome sozinho não": Notas sobre fotografia e ética nas pesquisas com crianças. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** Dossiê temático "Imagens: resistências e criações cotidianas", 2020, junho, (p. 307-326).

CORSARO, William A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FERNANDES, Natália; CAPUTO, Stela Guedes. Quem tem medo das imagens das crianças na pesquisa? – Contributos para a utilização de imagens na pesquisa com crianças. In: **Sociedad e Infancias**. 2020 (p. 5-19). Disponível em: <<https://doi.org/10.5209/soci.71598>>. Acesso em: 2 mar. 2021.

FERREIRA, Manuela "- Ela é nossa prisioneira!" – Questões teóricas, epistemológicas e ético-metodológicas a propósito dos processos de obtenção da permissão das crianças pequenas numa pesquisa etnográfica In: **Revista Reflexão e Ação**, 2010. Santa Cruz do Sul, v.18, nº2, (p.151-182).

FERREIRA, Manuela. **"A gente gosta é de brincar com os outros meninos!"- relações sociais entre crianças no Jardim de Infância**. Porto: Edições Afrontamento, 2004.

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.

GIGUERE, Miriam. Dancing thoughts: an examination of children's cognition and creative process in dance. In: **Research in Dance Education**. Vol 12, 2011 (p. 5-28). Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14647893.2011.554975?scroll=top&needAccess=true>>. Acesso em: 3 mar. 2021.

GODOI, Elisandra. Girardelli. Avaliação na Creche: o disciplinamento dos corpos e a transgressão das crianças. In: **Educação: Teoria e Prática**, 2010. v. 20, n.35, p.21-37.

GREINER, Christine e KATZ, Helena (orgs.). **Arte & Cognição. Corpomídia, comunicação, política**. Annablume. 2015.

JORGE, Luiz Eduardo. Etnografia imagética na pesquisa de campo. In: **Educativa**, 2009. Goiânia, v. 12, n. 2, p. 253-263, jul./dez.

KATZ, Helena. Dança, robôs, desigualdade: como refundar a sociedade do comum. **Anais do V Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança**. 2018. Manaus: ANDA, (p. 760-771).

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A dança é o pensamento do corpo**. Belo Horizonte: FID Editorial, 2005.

KATZ, Helena. **Um, dois, três. A Dança é o pensamento do corpo.** 1994. 191f. Tese (Doutorado) - Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1994.

KRAMER, Sônia. Autoria e autorização: questões éticas nas pesquisas com crianças. **Cadernos de Pesquisa.** 2012. n. 116. Julho.

MANSO Susana; FERREIRA, Manuela; VAZ, Henrique. Children's play events as improvisational choreographies, **International Journal of Play**, 6:2, 2017, (p. 135-149). DOI: 10.1080/21594937.2017.1348314.

MARCHI, Rita de Cassia. (2018). Pesquisa etnográfica com crianças: participação, voz e ética. In: **Educação & Realidade.** 43(2), 727-746. Disponível em <https://dx.doi.org/10.1590/2175-623668737>. Acesso em: 3 mar. 2021.

MARQUES, Isabel. **Interações:** crianças, dança e escola. São Paulo: Blucher, 2013.

MORTARI, Kátia. **A compreensão do corpo na dança: um olhar para a contemporaneidade.** 2013. 500f. Tese (Doutoramento). Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana, 2013.

PORPINO, Karenine de Oliveira. **Dança é educação:** interfaces entre corporeidade e estética. 2. ed. Natal: EDUFRN, 2018.

SALVADOR, Gabriela di Donato. **Histórias e propostas do corpo em movimento. Um olhar para a dança na educação.** Guarapuava: Editora Unicentro, 2013.

SARMENTO, Manuel Jacinto. A reinvenção do ofício de criança e de aluno. **Atos de Pesquisa em Educação**, 2011^a. vol. 6 nº3: (p. 581-602).

SARMENTO, Manuel Jacinto. A Sociologia da Infância portuguesa e o seu contributo para o campo dos estudos sociais da infância. **Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, 2018. v. 8, n. 2, jul.- dez., (p. 385-405).

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz (org.). **Crianças e miúdos:** perspectivas sociopedagógicas da infância e educação. 2004. Porto: ASA, (p. 9-34).

SARMENTO, Manuel Jacinto. Foreword: childhood and social exclusion – a sociology of the south? In: Children's lives in Southern Europe. Contemporary Challenges and Risks, 2020.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação In N. Zago; M. Pinto de Carvalho; R. A. T. Vilela (Org.) **Itinerários de Pesquisa - Perspectivas Qualitativas em Sociologia da Educação.** 2011b. Rio de Janeiro: Lamparina 2^a edição, (p. 137-179).

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 25/02/2021

**BALLET CLÁSSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS
ENTRE BAKHTIN E A SOCIOLOGIA DA INFÂNCIA**Thaís Castilho¹

Resumo: O presente artigo promove o diálogo entre os postulados de Bakhtin e o Círculo e a Sociologia da Infância, a fim de problematizar o ensino de Ballet Clássico no contexto da Educação Infantil. Como resultados, a partir da ideia de enunciado-dançado, verifica-se que os movimentos das crianças correspondem a enunciados corporais e corroboram a importância da dança na esfera escolar. Ao desenvolverem uma *compreensão dialógica* sobre o Ballet, as crianças produzem sentidos sobre essa Arte, construindo (auto)conhecimentos. Estima-se que, por meio da *reprodução interpretativa*, imbricada aos compartilhamentos com seus pares, os pequenos transportem o Ballet para o universo das culturas infantis, realizando os passos clássicos num estado de coautoria, na condição de a(u)tores sociais.

Palavras-Chave: Ballet Clássico; Bakhtin e o Círculo; Sociologia da Infância; Educação Infantil.

**CLASSICAL BALLET IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION: DIALOGUES
BETWEEN BAKHTIN AND THE SOCIOLOGY OF CHILDHOOD**

Abstract: This article promotes the dialogue between the postulates of Bakhtin and the Circle and the Sociology of Childhood, in order to problematize the teaching of Classical Ballet in the context of Early Childhood Education. As a result, from the idea of enunciation-danced, it turns out that the children's movements are their bodily statements and corroborate the importance of dance in the school sphere. By developing a dialogical understanding of Ballet, children produce meanings about this Art, building (self)knowledge. It is estimated that, through interpretative reproduction, interwoven with sharing with their peers, the little ones transport Ballet to the universe of children's cultures, performing the classic steps in a state of co-authorship, under the condition of social actors.

Keywords: Classical Ballet; Bakhtin and the Circle; Sociology of Childhood; Early Child education.

1 Professora Colaboradora no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL); Doutoranda e Mestra em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), pela qual é Bolsista CAPES; Bacharela e Licenciada em Dança pela UNESPAR; Pedagoga e Especialista em Metodologias do Ensino de Arte pela UNINTER; membra do Grupo ELiTe – Laboratório de Estudos em Educação Performativa, Linguagens e Teatralidades. E-mail: tahcastilho@hotmail.com

O BALLET CLÁSSICO E A CRIANÇA PEQUENA: APONTAMENTOS INICIAIS

A Educação Infantil, atualmente, é reconhecida como uma esfera de intensa socialização e constituição de identidade das crianças. Por meio da Sociologia da Infância², os pequenos e pequenas são vistos como seres inteligentes, partícipes dos fluxos da sociedade. O que aponta para a importância do brincar, de fomentar sua criatividade e a expressividade durante as interações com seus pares.

Em paralelo ao avanço das pesquisas sobre as infâncias, nas últimas décadas estudos sobre a Dança no campo da Educação vem se ampliando, trazendo a importância de contemplar os corpos de alunos e alunas no processo de ensino-aprendizagem, visto que “corpos que se conhecem têm grandes possibilidades de estabelecer diálogos diferenciados com os outros, com o meio e com o mundo” (MARQUES, 2010, p. 206).

Diante disso, verifico a necessidade de problematizar as práticas de dança no contexto escolar, especialmente referente ao Ballet Clássico, que ganhou espaço de peso nos colégios do país, tornando-se uma vivência artística difundida para crianças.

Percebo que muitas dúvidas ainda circulam entre profissionais da dança a respeito dos conteúdos, passos básicos e estruturas de aulas para esse público, que geralmente possui entre dois a cinco anos de idade. Surgem, então, inúmeras perguntas sobre como (des)construir o Ballet Clássico no contexto regular de ensino.

Ademais, reconheço que tais vivências, ao estarem despidas de objetivos pedagógicos coesos, tornam-se desconexas e superficiais, o que leva a críticas sobre seu papel e relevância na formação das crianças pequenas. Infelizmente, ainda é comum encontrar propostas que não se preocupam em instigar a criatividade ou a consciência corporal dos/das infantes, bastando-se em reproduções mecânicas e caricatas dos passos clássicos.

² A Sociologia da Infância se trata de uma perspectiva sociológica sobre a infância, que traz um olhar sensível sobre os pequenos e seu processo de construção social, que tem nos trabalhos dos pesquisadores F. Fernandes, W. Corsaro e M. Sarmiento seu principal aporte teórico.

Por outro lado, ao tentar se afastar da rigidez dessa técnica tradicional, vejo que muitos e muitas docentes recorrem a uma “pseudoludicidade” ou “pseudoliberalidade”, de modo a priorizar a recreação e o espontaneísmo, o que compromete a organização necessária para um aprendizado efetivo. Não é difícil encontrar aulas soltas, animadas, sem progressão didática ou temática, sobre as quais se pergunta: isso seria Ballet Clássico?

O que também fica em voga é a visão reducionista sobre a própria dança infantil, propagada tanto pelo senso comum, como entre os educadores e educadoras. Em muitos lugares, o aprendizado do Ballet Clássico pelas crianças pequenas acaba não tendo a mesma valoração e seriedade do que para as crianças maiores ou adolescentes. Principalmente, no ambiente escolar, onde circula uma espécie de liberação para que as aulas sejam ainda mais descompromissadas.

Partem do princípio de que as crianças são seres submissos, seres-a-porvir, desprovidos de capacidades analíticas e criadoras. Com isso, é possível encontrar artistas jovens, inexperientes, assumindo tais turmas, por serem consideradas mais fáceis de lecionar. Como se não houvesse a necessidade de uma formação adequada para conduzir as “aulinhas de ballet” dentro da escola, ou que tais vivências não demandem estruturação pedagógica e podem ser mais livres e intuitivas.

Nessa direção, percebo que, ao não colocarem as lentes da Sociologia da Infância, profissionais de Ballet Infantil subestimam a capacidade das crianças. Da mesma maneira, ao não levarem em consideração a perspectiva bakhtiniana³, depreciam o potencial do próprio Ballet Clássico enquanto linguagem artística, inserindo-o nas instituições de ensino ora com aulas mecanizadas, ora jocosas.

Posto isto, o presente artigo, de cunho teórico, tem por objetivo promover o diálogo entre a perspectiva bakhtiniana e a Sociologia da Infância, a fim de problematizar o ensino do Ballet Clássico na esfera da Educação Infantil.

Não me interessa, entretanto, advogar para que o Ballet faça ou não faça parte do ensino regular, e sim levantar discussões sobre essa prática que já acontece, que invadiu as escolas do país e há algum tempo vibra no imaginário da sociedade.

3 A perspectiva bakhtiniana, ou Teoria Dialógica, corresponde às formulações teóricas advindas do denominado Círculo Bakhtiniano, um grupo de intelectuais russos formado no século XX, dentre eles: Mikhail Bakhtin (1895-1975), Valentin N. Volóchinov (1895-1936) e Pável N. Medviédev (1891-1938).

Entendo que a dança, em suas múltiplas formas de expressão, pode e deve ocupar diversos lugares, todavia, o que me move é refletir o modo, o “como” ela é vista e trabalhada. Nesse caso, almejo discorrer sobre o horizonte teórico-metodológico que cerca as aulas de Ballet Clássico na escola da criança pequena.

O BALLET CLÁSSICO NA ESFERA DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Infantil aponta os Campos de Experiência a serem desenvolvidos junto às crianças pequenas, nos quais consta o Campo de **Corpo, Gesto e Movimento**, que se relaciona à linguagem da dança (BRASIL, 2018).

Segundo o documento, estima-se que, através dos movimentos, alunos e alunas explorem o espaço e os objetos, brinquem e produzam “conhecimentos sobre si, sobre o outro, sobre o universo social e cultural, tornando-se, progressivamente, conscientes dessa corporeidade” (BRASIL, 2018, p.39); a fim de se comunicarem com seus pares no entrelaçamento entre **corpo, emoção e linguagem**.

Nessa direção, a herança tradicional do Ballet Clássico, à princípio, parece se distanciar das atuais propostas para o ensino formal. Especialmente, por carregar os valores da Europa Renascentista e da visão cartesiana, cujo paradigma de corpo-máquina reforça a dicotomia entre físico, mente e espírito (GOMES, 2009).

Ainda assim, os princípios dessa técnica, com gestos delicados, postura ereta e passos codificados, “caíram no gosto” do ensino regular. Profissionais da educação, muitas vezes mais por intuição do que cientificidade, apostaram nessa dança como uma ferramenta para desenvolver corporal e socialmente as crianças.

O Ballet Infantil se popularizou, ganhou ritos e rotinas específicos, estabelecendo tendências e exercícios que chegam a ter nomenclaturas, e são reproduzidos por docentes ano após ano, em diversos espaços escolares. Todavia, indago se tais vivências costumeiras são entendidas em sua complexidade, e se realmente fazem parte de um projeto pedagógico, ou se são atividades replicadas de modo acrítico, ao acaso, apenas por convenção.

De fato, por se tratar de uma Arte, o Ballet Clássico é fonte de sensibilização e de (auto)conhecimentos. No entanto, identifico a necessidade de sair do campo dos “achismos”, a fim de trabalhar com essa técnica mediante pesquisa, planejamento e, principalmente, contextualização.

Segundo Marques (2010), os processos interpretativos em dança, isto é, as práticas baseadas em passos codificados ou coreografias pré-estabelecidas, não se tratam de fenômenos cristalizados, sem aberturas para relações e aprendizagens profundas. Pelo contrário, também estão em constantes transições, podendo ser ressignificados em diversos espaços e tempos.

Corroborando com tal visão, entendo que o Ballet Clássico pode e deve ser (des)construído a todo momento, atualizado em cada esfera. Nesse caso, ser ressignificado por docentes enquanto lecionam, bem como (re)interpretado pelas próprias crianças enquanto dançam, a cada aula ou apresentação na escola.

É importante destacar que a escola da criança pequena é atravessada por fatores históricos, sociais e culturais. Possui suas próprias lógicas, linguagens e costumes, compondo o que a perspectiva bakhtiniana denomina por esfera (BAKHTIN, 2011). A esfera da Educação Infantil, atualmente, é considerada um espaço para atividades socializadoras, brincantes, onde os pequenos e pequenas vão descobrindo a si mesmos e o meio que o cerca.

Trago, então, a Sociologia da Infância para somar nessa discussão. Essa corrente questiona a ideia de infância como mera fase de passagem, determinada apenas por aspectos biológicos e psicológicos, e nos convida a pensar a criança a partir de um novo paradigma, fora da noção “adultocêntrica”. Tem por objetivo “conhecer a infância como categoria social e as crianças enquanto membros da sociedade, atores sociais e agentes de cultura” (SARMENTO, 2013, p. 20).

Compreendo, pois, as crianças como sujeitos sociais de pleno direito, inteligentes, capazes de reproduzir a cultura do mundo dos adultos a sua maneira, além de criar suas próprias culturas infantis. Elas observam as performances sociais realizadas pelos adultos, em seguida, reinterpretem e organizam seus pequenos grupos, criando suas culturas de

pares – as quais se constituem num conjunto de “atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, 2009, p.32).

Pequenas e pequenos estabelecem seus modos próprios de falar, brincar, desenhar ou dançar, organizam até mesmo os mecanismos de inclusão e exclusão dos grupos. Surgem os papéis sociais, ou seja, as crianças que comandam e aquelas que aceitam suas proposições, cujas funções são flexíveis, podem se inverter de acordo com as regras e dinâmicas que emergem dos próprios coletivos.

Segundo Lois (2015, p. 17), “por meio da cultura de pares, as crianças são agentes de sua trajetória de vida, definindo e redefinindo papéis sociais, desenhando uma forma social rica, política e inteligente”. Desse modo, constroem coletivamente suas pequenas sociedades, cujos posicionamentos interferem na sociedade como um todo, afetando diretamente o mundo dos adultos.

Nesse processo, como a escola é o espaço onde passam grande parte de seu tempo, as culturas infantis são atravessadas pelas experiências ali vividas. As instituições de ensino se trata da esfera onde as crianças se distanciam de suas famílias ou responsáveis e passam a interagir com o mundo social. Convivem com diferentes modos de agir, pensar, falar, com vários ritos e rotinas, entrando em contato com diversas culturas, sejam dos mundos infantis ou dos adultos.

Sobre o lugar das Arte nesse contexto, retomando as lentes bakhtinianas,

Precisamos compreender que o processo de construção de conhecimento da criança se dá pela via do lúdico, do jogo e das relações com o brincar. A arte e uma compreensão do corpo como performance são caminhos que mais possibilitam trabalhar a partir do e para o sensível, afinal, como linguagem a arte é expressão, comunicação, produção de sentidos; e como performance, o corpo se manifesta e discursa (KOEHLER; GONÇALVES; GONÇALVES, 2018, p. 129).

Diante disso, percebo a importância de as vivências artísticas junto as crianças serem interativas e democráticas, nas quais elas sejam estimuladas a indagar, propor, participar ativamente das experiências. Lembrando que elas participam de maneiras diferentes dos adultos, estando atreladas ao modo lúdico de viver a infância, ao mundo imaginativo e simbólico.

O que aponta para a necessidade de estruturar propostas significativas, embasar o “como” se promove o processo de ensino-aprendizagem em Ballet Clássico na escola da criança pequena. Para assim “repensar, pesquisar e propor formas de ensino para as danças ‘tradicionais’ que sejam condizentes com as propostas contemporâneas de educação” (MARQUES, 2010, p. 190-191).

Noto a importância de o professor ou a professora de Ballet Clássico não assumir uma postura arbitrária, subestimando seus alunos e os colocando numa condição passiva, calada e estritamente receptiva, ao reproduzir movimentos caricatos e sem sentido, advindos do mundo dos adultos.

Todavia, é importante destacar que tal silenciamento ocorre tanto em aulas autoritárias e mecanizadas, como também em metodologias puramente recreativas, que confundem a ludicidade e o brincar com ações pueris e ingênuas.

O olhar “adultocêntrico”, que minimiza o potencial dos corpos das crianças, muitas vezes é dissimulado com sorrisos largos, tom de voz doce e abraços apertados, dando a impressão de que a aula de Ballet está cercada de respeito e afeto. Porém, se durante as atividades as crianças só forem instruídas a copiar os passos e gestos, sem ter espaço para perceber suas sensações ou otimizar sua capacidade comunicativa, observo resquícios do pensamento tradicional de ensino.

Destaco ainda que, em aulas sem organização pedagógica, é possível encontrar o uso de adereços como bolas, brinquedos, coroas e asas de borboleta, lançados ao acaso, sem um propósito maior, apenas para entreter as crianças, o que entendo como uma “pseudoludicidade”. Partem do princípio de que são seres facilmente manipuláveis e seduzidos por esses objetos, e assim desprestigiam os processos criativos e simbólicos que elas podem desenvolver junto deles.

Além disso, também critico os momentos de “pseudoliberalidade”, nos quais as crianças são liberadas para fazer o que bem quiserem com os passos de Ballet. Nessas atividades, ditas como improvisos em dança, elas geralmente realizam amplos alongamentos ao chão, imitam poses complexas destinadas a artistas profissionais e giram inúmeras piruetas até cair, o que pode gerar lesões e pouco acrescenta em seu aprendizado. Desse modo, a própria improvisação, tão cara para a construção de (auto)conhecimentos, é banalizada.

Sobre esse cenário, minhas lentes de artista e pedagoga reconhecem que heranças tanto do pensamento tradicional de ensino, como escolanovistas⁴, parecem se mesclar e ganhar novas roupagens, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Concluo que os moldes tradicionais das aulas de Ballet Clássico não são cabíveis na esfera da Educação Infantil. Da mesma maneira, aulas soltas e superficiais não são suficientes para trilharmos uma educação em/pela dança. É preciso ir além tanto de exercícios “robóticos”, ditos tradicionalistas, como também de atividades intuitivas e espontaneístas, que lembram inspirações escolanovistas.

Assim, **o respeito, o diálogo e as trocas de afeto** entre os docentes e as crianças não devem se restringir em breves instantes de beijos e abraços ao final da aula. Pois precisam se estender por toda a vivência em Ballet Clássico, ou melhor, **embasar** os caminhos metodológicos escolhidos. Nos quais os corpos das pequenas e pequenos artistas não devem ser menosprezados, e sim respeitados enquanto potência expressiva e (cri)ativa.

OS ENUNCIADOS-DANÇADOS DA CRIANÇA

Por meio da perspectiva bakhtiniana, entendo que o ser humano é um ser social, inacabado, que se (re)constitui constantemente nos/pelos diálogos com o meio. Seu corpo, por sua vez, não se trata apenas de uma carcaça a ser mobilizada pelo cérebro, mas de uma instância viva, que participa das interações com o outro.

Os pesquisadores que compõem o Círculo reconhecem o sujeito em sua totalidade, sem apartar suas dimensões física, cognitiva e emocional, pois estão imbricadas e são responsáveis por seus atos expressivos (GONÇALVES; CASTILHO, 2020).

Nas palavras de Bakhtin (2011, p. 348 – grifo meu):

A vida é dialógica por natureza. **Viver significa participar do diálogo**: interrogar, ouvir, responder, concordar, etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, **todo o corpo**, os atos[...]. [Seu discurso] entra no **tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal**.

⁴ A Escola Nova se trata de uma tendência pedagógica que vigorou no início do século XX, e prega a extrema liberdade e o espontaneísmo das crianças, cada pensador e pensadora a sua maneira.

Dialogar é a palavra chave para a perspectiva bakhtiniana. E conforme a citação, o ser humano interage no mundo por inteiro, com “todo o corpo”. Os processos de análise, organização de ideias e respostas ao meio ocorrem num *continuum*, de modo que tudo passa, vibra e se manifesta no/pelo corpo.

Destarte, a partir de uma visão sócio-semiótica, os russos afirmam que o ser humano está mergulhado nas relações com a sociedade, e seus atos, nas mais variadas formas de expressão, são formados por elementos imateriais, isto é, **são carregados de signos**, e através de interações com o outro **são revestidos de sentidos** (VOLOCHINOV, 2017).

As ações corporais do sujeito, portanto, possuem múltiplos signos e significações. O físico encarna tais elementos imateriais que veiculam em seu meio, interagindo com sua cultura, a fim de se comunicar. Submerso em relações dialógicas e alteritárias, expressa-se através de movimentos impregnados e impregnadores de valores (GONÇALVES; CASTILHO, 2020).

Ao dançar, o corpo (se) comunica. Gestos e movimentos estão carregados de poesias simbólicas, tornando-se enunciados do sujeito. **Mover-se corresponde a enunciar-se no e sobre o mundo**, ou seja, a dialogar, sentir e responder ao meio. Por isso, aposto na noção de **enunciado-dançado**, na qual o movimento é um ato enunciativo-discursivo, que fala sobre si, seus valores, ideias e memórias em pleno diálogo com o outro (GONÇALVES; CASTILHO, 2016).

Não obstante, essa visão bakhtiniana se aproxima das ideias sociológicas da infância. Conforme Garanhan (2002), na infância o corpo se trata da matriz básica da aprendizagem, por fazer a gestão das sensações e significações. As crianças transformam em símbolo o que conseguem experimentar corporalmente, isto é, a organização de seu pensamento ocorre no/pelo movimento, por meio de ações como engatinhar, correr, girar e, claro, ao imitar. **É através do corpo que a criança pequena constrói sentidos sobre o mundo** e, nesse processo, **constitui sua identidade**.

Ainda segundo Garanhan (2002), devemos (re)pensar as vivências na Educação Infantil, para que valorizem os movimentos dos pequenos e pequenas não somente como uma **ação físico-motora** ou **recreacional**, mas enquanto um conhecimento que, traduzido em linguagem, contribui para a sua constituição como sujeito cultural.

Tais discussões reforçam a importância de as crianças serem convidadas a explorar a linguagem da dança na escola, comunicando-se com seus pares por meio do movimento, a fim de ampliar conhecimentos sobre si e sobre a cultura que as cerca.

Especificamente sobre o Ballet Clássico, é importante destacar que, segundo o Círculo, não existe limite de espaço-temporalidade para a produção de sentidos, ou seja, os elementos da técnica clássica, originados na Era Renascentista, podem ser ressignificados em qualquer espaço-tempo, produzindo novos valores e afetos.

Não existe a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico (este se estende ao passado sem limites e ao futuro sem limites). Nem os sentidos do passado, isto é, nascido no diálogo de séculos passados, podem jamais ser estáveis (concluídos, acabados de uma vez por todas): eles irão sempre mudar (renovando-se) no processo de desenvolvimento subsequente, diálogo futuro. [...] Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua **festa de renovação** (BAKHTIN, 2011, p. 411).

Entretanto, para trabalhar com o Ballet Clássico na escola, reafirmo que é fundamental o/a docente não reduzi-lo a atividades mecânicas, com a desculpa de desenvolver seu **aspecto físico-motor**. Nem mesmo, propor aulas caricatas, jocosas, tentando justificá-las pela importância da **recreação**. De fato, esses dois aspectos têm sua relevância, porém, devem ser abordados mediante sensibilidade e conscientização, a fim de ativar o potencial comunicativo dos corpos das crianças.

É necessário, portanto, levar em consideração os **enunciados-dançados** das pequenas e pequenos artistas, ou seja, propor vivências que lhes permitam dialogar, sentir, responder sobre/com os movimentos do Ballet Clássico.

[...] ao copiar de forma muda e superficial os passos do Ballet, sem manter uma maior relação com esses gestos, um sujeito está negando sua capacidade de expressão, de comunicação - seus próprios enunciados [...] Seguindo o pensamento bakhtiniano, entende-se que quando um indivíduo realizar esse passo-palavra proposto por um coreógrafo ele poderá fazê-lo preenchendo-o de significados, tendo, dessa maneira, a possibilidade de proferir um *enunciado-dançado* (TAIACOL, 2016, p. 134).

Desse modo, oportuniza-se que seus corpos sejam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem, mergulhados em relações dialógicas e alteritárias junto a seus pares. Estima-se que, ao seu tempo, a sua maneira, as crianças produzam sentidos sobre o Ballet Clássico, atribuindo valores a cada passo e gesto.

Retomando as ideias de Garanhani (2002), sob um olhar sociológico da infância a autora propõe a organização das práticas corporais na Educação Infantil em torno de três eixos: **Autonomia e identidade corporal; Socialização; Ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis.**

A pesquisadora afirma que esses eixos devem estar integrados no fazer pedagógico, porém, pode acontecer de um predominar sobre o outro, de acordo com o planejamento do/da docente. A seguir, os eixos sugeridos serão explorados, desvelando ritos e tendências que aparecem nas aulas de Ballet Infantil.

*AUTONOMIA E IDENTIDADE CORPORAL

O primeiro eixo corresponde ao estudo do “corpo em movimento para o desenvolvimento físico-motor, proporcionando assim o domínio e a consciência do corpo, condições necessárias para a autonomia e formação da identidade corporal infantil” (GARANHANI, 2002, p. 116-117).

Dentre as capacidades físicas a serem desenvolvidas num programa de Ballet, é comum associar essa técnica ao aprimoramento da **flexibilidade**, devido aos corpos longilíneos de artistas profissionais. De fato, é importante otimizar o alongamento dos músculos, sua elasticidade, porém, para Dubois (2019, p. 4),

O TÔNUS e a EQUILIBRAÇÃO são a base da pirâmide do desenvolvimento psicomotor e influenciam não só nos aspectos motores mas também nos aspectos cognitivos e afetivos. Rolar, sentar, engatinhar, andar, correr, saltar, são habilidades que se constroem numa sequência de pré requisitos e que são trabalhadas e aprimoradas nas aulas de dança.

Assim, para além da flexibilidade, é necessário desenvolver o **tônus muscular** e a capacidade de **equilíbrio** da criança pequena durante as vivências em Ballet Clássico, sendo essa última dividida entre equilíbrio estático e dinâmico.

Para completar o quadro, a autora supracitada ainda aponta para a capacidade de **coordenação motora**, com a **integração rítmica** dos movimentos. Tais habilidades são essenciais para alunas e alunos conquistarem um bom alinhamento e controle postural, o que resulta numa locomoção harmoniosa pelo espaço.

Além dessas, Cerqueira (2016) aponta para as habilidades de **respiração, lateralidade, orientação e estruturação espaço-temporal**, as quais podem e devem ser desenvolvidas nas aulas de “baby class”, como são popularmente denominadas.

Sobre o tônus muscular, a postura está intimamente relacionada ao tônus, e “enquanto a postura é a ação de uma determinada posição do corpo o tônus em si é a capacidade da musculatura de se contrair e relaxar diante dos movimentos e/ou do repouso” (CERQUEIRA, 2016, p.25).

Observo que o processo de tonificação pode ser otimizado por meio de ações como se arrastar, rolar, engatinhar, saltar, dentre outras, que podem ser feitas no campo da ludicidade, com diversas temáticas simbólicas e imaginativas. Um exemplo comum que aparece nas aulas de Ballet Infantil é a imitação de animais, como gato, lagartixa, sapo, dentre outros, que ora se utilizam de passos tradicionais, ora as crianças são convidadas a improvisar.

Entretanto, é necessário analisar essa tendência para além de uma cópia banal das ações dos bichos, ligadas apenas à via recreacional. Pois, além de usar a imaginação para performarem os animais, as crianças exploram os níveis espaciais (baixo, médio e alto), descobrem sua expressividade e por consequência ganham tônus muscular (ALEXANDRE, 2019).

A respeito de movimentos característicos da técnica clássica, tornou-se habitual trabalhar em roda, sentado ao chão, as ações conhecidas como “borboletinha”, “barquinho” ou a “cobra”, logo no início da aula de Ballet:

Figura 1- Borboleta ou Barco



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Figura 2- Cobra



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Mantendo as lentes da teoria dialógica, espera-se que esses movimentos sejam reproduzidos pelas crianças não de uma forma passiva, caricata, e sim lúdica, como enunciados que emergem dos diálogos corporais entre todos os sujeitos que compõem a roda – o que será mais explorado no último eixo.

Para olhares “adultocêntricos”, esses três trabalhos são simples, banais, mas para a criança pequena demandam uma organização cognitiva e musculoesquelética complexa, pois envolve a descoberta de várias articulações e o trabalho de força, pelos quais se espera aguçar sua consciência corporal.

Ao analisá-los, noto que o próprio fato de se sentar ao chão já exige que a criança faça um intenso trabalho de tônus, principalmente na cintura pélvica e no tronco, a fim de manter sua coluna ereta e a postura elegante.

Em seguida, para “bater as asas da borboleta”, movendo os joelhos para cima e para baixo, as crianças desenvolvem força na região da virilha, na parte interna da coxa. Enquanto no movimento do “barquinho”, no qual seguram os pés e balançam o corpo para as laterais, precisam ativar o abdômen e a região lombar para não cair.

Na “cobra”, por sua vez, as crianças se deitam em decúbito ventral – de barriga para baixo – e com a ajuda das mãos suspendem seu tronco para cima. Assim, é possível trabalhar as musculaturas dos braços, costas e região abdominal.

De tão corriqueiros, os exercícios supracitados muitas vezes não são vistos em sua profundidade, e não se percebe o quanto são interessantes para auxiliar as crianças pequenas em seu desenvolvimento corporal. É importante frisar que, no período que

frequentam a Educação Infantil, as/os infantes estão em constantes mudanças físicas, fisiológicas e cognitivas, vinculadas ao amadurecimento do cérebro e do sistema nervoso. Sua região abdominal, por exemplo, ainda é solta e instável, mas por volta dos três anos se inicia a tonificação, isto é, a compressão da famosa barriga “redondinha”, para poderem sustentar melhor seu tronco (SOARES, 2019).

Diante disso, vejo que os exercícios abordados são fundamentais para desenvolver essa região, também chamada de CORE, que corresponde ao músculo quadrado lombar (lombar), iliopsoas (costas e virilha) e do abdômen (HAAS, 2011). Segundo Kotaka (2018), trata-se do centro de controle do corpo, que traz maior mobilidade para a coluna, cabeça, pernas e braços dos artistas.

Por conseguinte, sobre o **equilíbrio**, para Kotaka (2018, p. 27), “é a capacidade física obtida por uma combinação de ações musculares que possibilita ao corpo assumir e sustentar qualquer posição contrariando a força da gravidade”. Noto que o equilíbrio estático, ou seja, com o corpo parado, pode ser trabalhado com o estudo das posições dos pés do Ballet Clássico.

Só o fato de as crianças pequenas precisarem ficar em pé, com os pés paralelos, 1ª ou 2ª posição do Ballet, somado ao tronco ereto e os joelhos esticados, apresenta-se como um grande desafio. Pois, exige a reorganização interna e a percepção para encontrar caminhos para manter o alinhamento dos membros inferiores. Assim, mesmo por fora parecendo estáticas, por dentro estão borbulhando estratégias e escolhas para sustentarem seus corpos, permanecendo em equilíbrio.

Para desenvolver o equilíbrio dinâmico, onde existem movimentos, percebo que as vivências de *demi plié* – meia flexão das pernas – revelam-se atividades interessantes. Pois, as sucessivas dobras e extensões dos membros inferiores envolvem o domínio de variadas articulações, além de exigir tônus na região de CORE, para que as crianças consigam permanecer firmes durante o movimento.

Ademais, outro exemplo para otimizar o equilíbrio dinâmico é o trabalho com a meia ponta, na qual as crianças se elevam, transferem o peso do corpo para os metatarsos (base dos dedos), realizando caminhadas ou breves corridas pela sala.

Figura 3- Plié em 1ª posição dos pés



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Mover-se sob a meia ponta acabou se tornando um símbolo do Ballet Infantil, uma atividade habitual que é vista como “fofa”, delicada, o que nos faz esquecer do esforço das crianças para recrutar as articulações, as musculaturas e assim não bambearem para os lados. Elas são instigadas a ativar não só o centro de controle (CORE), como também o “centro de leveza”.

Figura 4- caminhada na meia ponta



Fonte: <https://www.shutterstock.com/>

Diferente de muitas danças, a técnica clássica envolve muita elevação e saltos no ar. Com isso, Segundo Kotaka (2018, p. 27), seus centros de leveza são dois: “na cabeça e no coração”. Ou seja, ligado à cintura escapular, na região do peitoral, bem como, à liberação da cabeça, que flutua e auxilia no equilíbrio.

Por fim, sobre a **coordenação motora**, que leva a **integração rítmica** dos movimentos, penso ser possível aprimorá-la mediante saltos como, por exemplo, o *skip*. Para Cerqueira (2016, p. 36), pelas crianças precisarem saltitar, trocando de pernas de forma ritmada, “o skip trabalha principalmente a coordenação motora, a lateralidade e o equilíbrio dinâmico”.

Figura 5- Skip



Fonte: Cerqueira (2016)

Por ter mudanças contínuas na base de sustentação e de impulso, esse passo exige que as crianças aprimorem seu controle e arranjo muscular, além de agilidade para as transferências de peso. Estimula, portanto, a consciência e a integração de diversas partes do corpo.

Isto posto, seria possível analisar inúmeras contribuições dos movimentos de Ballet Clássico para o desenvolvimento físico-motor das crianças, mas não cabe nesse estudo um aprofundamento biomecânico. O que interessa, contudo, é apontar que devemos conhecer a complexidade e a importância de tais ações corporais, para não correr o risco de propor atividades vazias e caricatas.

Sampaio (2014, p. 68) aponta que, no decorrer dos séculos, a transmissão oral se tornou referência didática da técnica clássica, o que resultou em pedagogias calcadas nos moldes tradicionais, repercutidas por gerações, mas que são incoerentes com a cultura brasileira do século XXI, “transformando o ensino do balé em algo baseado na forma e não nas sensibilidades corporais” (Ibid.).

Com isso, temos que zelar para que o Ballet Infantil não siga pelo mesmo caminho. Enquanto educadores e educadoras, não podemos desmerecer desde o improvisado sobre os animais, a simples borboletinha, até os skips, e reproduzi-los apenas porque é de praxe, por repetição acrítica de padrões.

Tais ações representam grandes desafios para as crianças. Seus movimentos “engraçadinhos”, por vezes desengonçados, que acabam rendendo boas gargalhadas dos adultos, na realidade correspondem a uma pesquisa árdua, na qual elas desvendam caminhos particulares para ativar a flexibilidade, o tônus muscular, o equilíbrio, a coordenação motora, dentre outras capacidades físicas.

***SOCIALIZAÇÃO**

Esse eixo está ligado a experiências que permitam “a compreensão dos movimentos do corpo como uma forma de linguagem, utilizada na e pela interação com o meio social” (GARANHANI, 2002, p. 117).

Sobre isso, é importante citar que para o Círculo a consciência humana é plural e multivocal, não existindo somente um Eu, mas um Nós. Desde quando nascemos estamos absorvendo os discursos do outro. A voz do outro se impregna em nossa consciência, formando um emaranhado de vozes - valores e costumes – as quais, mesmo sem nos darmos conta, recorreremos a todo instante.

É a partir desse arcabouço de vozes que o ser humano age no mundo, numa constante relação de trocas e reciprocidade entre os sujeitos, estabelecida pelos fenômenos da dialogia e alteridade. Para Bakhtin (2011, p. 341) “eu tomo consciência de mim e me torno eu mesmo unicamente me revelando para o outro, através do outro e com o auxílio do outro. [...] Não se trata do que ocorre dentro mas na fronteira entre a minha consciência e a consciência do outro, no limiar”.

Por consequência, o enunciado de um sujeito, seja ele verbal, gestual ou artístico, carrega uma pluralidade de vozes, de ecos formados na/pela interação com a sociedade. Todavia, é a partir de novos compartilhamentos que o sujeito amplia seus horizontes, é por meio da interação com o outro que agrega novas vozes, contestando ou reforçando valores, de modo a percorrer uma construção dialógica de (auto)conhecimentos.

Diante disso, entendo que o movimento da criança não deve ser visto como um ato inaugural, involuntário, que surgiu de repente em meio a aula de dança. Pois, para se mover, a criança dialoga com outros corpos, realizando ações impregnadas de signos e significações. Para enunciar sua dança, ela se apropria de gestos advindos das culturas que a circunda, imitando poses e expressões daqueles com quem teve contato, de modo que em seus passos existe uma pluralidade de passos.

Convergente a esse pensamento, a Sociologia da Infância entende que o desenvolvimento das crianças não acontece de forma individual, mas num processo coletivo, cultural, a partir das relações com seus pares. Inteligentes, elas são capazes de produzir suas próprias culturas, e não somente de copiar e reproduzir de modo mecanizado a cultura do mundo dos adultos (SARMENTO, 2004).

Nesse processo, surgem variadas culturas de pares, porque a infância não é singular e padronizada para todas as crianças. Em cada país, cidade, bairro ou dentro da própria escola é possível encontrar variadas infâncias, variadas culturas compostas por diferentes grupos.

Assim, as crianças participam de forma coletiva da sociedade, como sujeitos ativos, e não passivos, pois recebem as informações da cultura dos adultos, apropriam-se dela e a modificam, produzindo suas próprias culturas de pares, num processo denominado por **reprodução interpretativa** (CORSARO, 2002).

O termo interpretativo abrange os aspectos inovadores e criativos da participação infantil na sociedade (...), as crianças criam e participam de suas próprias e exclusivas culturas de pares quando selecionam ou se apropriam criativamente de informações do mundo adulto para lidar com suas próprias e exclusivas preocupações (CORSARO, 2011. p. 31).

Ademais, vejo que a **reprodução interpretativa**, oriunda da Sociologia da Infância, relaciona-se com a ideia de **compreensão dialógica**, proposta por Bakhtin e o Círculo.

A compreensão dialógica corresponde à análise, percepções e respostas que o sujeito fornece, isto é, aos enunciados que coloca no mundo a respeito de alguma temática, objeto ou obra artística. Lembrando que, “não se pode separar a compreensão da avaliação: elas vão simultâneas e constituem um ato único geral” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Com isso, entendo que o Ballet Clássico se coloca diante da criança com a tarefa de compreendê-lo dialogicamente, para que ela lhe forneça uma avaliação, cuja réplica é dada por meio de um enunciado corporal, de seus próprios movimentos. No caso, a criança irá defrontar os passos clássicos com a bagagem de experiências e valores que já a constitui, irá enfocá-los com sua visão de mundo já formada, de seu ponto de vista, de suas posições, os quais influenciam sua avaliação.

Nesse processo, estimo que a criança amplie seu horizonte, produzindo novos sentidos sobre os passos clássicos, seu próprio corpo e suas possibilidades expressivas. No qual, cada *plié* ou *skip* será um enunciado-dançado, proferido de maneiras particulares e únicas.

Durante muito tempo, as aulas de Ballet foram baseadas numa relação vertical e isolada entre docente e estudante, como se a única via de comunicação fosse entre eles/elas. Todavia, ao reconhecer a importância do meio para a constituição da identidade do sujeito, além de perceber a potência criadora que surge dos coletivos infantis, devemos insistir em atividades que promovam a interação entre as crianças, com a troca de olhares, toques, sensações, diálogos verbais e corporais, a fim de que o grupo participe ativamente do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário instigar as crianças a analisarem a técnica clássica, enquanto uma produção do mundo dos adultos, a partir de vivências implicadas em socialização. Abrindo espaços para que, enquanto protagonistas, elas mesmas promovam a reprodução interpretativa, ou seja, utilizem de mecanismos e dinâmicas próprias para trazer essa dança para dentro das culturas infantis.

Pela perspectiva bakhtiniana, entendo que as proposições artístico-pedagógicas são atos impregnados e impregnadores de valores, pois, como o sujeito é constituído nas suas relações, a criança é constituída pela outra criança, as quais também são constituídas pelo educador ou educadora (GONÇALVES, 2011). Todas as escolhas e posicionamentos em sala de aula veiculam sentidos, o que aponta para a construção dialógica de (auto) conhecimentos, para o jogo de vozes que emerge entre docentes e aprendizes durante as práticas de Ballet.

Outro ponto importante é que, para o Círculo, a compreensão dialógica dá continuidade e completude a uma obra. Sendo assim, o Ballet é atualizado a cada ação dos pequenos e pequenas artistas. Pois “a compreensão criadora continua a criação, multiplica a riqueza artística da humanidade. [Fenômeno que revela] a **cocriação** dos sujeitos da compreensão” (BAKHTIN, 2011, p. 378).

Ao dançar, por meio da compreensão dialógica, as crianças tem a possibilidade de assumir o papel de cocriadoras, de coautoras dos gestos e passos clássicos, realizando-os ao seu tempo e a sua maneira.

Trabalhar com o Ballet Clássico na Educação Infantil, portanto, não significa descobrir talentos ou priorizar a performance técnica, de acordo com as regras e lógicas da cultura dos adultos, e sim proporcionar a compreensão dialógica dos pequenos e pequenas, estimulando a reprodução interpretativa sobre/com essa Arte.

Diz respeito a uma educação **por meio** do Ballet Clássico: a ativação do corpo a partir dos passos clássicos, a produção de enunciados-dançados diferenciados, que possibilitam novas formas de expressão e posicionamentos no mundo.

Lembrando que tais experiências irão ultrapassar as paredes da sala de aula, poderão invadir as brincadeiras e jogos que elas criam espontaneamente, durante os tempos livres na escola ou em outros espaços. Com isso, o Ballet Clássico se adentra nas culturas infantis, sendo ressignificado em diversos contextos pelas mãos das próprias crianças, ou melhor, pelo corpo inteiro, dando-lhe continuidade e completude.

*AMPLIAÇÃO DO CONHECIMENTO DAS PRÁTICAS CORPORAIS INFANTIS

Poder-se-ia dizer que o Ballet Infantil se relaciona com ênfase a esse eixo, o qual aborda a (re)organização e adaptação das diversas práticas corporais presentes na cultura que envolve a criança, e por meio delas ampliar seu conhecimento em relação às possibilidades e maneiras de se mover.

Sobre isso, é importante destacar que as aulas de Ballet Clássico realizadas em centros artísticos, geralmente, seguem roteiros tradicionais, são compostas por sequências de passos realizadas na barra, no centro da sala e pelas diagonais. Suas práticas são intensas, sistemáticas, em busca da virtuosa execução dos movimentos dessa técnica. Afinal, seu maior foco é a formação artística, senão profissional.

Porém, essa dinâmica e estrutura de aula não se enquadram na Educação Infantil. Ao insistir nesse formato, as crianças ficam fadadas a realizar “movimento[s] sem sentido e significação, desconsiderando sua competência criativa” (FELTES e PINTO, 2015, p. 19 – ênfase minha). Por isso, “ao pensar na prática do balé no contexto escolar, nos referimos a um ambiente que oportunize a criança a brincar com o corpo, explorar movimento, alfabetizando-se com esta linguagem” (Ibid., p. 18).

Em outras palavras, devemos convidar as crianças a “brincar de Ballet Clássico”. Sempre lembrando que brincar é coisa séria. Ao entrar na aula de dança, é primordial que sejam submersas ao mundo lúdico, inventivo e interativo, propensos à compreensão dialógica e suas próprias reproduções interpretativas.

Mesmo ao trabalhar os passos tradicionais e simples sequências de movimentos, vejo que o/a docente deve fazê-lo como um **jogo, um convite a explorar o mundo do Ballet**. Na qual, a dimensão lúdica se torna “um instrumento rico para ser utilizado no

processo de ensino-aprendizagem, [pois] unifica e estimula o cognitivo, o afetivo e o simbólico, trabalhando-os de forma conjunta” (FELTES E PINTO, 2015, p. 19 – ênfase minha).

É preciso lembrar que o corpo também é o brinquedo, o jogo e a brincadeira:

O corpo que somos pode nos proporcionar situações e interações lúdicas sem necessariamente estarmos apoiados nas canetinhas coloridas, nos recortes, nas massinhas, nos jogos de encaixe, nas bexigas, nas bonecas e nos carrinhos [...] Corpos neles mesmos e por eles mesmos já brincam, jogam, inter-relacionam-se brincando e jogando. O jogo e a brincadeira podem ser o próprio corpo (MARQUES, 2012, s. p.).

Devemos prezar por um **corpo lúdico**, o qual “conhece, sabe, saboreia e *trabalha com* a linguagem corporal para torná-la jogo e brincadeira. O corpo lúdico joga muitos jogos e brinca muitos brinquedos somente quando conhece (saber, saborear) os elementos da linguagem corporal” (MARQUES, 2012, s. p.).

Aponto, assim, para a necessidade de cada passo e partitura de movimentos terem associações ao mundo infantil, com analogias e linguagens próprias para as crianças. A respeito dos exercícios já citados, a “borboletinha” ou a “cobra”, a analogia já está feita. No entanto, acredito que devemos criar dinâmicas com essas ações habituais que saiam do lugar comum, atualizar e aprofundar tais relações em cada escola, em cada turma, para não correr o risco de cristalizar essas atividades.

Como exemplo, vejo a relevância de trabalhá-las ora com músicas clássicas, ora com cantigas populares ou músicas atuais destinadas ao público infantil, que falam a respeito desses animais. Bem como, permitir as crianças criarem suas próprias conexões, convidá-las a eleger novas comparações, dinâmicas e simbologias para tais exercícios, de modo a envolvê-las nesse processo criativo.

Além disso, observo a importância de trabalhos realizados em círculo. Vale lembrar que a disposição circular e as “rodas de conversa” fazem parte da rotina da Educação Infantil, onde existe a preocupação de conversar com as crianças, para desenvolver tanto sua oralidade, como a escuta do outro, permitindo a todas se expressarem. “É um recurso importante que amplia a competência narrativa e as possibilidades discursivas das crianças” (ALESSI, 2011, p. 11).

Refletindo sobre tais rodas para a prática da dança, percebo que nesse formato espacial ocorre a troca de olhares e possibilita momentos de afeto. Além da verbalização, a criança pode observar diretamente o corpo do outro, o que facilita a interação e a imitação dos passos de Ballet - sendo essa uma réplica não só dos movimentos feitos pelo/pela docente, como também de seus pares ao redor.

As rodas de crianças nas aulas de Ballet não devem ser realizadas apenas por rotina, comodidade, numa reprodução acrítica de modelos pedagógicos. Precisam ser vistas como um momento de intensos compartilhamentos entre as crianças, onde vão se imitar, explorar e dialogar através das ações da técnica clássica.

Por conseguinte, sobre os trabalhos de *pliés*, caminhadas na meia ponta ou os saltos como o *skip*, também vejo a mesma necessidade de trazê-los para o mundo infantil. Há algum tempo, é comum relacionar o *skip* ao “passo da chapeuzinho vermelho”, como aponta Cerqueira (2016). Todavia, indago se não seria interessante quebrar padrões, promover outras e atualizadas relações simbólicas, trazendo os desenhos, produções cinematográficas e temáticas que vibram na contemporaneidade, que estão presentes no cotidiano dessas crianças.

Ademais, acredito que a relação com os contos de fada e a exploração de coroas brilhantes, varinhas mágicas, flores pelos cabelos e vestidos de tule sejam importantes para que as crianças reconheçam o universo simbólico dessa Arte. Porém, quando tais referenciais de princesas e dríades são levados ao extremo, cria ilusões e exclusões, alimentam expectativas que se afastam da realidade.

Segundo Marques (2010, p. 183), trata-se do mundo cor-de-rosa do Ballet, que por vezes “faz com que as meninas imaginem – e portanto vivam – a realidade das salas de aula na expectativa de encontrarem, dançando, seus reis, rainhas, sílfides”. Assim, as crianças acabam criando uma concepção de mundo e de Ballet fantasiosa, a qual “pode entrar em choque com propostas de ensino de Dança alicerçadas nos processos criativos, na corporalidade dessas alunas” (Ibid.).

Questiono onde estão os brinquedos, adereços e propostas lúdicas destinados aos meninos e meninas que não gostam de plumas e coroas? Diante de nosso cenário plural de corpos, gostos e modos de ser, entendo que o universo cor-de-rosa do Ballet precisa ser problematizado. Não para refutá-lo e excluí-lo, mas para ampliar o alcance de diversos públicos, trazendo outras relações e significações.

Afinal, até mesmo os Ballets Clássicos de Repertório, as obras tradicionais dessa dança, não giram em torno apenas de rainhas e camponesas delicadas, são compostos também por seres humanos comuns, piratas, escravas, ciganos, prostitutas, pessoas com deficiência, dentre muitos personagens e temáticas plurais que podem ser discutidas mesmo junto ao público infantil, desenvolvendo criticidade.

Destarte, entendo que não há uma resposta única, uma receita pronta para lecionar o Ballet Clássico na Educação Infantil, pois cada escola tem sua cultura, e dentro dela, cada grupo de crianças também, resultando em várias culturas de pares.

Por existirem muitas infâncias, **cada comunidade irá requisitar modos diferentes, caminhos particulares para alcançar a compreensão dialógica do Ballet Clássico**, de acordo com sua realidade. Por isso, é necessário sensibilidade por parte de educadores para (des)construir essa técnica em diversos contextos.

Nessa esteira de pensamento, para não deixar que a construção das vivências parta só do/da discente, mas que também brote das crianças, aponto a importância de proporcionar atividades de fruição, nas quais as crianças sejam instigadas a criar suas próprias cenas, cujos fluxos ou papéis sociais sejam definidos por elas mesmas, durante a ação dançante – ou seja, de vivências de improviso.

O improviso, seja ele individual ou coletivo, é uma abordagem artístico-pedagógica que permeia o ensino da dança na contemporaneidade. É o momento de explorar, rearranjar e mesclar movimentos do repertório pessoal em tempo presente, em conexão com o ambiente, objetos e/ou com outros corpos dançantes, sempre baseado em alguma temática ou motivação.

Para Laban (1990), a improvisação é essencial para iniciar a criança no mundo da dança, pois se desvia dos tradicionais processos puramente técnicos e estereotipados, proporcionando que o sujeito escolha os movimentos a serem realizados e amplie suas capacidades comunicativas.

O improviso é construído por meio do jogo lúdico, da comunicação sensível entre corpos, e faz com que os alunos se sintam confiantes para criar suas danças. Pois, o processo incentiva a/o estudante a se conhecer (corporal, emocional, intelectualmente) respeitando o espaço e tempo dos outros. Todavia, sua expressão não nasce de espontaneísmos, mas das experiências sensoriais e motoras do próprio corpo colocado em diálogo com o outro (MARQUES, 2007).

Dessa maneira, o improviso individual e coletivo se destaca como uma prática a ser considerada para as aulas de Ballet Clássico na Educação Infantil, estimulando que as crianças profiram seus enunciados-dançados. Contudo, não deve ser espontaneísta, pautada apenas no eflúvio emocional dos alunos, conforme já foi criticado.

A partir do diálogo entre a Sociologia da Infância e a teoria bakhtiniana, entendo que as crianças são atores sociais, inteligentes, que coletivamente reinterpretem a cultura do mundo dos adultos. Por isso, os momentos de improviso, individuais ou em grupo, não devem ser banalizados, e sim bem incorporados ao planejamento das aulas.

Estimo que os improvisos, **baseados em conteúdos didáticos e norteados por objetivos pedagógicos**, aprofundem a compreensão dialógica em Ballet, na medida que se contempla o poder de comunicação entre as crianças, os enunciados-dançados que reverberam, rumo à reprodução interpretativa dessa dança.

Desse modo, a técnica clássica será o ponto de partida para a improvisação, e a depender da temática e regras selecionadas, as próprias crianças escolhem os passos, musicalidade, posicionamentos ou expressividades; com suas próprias lógicas simbólicas e sociais-organizacionais.

CONSIDERAÇÕES (NADA) FINAIS

A partir das discussões tecidas nesse trabalho, reconheço que a inserção do Ballet Clássico na esfera da Educação Infantil necessita reconfigurações metodológicas e projetos que possibilitem às crianças preencherem de sentidos os passos e gestos dessa dança.

O Ballet, por ser uma linguagem artística, carrega dentro de si a inesgotável possibilidade de renovação de sentidos, sem limites de tempo-espço, fenômeno que pode se desenvolver a partir da **compreensão dialógica** das crianças. Ao estudá-lo através de um posicionamento (cri)ativo, lúdico, os alunos e alunas podem proferir enunciados-dançados num estado de cocriação dessa Arte, construindo dialogicamente conhecimentos sobre si mesmos, seus pares, Arte e Cultura.

Destarte, ao colocar as lentes da Sociologia da Infância, analiso que as crianças são atores sociais, seres inteligentes e relacionais, que constroem suas pequenas sociedades. Por isso, é importante instigar a **reprodução interpretativa** do Ballet, tanto por meio de atividades de cunho individual, pesquisando seu próprio corpo na realização dos passos, como principalmente por ações artísticas em grupo, potencializando suas capacidades comunicativas, criativas e organizacionais.

Na Educação Infantil, objetiva-se que as crianças ressignifiquem essa Arte nas/ pelas culturas infantis, de modo brincante e interativo. Para isso, os eixos de Autonomia e identidade corporal; Socialização; Ampliação do conhecimento de práticas corporais infantis, propostos por Garanhani (2002), auxiliam na construção das intervenções pedagógicas, a fim de que as próprias crianças reorganizem, recortem, reconstruam o Ballet a sua maneira.

Além de abordagens lúdicas e associações dos passos de Ballet ao mundo simbólico da infância, as vivências de improviso individuais e coletivos se revelam como uma estratégia metodológica que potencializa a **reprodução interpretativa**.

O Ballet na escola deve conferir o papel de protagonista às crianças, permitindo-as se movimentar em criatividade e responsividade, colocando sua voz no mundo na condição de a(u)tores sociais. Traz a oportunidade de se comunicarem por meio do corpo, dos passos da técnica clássica, enquanto enunciados-dançados. Atribuindo, assim, novos sentidos sobre eles, de modo a realizá-los à luz de suas personalidades e das culturas infantis.

REFERÊNCIAS

ALESSI, V. M. **Rodas de conversa: uma análise das vozes infantis na perspectiva do Círculo de Bakhtin**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2011.

ALEXANDRE, I. A. **Ludicidade na dança para crianças: experiências com o ensino do ballet para turma do baby class**. Monografia. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2019.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: < [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19_mar2018_versaofinal.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19_mar2018_-versaofinal.pdf)> Acesso em: 22 abr. 2018.

DUBOIS, R. **Piscopedagogodança**. Ebook, 2019. Disponível em: https://media.wix.com/ugd/2fc3a2_7055bab7906449a49ce6815a5c5bab51.pdf. Acesso em: 05 ago. 2020.

CERQUEIRA, J. C. **O ensino do baby class e a formação da imagem da bailarina na fase dos 3 aos 5 anos**. Monografia de especialização. Rio de Janeiro: AVM Faculdade Integrada, 2016.

CORSARO, W. Métodos etnográficos no estudo da cultura de pares e das transições iniciais na vida das crianças: diálogos com William Corsaro. In: MULLER, F.; CARVALHO, A. M. A. **Teoria e prática na pesquisa com crianças**. São Paulo: Cortez, 2009.

CORSARO, W. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. *Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação*, Porto, v. 17, p. 113-134, 2002.

CORSARO, W. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre; Artmed, 2011.

FELTES, A. F.; PINTO, A. S. Balé e Educação infantil: Possibilidades Metodológicas. **Revista Conhecimento**. Novo Hamburgo, a.7, v.2., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.feevale.br/seer/index.php/revistaconhecimentoonline/article/view/273>>. Acesso em: 18 set. 2020.

GARANHANI, M. C. A Educação Física na escolarização da pequena infância. **Pensar a Prática: Educação Física e Infância**. Goiás: UFG, vol5, jul./jun., 2002. Disponível em: < <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/49>>. Acesso em: 02 ago. 2020.

GOMES, S. L. A aranha baba e tece a teia ao mesmo tempo. In: MOMMENSON, M; PRETRELA, P. **Reflexões sobre Laban, o mestre do movimento**. São Paulo: Summus, 2006.

GONÇALVES, J. C. **Vozes da Educação no Teatro, Vozes do Teatro na Educação: Diálogos bakhtinianos sobre a prática de montagem na universidade, a partir da análise enunciativa de memoriais de formação em teatro**. Tese de Doutorado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR), 2011.

GONÇALVES, J. C.; CASTILHO, T. Enunciado-dançado: approach bakhtiniano sobre o ballet clássico na escola. **Revista Polêmica**, v. 16, n.4, p. 14-27, 2016. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/polemica/article/view/26448/19018>>. Acesso em: 19 ago. 2020.

GONÇALVES, J. C.; CASTILHO, T. Corpo-signo: diálogos entre laban e bakhtin no ensino superior em artes cênicas. **Revista Contrapontos**, v. 20, n. 2, 2020. <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/16234>>. Acesso em: 12 jan. 2021.

GONÇALVES, J. C.; KOEHLER, R.; GONÇALVES, M. B. Teatro e Performance na Educação Infantil: [cor]possibilidades para uma educação sensível. **Revista Teias**, v. 19, n. 52, 2018. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistateias/article/view/29255>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

HAAS, J. G. **Anatomia da Dança**. Barueri: Editora Manole, 2011.

KOTAKA, R. C. **Balés ilustrados**: uma enciclopédia para a dança clássica. Curitiba: Regina Kotaka, 2018.

LABAN, R. **dança educativa moderna**. São Paulo, Icone, 1990.

LOIS, M. R. B. G. **Linguagem dramática na Educação Infantil: vozes docentes**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2015.

MARQUES, I. A. **Dançando na Escola**. 4. ed. - São Paulo: Cortez, 2007.

MARQUES, I. A. **Linguagem da dança**: arte e ensino. São Paulo: Digitexto, 2010.

MARQUES, I. **O Corpo e o Lúdico**. (LAC) Laboratório de ações corporais. <<http://acaocorporal.blogspot.com/2012/03/o-corpo-e-o-ludico.html>>. Acesso em: 20 set. 2020.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, M. J.; CERISARA, A. B. **Crianças e miúdos: perspectivas sócio-pedagógicas da infância e educação**. Porto: ASA, 2004.

SARMENTO, M. J. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da Infância**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 26, n. 91, mai./ago. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n91/a03v2691.pdf>>. Acesso em: 02 jul. 2020.

SOARES, M. P. **Entre a teoria e a prática do ensino da dança: o compromisso didático do professor de balé clássico diante da educação infantil**. Trabalho de Conclusão de Curso. Licenciatura em Dança. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2019.

TAIACOL, T. C. **Vozes da dança na Escola: o Ballet Clássico em perspectiva verbo-visual**. Dissertação de Mestrado. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 2016.

VOLÓCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução, notas e glossário de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Editora 34, 2017.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

**CANTO CORAL: DESAFIOS COLETIVOS PARA UM
CANTO CORPORAL EM TEMPOS DE COVID-19****Cláudio Fontan¹
Éderson Marques Góes²**

Resumo: Neste artigo refletimos acerca do entendimento teórico/prático da vivência sonora/corporal no processo performático e didático do canto coral. Este estudo é resultado do trabalho realizado com o coro feminino *Collegium Cantorum*, que foi fundado em Curitiba, Estado do Paraná pela regente Helma Haller no ano de 2000. Analisamos o audiovisual *Meu Espaço/Meu Afeto* do grupo curitibano observando os processos de comunicação e mediação para os possíveis diálogos entre som/corpo em processos artístico-pedagógicos, sobretudo, em cenários de isolamento social causado pela COVID-19. Compreendemos o corpo mediado pela tela do vídeo, como instrumento da comunicação mediada, em constante semiose, movimento e reconfiguração no ciberespaço. Empregamos as concepções teóricas da Psicologia Histórico-Cultural na perspectiva de Lev S. Vigotski (1998; 2010; 2014); do movimento corporal a partir de Rudolf Laban (1978); e por fim, à Sociologia do Corpo, pela ótica de David Le Breton (2006). Propomos o argumento de que o processo criativo associado ao movimento corporal promove transformações dos participantes tanto na esfera individual, social, e do grupo coral com possibilidades performáticas que potencializam as individualidades dentro de um grupo.

Palavras-Chave: corpo; canto coral; audiovisual; mediação; psicologia histórico-cultural.

**CANTO CORAL: DESAFÍOS COLECTIVOS PARA UN
CANTO CORPORAL EN TIEMPOS DE COVID-19**

Resumen: En este artículo reflexionamos sobre la comprensión teórico-práctica de la experiencia sonido/corporal en la ejecución del canto coral y el proceso didáctico. Este estudio es el resultado del trabajo realizado con el coro femenino *Collegium Cantorum*, el cual fue fundado en Curitiba, Estado de Paraná por la directora Helma Haller en 2000. Analizamos el audiovisual *Meu Espaço/Meu Afeto* del grupo Curitibano, observando el Procesos de comunicación y medios para los posibles diálogos entre sonido/cuerpo en los procesos artístico-pedagógicos, especialmente en escenarios de aislamiento social provocados por COVID-19. Entendemos el cuerpo mediado por la pantalla de video, como un instrumento de comunicación mediada, en constante semiosis, movimiento y reconfiguración en el ciberespacio. Utilizamos las concepciones teóricas de la Psicología Histórico-Cultural desde la perspectiva de Lev S. Vigotski (1998; 2010; 2014); movimiento corporal de Rudolf Laban (1978); y finalmente, Sociología del cuerpo, desde la perspectiva de David Le Breton (2006). Proponemos el argumento de que el proceso creativo asociado al movimiento corporal promueve transformaciones de los participantes tanto en el grupo individual, social y coral con posibilidades de actuación que potencian las individualidades dentro de un grupo.

Palabras Clave: cuerpo; canto coral; audiovisual; mediación; psicología histórico-cultural.

1 Mestrando em Comunicação e Linguagens – linha de pesquisa: Estudos do Cinema e Audiovisual Na UTP Universidade Tuiuti do Paraná. Pós-graduado (Lato Sensu) em Dança: Corpo Contemporâneo pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Graduado em Artes Cênicas-Direção Teatral pela mesma instituição. E-mail: claudiofontan@gmail.com

2 Doutorando em Cognição e Educação Musical pela Universidade Federal do Paraná. Atua como regente do coro infantil do Palácio Avenida – BRADESCO, onde desenvolve atividades de canto coral por meio do movimento corporal criativo. E-mail: edimarques@me.com

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo nasceu do desejo de pesquisarmos e divulgarmos a relação som/corpo, dentro da atividade coral, sobretudo as organizações performáticas e suas possibilidades. Encontramos neste percurso possibilidades criativas e soluções originais para o desenvolvimento performático da prática coral. O estudo busca dar centralidade ao corpo por meio da prática de canto coral ao promover a reflexão de práticas pedagógicas frente as singularidades dos participantes durante processos de criação/apresentação/movimento, sobretudo, em cenários de isolamento social causado pela COVID-19.

A prática coral é uma atividade que envolve o estar e o se dispor a fazer parte de um grupo social, no qual, compartilhamos regras, combinados, decisões, entre tantas outras formas de organização e manutenção de um grupo. É importante compreender esta atividade enquanto um processo de manutenção e desenvolvimento de habilidades sociais e comportamentais, de concepções estéticas, sonoridades, corporeidade, sociabilidade entre tantas outras formas de instituir e promover uma concepção cultural de ser. Neste entendimento, o canto coral assume o papel de agente mobilizador e mediador de processos históricos, sociais e culturais.

Neste artigo analisaremos o trabalho do grupo *Collegium Cantorum*³, coro feminino, independente, da cidade de Curitiba – PR, dirigido pela regente Helma Heller, no qual, temos como ponto de intersecção os trabalhos cênicos, corporais e educativos para a prática coral desenvolvidos pelos dois pesquisadores, através da problematização de ideias e análise do audiovisual *Meu Espaço/Meu Afeto*⁴, com o intuito traçar sugestões de caminhos e técnicas que auxiliem de forma crítica processos de grupos em canto coral.

Os Coros, assim como todos os grupos artísticos que ocorrem de forma coletiva e presencial, foram impedidos de exercer em sua normalidade, suas atividades em 2020. Esta paralização das atividades presenciais gerou desafios para os corais que foram obrigados a reinventar-se de forma criativa através de muitas propostas pelo ciberespaço.

3 Acesso: www.cantorum.com.br

4 Acesso ao audiovisual: <https://www.youtube.com/watch?v=Q75pqNCflxY>

Durante este período foi utilizado diferentes tecnologias e recursos para manter as atividades pedagógicas, ensaios e apresentações. Estes experimentos do fazer artístico, foram analisados e levantamos durante este processo. Buscamos compreender as possibilidades e dificuldades na tentativa de traçar acordos para manter o desafio de conceber um ambiente de promoção à aprendizagem de conteúdos musicais e corporais, onde o sujeito recorre à sensibilidade aplicada ao movimento sonoro/corporal e o desenvolvimento de sua percepção para a capacidade de se relacionar com seu corpo, espaço e com os outros.

Usamos nesta pesquisa para entender a corporeidade no canto coral os estudos de corpo e movimento, principalmente a parte de movimentos corais ou danças corais de Rudolf Laban (1978), como também os estudos de ludicidade para coral desenvolvido por Samuel Kerr (2006), assim como os estudos Fenomenológicas do corpo de David Le Breton (2016a; 2016b). A ideia deste artigo é de que o processo criativo corporal sob a perspectiva da Psicologia Histórico-Cultural de Lev S. Vigotski (1998; 2010; 2014) associada a proposta de movimento corporal de Laban (1978) pode promover a expressão singular de sujeitos inseridos em um grupo social dito como homogêneo, possibilitando à construção performática singular/coletivo do grupo.

Sobre as convergências midiáticas e o desenvolvimento de redes de compartilhamentos e seus consequentes desenvolvimentos dentro da linguagem dos audiovisuais híbridos: som/imagem/dança/canto/coral para trabalhos em arte/educação, partimos de concepções teóricas de Denise Azevedo Duarte Guimarães (2007) e Andreas Hepp (2013) onde propomos o argumento de que ocorre uma transformação social e novos posicionamentos artísticos com este grande fluxo de comunicação e compartilhamento da sociedade midiaticizada.

2. CANTO CORAL UMA ORGANIZAÇÃO SOCIAL E ARTÍSTICA E CORPORAL

A prática coral como atividade coletiva é uma das práticas mais antigas de integração social. Neste contexto, as pessoas compartilham práticas educativas e musicais com regras e hábitos próprios de determinadas manifestações culturais, que contribuem para formação dos sujeitos.

É importante compreender o desenvolvimento e compartilhamento de determinadas habilidades sociais promovidas pela prática coral, uma vez que, esta prática social recorre desde a antiguidade grega, passando pelo domínio da Igreja Católica e chegando ao Brasil por meio do processo colonizador. No Brasil, os jesuítas usaram o canto com índios como uma forma (re)educação social. O canto coral dentro dos diversos aspectos é uma manifestação presente em muitas culturas, o que faz para a Psicologia Histórico-Cultural uma atividade de ação especificamente social, cultural e humana (VIGOTSKY, 1998).

Podemos considerar a prática coral enquanto herança cultural de organização da sociedade europeia, promovida em seu processo histórico de dominações e batalhas pelo mundo. A música coral em contexto Latino Americano, foi estabelecida como um produto do processo colonizador Espanhol e Português. Partindo deste modelo imposto de organização estética e musical, a prática coral promove e condiciona comportamentos aos indivíduos que participam do grupo, tornando-se assim condutor dos dispositivos culturais e sociais, no percurso histórico.

Desde una perspectiva clásica se ha caracterizado la actividad coral como un tipo de conocimiento que se desarrolla mediante la realización de una práctica de tipo repetitiva, en el sentido de que la única guía de la interpretación es representada por un director que imparte las indicaciones y los gestos convencionales de dirección a un coro que obedece y, en el caso de no cumplir con las expectativas del director, se reitera la ejecución prescripta a la partitura, sus decisiones interpretativas y el contexto de acción – un ensayo o un concierto (ORDÁS; MARTÍNEZ, 2018, p. 02).

Nesta perspectiva, cantar em coro, denota dispor de um comportamento social e corporal específico, pois, a prática coral como produto da cultura colonizadora europeia é resultado de relações que compreendem o binômio sonoridade/corpo a partir do controle dos movimentos para maior domínio da (re)produção sonora. Isso nos conduz a seguinte compreensão: a relação do indivíduo com o fenômeno sonoro é resultado das relações constituídas no processo histórico e cultural de uma dada sociedade.

O fenômeno sonoro é produto da relação do sujeito com a natureza em decorrência do processo histórico, cultural e social, no qual, dispõe neste processo habilidades técnicas, instrumentais e de conhecimentos que estão em constantes transformações. Para tanto partimos destas questões relativas ao canto coral, para analisar os aspectos do processo de socialização nas dimensões pessoais, interpessoais e comunitária. No entanto, para

trazer ao contexto latino-americano, sob a compreensão de outras formas de manifestações culturais, de organização cognitiva, de ser e de se fazer música, nos torna desconexo a relação som/corpo; e é neste contexto, que dialogaremos ao refletir sobre a mediação da relação sonoridade/movimento corporal na construção de nosso objeto de pesquisa.

A psicologia Histórico-Cultural, nos auxilia à compreensão deste processo criativo enquanto ferramenta pedagógica na construção do fenômeno sonoro/corporal. Esta abordagem nos leva ao entendimento do comportamento humano enquanto resultado das interações, traços e condições sociais e biológicas em seu crescimento.

Para Vigotski (2010), o processo de socialização é o que o capacita o sujeito, psicológica e culturalmente em formação, a ser indivíduo de uma coletividade e de uma cultura. Assim como os fatores biológicos determinam a base do organismo, são os fatores sociais que dão condição do sujeito sair dos limites dessa base, sobre o qual se ergue um sistema de reações adquiridas. Este sistema ajustado e desenvolvido pelo indivíduo tem como base o meio social, que na perspectiva Histórico-Cultural, consiste na experiência do sujeito o principal fator para a elaboração de novas reações, tornando a experiência a base principal para o trabalho pedagógico.

O regente é a pessoa que medeia o processo de ensino/aprendizagem, o que faz dele(a) o organizador do meio social formado pelo grupo. Esta demanda, de certa forma, regula e controla a interação da organização social, compreendendo que só pode desfrutar de resultados com base nas reações e interações dos sujeitos. Para Vigotski (2010), “educar significa, antes de mais nada, estabelecer novas reações, elaborar novas formas de comportamento” (p. 65). Com tal característica o educador, no caso aqui o regente, influencia diretamente no processo de ensino/aprendizagem do sujeito por intermédio de mudanças correspondentes entre o sujeito e seu meio.

A criatividade, na perspectiva de Vigotski (2014), assume o lugar de atividade humana criadora de algo novo. Este processo ocorre mediante as experiências pregressas de cada indivíduo. O processo criativo ocorre por meio da relação da imaginação com a realidade. O corpo cria, combina e relaciona a partir de elementos experienciados em nossa constituição enquanto sujeitos. Tudo o que não faz parte do meio natural, ou seja, tudo que nos rodeia é produto do nosso universo cultural, foi produzido pela mão da humanidade, ou

seja, é produto da imaginação. Diante disso, a criatividade não corresponde plenamente ao sentido científico da palavra, privilegiando pessoas talentosas, autoras de grandes obras ou de importante aperfeiçoamento técnico.

A função imaginária é vital e necessária ao processo criativo e é nele que apresenta quatro formas de vincular a fantasia à realidade (VIGOTSKI, 2014). A primeira vinculação apresenta-se no fato de qualquer ato imaginativo se compor sempre de elementos tomados da realidade e extraídos da experiência humana pregressa. Aqui é importante a compreensão do reconhecimento às experiências prévias dos participantes, bem como, a viabilização do regente para vivências significativas do grupo/indivíduo. Quanto mais experiências os coristas tiverem maior serão as possibilidades criativas.

O segundo ato ocorre mediante a associação da fantasia com a realidade. Este processo promove ao sujeito experienciar fatos por meio de sua imaginação, ou seja, perpassa o conhecimento através da fantasia e determinados elementos complexos da realidade. Este resultado não reproduz somente o que foi assimilado pelo sujeito em suas experiências passadas, mas concebe, a partir delas, novas combinações. Nessa continuidade, a segunda forma submete-se inteiramente à primeira forma descrita.

E esses produtos da imaginação constroem-se a partir desses elementos elaborados e transformados da realidade, sendo necessário dispor de grande reserva de experiência acumulada para podermos construir com esses elementos as imagens de que falamos (VIGOTSKI, 2014, p. 14).

A terceira forma de vinculação ocorre mediante a relação emocional. Para Maheirie (2003) qualquer emoção é definida em imagens concordantes com ela. Esta relação unificada sentimento/fantasia, envolve o modo que as atitudes corpóreas, sentimentos, ideias e imagens constituem um todo que se unifica a ela, pois,

Os sentimentos tendem a dominar outras dimensões da vida e *qualificar* o mundo de acordo com nosso estado de ânimo, porque, se estamos alegres, corpo, pensamentos, impressões e imagens constituem um *mundo alegre* (MAHEIRIE, 2003, p. 151).

Por último, a quarta forma de ligação entre realidade e fantasia acontece pela materialização do produto, este por sua vez, interfere na experiência dos sujeitos proporcionando ferramentas para o processo criativo. Com tal força ativa ao ser

materializado, esse produto volta-se para a realidade apto a transformar essa mesma realidade, concluindo-se assim um ciclo de criação humana. O processo criativo constitui-se em um procedimento de composição muito complexo, no qual, encontramos percepções externas e internas que são os fundamentos de nossa experiência. Neste sentido, nos torna importante compreender e promover vivências variadas aos participantes que possibilitará a consolidação do processo criativo do grupo coral.

Todo ato de mover acontece quando “o corpo, ou parte dele, passa de uma posição espacial a outra” (LABAN, 1990, p.85). Com esta afirmação de Laban, podemos compreender o movimento como elemento básico à vida, compartilhados por todos os indivíduos. Para que possamos desfrutar de toda a sua potência e estímulo, necessitamos adquirir a consciência do movimento e reconhecer seus princípios básicos.

Observamos e compreendemos os detalhes motores do movimento a partir de Laban e seu sistema composto pela combinação de quatro fatores básicos: peso, espaço, tempo e fluência. Na ação do movimento, o peso inerente ao corpo – ou parte dele – permanece suspenso ou conduzido a um determinado espaço, dentro de um tempo com certo fluxo, que irá determinar as qualidades do movimento. Estas qualidades do movimento empregues nas atividades visam vivências conscientes destas ações que acarretam no desenvolvimento da atenção, intenção e decisão. O que faz segundo Laban:

O indivíduo que aprendeu a relacionar-se com o espaço, dominando-o fisicamente, tem *atenção*. Aquele que detém o domínio de sua relação com o fator *esforço-peso* tem *intenção*; e quando a pessoa se ajustou no *tempo*, tem *decisão* (LABAN, 1978, p. 131).

A proposta do pensamento do movimento em Laban, busca a elaboração de princípios da discussão sobre a criatividade. Portanto, ao tentar estabelecer relações entre as experiências individuais, corporeidade e processo criativo, ocorre a promoção entre outras possibilidades de percepção, compreensão, experimentação seja ela espacial, afetiva ou sensorial.

Esta exposição não busca reduzir significados, por meio de definições singulares de termos, já que a proposta do Sistema Laban possibilita-ferramentas para o aluno de canto coral construir seu próprio caminho para organização som/corpo, auxiliando na construção de sua corporeidade como indivíduo e prática musical.

3. ESTUDOS CRIATIVOS PARA UM CORPO NO CANTO/CORAL

O canto coral nesta pesquisa é compreendido como organização que promove relações sociais por meio da relação sonoridade/corpo, oportunizando novas formas de pensar, agir e sentir. Partimos da ideia que esta arte é essencialmente voltada a troca de experiências dos participantes e que cada um dos processos de formação individual influencia e contribui com o todo do grupo.

Este processo de trocas do canto coral leva em conta os seguintes fatores individuais que influenciam o todo: linguagem; o saber natural ou *senso comum*; as regularidades sociais; a consciência sobre papéis e representações; construção da identidade; os valores (NANNI, 2000). O que nos interessa no conhecimento sobre estes fatores propostos por Nanni (2000) é entender como o fenômeno sonoro/corporal enquanto manifestação cultural, altera grupo/indivíduo por meio de sua trajetória pessoal e das trocas de jornadas com o grupo.

Este processo educativo não formal presente no canto coral, tem grande importância por se conectar de forma natural nas trocas de regularidades de informações e comportamentos, histórias e formação intelectuais individuais de cada participante, que funciona como uma didática ou pedagogia própria – troca social –, proporcionada pelas relações do grupo.

Todos estes fatores observados por Nanni, abordam amplamente as “regularidades” presentes nas “falas” sociais, ou seja, nos comportamentos acordados pelo grupo. Com o objetivo de trabalhar diretamente no grupo coral ideais comuns, assim, o sujeito desenvolve, por meio das “trocas”, a consciência do seu próprio EU, tendo o fenômeno sonoro/corporal como ferramenta de abertura para esta possibilidade de construção da sua identidade. O trabalho corporal dentro do canto coral pode extrair uma multiplicidade de percepções

durante o processo, trocas de experiências, práticas e sensações, principalmente com o processo de ensaio da coreografia e conscientização corporal feito pelos dois pesquisadores dentro do grupo *Collegium Cantorum*.

Dentro desta investigação chegamos em uma gama de exercícios, usados de forma didático/pedagógicas para criar estímulos corporais e criativos que reforçam o desenvolvimento pessoal e de grupo: exercícios de qualidades de movimentos, de perceber as diferentes partes do corpo, de toque e confiança entre os participantes. Estes exercícios se tratam de metáforas, para criar uma realidade sensível e material, afinal para Le Breton (2016b), a percepção acelera o processo e o tato como “único sentido indispensável à vida, o tato constitui-se em fonte originária da relação do homem com o mundo” (LE BRETON, 2016b, p. 206). Esta relação se manifesta pelo movimento, pois o ato de mover enfatiza a condição humana, assim apreender o mundo se instaura através daquilo que tocamos e consequentemente sentimos, aí sim atribuímos sentido para a existência, portanto a relação social do grupo é produto deste corpo (LE BRETON, 2016a).

Dentro das pesquisas implementadas das atividades cênicas no canto coral, Samuel Kerr (2006) fala no termo teatro/música, que acaba sendo um forte atrativo que impacta ao grupo de artistas ou estudantes desta arte afirmando:

Urge ouvirmos, vermos e experimentarmos o que está acontecendo ao nosso redor, na busca da *consciência* das próprias modificações perceptivas que estamos sofrendo em função do ambiente e que nele estamos provocando (KERR, 2006, p. 237).

O autor elucida a necessidade de revermos o papel do canto coral na atualidade. Suas mudanças de abordagem praticadas por volta dos anos 80 no Brasil é apenas um início, ainda existe a necessidade de mais pesquisas de atualização, principalmente relacionadas as atividades cênicas e corporais.

Sabemos que poucos regentes se dedicam hoje ao estudo mais aprofundado e sistemático das consequências da adição da expressão cênica ou corporais nas atividades de seus corais, apesar das inúmeras vantagens percebidas após a introdução de elementos cênicos no trabalho coral. A expressão cênica é, portanto, um veículo, para aprofundar a investigação das possibilidades de expressão, não só para cena, para o ensaio e processo

de um espetáculo, como, também para a coletividade e sociabilidade dos coristas, por trazer esta espécie de desconforto da percepção das limitações do indivíduo, gerando a ampliação através da conscientização da relação sonoridade/corpo.

O grupo coral age como facilitador ou catalisador das colocações deste indivíduo no mundo, onde este pode se sentir amparado, acolhido e seguro. As propostas cênicas ajudam os sujeitos em sua afirmação. Esta possibilidade também pode envolver o regente nas atividades voltadas para a construção sonoro/corporal. A participação corporal do regente é fundamental para estabelecer a atmosfera de confiança, afinal, quando o líder está envolvido e empenhado, o coro tem mais segurança de tomar parte do jogo.

Marcos Leite, regente de grupos importantes, como o Cobra Coral e a Orquestra de Vozes Garganta Profunda, nos anos 80, atesta essa investigação em seus coristas, ao apresentar como produto final a liberdade de expressão e a intenção teatral e corporal de seus grupos. Nesta perspectiva, estabeleceu uma linguagem considerada divisora, principalmente no aspecto da performance. O conceito de expressão cênica destes regentes revolucionários do Brasil, Samuel Kerr (2006) e Marcos Leite, promoveram em suas pesquisas o enriquecimento da experiência coral e da comunicação entre cantores e a plateia, além do crescimento pessoal citado anteriormente.

A teatralização de um espetáculo, com a consequente conscientização por parte dos coristas e de seus corpos e do corpo/coral, fazem novas conexões, som/corpo com a audiência, além da comunicação musical a comunicação visual, torna-se também cada vez mais importante no mundo midiático.

Em nosso contexto, junto ao grupo *Collegium Cantorum*, empregamos os exercícios cênicos para atenuar o medo do palco/tela uma vez que a elaboração desta linguagem demanda reflexão, repetição, exploração e investigação, através de jogos teatrais e dinâmicas de grupo. Incentivamos as cantoras a se dedicar ao processo de ensaio, que pode ser determinante na realização de sua performance. A coreografia e sua repetição facilitou a absorção, a fixação do texto da música ou mesmo de determinada passagem com dificuldade rítmica, ou seja, a conscientização da relação sonoridade/corpo otimizou o resultado do indivíduo como a melhora do grupo.

A investigação do corpo e suas potencialidades expressivas faz com que o indivíduo seja convidado a conhecer suas habilidades físicas, executar movimentos que nem sempre fazem parte de seu cotidiano e explorar sua capacidade expressiva através do gesto. Assim, o cantor pode trabalhar seu senso de lateralidade, aprimorar sua noção de espacialidade, além de desenvolver o domínio de seu próprio movimento que trará grandes benefícios ao grupo coral. Grupos com preparação adequada adquirem uma postura consciente no palco/tela e aprendem a se deslocar com mais naturalidade. Costumam poupar o regente da função de organizar o coro à sua frente. Além disso, os cantores aprendem a observar o movimento do todo e de cada um, trabalhando para um melhor resultado do coletivo.

Não podemos confundir estas ideias aqui sugeridas e trabalhadas com uma conotação mecânica, mas sim, como um recurso de experimentação onde este processo permita a descoberta de novas experiências, a partir de cada nova tentativa. A intenção deste trabalho cênico através do movimento, tem como ideia primordial que ele sirva de estímulo aos regentes e aos coristas, estimulando a criatividade, possibilitando ferramentas técnicas e expressivas para o coro, promovendo assim, a segurança como grupo e coletividade. Portanto, buscamos interessar a exploração pelas mais diferentes linguagens em busca da aproximação dos profissionais das artes, além de estimular as cantoras a perceber a grande soma destas técnicas e do processo de expansão de suas individualidades.

4. MEU ESPAÇO/MEU AFETO ESTUDO DE CASO E ANÁLISE DO CORPO MEDIATEZADO EM CANTO/CORAL

Em tempos de isolamento social, o que nos era mais natural, nos reunir em grupo para fazer música, se tornou um impedimento. Como nos compreender neste processo? De que forma promover a prática coral? Como nos mover? São questões que nos fazem refletir e (re)pensar a relação do sujeito com o fenômeno musical, em seu aspecto mais amplo, social e corporal. Bem, nós pesquisadores, junto a regente e as cantoras do *Collegium Cantorum* compreendemos o cantar como um todo, em sua conexão com o movimento corporal, no qual, podemos olhar para as fronteiras de forma híbrida. Como nos aponta Bolsanello (2005) estimular nossa atenção de maneira consciente, para que nossa percepção se transforme.

Compreender, refletir e ver fragmentos poéticos nestes processos acaba por nos acolher mesmo dentro do distanciamento social. Neste sentido, usamos o *medium*⁵ audiovisual para o incentivo ao olhar poético, como exercício de comunicação a partir dos contextos das cantoras do *Collegium Cantorum* para observar poesia no espaço em que nós habitamos tanto físico (lar) como corporal (corpo). Nenhuma plataforma virtual, até então, pode proporcionar o encontro e interação sonora/corporal que a prática coral promove. Entretanto, encontramos nesta ferramenta, uma forma de aprimorar nosso olhar para dentro, um olhar para si mesmo, observando as nossas potências e fragilidades no espaço no qual habitamos e olhar para fora percebendo o outro em uma nova perspectiva.

Heep (2013) compreende o instrumento da comunicação midiaticizada enquanto reflexo das consequências globais destes múltiplos processos de mediação pelas redes e transformações sociais. Neste sentido, a crescente emergencia nos diferentes tipos de mídia é acelerado ainda mais pelo contexto de isolamento social do COVID19.

Esta presença midiática da sociedade, aqui neste experimento musical promove os cantores em influenciadores digitais e multimidiáticos, que absorvem de forma criativa cada vez mais novas plataformas e meios para a produção de metáforas corporais. Um corpo-processo, midiático, atravessado por informações, trocas simbióticas constantes com o *medium* que lhe transforma e ressignifica, tornando esta presença digital dos corpos materializada no vídeo como nova possibilidade de expressão, estudo, produção e processo didático para o canto coral.

4.1. CONSTRUINDO E VIVENDO O PROCESSO

O primeiro passo em nosso encontro virtual foi apresentar ao grupo uma proposta aberta, em que, pudéssemos construir imagens em conjunto: cada cantora em seu contexto de isolamento. É interessante compreender que a plataforma digital, por mais que faça parte do nosso universo, ainda é um processo remoto, na prática artística. As ações de capturar imagens, gravar áudios, fotografar, enquadrar, iluminar entre outras ações para a produção de um audiovisual está ainda no campo da adaptação.

⁵ *Medium* termo derivado do Latim que significa meio ou forma utilizado para o conceito de mídia.

As potencialidades e dificuldades deste trabalho, porém não foi encarado como negativo, mas sim, como novo desafio de criatividade, onde foram desfrutados como recurso para a construção e inclusão de todas as participantes. O projeto se constituiu, num mecanismo de ampliar as percepções das cantoras para seu espaço de isolamento a partir da observação de seus sentimentos. Ao refletir, ponderar, observar, e atribuir figuras e formas digitais a este(s) sentimento(s) iniciamos a construção destes novos olhares dirigidos para: o que nos gera movimento a partir da ideia de preenchimento e de vazio?

Com esta pergunta inicial as cantoras filmaram e/ou fotografaram imagens que promovessem este repertório de representações imagéticas. Este trabalho consistiu em atribuir às cantoras experiências a partir de suas próprias trocas, para questionarmos e promover o processo criativo do coral a partir das percepções de luz/sombra no vídeo, profundidade, forma, linhas de seus corpos, sons da música, voz. Uma hibridização entre as artes. Aqui, o vídeo proposto para estudo, criado pelo elenco do *Collegium Cantorum* como uma forma de *entre-lugar*, tecido desta conjunção e justaposição ilimitada e principalmente da propagação das micro relações, que estão nas entrelinhas deste contato, ampliam o espaço de criatividade das mídias, como também das artes nos diferentes suportes oferecidos pelas tecnologias mais recentes (GUIMARÃES, 2007).

Figura 1 – primeira imagem sobre o conceito de vazio



Fonte: acervo dos autores

Figura 2 – segunda imagem sobre o conceito de vazio

Fonte: acervo dos autores

Figura 3 – imagem capturada do vídeo sobre conceito de vazio

Fonte: acervo dos autores

Na Figura 1, encontramos a primeira proposta imagética sobre o conceito de vazio onde a cantora oferece uma imagem atrás das grades, vendo a rua de longe, como se estivesse numa espécie de prisão em seu próprio lar. Podemos compreender com as várias construções imagéticas e de movimentos propostos pela participante do grupo, diferentes formas de expor seu vazio de forma criativa. Este foi o primeiro momento do experimento. Neste momento, reunimos todas as imagens que as participantes enviaram e realizamos um encontro para discutir nas plataformas digitais, com o intuito de trocar experiências e sensações a respeito deste primeiro exercício.

Organizamos nossos encontros promovendo discussão sobre as diferentes ideias de vazio/preenchimento, propomos novos registros, sequências de ações, ou qualquer imagem que representassem essas ideias. Este procedimento de composição, aconteceu em algumas etapas. A cada encontro, as participantes interferiam cada vez mais em seus

processos criativos, havendo interferência entre as participantes, evidenciando o que Vigotski refere-se em promover experiências para o processo criativo. Neste sentido, as percepções tanto externas como internas das participantes foram se intensificando.

Este processo de experiências por meio do acúmulo de variadas vivências, tanto musicais como físicas através destes diferentes meios, propiciaram as participantes ferramentas para construir suas micro-narrativas corporais. Na Figura 2 – a mesma cantora da Figura 1 – já influenciada pelos conteúdos discutidos no primeiro encontro, traz esta imagem onde surge uma nova possibilidade de interagir, agora com os objetos da casa, que se transformam em cenário para o conceito de vazio, construindo um ambiente performático, ambiente cênico e de afeto. O novo olhar traz novas visões. Neste momento, – Figura 2 – a cantora ainda não aparecia nas imagens, apenas era o olhar da câmera direcionando o espectador para seu interior, passando uma sensação emocional para as cenas criadas através das imagens.

Na – Figura 3 – percebemos a construção de uma cena onde a cantora de certa forma constrói um signo híbrido. Incorporado ao seu repertório de sensações sobre o vazio, já compartilhado mais de uma vez com todo o grupo no procedimento criativo usado no audiovisual, aqui percebemos a intenção em seu corpo, por detrás das grades, no qual, seu olhar torna-se argumento. Ela realizou uma filmagem alternando entre o ambiente externo/interno de sua casa, construindo o imaginário de aprisionamento com as linhas das grades de sua janela.

Figura 4 – imagem vazio cidade ao longe



Fonte: acervo dos autores

Figura 5 – uso da luz e sombra



Fonte: acervo dos autores

Figura 6 – relação de movimento com a sensação de preenchimento



Fonte: acervo dos autores

Nas – Figura 4 e Figura 5 – temos dois momentos distintos de construção de imagens e corpo de outra cantora do coro. A relação de isolamento, neste momento é evidenciado pelo jogo de luz e sombras dando uma profundidade a cena e ao corpo da cantora criando uma imagem de ausência do mundo externo. Também promove este ambiente de isolamento, quando o componente social, na imagem, a cidade, parece estar muito longe de seu alcance.

Figura 7 – relação de movimento com a sensação de preenchimento



Fonte: acervo dos autores

Nas – Figura 6 e Figura 7 – temos a construções de células de movimentos capitadas digitalmente pela lente da câmera dos *smartphones* das cantoras acerca da nossa temática: *o que nos gera o movimento a partir da ideia de preenchimento e de vazio?* Assim cada cantora arquitetou seu percurso criativo, como identidade corporal e imagética constitutiva: não há identidade cultural que não seja um discurso construído – texto poético. O audiovisual *Meu espaço/Meu afeto*, com a edição e construção sensível do coral ganha uma identidade ligada principalmente em estar no presente, com um senso de personalidade artística. Principalmente as características artísticas do que está ligado ao considerado poético – e este pode estar presente nos mais diversos produtos midiáticos como no nosso audiovisual aqui analisado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O audiovisual *Meu Espaço/Meu Afeto* é um híbrido que articula imagem, corpo e som, num possível trânsito e com inter-relações entre as esferas artística e comunicacional. Faz assim, convergências midiáticas e desenvolvimentos da linguagem do corpo destes artistas mediados pelas diversas telas, como também em seus processos de arte/educação.

O audiovisual como ferramenta de composição promoveu ao grupo, processos que culminaram em discussões sobre como construir uma obra, refletindo acerca do papel dos sujeitos nas relações coletivas enquanto grupo coral. Promoveu a comunicação através das diversas telas compartilhando com a sociedade midiaticizada seus processos evidenciados durante a pandemia de COVID-19.

O que ocorreu foram transformações por parte de cada participante tanto na esfera social, do grupo coral, como na esfera individual com novas conscientizações de seu fazer artístico. Também novos posicionamentos, relacionados principalmente a criatividade e a percepção de seus processos de criação. A composição corporal e cênica dentro do trabalho coral fundamentada na Psicologia Histórico-Cultural possibilitou a compreensão e promoção do processo criativo para a proposta do movimento de Laban para experienciar o binômio som/corpo. Esta experiência nos fez compreender a importância de promover o fluxo de comunicação e compartilhamento entre as participantes por meio das plataformas digitais, onde vivenciamos novas formas de promover o canto coral associado ao movimento corporal/sonoro/midiático.

REFERÊNCIAS

BOLSANELLO, Débora. **Educação somática**: o corpo enquanto experiência. Motriz, Rio Claro, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, v. 11, n. 2, p. 99-106, mai/out. 2005.

GUIMARÃES, Denize Azevedo Duarte. **Comunicação tecnoestética nas mídias audiovisuais**. Porto Alegre: Sulina. 2007.

HEPP, Andreas. **Cultures of mediatization**. Cambridge: Polity Press, 2013.

KERR, Samuel. Carta canto coral. In: LACKSCHEVITZ, Eduardo (Org.). **Ensaio: olhares sobre a música coral brasileira**. Rio de Janeiro: Centro de Estudos de Música Coral, 2006, p.198-238.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento**. Edição organizada por Lisa Ulmann. São Paulo: Summus 1978. 268 p.

LE BRETON, David. **Desaparecer de sí – una tentación contemporánea**. Madrid: Siruela, 2016a.

LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016b.

MAHEIRIE, Kátia Processo de criação no fazer musical: uma objetivação da subjetividade, a partir dos trabalhos de Sartre e Vygotsky. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 8, n. 2, p. 147- 153, 2003.

NANNI, Franco. Mass Media e Socialização musical. In: **Revista Em Pauta** - v. 11; n. 16-17. p. 108-143. Porto Alegre. 2000.

ORDÁS, Manuel Alejandro; MARTÍNEZ, Isabel Cecilia. Voces colonizadas en América Latina: Decolonizando la ontología de la práctica coral decolonizando la ontología de la práctica coral. **Arte e Investigación**, N.14, 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.24215/24691488e009>>.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Imaginação e criatividade na infância**. Tradução de João Pedro Fróis; revisão técnica e da tradução Solange Affeche. 1a ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

Recebido em: 29/09/2020

Aceito em: 26/02/2021

**ARTE, CULTURA E MULHER: UM CICLO DE PESQUISAS
EM PERFORMANCE NO LAPARC**

Bruna Leticia Potrich¹
Marcella Nunes Rodrigues²
Luana Furtado Ramos Cairrão³

Resumo: O presente trabalho aborda um ciclo de pesquisas em desenvolvimento no “Laboratório de Performances: arte e cultura – LAPARC”. Essa escrita consiste em compartilhar três trabalhos de pesquisa, sendo um de doutorado, um de mestrado e um de iniciação científica. As pesquisas possuem como ponto central de aproximação a Performance Arte, como manifestação artística do-no-pelo corpo. Além das questões de gênero que unem as artista-performers-pesquisadoras nesta reflexão, onde encontra-se como ponto emergente as discussões sobre o feminino. Os trabalhos distanciam-se e mostram sua singularidade e heterogeneidade na escolha da abordagem metodológica e do campo de seus embasamentos teórico-práticos. Assim, acredita-se no LAPARC como um grupo que agrega, suporta, apoia, potencializa o coletivo e possibilita a exploração de caminhos do pensar/fazer arte na contemporaneidade, através da Performance Arte, ao mesmo tempo em que proporciona liberdade e autonomia para o desdobramento das questões individuais evidenciadas nos fluxos do devir. Vislumbra-se assim, a criação de discursos singulares, críticos e sensíveis possibilitando outras formas de fazer/pensar arte no mundo contemporâneo, as quais partem das vivências e experiências de mulheres atravessadas e afetadas em seus determinados contextos.

Palavras-Chave: Arte Contemporânea; Performance Arte; Cultura; Mulher;

ART, CULTURE AND WOMEN: A PERFORMANCE RESEARCH CYCLE AT LAPARC

246

Abstract: The present work deals with a research cycle under development at the “Laboratório de Performances: arte e cultura – LAPARC”. This writing consists of sharing three research papers, one for a doctorate degree, one for a master’s degree and one for scientific initiation. The research takes Performance Art as a central point of approach, as an artistic expression of-in-the body, in addition to the gender issues that unite the artist-performers-researchers in this reflection, where discussions about the feminine are emerging. The works distance themselves from each other and show their uniqueness and heterogeneity in the choice of the methodological approach and the field of their theoretical-practical foundations. Thus, LAPARC is believed to be a group that aggregates, aids, supports, empowers the collective and enables the exploration of ways of thinking / making art in contemporary times, through Performance Art, while at the same time providing freedom and autonomy for the unfolding of individual issues evidenced in the flows of becoming. Thus, the creation of singular, critical and sensitive discourses is envisaged, enabling other ways of making / thinking about art in the contemporary world, which start from the experiences of women crossed and affected in their particular contexts.

Keywords: Contemporary Art, Performance Art; Culture; Women.

1 Licenciada em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM. Bolsista CAPES. Pesquisadora, Performer e Integrante do Grupo de Pesquisas Performances: Arte e Cultura, vinculado ao CNPQ. E-mail: brunaleticiapotrich@gmail.com;

2 Bacharela em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra e Doutoranda em Artes Visuais pelo Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFSM. Pesquisadora, Performer e Integrante do Grupo de Pesquisas Performances: Arte e Cultura, vinculado ao CNPQ. E-mail: marcellanunesrodrigues@gmail.com;

3 Formanda do curso de Bacharelado em Dança pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e integrante do Laboratório de Performance, Arte e Cultura. Atua como bolsista FAPERGS/PROBIC no grupo de pesquisas Performances: Arte e Cultura, vinculado ao CNPQ. E-mail: luanafurtadoramos@hotmail.com;

INTRODUÇÃO

O Laboratório de Performance, Arte e Cultura – LAPARC é um espaço de apoio ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, do Centro de Artes e Letras, da Universidade Federal de Santa Maria. Sua proposta atua, principalmente, no desenvolvimento de projetos de pesquisa em criação artística, elaboração de Performances e reflexões sobre arte contemporânea, especialmente no que tange à articulação com elementos culturais. O Laboratório agrega, atualmente, um grupo de trabalho formado por professores e estudantes de doutorado, mestrado, graduação e iniciação científica, inseridos no grupo de pesquisas Performances: Arte e Cultura vinculado ao CNPQ e comporta um projeto guarda-chuva composto por seus desdobramentos investigativos, assim como projetos de extensão.

O atual projeto guarda-chuva se chama Arte e cultura: a transversalidade dos-nos-pelos corpos performativos. Assim, algumas das autoras-performers-pesquisadoras, reunidas aqui, se debruçam sobre questões de gênero com desdobramentos e abordagens metodológicas diversas. Nesse sentido, foram reunidos, neste texto, três encaminhamentos que se aproximam, no interior do LAPARC, por sua perspectiva de criação em Performance e por sua escolha em trabalhar com questões de gênero que apresentam singularidades nas abordagens metodológicas e opções em campos teóricos diversos. Trata-se, então, de pesquisas em andamento com resultados parciais e conclusões evanescentes.

Evidencia-se aqui, o ciclo de pesquisa existente dentro do Laboratório. A então doutoranda, a qual sua pesquisa será compartilhada a seguir, já passou pela pesquisa em nível de iniciação científica, mestrado e agora segue no espaço do doutorado, assim como outros integrantes do grupo. Assim, se faz importante ressaltar o quão potente é a Universidade e suas possibilidades de dar segmento à estudos dentro do ambiente acadêmico.

UM PERCURSO NO DOUTORAMENTO SOBRE UMA REDE DE APOIO FEMININA E O CUIDADO CONSIGO E COM O COLETIVO NA ELABORAÇÃO DE PERFORMANCES

A pesquisa de doutorado da proponente se fundamenta na realização de uma pesquisa em poéticas visuais, calcada no processo de criação em Performance. As implicações prático-teóricas focam no estudo, preparação e maturação de uma série de

Performances Arte que se articulam às questões de gênero, pois, antes de tudo, trata-se de uma proposta sob o olhar de uma pesquisadora mulher. Olhar este, que se concentra nas relações de afetividade e apoio entre mulheres, com o foco no cuidado do eu feminino atrelado às perspectivas teóricas, tanto históricas, sociais e culturais, sobretudo referente ao campo da pesquisa com sua materialidade performativa. Para tal, a investigação está ancorada na pesquisa de campo e na autoetnografia com o intuito de aproximar a proponente de mulheres. Mulheres da família, amigas, alunas que se encontram através das redes *onlines* neste momento pandêmico e depois de forma presencial com o intuito de compartilhar vivências em movimentos. A aproximação busca proporcionar a tessitura de uma rede feminina que, através do movimento voltado para elaboração de Performances, alcance uma fenda no espaço e no tempo para suporte e cuidado do coletivo. Nesta proposta, as relações se fazem presentes afetando e sendo afetadas pelo contato entre as pessoas envolvidas e pela diversidade de mulheres inseridas na pesquisa. O trabalho busca pensar nos modos de relações e convívio entre mulheres, desmistificando a ideia de competição entre elas, pelo contrário, impulsionando o suporte que pode ser estabelecido através da formação de uma rede de mulheres em primeiro momento on-line e pós pandemia em espaços de encontros diversos, uma escola de dança, na praça, na casa de alguma delas. A ideia é que a rede se estabeleça na diversidade, inclusive de ambiente. Rede de apoio. Rede de afeto. Rede de cuidado. Rede de escuta. Rede de espaço para todas.

Assim, esta pesquisa em arte passa à autoetnografia que é abordada a partir de um olhar próprio da autora em relação às suas experiências pessoais aliadas às trocas e contatos com outras mulheres da rede, o que vem reverberando possibilidades para os processos criadores em Performance Arte. Aqui, o processo teórico-prático é desenvolvido a partir das sensações da pesquisadora diante das trocas através da fala, da escuta e do movimento em si, buscando na Performance um lugar possível para experimentações artísticas. É importante evidenciar também que a proposta deste trabalho consiste na investigação de um corpo técnico/expressivo/comunicativo em laboratório de criação que carrega as relações estabelecidas com uma rede mulheres, transbordando para a performatividade em sentido expandido, borrando fronteiras entre linguagens artísticas, transitando entre outras áreas do conhecimento. Neste

momento em específico, a vídeoperformance tem sido um caminho bastante possível na pesquisa, já que as trocas em diversos aspectos se fazem de forma remota neste momento pandêmico.

A intensão de desenvolver este projeto se deu pelo desejo da pesquisadora em dar continuidade à pesquisa que já vinha sendo realizada no Mestrado em Artes Visuais, especificamente ancorado na produção poética em Arte da Performance, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais (PPGART) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Porém, ressalta-se que esta investigação emergiu antes mesmo disso, em uma Iniciação Científica realizada durante o Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado em Dança da UFSM no ano de 2017. Desde então, a autora-pesquisadora-performer vivencia o ciclo da pesquisa existente dentro do grupo de pesquisas.

Deste modo, o projeto desta pesquisa se faz de ciclos e continuidades, propondo-se a pensar a arte contemporânea a partir deste ser que pensa\faz\sente, se relaciona e compartilha vida, com suas especificidades. Busca-se, assim, uma contribuição para os estudos da arte contemporânea, usufruindo da possibilidade de seguir pelo espaço-tempo oferecido pela pesquisa em nível de pós-graduação. Acredita-se que este espaço-tempo pode proporcionar um suporte para o aprofundamento da pesquisa oferecendo meios para a realização do trabalho proposto. Simultaneamente, busca-se evocar um campo de resistência na luta por espaços-tempos da mulher inserida em contextos de cultura nos quais a dominação masculina se propaga a séculos.

Com formação na área da Dança, em que o trabalho corporal é intenso, a autora encontrou também nas propostas da Performance Arte, um segmento para a pesquisa, tendo em vista que o corpo da performer constitui o foco central desta manifestação artística. A presença corporal também ativa o reajuste das relações entre o público e o artista (GOLDBERG, 2006, p. 216). Aqui, a proponente cria e participa de uma rede de mulheres que se encontram para pensar sensações a partir de movimentações. A rede de mulheres alavanca os primeiros contatos que podem reverberar em experiências fomentadoras de ações performativas diversas. No século XX, “a noção de experiência de Dewey – livre de paredes divisórias e de dicotomias rígidas – inspirou a dissolução dos limites entre arte e vida ao se argumentar que a arte é uma experiência” (GOMES, 2018, p. 212)

Além disso, acredita-se que seguir executando esta pesquisa nas Artes Visuais possibilita a abordagem de uma perspectiva híbrida na arte que certamente pode contribuir para enriquecer o percurso criador da autora ao trazer a Performance como centro do trabalho, discutindo em artes questões femininas latentes. Desta forma, busca-se seguir explorando o potencial criativo destas zonas de intersecção dentro do campo artístico e acadêmico, ressaltando o diálogo entre as artes e outras áreas do conhecimento já recorrentes na Performance Arte.

É possível ver a Performance como uma manifestação artística que abre um vasto campo de criação justamente por dissolver fronteiras atuando no campo expandido da arte contemporânea. Sendo assim, da mesma forma que cada mulher tem suas peculiaridades, sua cultura, seu modo de viver e ver a vida, ao pensar neste contexto expandido, a arte também tem ganhado outras espacialidades, dinâmicas, modos de se relacionar entre si e com o público. Assim, essa manifestação artística surge como um redutor de alienação em vários aspectos.

Desse modo, a Performance nasce expandindo espaços, borrando fronteiras entre linguagens artísticas e outros campos de conhecimento, resistindo e construindo seu lugar na arte. Estes trânsitos entre fronteiras, seja entre as artes, seja entre as artes e a sociedade, seja entre a arte e outros campos de conhecimento, seja entre artista e público, reverbera uma contaminação saberes-fazeres em virtude das transformações e mudanças do pensamento contemporâneo que foi e vem afetando a arte. Basbaum (1995) coloca o fazer artístico contemporâneo como um momento de mobilização no qual as obras de arte produzem um potencial coletivo em rede. Estas redes contaminam e são contaminadas em tempo integral, propagando e invadindo diversos espaços possíveis. Sob essa perspectiva a ação é mediada, trazendo possibilidades de variações no percurso pré-estabelecido. Para Basbaum (1995, p. 08) □a transversalidade é também um modo de construção□ no qual o acaso, os olhares, as visualidades, a mediação, juntos constroem obras de arte descontínuas. Do mesmo modo, de acordo com Taylor (2011, p. 20), estas práticas não são estáveis, elas transpassam territórios e □funcionam como atos vitais□, que excluem qualquer tipo de enrijecimento, pulsando em fluxo contínuo. O que se faz um fator de motivação para

seguir explorando o potencial criador destas zonas transitórias dentro do campo artístico e acadêmico ressaltando o diálogo, sobreposições, justaposições, desterritorializações entre as artes e as questões sociais e cotidianas, neste caso, ancoradas em contextos femininos.

A proponente tem levado para espaço de criação as sensações de estar em isolamento social durante a Pandemia Covid-2019, compartilhando estes sentimentos com outras mulheres da rede a qual aos poucos tem encontrado. A intenção da elaboração das Performances é em primeiro momento reconhecer os próprios movimentos que se fazem presentes cotidianamente durante o distanciamento existente, assim como se vê na figura 01, para depois costurar essas movimentações com as movimentações de outras mulheres. Isso, ressaltando a sobrecarga feminina neste contexto de gestão do lar enquanto boa parte da família está em casa por mais tempo, os estudos das crianças dentro do lar, o home office, os cuidados com a saúde e todas as demais demandas femininas que surgiram com a inserção do Corona Vírus no mundo. Realizar essa troca de experiências com outras mulheres tem potencializado a pesquisa, sobretudo no que diz respeito à elaboração das Performances.

Figura 01 - Performance: *Faces de Isolamento*



Fonte: Péthalla Rodrigues, Santa Maria/RS (26/06/2020)

Por fim, considera-se importante refletir sobre as relações afetivas e, como no caso desta pesquisa, o suporte e o cuidado consigo e com o coletivo são vitais para a o fortalecimento da mulher e da figura feminina. Nesse momento, no qual o patriarcado tem sido questionado e a palavra sororidade⁴ tem sido alvo de discussões, as percepções que incorporaram as Performances, acrescidas de toda a vivência experienciada no decorrer do trabalho, têm contribuído para o desenvolvimento desta pesquisa.

UM PERCURSO DO MESTRADO SOBRE AS RELAÇÕES DE GÊNERO NO CONTEXTO DO TRADICIONALISMO GAÚCHO COMO BASE PARA ELABORAÇÃO DE PERFORMANCES

As investigações poéticas que vem sendo desenvolvidas pela autora-pesquisadora-performer surgem desse coletivo de pesquisa que busca dedicar suas práticas e reflexões à articulação entre a Performance Arte e elementos culturais. Nesse contexto, são sugeridas diversas proposições de trabalho para pensar/fazer arte contemporânea levando em consideração as questões coletivas e individuais que movem os performers em suas práticas. Muitas vezes, dos fazeres coletivos surgem pontos de convergência entre os trabalhos individuais, ora trazendo aproximações, ora mantendo especificidades e buscando a heterogeneidade. A pesquisa aqui comentada está ligada às escolhas pessoais voltadas para os estudos de gênero. Este campo amplo de abordagens diversas conectam as três pesquisas pela abordagem de gênero. Aqui, foram escolhidas as relações de gênero que se estabelecem no contexto do tradicionalismo gaúcho para elaboração de Performances Arte.

A poética em desenvolvimento como pesquisa de mestrado em artes visuais parte das vivências e experiências da performer proponente imersa durante longos anos no contexto do tradicionalismo gaúcho. Afetada pelos acontecimentos e posturas que seguem dentro Movimento Tradicionalista Gaúcho (MTG) a pesquisadora busca, através da Performance Arte, um caminho de reflexão do-no-pelo corpo, que questione posturas cristalizadas refletindo a dominação do homem sobre a mulher. Em geral, as mulheres vêm lutando e conquistando em lugares que visam estabelecer relações de igualdade com os

4 Conceito é essencial no movimento feminista para estimular o apoio entre as mulheres. A palavra vem do latim soror, que significa irmã, ou seja, sororidade é irmandade.

homens que ocuparam diversos espaços de atuação no mundo ao longo de incontáveis historiografias. Isso ocorre também nas diversas posições do MTG, inclusive nas mais relevantes, e entidades a ele filiadas. Porém, é possível observar tantos outros aspectos do tradicionalismo gaúcho que colocam a mulher em posição inferior, como objeto ou propriedade, como enfeite, como figura frágil e delicada. Seja nas danças, em músicas, nas falas e costumes dos participantes veem-se os resquícios de uma cultura colonizada, na qual os graus superiores das posições hierárquicas são do homem, heterossexual e branco.

O estudo em desenvolvimento apresenta uma perspectiva transversal na qual elementos de diversas áreas do conhecimento podem dialogar e se atravessar. Ao propor uma pesquisa em arte contemporânea apropriando-se de uma metodologia das ciências humanas, aqui ocupando-se da autoetnografia, e pautando-se nas relações de gênero e poder contidas no tradicionalismo gaúcho, acredita-se na potência da transversalidade para a construção de uma reflexão singular fruto desses entrecruzamentos. Nesse sentido, Medeiros (2017, p. 38) evidencia “busca secreções e contaminações sem temer os contágios”. Assim, acredita-se que tal manifestação artística parece ser um caminho possível de investigação tendo em vista sua grande maleabilidade e suas fronteiras porosas. Ao discorrer sobre Performance Arte a autora aponta ainda que ela

Se (in)venta a cada atuação relacionando-se com o espaço específico onde se dá. Improviso. Ela é linguagem sem gramática, sem léxico. Não funda conceitos, testa, experimenta. Realiza-se e nada conclui. Deixa o iterator abandonado a sua percepção desestabilizada (MEDEIROS, 2015, p. 181).

Atentos para tais afirmações é possível perceber que a Performance busca mais do que transferir uma mensagem e/ou comunicar, mas questionar, incomodar, desestabilizar. Assim, também o performer deixa-se mover por suas inquietações, ele deve “seguir desfamiliarizando o familiar e gerando espaço para que outras formas de vida, de instituição, de produção e recepção possam ser articuladas, propostas, vividas” (FABIÃO, 2013, p. 08). Nessa busca, são construídos discursos singulares cheios de atravessamentos e contaminações que passam pelo pensar/fazer do corpo em seus discursos imersos em questionamentos.

Os discursos aqui produzidos passam por um caminho metodológico autoetnográfico, no qual a performer sente-se inserida no contexto investigado. Fortin (2006, p.83) aponta que a autoetnografia “se caracteriza por uma escrita do “eu” que permite o ir e vir entre a experiência pessoal e as dimensões culturais a fim de colocar em ressonância a parte interior e mais sensível de si”. Ao posicionar-se autoetnograficamente o pesquisador deixa claro, quais são suas construções ética, moral, social, histórica. A partir dessas construções, torna-se compreensível o porque dos seus modos de ver, pensar, ser e agir no mundo.

Os aspectos que se encontram emaranhados no corpo da performer proponente partem das suas vivências no contexto do tradicionalismo gaúcho. Eles se referem mais especificamente as relações de gênero e conseqüentemente de poder que se encontram presentes no MTG e suas entidades filiadas. Dentro do ambiente do tradicionalismo gaúcho estão presente as polaridades homem – peão - e mulher – prenda. As demais identidades que destoam e fogem a essa dualidade acabam sendo abafadas e padronizadas a seguir tais moldes. Ao entender o campo dos estudos de gênero como bastante amplo é fundamental pontuar que este estudo trata da dualidade presente no contexto do tradicionalismo.

Assim, a utilização do termo gênero é definida aqui como as “origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres” (SCOTT, 1995, p. 07). O estudo, portanto, busca aprofundar-se nos entendimentos dos papéis de gênero ocupados pelos indivíduos nesse contexto sociocultural. Esses papéis sociais são hierarquias de lugares, algumas vezes autoritárias e até abusivas, que cada indivíduo ocupa em um grupo e eles variam de uma cultura para outra. Define-se papel de gênero “tudo aquilo que é associado ao sexo biológico fêmea ou macho em determinada cultura” (GROSSI, 1998, p. 06), ou seja, tudo aquilo que se espera do comportamento de um homem ou de uma mulher é dito papel social de gênero.

Falar sobre gênero, implica necessariamente, no entendimento das relações de poder que são estabelecidas entre homens e mulheres. Isso ocorre por conta do processo de formação sociocultural, no qual os indivíduos são classificados de acordo com os papéis de gênero por eles praticados. Na busca por aceitação os indivíduos investem na construção de seus corpos “de acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os

construímos de modo a adequá-los” (LOURO, 2001, p.15). Nesse sentido, acaba-se por aceitar imposições sem questioná-las, sem refletir como essas posturas afetam e podam as subjetividades, bem como os modos de vi(ver) e se relacionar com o mundo.

Assim, o corpo atravessado por diversas questões tem buscado, por meio de experimentações, a construção de uma poética em Performance Arte que contribua para tais reflexões. Acredita-se na arte contemporânea como potente problematizadora de discursos e posturas cristalizadas e retrógradas como muitas das existentes no contexto do MTG.

Com base nisso, a artista-performer-pesquisadora vem buscando a experimentação corporal, e manipulação em vídeoperformance a respeito das questões apresentadas. Para o laboratório de criação foram levadas a etimologia das palavras pedra e peão, bem como memórias da artista-pesquisadora e relatos de outras mulheres sobre suas experiências no tradicionalismo gaúcho. Com isso, busca-se questionar através da composição e experimentação de elementos como, conforme a figura 02, uma grande caixa de presente, papel de presente, laços, a denominação “cuidado frágil”, plástico bolha, vestimentas características do uso gaúcho e outros materiais, e das ações e movimentações que se entrelaçam a fragilidade e o papel de gênero desenvolvido pelas mulheres dentro desse contexto. O intuito é a criação de uma poética em Performance Arte que, através do corpo imerso no contexto, provoque um olhar atento, crítico e sensível para as questões de gênero e de igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Figura 02 – Experimentos em atelier de criação



Fonte: Vanessa Fredrich, Santa Maria/RS (09/11/2020)

UM PERCURSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA SOBRE AS MULHERES E O SAGRADO, O SANGUE MENSTRUAL COMO MOTE PARA ELABORAÇÃO DE PERFORMANCES

As possibilidades de intersecção entre arte e cultura também permitem a produção de Performances que promovam outros olhares para a compreensão a respeito da importância das figuras femininas para a existência da humanidade. Por isso, as escolhas pautadas nos estudos em Performance Arte e em contextos femininos, recaem agora sobre as perspectivas metodológicas da autobiografia e dos estudos sobre o sagrado feminino para a criação em Performance. Assim, é importante pontuar que em outras sociedades, em sua maioria não capitalistas e não industrializadas, nas quais o sistema patriarcal não vigora, o ser feminino assume uma conotação sagrada, uma vez que a imagem da mulher é frequentemente comparada à fertilidade e ao poder de renovação presente na natureza do planeta Terra. Nas sociedades organizadas a partir do sistema matriarcal⁵ e matrilinear, os ciclos biológicos da mulher, especialmente o menstrual, são sacralizados enquanto símbolos de fertilidade e vida.

Assim, esse texto desemboca em uma pesquisa de iniciação científica a qual trata de um processo criador em vídeoperformance que investiga a relação entre o ciclo menstrual da proponente e uma árvore mangueira, a qual vive na mesma residência da pesquisadora, a três gerações de mulheres anteriores ao seu nascimento. Essa árvore, assim como a menstruação, também é um elemento natural dotado de ciclicidade, renovação, genealogia e fertilidade. Nesse sentido, a escolha pautada na criação em vídeoperformance, além de propor uma relação simbiótica entre conteúdo performático e vídeo, permite uma produção que também pode discutir outras possibilidades de abordar o corpo feminino em cena, por exemplo, através da demonstração da imagem da mulher como protagonista da vida humana. Além disso, o andamento teórico-prático desse trabalho engloba a autobiografia enquanto procedimento metodológico de pesquisa, principalmente através da escrita de diários pessoais que expressem a relação da autora com a sua menstruação e com a árvore mangueira supracitada.

5 Segundo Eliade (1992), o fenômeno do matriarcado está ligado à descoberta da agricultura pela mulher. Nesses contextos, cada figura feminina tem em si, um predomínio social que está intimamente relacionado à figura da Terra Mãe.

Nesse contexto, torna-se irrefutável efetuar colocações acerca da sacralização das figuras femininas e do ciclo menstrual presentes em culturas matriarcais. Uma sociedade que pode exemplificar essa forma de organização são os índios Kogis. Segundo o principal mito de criação do mundo que perdura a espiritualidade e as crenças desses indígenas, “o mundo foi criado pela Grande Mãe enquanto ela menstruava. Seu sangue é de ouro; ele permanece na terra; é fertilidade.” (OWEN, 1993, p. 4). Assim, a partir de mitos e colocações como essa, a maternidade, a fertilidade e a menstruação são elementos passíveis de serem considerados como sublimes na vida de uma mulher. Ainda sobre a visão atribuída à sacralidade feminina em modelos socioculturais como esse, Eliade aponta que a

Mulher relaciona-se, pois, misticamente com a Terra: o dar à luz é uma variante, em escala humana, da fertilidade telúrica. Todas as experiências religiosas relacionadas com a fecundidade e o nascimento têm uma estrutura cósmica. A sacralidade da mulher depende da santidade da Terra. A fecundidade feminina tem um modelo cósmico: o da Terra Mater, da Mãe universal (ELIADE, 1992, p. 71-72).

Por isso, a partir dessas considerações, outros elementos naturais que geram vida e proporcionam renovação ao planeta Terra, também são passíveis de serem compreendidos como sagrados. Um exemplo disso, é a simbologia das árvores. A proponente, ao observar a árvore da espécie mangueira, a qual também reside em sua casa, tem percebido a sua notável capacidade de ser cíclica, originar folhas, galhos, flores e frutos. Assim, ao ter uma longa vida que atravessa três gerações de mulheres da família da pesquisadora, essa mangueira também assume uma grande simbologia espiritual e matrilinear para a proponente- a da árvore genealógica. Essa iconografia reprodutiva e espiritual das árvores também é retratada por Estés (2007), na medida em que ela conta a história de uma imponente árvore no norte dos Estados Unidos, cortada para servir de madeira para construção. Segundo a referida a autora, algum tempo depois de ter sido decepada, “do cepo liso sobre o qual um dia a árvore viva se erguera, cresceram 12 rebentos a partir da velha árvore avó[...]. As árvores jovens que cresceram a partir do velho choupo eram obviamente suas filhas” (ESTÉS, 2007, p. 26).

Dessa forma, o andamento da referida pesquisa em arte tem esbarrado na autobiografia enquanto procedimento metodológico que viabilizará o processo criador em vídeoperformance. Nesse sentido, a proposta tem se centrado na escrita de diários

peçoais que refletem as questões sobre a menstruação da proponente, memórias sobre a menarca, bem como a relação afetiva da mesma com a árvore mangueira. Vale ressaltar que uma das percepções que provocaram na performer o desejo de realizar esse trabalho, está condicionada aos notáveis tabus relacionados à menstruação que, infeliz e indubitavelmente, ainda perduram nas sociedades patriarcais e ocidentais contemporâneas, tais como sensação de nojo com o sangue, ausência de diálogos e entendimentos sobre ciclo menstrual, perversão da Tensão Pré-Menstrual, entre outros. Por isso, a escrita desses diários pessoais, além de exprimirem emoções, sentimentos, memórias e subjetividades da pesquisadora em relação ao assunto proposto, também podem apontar para questões socioculturais que suscitem por mudanças. Nesse contexto, Calado (2012, p. 24) afirma que as escritas autobiográficas também podem “reafirmar que cada sujeito em si traz a possibilidade e a responsabilidade de ajudar, ao seu modo, na transformação e na melhoria de determinado contexto social.”

Com isso, para esse trabalho, a vídeoperformance foi a manifestação selecionada para viabilizar a discussão em arte presente nessa pesquisa. Por conseguinte, é válido afirmar que a vídeoperformance agrega características da Performance Arte, como o corpo em cena e a arte feita ao vivo, às quais unem-se em relação de dependência com o vídeo, e vice-versa. A respeito disso, pode-se apontar que a

Distinção entre performance e vídeoperformance estaria no modo como a composição é feita, levando em conta qual é a forma pela qual o vídeo está conectado à ação. Enquanto na performance o vídeo aparece como elemento agregado, e que pode ser substituído, na vídeoperformance ele é a razão do surgimento de um novo sistema de características autopoieticas (LEOTE, 2008, p. 54).

A referida pesquisa está em fase de escrita de diários autobiográficos, captação de imagens da performer com o seu próprio sangue menstrual, também na-com-pela árvore mangueira que pode ser observada na figura 03. Os registros estão sendo realizados em dias diferentes, com luminosidades distintas e em diferentes turnos (manhã, tarde e noite). Posteriormente, o trabalho passará por um processo de edição de imagens com recursos de vídeo, como alteração na velocidade, repetição, sobreposição, entre outros. Dessa forma, a captação de registros e o respectivo trabalho de edição desses materiais pretendem colaborar com as ideias de ciclicidade, renovação e vida presentes nessa proposta.

Figura 03 – Registro do processo de criação



Fonte: Arquivo da autora, Santa Maria/RS (06/11/2020)

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

As mulheres que compartilham a escrita do presente texto, portanto, criam distintas discussões viabilizadas por processos criadores em Performances, as quais colocam a mulher em foco. No contexto das artes performáticas, o corpo em movimento de investigação pode se ocupar das vivências e experiências cotidianas no intuito de criar um discurso que vá em direção a tantos outros necessários que ainda permanecem abafados. Assim, vislumbra-se um olhar mais sensível, crítico e reflexivo consigo, com o outro, com o contexto no qual se vive e com mundo de forma geral. Por isso, ao tratarem de abordagens do feminino sob olhares de mulheres, as pesquisas discutidas nessa escrita têm apontado

para a viabilização de outras formas de pensar a existência dos sujeitos femininos e suas relações entre si e com o mundo, suscitando por quebras de paradigmas culturais e maiores igualdades entre os gêneros nas sociedades ocidentais e patriarcais contemporâneas.

Também, é evidenciado aqui, a potência que é o ciclo de pesquisas dentro de um Laboratório de criação e Grupo de Pesquisas. O processo é individual de cada pesquisador ou pesquisadora, porém os resultados são coletivos. As discussões, as hipóteses, as possibilidades, os devaneios, as emoções, as dúvidas, os questionamentos, as indignações, enfim, todo o processo de pesquisa colocado à mesa em cada encontro, proporciona ao grupo e ao indivíduo um pensar sobre mais amplificado e menos narcisista. As trocas e a escuta ativa feminina dentro do grupo têm fortalecido a rede de pesquisadoras sobre gênero dentro do LAPARC.

REFERÊNCIAS

BASBAUM, Ricardo. "E agora?". **Colaboração**. s/v, p. 84-93, 1995.

CALADO, Eliana A. de Freitas. **Autobiografias de Simone de Beauvoir: sujeito, identidade, alteridade**. Tese de doutorado, Universidade de Brasília, 2012.

ELIADE, Mircea. **O Sagrado e o profano**. São Paulo, Editora Martins Fontes. Tradução Rogério Fernandes, 1992.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. **A Ciranda das mulheres sábias**. Rio de Janeiro, Editora Rocco. Tradução Waldéa Barcellos, 2007.

FABIÃO, Eleonora. **Programa Performativo: O Corpo-em-experiência**. Revista do LUME, 2013. Disponível em: <<https://www.cocen.unicamp.br/revistadigital/index.php/lume/article/view/276>>. Acesso em: 25 mai. 2020.

FORTIN, Sylvie. Contribuições possíveis da etnografia e da auto-etnografia para a pesquisa na prática artística. **Revista Cena**, n.7, 2009. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/11961/7154>>. Acesso em: 10 out. 2020.

GOLDBERG, RoseLee. **A arte da performance: do futurismo ao presente**. 1. Ed. Sao Paulo: Martins Fontes, 2006.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de gênero e sexualidade**. Santa Catarina: Editora do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1998. Disponível em: <http://bibliobase.sermais.pt:8008/BiblioNET/upload/PDF3/01935_identidade_genero_revisado.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2020.

LEOTE, Rosangella. Videoperformance: linguagem em mutação. In: **performance presente futuro, v.I**, [curadoria Daniela Labra] - Rio de Janeiro. Contracapa, 2008.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petropolis RJ: Vozes, 1997.

MEDEIROS, Maria Beatriz. Sugestões de conceitos para reflexão sobre a arte contemporânea a partir da teoria e prática do Grupo de Pesquisa Corpos Informáticos. In: **Art Research Journal: Perspectivas multidisciplinares no campo da arte**. V.04, nº1, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/11808>>. Acesso em: 10 out. 2020.

OWEN, Lara. **Seu sangue é ouro**. Rio de Janeiro, Editora Rosa dos Tempos. Tradução Magda Lopes, 1994.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, v.20, n.2, 1995.

TAYLOR, Diana. Introducción Performance, teoria y práctica. In: TAYLOR, Diana; FUENTES, Marcela (Edits.). **Estudios avanzados de performance**. México: Fondo de Cultura Económica, 2011.

Recebido em: 13/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

EIXO
AXIS

2

ENTREVISTA VINCULADA AO DOSSIÊ TEMÁTICO
INTERVIEW OF THE DOSSIER



“PRÊMIO ARTE NA ESCOLA CIDADÃ”: CORPO(S) E PERFORMANCE(S) NAS PROPOSIÇÕES DE MARÍLIA NAVEGANTE E JACSON MATOS

Jair Mario Gabardo Junior¹

APRESENTAÇÃO

O presente texto é a transcrição de uma entrevista realizada simultaneamente com os artistas e educadores Marília Navegante² e Jacson Matos³ pelo professor Jair Mario Gabardo Junior, para a revista *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes*, em julho de 2020, por meio do serviço de comunicação por vídeo, *Google Meet*. O texto da entrevista ora publicado teve a sua versão final revisada pelos entrevistados.

O interesse por esse diálogo polissêmico, interdisciplinar, se não também indisciplinado, tem o seu cerne no “Prêmio Arte na Escola Cidadã” – doravante PAEC – promovido pelo Instituto Arte na Escola (IAE). Tratam-se de 20 edições que, desde o ano 2000, têm anualmente selecionado e premiado, em todo o território nacional, professoras e professores que desempenham práticas pedagógicas em arte a partir da seleção de um(a) ganhador(a) em cada uma das cinco categorias: Educação Infantil, Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Ensino de Jovens e Adultos.

O Instituto é uma associação civil sem fins lucrativos fundada em 1989. Entre os seus objetivos está a busca por qualificar, incentivar e reconhecer o ensino e a aprendizagem artística por intermédio da formação continuada de docentes da Educação Básica.

1 Mestre e doutorando em Educação pela Universidade Federal do Paraná (PPGE-UFPR). Bacharel e licenciado em Dança, pela Universidade Estadual do Paraná. É professor de Arte no contexto da Educação Básica na Secretaria de Estado da Educação do Paraná (SEED-PR). Membro pesquisador do grupo de pesquisa Laboratório de estudos em Educação Performativa, Linguagem e Teatralidades (ELiTe/UFPR/CNPq). E-mail: jr_gabardo2@hotmail.com

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Criatividade e Inovação em metodologias do Ensino Superior (PPGCIMES) na Universidade Federal do Pará (UFPA). Especialista em Gênero e Diversidade na Escola e graduada em Artes Visuais pela Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). É professora de Arte na Educação Básica na cidade de Macapá/AP. Estuda e produz trabalhos no campo da *performance art* na educação básica visando discutir e produzir performances que reflitam sobre identidades plurais como as de gênero, sexualidade entre outras. Busca nos Estudos da Performance desenvolver metodologias em sala de aula na construção de uma aprendizagem significativa e aulas performáticas.

3 Mestre em Artes Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). Bacharel e licenciado em Educação Artística pela Universidade São Judas Tadeu (USJT). É professor de Arte na Educação Básica pela Secretaria do Governo do Estado de São Paulo. Suas pesquisas na arte visam temas poéticas em torno de temas como cultura popular, literatura e homoerotismo.

Os dois professores aqui entrevistados fazem parte do quadro dos projetos vencedores. Ao tocante à professora Marília Navegante, no ano de 2017, sua proposição intitulada "A Performance como meio de autoinvestigação de identidades para além do corpo"⁴ foi a vencedora da 18ª edição na categoria Ensino Médio. O professor Jacson Matos, vencedor em duas edições, teve no ano de 2018, o projeto "Conteúdos"⁵, selecionado na 19ª edição do PAEC na categoria Ensino Médio.

Suas falas são trazidas para este texto por conter sentidos relacionados à temática corporal em processos artístico-pedagógicos que se mostram interessantes aos estudos contemporâneos nos campos da performance e da Educação. São falas que, como já apontado em diversos escritos de Richard Schechner, constituem uma espécie de contribuição para a compreensão do que significa ser humano. Portanto, condição primordial para se (re)pensar o corpo no território educacional.

A fim de melhor situar leitoras e leitores, a entrevista permeia cinco pontos específicos de discussão, a saber: 1. Corpo como suporte; 2. Conteúdos da Arte como conteúdos no/do/sobre o corpo; 3. Apropriação da espacialidade da escola por meio do corpo; 4. Corpo e identidade; e 5. Direitos e resistências.

CORPO COMO SUPORTE

A *performance art* permeia o campo crítico tanto pela polissemia que lhe é intrínseca, quanto por meio da ampla esfera investigativa pela qual toma o corpo. Assim, como já apontado por Jorge Glusberg, por suas qualidades plásticas, medições, resistências, energias, poderes, potencialidades para perversidade e seus poderes gestuais. Ao tomarmos a performance no campo antropológico e educacional, ou seja, como comportamento humano e escolarizado, passamos a compreender a cultura escolar organizada tacitamente e exteriorizada por intermédio dos corpos que ocupam a escola. Ao aproximarmos tais

4 O vídeo institucional do projeto "A Performance como meio de autoinvestigação de identidades para além do corpo" está disponível na plataforma digital do *YouTube* por meio ao link: <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=ol025Ryl8OM&width=640&height=480>

5 O vídeo institucional do projeto "Conteúdos" está disponível na plataforma digital do *YouTube* por meio ao link: <https://www.youtube.com/watch?v=eLInHXCYing&feature=youtu.be>

concepções às distintas – porém não desconectadas – proposições dos seus projetos, quais novas possibilidades pedagógicas e artísticas o corpo tem conferido para as suas práticas como professores de Arte na Educação Básica?

Marília Navegante: Eu penso que as possibilidades possíveis são aquelas que já existem, mas, que não são de fato fomentadas no campo da educação. Primeiramente, as possibilidades de aproximação e estreitamento entre o professor e o aluno e a ampliação desse contato de forma mais profunda com a arte. Geralmente, vemos trabalhos com arte de forma tradicional: você escreve no quadro, apresenta slides, os alunos resolvem atividades baseadas em perguntas objetivas, poucas vezes com espaço para questões subjetivas.

Vejo que o corpo traz essa possibilidade de ampliar o contato com a história da arte, com as linguagens contemporâneas – o que eu trabalho muito em sala de aula –, o contato com os artistas contemporâneos e as discussões que eles comentam em seus trabalhos e que nos provocam como expectadores. Então, o corpo como possibilidade dentro da escola – ao menos na minha prática –, aproxima, estreita, amplia e aprofunda o contato com a aprendizagem da arte.

Jacson Matos: O ensino de arte hoje é outro, pois pensamos em habilidades e competências para além dos conteúdos. O mundo é outro em significado e linguagens. Os sentidos assimilados em forma de estética. A "leitura" de mundo é mais imediata, embora haja superficialidades. Há um questionamento sobre padrões de beleza, há pluralidade de gostos e uma espécie de prazo de validade do curtir. O gostar é mutante.

A performance tira o aluno da "zona de conforto". Aos deslocamos o seu corpo da sala de aula, damos a ele a possibilidade de percepções fora do padrão tridimensional, ele se depara com outras dimensões do entendimento, não só largura, comprimento e altura, mas aprendizagem cinestésica. Ao aguçar a sensorialidade dos alunos, ele pode aprender com cheiros, toques, sabores, temperaturas, vibrações. Não ficamos amarrados à visão da lousa e aos livros, na audição das aulas e na escuta das explicações unilaterais de professores.

A performance foge ao habitual da aula tradicional. Por seu caráter híbrido, contempla as outras linguagens de forma mais contemporânea em termos de materialidades. Sem perder o referencial da história da arte, ela engloba o modernismo, o renascimento, o período

medieval, entre outros. A performance favorece a história da arte, pois o aluno não ouve de forma passiva, mas constrói junto com os conteúdos: mais do que contextualizar, ele os atualiza, seja na obra de Berna Reale, Adriana Varejão, ou de Francis Bacon, Velásquez e Picasso a Olivier de Sagazan. A aula performática sobre performance exige uma postura propositiva do professor, e o aluno transita pelos conteúdos de forma prazerosa, quase como que num passeio.

CONTEÚDOS DA ARTE COMO CONTEÚDOS NO/DO/SOBRE O CORPO

Nas amplas bibliografias que tomam o corpo como objeto de pesquisa, é notável o interesse investigativo não somente na busca de dar a ele significados, mas também compreendê-lo à luz dos modos pelos quais ele próprio significa as relações com o seu interior e entorno. Como fomentar práticas artísticas na escola que tenham no corpo o lugar central para o desenvolvimento dos conteúdos? Seria essa uma exclusividade da disciplina de Arte?

Marília Navegante: Eu parto do seguinte princípio: se pensarmos no significado, na definição e no conceito da palavra performance – desempenho, atuação, ação, movimento –, tudo isso resumido somente nesta palavra, performance, começo a perceber que seria complicado afirmar que a arte é exclusiva nesse assunto, que tudo isso seria uma exclusividade da arte. Creio que não. Se prestarmos atenção em outras disciplinas, ou em outras áreas de conhecimento, percebemos que existe movimento, que existe ação em outras coisas que são feitas dentro da escola, que acontecem, constroem, modificam, que transformam os ambientes, que interferem nos corpos dos alunos e os alunos, também, interferem nos corpos dos outros.

Se começarmos a entender a partir dessa perspectiva, não fica muito complicado, eu creio, provocar e fomentar no estudante algumas reflexões mais aprofundadas sobre as práticas contemporâneas como a performance, levando em consideração que cada um deles já traz uma vivência e uma experiência que se constroem no cotidiano de forma performática.

Essas ações performáticas acontecem cotidianamente. Eles lidam com pessoas diferentes, eles lidam consigo mesmos, eles interferem nas formações performáticas dos outros. E, se for dessa forma mesmo que acontece – como estamos pensando aqui, juntos – claro, que é no corpo, ou seria nele, o lugar muito mais apropriado para que a gente desenvolva, como professores na sala de aula, essas percepções, as práticas artísticas, os conhecimentos dentro da arte. Creio que o corpo seria um lugar central para tudo isso. Entendo, repito, que esse corpo já está em atividade. Porém, os estudantes não conseguem olhar a partir desta perspectiva, a não ser que a gente comece a trabalhar com eles outras formas de se pensar esse corpo fora de casa, dentro da escola, no corredor, no refeitório etc.

Jacson Matos: Não propriamente da arte como disciplina. Essas práticas estão atreladas ao repertório artístico-cultural do professor. Penso o professor como um propositor, aquele que propõe ações, como Lygia Clark. Então, nesse sentido, podemos encontrar professores das demais disciplinas com propostas inovadoras, fora da caixa e com deslocamentos interessantes. Professores de literatura ligados ao teatro, matemática espacial com arquitetura e outras vivências em história. Como temos poucos professores de arte formados na área, ainda é muito comum aulas monótonas, “desenho livre”, cópias de livros, história da arte enfadonha, professores acomodados, desatualizados. É questão de formação mesmo, novas didáticas e práticas de ensino. Isso demanda novos desafios e maior quantidade de trabalho.

APROPRIAÇÃO DA ESPACIALIDADE DA ESCOLA POR MEIO DO CORPO

A partir dos projetos é possível afirmar que a cultura escolar pode ser justamente refletida e tensionada no território dos corpos de professoras, professores e estudantes. Torna-se igualmente evidente a capacidade de ampliar as ações inventivas e críticas de vivenciar e experimentar corporalmente a espacialidade da escola. Quais lógicas subversivas poderiam ser potencializadas dentro desses espaços? Ainda nessa perspectiva, quais avaliações vocês pontuam em seus projetos na intrínseca relação entre corpo/performance/ espaço escolar?

Marília Navegante: Fiquei pensando nessas duas palavras, lógicas e subversivas, juntas. O que seriam essas lógicas subversivas dentro da escola? Me pergunto o que a escola quer em relação ao corpo. Bom, a escola quer um corpo obediente, disciplinado e educado. Mas, o trabalho com a performance na sala de aula, essas lógicas, ao meu entendimento, são quebradas. Eu não tenho mais um corpo disciplinado. Eu tenho um corpo ativo, eu tenho um corpo não comportado do jeito que a escola pede, um corpo não padronizado.

Ter um corpo educado dentro da escola não é sinônimo de um corpo ativo, por exemplo. No meu entender, essas seriam as lógicas que a escola pede, mas, de modo subversivo, a gente trata o significado dessas palavras – corpo educado, corpo ativo – e transpassa por meio da performance o entendimento desses termos.

Avalio essa relação corpo/performance/espço escolar a partir de quatro palavras que apareceram no decorrer do processo do projeto: construir, revisar, ampliar e possibilitar. Acredito que essa relação constrói no sujeito uma revisão desse contato mais aprofundado com a aprendizagem da arte na escola e provoca uma espécie de ampliação dos conteúdos, um ampliar daquilo que muitas vezes se resume em teorias e que raramente é experienciado de forma plástica, sonora etc. dentro da sala de aula. É um processo que possibilita a construção das trocas de vivências e experiências para além daquelas tradicionais que já conhecemos.

Então, creio que a minha avaliação da junção disso tudo, essas quatro palavras – construir, revisar, ampliar e possibilitar – são percebidas por mim em todo o processo. Acho que o barato do contemporâneo é sacar isso: não é achar que vamos construir de repente algo novo, podemos pegar o que já temos, desconstruir, ressignificar ou desestabilizar.

Jacson Matos: É preciso decupar o corpo. O corpo do professor é carregado de formalidades, responsabilidades, há um compromisso com a proteção dos "corpos" dos alunos; é um corpo cansado da exaustão de trabalhar em diversos turnos e em escolas diferentes – corpo de professor discursiva com a escola enquanto espaço formal.

Corpo de aluno é mais relaxado, informal, isso na escola pública. O corpo do aluno em relação à escola é campo de liberdade – se faz na escola aquilo que é proibido em casa –, é um corpo ampliado quando integrado à turma. Corpo estendido em expressão, ganha força e coragem, como acontece com as torcidas organizadas e agremiações.

Do mesmo modo, é um corpo que traz uma certa vergonha na hora da participação, pois tem medo de virar meme. Há ainda a relação corpo/tempo/espço que deve ser negociada, conversada e rediscutida. A duração das aulas, o uso dos espaços, as reservas, os barulhos, as interferências. O que é a interferência enquanto arte?

Uma avaliação positiva, a apropriação dos espaços, a altivez dos corpos e do olhar, o "desacanhamento" e a desinibição dos corpos; a busca por direitos, o enfrentamento de conflitos, a identidade, a aceitação, o respeito à diversidade, o gênero, e até para se alimentar na escola, pois alguns alunos sentiam vergonha de se alimentar na escola. Quando os corpos se apropriam da escola é possível indagar: quem disse que a quadra é só de esportes? Ou que a sala de vídeo é só de artes, o laboratório só de ciências?

E ainda que corpo é esse do professor em relação aos corpos dos alunos? Esse corpo do professor "formado" no ensino superior ao se defrontar com esse aluno que é um corpo "informal" que tem na escola um espaço de liberdade para fazer aquilo que muitas vezes não pode fazer em casa.

CORPO E IDENTIDADE

A pluralidade de métodos e metodologias em arte produz condições para a produção da diferença. Como a performance tem contribuído para a problematização das identidades corporais (gênero, raça, sexualidade, estética, subjetividades etc.) dentro da escola? Essas proposições performáticas têm extrapolado os limites físicos e simbólicos dos muros da escola? De quais modos?

Marília Navegante: Eu trabalho com um tripé de proposições pensado a partir das teorias de Richard Schechner: ser, fazer e mostrar fazendo. Schechner ainda engloba o explicar. Mas, por meio desses três primeiros, faz com que a performance tenha a capacidade de provocar nos corpos desses estudantes: primeiro, através do ser, reconhecer quem é esse ser performaticamente, ou seja, o reconhecimento de si em primeiro lugar, e do outro.

Eu me reconheço como um ser negro, um homem ou uma mulher trans e, quando me reconheço, passo, de uma certa forma, a reconhecer a identidade do outro, nisso entramos na discussão sobre identidades diversas dentro da escola.

Depois, ao passar por essa fase do ser, passamos para o fazer. É quando vamos para a prática artística para construir algo que, muitas vezes, claro, extrapola as questões autorais, pois, é o “sou eu”, é o “meu ser” que está querendo problematizar e mostrar isso que eu absorvi, que não estou desprendido desse processo. Então, a performance realmente provoca no sujeito o trabalho com essas três possibilidades – ser, fazer e mostrar fazendo. Esse tripé pode ser ampliado para discutir muitas coisas, incluindo essas questões de gênero e diversidade, as questões étnicas etc., não esquecendo, claro, as questões próprias da arte que já são, também, na sua complexidade, bem grandes.

E, essas proposições performáticas com base nesse tripé extrapolam os limites da escola? Penso que sim, e me baseio nas falas de alguns estudantes que, fora da escola, passam por esse processo de se conhecer e reconhecer o outro. Por exemplo, quando eles me falam de algum incômodo do cotidiano ou alguma coisa que os indignam fora da escola, e eles articulam possíveis ações e soluções a partir do seu corpo, seja dentro de casa, seja na igreja.

Vejo que transpassou os limites da escola. Atingiu as famílias. Há pais que me procuraram para dizer “o que você fez com a minha filha? Ela chega e age dessa forma agora...”. Tive a percepção do quanto essa linguagem provoca realmente os estudantes, e vi o que eles fazem, inclusive, fora, quando não estão sob orientação da professora. Então, sim. Extrapola os muros da escola de modos diversos, pois depende muito daquilo que os inquieta e os toca fora dela. É bacana perceber que o trabalho se ampliou e se multiplicou para fora desses muros; afinal, é o que um professor busca: que aquilo não fique trancado na sala de aula, mas ultrapasse esses muros.

Jacson Matos: A *performance art* não chega ao aluno como linguagem artística pronta, há o agenciamento de outras linguagens, daí a importância do hibridismo. Dança, teatro, esporte, jogos teatrais/interativos, cinema, vídeos. A performance é uma linguagem essencialmente processual, demanda mais tempo. Há um estranhamento, diferente, por exemplo, da Música, que é uma linguagem familiarizada. Conhecer o próprio corpo é tornar-

se cidadão de si, autoconhecimento gera identidade. Há também um misto de emoção e razão, a *performance art* tem uma questão conceitual, o que exige conhecimento prévio, estudo, elaboração. Tive a experiência de perceber essa transformação em alguns alunos. Identidade de gênero, sexualidade, racial e social. A retomada dos direitos, o respeito ao direito à fala. Exemplo: tem o caso de um aluno, performer, em que pude acompanhar o processo transgênero na escola, desde a sua transformação biológica com a questão dos hormônios, até a mudança do nome social, os diários de classe, sua aceitação e o reconhecimento dos demais alunos e comunidade escolar à nova imagem de Letícia⁶.

DIREITOS E RESISTÊNCIAS

Os trechos tachados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/1996, LDB, Art. 26) para com o ensino da Arte na Educação Básica, e mais atualmente, a minimização da sua oferta no documento normativo da Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017) revelam instabilidades na garantia do ensino da arte na escola. É possível afirmar que as nossas convers(A)ções entre arte, educação e corpo possibilitam a manutenção dos nossos direitos e resistências? Por quê?

Marília Navegante: Eu trabalho com duas ideias: o corpo ensina e aprende, e todos somos performers. Isso me leva a pensar que um corpo ativo, consciente e presente é um corpo que incomoda em qualquer estado. Ao trabalhar com essa compreensão de um corpo ativo, consciente e presente, a minha resposta será, sim. Eu entendo que, como professora, tenho consciência do meu ser-estar naquele espaço da escola, no campo da educação e da arte. Penso que se isso, de qualquer forma, gera certos desconfortos ou não, se eu tiver consciência disso eu consigo perceber que a gente consegue agir politicamente. Isso, claro, gera certas resistências. Porém, entendo que a partir dessas resistências é possível ver até onde podemos ir, até onde eu posso passar dos limites, para que certos direitos sejam garantidos ou conquistados. Então, passo sempre dessa posição de um corpo ativo, consciente e presente como um corpo que incomoda. E, se incomoda, está

⁶ Opta-se neste texto por referenciar a estudante com o nome fictício de "Letícia" no intuito de garantir o seu anonimato e as especificidades da sua personalidade oriundas do percurso em nossos diálogos.

acontecendo alguma coisa. Que coisa é essa? Vamos descobrir e vamos entender o porquê dessa resistência e vamos buscar a queda ou solucionar os problemas que surgem dessa resistência. Tudo são atos políticos, Penso dessa forma.

Jacson Matos: Sim, e de forma cada vez mais fundamental. Antes da pandemia, já era notória a emancipação dos corpos, da autonomia, ao acesso à cultura, aos bens de consumo culturais.

Será necessário a ressignificação dos corpos, a retomada dos espaços, como voltar a conviver, como lidar com corpos temerosos? Angústias e receios que marcaram o corpo na quarentena. O pertencimento é diferente do estar contido; pertencer exige vínculo, e só se tem vínculo quando se brinca, quando você cria afetividades e laços.

Educar hoje não parte de conhecimento fechado, de uma verdade preestabelecida. Existem dialéticas, e o contemporâneo possibilita uma pluralidade de verdades, a diversidade de respostas possíveis. Como, por exemplo, no cubismo: vários ângulos para o mesmo assunto. Isso é desconfortável, isso gera a necessidade de checagem, isso não acontecia no ensino tradicional.

Acredito que cada vez mais será fundamental em uma aula falarmos e defendermos a performance como linguagem.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 05/12/2020

EIXO
AXIS

3

SEÇÃO OUTROS TEMAS
SECTION OTHER THEMES



TEORIZAR O CINEMA: ESCRITOS CINEMATOGRAFÍCOS DE MAYA DEREN¹Fernanda Ianoski Ferro²

Resumo: Maya Deren (1917-1961) foi uma cineasta fundamental para o cinema experimental estadunidense a partir da década de 1940. Além de produzir seus curtas metragens, também teorizou sobre o cinema e seu próprio processo criativo através de inúmeros textos que publicou ainda em vida. Coloco em destaque, nesse artigo, os seguintes: *Amateur versus Professional* (1959), *O cinema como forma de arte* (1946), *A magia é nova* (1946), *Fazendo filmes com uma nova dimensão: o tempo* (1946) e *Cinema: o uso criativo da realidade* (1960). Esse artigo pretende, além de refletir sobre os conceitos cinematográficos derenianos através de seu material teórico, trazer algumas informações biográficas da cineasta, compiladas pela pesquisadora espanhola Carolina Martínez, na introdução do livro *El universo dereniano: textos fundamentales de la cineasta Maya Deren* (2015) que considero importantes para a sua trajetória enquanto artista. Para tanto, partirei da abordagem da Teoria de Cineastas, que pretende trazer à luz o pensamento de cineastas ao centro das discussões sobre cinema, partindo de seus próprios materiais em fontes primárias.

Palavras-Chave: Maya Deren; Teoria dos Cineastas; Biografia; Conceitos; Cinema.

THEORIZING CINEMA: THE CINEMATOGRAPHIC WRITINGS OF MAYA DEREN

Abstract: Maya Deren (1917-1961) has been a key filmmaker reference for the experimental cinema of the United States since the 1940s. Besides making short films, Deren theorized about cinema and her own creative process through innumerable texts published in the course of her life. In this paper, I will highlight the following essays: *Amateur Versus Professional* (1959), *Cinema as an Art Form* (1946), *Magic is New* (1946), *Creating Movies with a New Dimension: Time* (1946) and *Cinematography: The Creative Use of Reality* (1960). Through this theoretical material, I intend to reflect on the Derenian cinematographic concepts and provide biographical information on the filmmaker, as compiled by the Spanish researcher Carolina Martínez in the introduction of the book *El universo dereniano: textos fundamentales de la cineasta Maya Deren* (2015), which I consider substantial in her history as an artist. To this end, I will make use of the Filmmakers Theory, which attempts to bring the thinking of filmmakers to the center of discussions regarding cinema, with the subject's own materials in primary sources as the starting point.

Keywords: Maya Deren; Filmmakers Theory; Biography; Concepts; Cinema.

1 Este artigo é parte de uma pesquisa em andamento, realizada no Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

2 Mestranda em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV/Unespar/FAP), vinculada à linha de pesquisa (1): Teorias e Discursos no Cinema e nas Artes do Vídeo. Membro do Grupo de Pesquisa Eikos: imagem e experiência estética (Unespar/PPG-CINEAV/CNPq). E-mail: fernanda_f77@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo busca trazer o pensamento da cineasta Maya Deren (1917-1961) em destaque, trazendo as concepções que ela apresenta sobre cinema e seu próprio processo criativo. Ademais, inicio trazendo informações biográficas para pensar sua trajetória enquanto artista. Para tanto, trarei trechos de alguns de seus textos, muitos escritos enquanto filmava. Entre eles, em destaque, coloco: *Amateur versus Professional* (1959), *O cinema como forma de arte* (1946), *A magia é nova* (1946), *Fazendo filmes com uma nova dimensão: o tempo* (1946) e *Cinema: o uso criativo da realidade* (1960), todos compilados no livro *El universo dereniano* (2015), tradução para o espanhol da pesquisadora Carolina Martínez.

Para trazer à luz seus escritos, faço uso da Teoria de Cineastas como processo metodológico para refletir sobre as teorias cinematográficas propostas por Deren, pois essa abordagem busca trazer o pensamento dos cineastas ao centro da discussão e construir uma teoria do cinema através dos próprios realizadores.

“A Teoria dos Cineastas propõe um caminho metodológico incomum no contexto das investigações no campo cinematográfico, pois busca a perspectiva teórica dos cineastas diante de seus atos artísticos criadores” (GRAÇA, BAGGIO, PENAFRIA, 2015, p. 21). Maya Deren foi uma cineasta que, além de realizar seus filmes, escreveu cerca de vinte textos sobre o seu processo criativo e sobre o que acreditava que o cinema deveria e não deveria ser. Segundo Jacques Aumont (2004), em seu livro *As teorias dos cineastas*:

[...] o cineasta que se considera um artista pensa em sua arte para as finalidades da arte: o cinema pelo cinema, o cinema para dizer o mundo. É essa obsessão que me pareceu estar no centro da teoria dos cineastas (AUMONT, 2004, p. 08).

Analisando a produção teórica de Deren, percebemos a defesa que a cineasta faz do cinema como uma forma de arte, independente de outras linguagens que o sucederam e, em seus textos, vai propor e discutir formas de abordar as audiovisualidades pelo viés artístico e criativo.

Para que um artista ou cineasta estabeleça um estilo e traga originalidade ao seu trabalho ele precisa refletir teoricamente sobre as suas obras (GRAÇA, BAGGIO, PENAFRIA, 2015a, p. 23). Quando o artista se propõe a esse trabalho teórico e reflexivo,

consegue estabelecer seus principais pontos e desafios, assim como manter a reflexão na base do seu processo criativo. O processo metodológico presente na Teoria dos Cineastas está dividido em cinco pontos, no que se refere aos materiais de apoio, e todos trabalham com as fontes primárias do artista a ser estudado: seus filmes; os escritos de toda natureza (textos, livros, artigos, manifestos); entrevistas e depoimentos concedidos; organização da filmografia; filmes que não foram realizados ou concluídos, mas que apresentam algum material inicial, como o roteiro, por exemplo.

Para esse artigo, ademais das informações biográficas, partirei do material teórico de Deren, a fim de analisar como essa cineasta teoriza sobre o cinema de forma geral e como constrói a sua poética audiovisual.

DE ELEANORA A MAYA: PASSAGENS BIOGRÁFICAS E PENSAMENTO CINEMATOGRAFICO DERENIANO

Antes de iniciar esse artigo, gostaria de fazer alguns apontamentos sobre a minha escolha. Primeiramente, referenciei grande parte das informações bibliográficas sobre Deren da tese de doutorado da pesquisadora espanhola Carolina Martínez, intitulada *Maya Deren. Esferas, imágenes y poéticas entre lo visible y lo invisible*, escrita em 2011. Essa tese ainda não foi publicada, tive acesso a ela diretamente com a pesquisadora, através de troca de e-mails. Martínez levou grande parte da sua pesquisa bibliográfica sobre Deren ao seu livro, publicado em 2015, *El universo dereniano: textos fundamentales de la cineasta Maya Deren*, onde a pesquisadora faz a tradução inédita para o espanhol da maioria dos textos escritos por Maya. Porém, a tiragem dessa obra foi limitada a apenas 300 exemplares. Entendendo então que poucas pessoas ao redor do mundo têm acesso à obra, e que me chegou a mãos por um presente, optei por trazer aqui essas informações, considerando-as relevantes para o entendimento do percurso dereniano e democratizando o acesso no Brasil a aspectos de sua trajetória, tão bem documentada por Martínez. Busco aqui, entre aspectos bibliográficos, já promover inserções do pensamento de Deren em relação ao cinema e seu processo criativo, cerne dessa pesquisa.

Eleanora Derenkowskaia nasceu em 29 de abril do ano da revolução russa, 1917, em Kiev, Ucrânia. Maya veio depois, como um processo enquanto se tornava cineasta, fazendo parte da sua trajetória artística. Deren é uma subtração de seu sobrenome original, apartando dele a origem judaica. Filha de um reconhecido psiquiatra, Solomon Derenkovsky, e de uma estudiosa de música, Marie Fiedler, a família imigrou seis anos após o nascimento de Eleanora, para os Estados Unidos, se estabelecendo em Nova York, devido a problemas políticos e econômicos que a família vivenciou. Em 1928, após conseguirem origem estadunidense, a família passa a adotar oficialmente o sobrenome Deren.

Sobre suas origens, Deren escreve (ainda sob o nome de Eleanora), em 1935, em um texto chamado *Autorretrato*:

Nasci na Rússia, em uma família de origem russa, e ali vivi até os seis anos. O lugar do nascimento não seria tão importante se não fosse pelo fato de que minha herança racial contém muito do que sou e de – porque sou. De meu país nativo somente recordo a alta parede de tijolos vermelhos que cercava o jardim botânico onde brincava, um incêndio que teve em nosso apartamento, o vôo através da fronteira; mas meus pais (sou filha única) trouxeram com eles um entorno em que as características raciais do temperamento eslavo que levava comigo, longe de uma mera recordação, floresceram e se converteram em parte de mim (DEREN, 2015, p. 20 – tradução minha).³

Eleanora se considerava russa, embora tenha nascido em Kiev, capital da Ucrânia, enquanto o país ainda não fazia parte oficialmente da União Soviética, fato que só ocorreu em 1922, quando ainda morava lá. Suas memórias, ao que indica o texto, a fazem identificar-se com a nacionalidade russa, entretanto.

No início da década de 1930, Deren vai estudar na Suíça, na École International de Genebra, e passa a ter seus primeiros textos e ensaios publicados em revistas estudantis. Sobre sua passagem na Suíça, Deren escreve, nesse mesmo texto:

Durante os três anos de instituto, estudei na Escola Internacional de Genebra, Suíça, uma instituição educativa pela qual minha admiração cresce constantemente conforme me vejo forçada a encarar a inadequação de outras. Assim, rodeada de

³ *Nací en Rusia, em uma família de origen ruso, y vivi allí hasta que tenía seis años. El lugar de nacimiento no sería tan importante si no fuera por el hecho de que mi herencia racial contiene mucho de lo que soy de – por qué soy. De mi país nativo solo recuerdo la alta pared de ladrillo rojo que bordeaba el jardín botánico em el que jugaba, um incêndio que hubo em nuestro apartamento, há huida por la frontera, y poco más; pero mis padres (soy hija única) trajeron con ellos um entorno em el que las características raciales del temperamento eslavo que llevaba conmigo, lejos de quedarse em un mero recuerdo, florecieron y se convirtieron em parte de mí.*

estudantes europeus, que por natureza considero mais intelectuais e analíticos que os americanos, meu desenvolvimento inicial começou a ir mais longe (DEREN, 2015a, p. 21 – tradução minha).⁴

Já em 1933 ingressa no curso superior na *Syracuse University*, estudando jornalismo e ciências sociais e é onde conhece e se casa com seu primeiro marido, Gregory Bardacke. Publica o poema “*Youth Marches On*”, no *The Argot*. Em 1937 se torna a organizadora regional do YPSL (*Young People’s Socialist League*), proferindo conferências, e começa a ser conhecida como fundadora de uma escola informal de treinamento socialista em Lake Cazenovia, Nova York.

Ao final de 1938 se divorcia de seu marido e começa um mestrado no *Smith College*, em Literatura Inglesa. Sua dissertação teve o título de “A influência da escola simbolista francesa nos poetas anglo-americanos.” (MARTÍNEZ, 2011, p. 28). Em 1940 se muda para Los Angeles e começa a trabalhar como secretária de Katherine Dunham (1909 – 2006), uma reconhecida coreógrafa, dançarina e antropóloga afroamericana, profissional que vai exercer grande influência no trabalho artístico de Deren e em seus interesses sobre a cultura e religião haitianas, em especial o *voodoo* e os movimentos de dança desses rituais, que aparecerão mais tarde em seus filmes e escritos teóricos. De seu trabalho com Dunham nasceu o ensaio de Deren intitulado “*Religious Possession in Dancing*”, publicado em 1942, onde ela aborda aspectos da psicologia da possessão, misticismo religioso, a crença religiosa na sociedade haitiana, entre outros temas. Nesse mesmo ano conhece e se casa com o cineasta tcheco Alexander Hackenschmied, que também amputa seu sobrenome para Hammid, por sugestão de Eleanora. Hammid é quem vai ensinar alguns conceitos de fotografia e cinema para Deren e vão trabalhar juntos em seu primeiro filme, *Meshes of the Afternoon* (1943). No ano em que seu pai falece, 1943, Deren compra, com a pequena herança deixada por ele, sua primeira câmera Bolex 16mm, de segunda mão, que será o equipamento utilizado para realizar *Meshes* e lançar Deren definitivamente para o trabalho com o cinema. É nesse momento que Eleanora passa a ser Maya, a cineasta.

4 Durante los tres años de instituto, asistí a la Escuela Internacional de Ginebra, Suiza, una institución educativa por la que mi admiración crece constantemente conforme me veo forzada a enfrentarme a lo inadecuado de otras. Así, rodeado de Estudiantes europeos, a los que por naturaleza considero más intelectuales y analíticos que los americanos, mi desarrollo inicial empezó a ir más lejos.

Não há uma documentação oficial sobre a escolha desse nome, embora a sugestão seja atribuída à Hammid. Maya pode ser o véu que encobre a realidade, a mãe de Buda, a palavra antiga para água (MARTINEZ, 2011a, p. 29). Definitivamente é um nome que abarca a essência mítica da personalidade de Deren, que percebemos em suas realizações artísticas e em seus interesses.

Em 1944 Deren realiza seu segundo trabalho, *At Land*, filmado no curso de três meses de verão, aos finais de semana, com a fotógrafa Hella Heyman como câmera, e, nesse mesmo ano, tenta uma bolsa Guggenheim, porém, sem sucesso. Esse feito acontecerá dois anos mais tarde, em 1946, e Deren passa a ser então a primeira cineasta a conseguir essa bolsa. Ainda em 1946, já tendo filmado seu terceiro trabalho, *A Study in Choreography for Camera* (1945), filme em que começa a explorar mais nitidamente os movimentos de dança no cinema, sendo considerada uma das pioneiras do *Choreocinema*⁵, Deren aluga o Provincetown Playhouse, em Nova York, para uma exibição independente de seu trabalho, chamada “*Three Abandoned Films*” (MARTINEZ, 2011a, p. 30), algo revolucionário que inspirou outros artistas a começarem uma auto distribuição de seus filmes. *Ritual in Transfigured Time*, seu quarto filme, estréia em junho desse mesmo ano e, ainda em 1946, escreve seu ensaio mais longo: *An Anagram of Ideas on Art, Form and Film*, que foi publicado pela primeira vez pela *Alicat Book Shop Press*, no outono do ano de sua escrita. Esse importante texto traz muito das concepções derenianas sobre o cinema e sobre arte, passando de reflexões acerca da ciência, física, e “relacionando ideologicamente a aparição do cinema com o desenvolvimento tecnológico e com aspectos sociais e culturais do momento em que este foi criado.” (MARTÍNEZ, 2015a, p. 10), além de apontamentos sobre o seu próprio processo criativo.

Ganha o grande prêmio de cinema experimental em 16mm do Festival de Cannes, no ano de 1947, sendo a primeira cineasta mulher a receber essa premiação. Também é o ano em que se divorcia de Hammid e parte pela primeira vez ao Haiti, viagem que se repetirá em várias outras ocasiões, entre 1947 e 1955, somando um total de vinte e um meses nesse país. Do Haiti e sua cultura, Deren extraí muito da concepção de dança

5 Termo cunhado pelo crítico John Martin. Ver o artigo de Dorotea Bastos, *Coreocinema: Maya Deren e o Cinema Experimental de Dança*, em: <<http://www.intercom.org.br/papers/regionais/nordeste2012/resumos/R32-1204-1.pdf>>.

que permeia algumas de suas produções e textos, tendo a artista grande interesse nos rituais de possessão *voodoo* e nos movimentos dos corpos nessas possessões. Dessas observações, estudos e filmagens, resultam um filme inacabado, *Metraje Haitiano* (1947 – 55), e um livro que se tornou referência nos estudos antropológicos dos rituais *voodoo* haitianos, *Divine Horsemen: The Living Gods of Haiti*, publicado em 1953.

Criou, junto com Joseph Campbell, Alexander Hammid, James Merrill e Parker Tyler a *Creative Film Foundation*, em 1956, uma organização cujo objetivo era apoiar o cinema como forma de arte e dar suporte ao cinema experimental, distribuindo prêmios anuais a cineastas independentes, o que faz de Deren, além de cineasta, uma apoiadora do cinema *underground* estadunidense. Também colaborou com a abertura do Cinema 16, sociedade de apoio ao cinema independente, fundada por Amos e Marcia Vogel. Em 1960 se casa pela terceira e última vez com o músico japonês Teiji Ito, que será responsável por uma sonorização posterior do filme *Meshes of the Afternoon*.

Seu último filme, *The Very Eye of Night*, de 1959, teve uma má recepção e marcou o início de uma crise cinematográfica em Deren, afastando-a do cinema e despertando cada vez mais seu interesse pela antropologia (MARTÍNEZ, 2011a, p. 15). Nesse período, teve alguns projetos inacabados ou abandonados e suas aparições públicas em rádio ou televisão não mais falavam sobre cinema, como tantas conferências que já havia realizado nos Estados Unidos, Canadá e Cuba, mas sim sobre uma visão antropológica do *voodoo* haitiano.

Quarenta e quatro anos após seu nascimento, Maya Deren falece, em 1961, de uma hemorragia cerebral, embora sua morte seja cercada de especulações. Desde anfetaminas até uma maldição *voodoo*, Maya, que foi iniciada no ritual quando esteve no Haiti, teve seu falecimento ainda em circunstâncias pouco definidas. Foi cremada e suas cinzas estão enterradas na encosta do Monte Fuji, em Tóquio.

Como tantos outros cineastas, Maya Deren não teve uma formação acadêmica em cinema, tendo sido, antes disso, uma poeta. Porém, “pouco a pouco, foi passando – como ela mesma disse – da poesia à câmera de maneira natural, trabalhando com imagens sem necessidade de traduzi-las em palavras.” (MARTÍNEZ, 2015a, p. 9). Deren sentia a dificuldade em escrever poesias, já que “pensava por imagens” e o cinema foi, dessa forma,

a linguagem artística pertinente para revelar o seu potencial artístico. Criando de maneira autodidata, influenciada pelo grupo de artistas a qual fazia parte – Marcel Duchamp, Anais Nin, André Breton, Oskar Fischinger e John Cage – Deren já foi cunhada como a “mãe do cinema de vanguarda americano”, nomenclatura conferida, entre outros, por Jonas Mekas e Kenneth Anger.

Em seus filmes, que somam um total de sete curta metragens concluídos e cinco por finalizar, em 16 mm, Deren elaborou uma forma de trabalhar a montagem criativa a partir da captura de imagens do dispositivo da câmera, de forma diferenciada da montagem e narrativas clássicas e lineares: uma montagem que não só serve para ligar planos diferentes, mas que cria novos sentidos entre eles. No artigo *A montagem cinematográfica como ato criativo* (2006), a pesquisadora Maria Dora Genis Mourão aponta:

A montagem cinematográfica não pode ser vista somente como um procedimento técnico em que planos são combinados com o único objetivo de traduzir o que está previsto no roteiro ou no pensamento do diretor. A montagem é essencial no processo de realização de um filme (ou de uma obra audiovisual) uma vez que é o momento em que se organizam os materiais e se define a estrutura da narrativa no jogo que se instaura na associação de imagens e sons. Vista como um momento de criação, ela se impõe e passa a ter um papel central e significativo (MOURÃO, 2006, p. 231).

Nos filmes de Deren percebemos o esforço artístico em direção a uma montagem que busca uma configuração espaço-temporal que não pertence à ordem do real, embora parta dela (no sentido do registro fotográfico proveniente da câmera), criando ações que começam em um espaço e se desenrolam em outro, fora da lógica narrativa clássica, mas que criam significações dentro de suas tramas. Deren não chegou a trabalhar com o elemento sonoro, mas a alguns de seus filmes, como *Meshes*, foram incluídas trilhas posteriores, como já citado anteriormente.

Em sua defesa do cinema, Deren afirma que ele “deve determinar a disciplinas inerentes ao meio, descobrir seus próprios modos estruturais, explorar os novos campos e dimensões acessíveis a ele e assim enriquecer artisticamente nossa cultura” (DEREN, 2015a, p. 149).

A cineasta apresentava uma visão muito específica do que deveria ser o cinema, explorando suas próprias possibilidades, como a montagem, e se afastando de outras linguagens artísticas, como o teatro e a pintura. Para Deren, o cinema atinge sua capacidade máxima quando trabalha com elementos próprios do seu meio e consegue manipular o espaço-tempo de forma criativa.

Grande crítica do cinema hollywoodiano, Deren defendia a ideia de um cinema *amateur*, contrariando o profissionalismo e industrialização de Hollywood. Em 1959 ela escreve o texto *Amateur versus Profesional*, onde diz:

No lugar de invejar os maiores orçamentos de produção dos filmes profissionais com suas decorações elaboradas, seus roteiristas, seus atores bem treinados e todo esse pessoal qualificado, o *amateur* deveria fazer uso de uma das maiores vantagens que tem e que todos os profissionais invejam: a chamada liberdade – tanto artística como física (DEREN, 2015a, p. 177 – tradução minha).⁶

Essa contraposição à Hollywood permeia grande parte de sua produção intelectual e artística, e podemos ver isso em seus filmes, que contrariam a narrativa clássica do cinema mais comercial. Outro ponto de conflito à produção industrial levantado por Deren é a divisão de trabalho, que faz o filme fugir ao controle do realizador; para ela, quanto menos pessoas envolvidas na criação do filme, mais controle o cineasta tem sobre a sua obra. No processo fílmico dereniano, a cineasta contava com poucos profissionais trabalhando com ela. Em 1946, em seu texto *O cinema como forma de arte*, Deren escreve:

Ademais, a monstruosa divisão de trabalho que caracteriza a indústria e faz de um filme uma montagem em corrente de um produto – passando do homem-ideia ao escritor, ao roteirista, ao roteirista técnico, ao diretor, ao ator (enquanto os técnicos e os câmeras estão empregados em outra seção), e assim até o fim fatal – não é só desnecessário para a linguagem cinematográfica, senão que é completamente destrutiva. A integridade só é possível quando o indivíduo que concebe o trabalho mantém sua força motriz até o final, com uma assistência puramente técnica caso fosse necessário (DEREN, 2015a, p. 69 – tradução minha).⁷

6 *En lugar de envidiar los enormes presupuestos de producción de las películas profesionales con sus elaborados decorados, sus guionistas, sus actores bien entrenados y todo esse personal cualificado, el amateur debería hacer uso de una de las mayores ventajas que tiene y que todos los profesionales envidian de él, la llamada libertad – tanto artística como física.*

7 *Además, la monstruosa división del trabajo que caracteriza a la industria y hace de una película un montaje en cadena de un producto – pasando del hombre-idea al escritor, al guionista técnico, al director, al actor (mientras los técnicos y los cámaras están empleados em outra sección), y así hasta el funesto final – no es solo innecesaria para el lenguaje cinematográfico, sino que es completamente destructiva. La integridad solo es posible cuando el individuo que concibe el trabajo mantiene su fuerza motriz hasta el final, con una asistencia puramente técnica en caso de que fuera necesaria.*

Deren não trabalhava com atores profissionais em seus filmes, dando preferência a amigos e bailarinos (no caso dos filmes de dança, como *A Study in Choreography for Camera*, que contou com a interpretação do bailarino Talley Beatty). Sobre isso, Deren escreve, em seu texto *A magia é nova*, de 1946:

Em lugar de tentar pagar os salários de atores profissionais, uso meus amigos para que atuem em meus filmes. E, como a carga de significado e a projeção emocional do filme recaem, em realidade, sobre os efeitos visuais da câmera e da montagem, descobri que esses não profissionais são mais adequados às minhas necessidades (DEREN, 2015a, p. 61 – tradução minha).⁸

Também era adepta a equipamentos e aparatos simples e móveis, contra a industrialização tecnológica dos grandes estúdios, pois a partir da funcionalidade básica da câmera, segundo Deren, se podia extrair um potencial mais artístico e livre. Sobre isso, escreve, no mesmo texto:

Pelo contrário, a ausência total de aparatos e de parafernalias mecânicas inspira uma exploração e um uso criativo de algumas dessas capacidades básicas da câmera que, subestimadas, foram rechaçadas em grande medida pelos profissionais. E o que é mais importante, quando os meios mecânicos são simples, a câmera não se converte em um monstro que reduz o artista a um ser impotente (DEREN, 2015a, p. 61 – tradução minha).⁹

Outros autores também já apontaram a importância e a potencialidade da câmera móvel, como Marcel Martin, para quem a câmera móvel aponta o avanço do cinema para um estágio artístico, abandonando o tecnicismo e corroborando para uma nova percepção na montagem (MARTIN, 1990, p. 83).

Deren também era contra o cinema dito improvisado, para ela, cada *frame* deveria ser planejado minuciosamente, e ela pretendia manter o controle de toda a sua produção. Jonas Mekas, cineasta que também foi amigo de Maya, escreveu: “Maya era totalmente contra o cinema improvisado, espontâneo e diarístico. Um filme, com todos os detalhes, tinha que ser planejado com o máximo de seriedade. Quando agora penso nas imagens de Maya, sei que todas foram cuidadosamente planejadas” (MEKAS *apud* RICE, 1999, p.

8 *En lugar de intentar pagar los salarios de actores profesionales, uso a mis amigos para que actúen en mis películas. Y, como la carga de significado y la proyección emocional de la película recaen, en realidad, sobre los efectos visuales de la cámara y del montaje, he descubierto que esos no profesionales son más adecuados a mis necesidades.*

9 *Por el contrario, la ausencia total de aparatos y de parafernalia mecánica inspira una explotación y un uso creativos de algunas estas capacidades básicas de la cámara que, subestimadas, han sido rechazadas en gran medida por los profesionales. Y lo que es más importante, cuando los medios mecánicos son simples, la cámara no se convierte en un monstruo que reduce al artista a un ser impotente.*

129). Deren defendia a total consciência e racionalização no momento de feitura da obra, o que a afasta das concepções surrealistas, muitas vezes atribuídas a ela. Em *Um anagrama de ideias sobre arte, forma e cinema*, ela escreve:

O homem é um fenômeno natural em si e suas atividades podem ser uma extensão e exploração de si mesmo como fenômeno natural, ou pode dedicar-se a uma manipulação criativa e a transfiguração de toda natureza – incluindo ele mesmo – através do exercício de seus poderes racionais e conscientes (DEREN, 2015a, p. 91 – tradução minha).¹⁰

Outro ponto de crítica que Deren proferiu em relação ao cinema é quando este serve mais como registro do que como ação criativa, o que a faz, em alguns momentos teóricos, criticar alguns tipos de documentário, em especial os de guerra. Podemos aqui já perceber que Deren é incisiva e bastante crítica a várias formas de se fazer cinema, em especial aos que, para ela, caminham no sentido contrário ao fazer artístico. O seu empreendimento é em direção a um cinema de arte, de poesia e criativo. Em *O cinema como forma de arte*, ela aborda essa questão:

A semelhança mecânica entre a lente e o olho é, em grande parte, responsável pelo uso da câmera como um instrumento de registro mais do que um instrumento criativo, já que a função do olho é registrar. Porém, é na mente que está atrás do olho, onde o material registrado cobra significado e impacto. No cinema esta extensão foi ignorada. O significado do incidente ou da experiência foi visto no cinema como um atributo da realidade que está à frente da lente, mais do que como um ato criativo por parte do mecanismo e do ser humano que estão atrás da lente (DEREN, 2015a, p. 73 – tradução minha).¹¹

O cinema sob a perspectiva dereniana deve se emancipar de outras linguagens artísticas a fim de atingir a sua plenitude e elaborar suas próprias formas. Em seu texto *Fazendo filmes com uma nova dimensão: o tempo*, Deren declara:

10 *El hombre es un fenómeno natural en sí y bien sus actividades pueden ser una extensión y exploración de si mismo como fenómeno natural, o bien puede dedicarse a la manipulación creativa y a la transfiguración de toda naturaleza – incluido él mismo – a través Del ejercicio de sus poderes racionales y conscientes.*

11 *La semejanza mecánica entre la lente y el ojo es, en gran parte, responsable del uso de la cámara como un instrumento de registro más que como un instrumento creativo, ya que la función del ojo es registrar. Sin embargo, es en la mente que está detrás del ojo, donde el material registrado cobra significado e impacto. En el cine esta extensión ha sido ignorada. El significado del incidente o de la experiencia ha sido visto en el cine como un atributo de la realidad que está frente a la lente, más que como un acto creativo por parte del mecanismo y del ser humano que están detrás de la lente.*

Meu propósito é chamar a atenção de todos os cineastas em potencial sobre aqueles elementos criativos que são únicos da câmera do cinema, de tal modo que seus esforços resultem em novos descobrimentos e novas formas, em lugar de imitar as formas criadas por outros meios. (DEREN, 2015a, p. 84 – tradução minha)¹²

Como uma cineasta experimental, e tendo a disposição apenas uma câmera 16mm, Deren explorava ao máximo os recursos de seu aparato e os elementos próprios do cinema, como a montagem, promovendo enquadramentos, efeitos e ligações de planos incomuns.

Por fim, com o propósito de não esgotar de imediato as concepções sobre cinema de Deren, encerro com uma citação tirada do texto *Declaração de princípios* (1959):

Meus filmes podem ser chamados poéticos, coreográficos, experimentais. Não estou me dirigindo a nenhum grupo em particular, mas a uma área especial e a uma faculdade determinada existente em qualquer ser humano: para a parte dele que cria mitos, inventa divindades e medita, sem um propósito prático, sobre a natureza das coisas. A verdade importante é a poética." (DEREN. 2015a, p. 24 – tradução minha)¹³

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo se insere como um recorte acerca das possibilidades de se pensar o cinema de Maya Deren, além de fazer parte de uma pesquisa de mestrado em andamento. Procurei, aqui, trazer alguns pontos centrais do pensamento fílmico de Deren, articulando com aspectos de sua vida e trajetória que moldaram seus interesses e seu processo criativo, porém, sem esgotá-los, algo, me creio, que talvez nem seja possível e desejável, dada a infinidade de interpretações e inserções de seu pensamento.

Trouxe a abordagem da Teoria de Cineastas, campo que vem se desenvolvendo mais sistematicamente nos últimos cinco anos, em especial no Brasil e em Portugal, pelo processo metodológico de se pensar o cinema através das produções dos próprios cineastas. Levando em consideração a quantidade de material teórico que Deren nos legou, julgo importante trazer aos debates sobre cinema o pensamento dereniano acerca dessa arte e, em especial, para pensar o seu próprio trabalho.

12 *Mi propósito es llamar la atención de todos los cineastas en potencia sobre aquellos elementos creativos que son únicos a la cámara de cine, de tal modo que sus esfuerzos den como resultado nuevos descubrimientos y nuevas formas, en lugar de imitaciones de las formas creadas por otros medios.*

13 *Mis películas pueden ser llamadas poéticas, coreográficas, experimentales. No me estoy dirigiendo a ningún grupo en particular, sino a una área especial y a una facultad determinadas existentes en cualquier ser humano: a la parte de él que crea mitos, inventa divindades y medita, sin un propósito práctico, sobre la naturaleza de las cosas. La verdad importante es la poética.*

Ao longo de toda a sua produção teórica percebe-se que Deren opta não por uma mudança de ideias e conceitos, mas sim por um aprofundamento e amadurecimento desses, que culminam visualmente em seus filmes. Maya, como seu nome pode sugerir, é múltipla, mas também estável, sem conflitar em relação ao seu processo criativo ao longo da vida. Embora tenha dado, pouco a pouco, mais importância aos aspectos da dança em seus filmes, terminando com uma abordagem antropológica, as defesas criativas permaneceram constantes: o uso da câmera não apenas como registro, mas como criação própria do cinema; atrizes e atores não profissionais (incluindo ela própria) em seus filmes; um rígido processo de planejamento das obras; número reduzido de profissionais trabalhando consigo, entre outros.

Além de cineasta e escritora, Deren também teve papel fundamental, em sua época, na distribuição e divulgação de seus filmes e de outros cineastas independentes. Manteve um compromisso de possibilitar espaços para que esse cinema – contra a produção industrial dos grandes estúdios – pudesse se desenvolver. Portanto, alinhou seu discurso à prática.

Embora seja mundialmente conhecida por admirados, pesquisadores e entusiastas do cinema, cabe refletir porque sua obra e seu pensamento pouco ainda aparecem em livros sobre o cinema, se mantendo restrita mais a pessoas especificamente ligadas à área cinematográfica. Acredito que, como pesquisadora, agradecendo também e referenciando os que passaram antes de mim pela obra de Deren, é papel fundamental a divulgação, reflexão e inserção dessa cineasta a um número maior de pessoas, facilitando esse acesso às informações e produções derenianas.

REFERÊNCIAS

DEREN, Maya. Amateur versus Profesional. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015.

DEREN, Maya. Autorretrato. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015.

DEREN, Maya. Cinema: o uso criativo da realidade. Tradução José Gatti e Maria Cristina Mendes. **Devires**, Belo Horizonte, Fafich-UFMG, v. 9, n. 1, 2012. (p.128-149). Disponível em: <https://bib44.fafich.ufmg.br/devires/index.php/Devires/article/view/215/84>. Acesso em: 22 nov. 2020.

DEREN, Maya. Declaración de principios. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015.

DEREN, Maya. El cine como forma de arte. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015 (p. 67-78).

DEREN, Maya. Haciendo películas con una nueva dimensión: el tiempo. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015 (p. 79-85).

DEREN, Maya. La magia es nueva. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015 (p. 58-66).

DEREN, Maya. Montaje creativo. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015 (p. 146-156).

DEREN, Maya. Un anagrama de ideas sobre arte, forma y cine. In: **El universo Dereniano**. Textos fundamentales de la cineasta Maya Deren. Traducción Carolina Martínez López. Cuenca: Ediciones de La Universidad de Castilla – La Mancha, 2015 (p. 86-145).

GRAÇA, André Rui; BAGGIO, Eduardo Tulio; PENAFRIA, Manuela. Teoria dos Cineastas: uma abordagem para a teoria do cinema. **Revista Científica/FAP**, Curitiba, v. 12, 2015. (p. 19-32). Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/1408>>. Acesso em: 02 nov. 2020.

LÓPEZ, Carolina Martínez. Maya Deren: **Esferas, imágenes y poéticas entre lo visible y lo invisible**. 2011. 438f. Tese (doutorado em Belas Artes) - Universidad de Castilla – La Mancha, 2011. (Não publicada).

MARTINS, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. Lisboa: Dina livros, 2005.

MOURÃO, Maria Dora Genis. A montagem cinematográfica como ato criativo. **Significação**: Revista De Cultura Audiovisual, São Paulo, 2006. (p. 229-250). Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-7114.sig.2006.65628>>. Acesso em: 10 nov. 2020.

RICE, Shelley. **Inverted Odysseys**: Claude Cahun, Maya Deren, Cindy Sherman. Massachusetts: Institute of Technology, 1999.

Recebido em: 22/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

**MAZZAROPI E ROBERTO SANTOS: CONFLUÊNCIAS ENTRE DOIS
FILMES URBANOS BRASILEIROS DO FINAL DOS ANOS 1950¹****Iury Peres Malucelli²
Eduardo Tulio Baggio³**

Resumo: Pretende-se com este artigo averiguar traços que indiquem confluências e oposições entre dois filmes brasileiros lançados em 1958: *O Grande Momento*, dirigido por Roberto Santos em um contexto que precede o Cinema Novo, e *Chofer de Praça*, primeira produção da PAM Filmes, produtora de Amácio Mazzaropi. A análise comparativa permite que percebamos elementos particulares de cinemas envolvidos por propostas distintas, além de possibilitar que apontemos em que lugares essas visões de cinema dialogam entre si, tendo em vista que ambos os filmes fazem parte de um mesmo contexto histórico de cinema brasileiro. Dialogamos com bases bibliográficas referentes à história e crítica do cinema brasileiro, de autores como Fernão Ramos e Paulo Emilio Sales Gomes, além de obras biográficas e arquivos de entrevistas dadas pelos cineastas analisados. A pesquisa possibilitou descobertas de similitudes formais e narrativas entre as obras no que diz respeito ao registro urbano, ao diálogo com a chanchada e a pontos na narrativa e construção de personagens. Concluímos que a visão mais detida ao material fílmico, feita através da análise, torna perceptível uma relação mais complexa entre dois filmes que a princípio parecem polarizados.

Palavras-chave: Cinema brasileiro; Amácio Mazzaropi; Roberto Santos.

**MAZZAROPI AND ROBERTO SANTOS: CONFLUENCES BETWEEN
TWO URBAN BRAZILIAN MOVIES FROM THE END OF THE 1950'S**

Abstract: This article intends to investigate traces that imply confluences and oppositions between two Brazilian movies released in 1958: *O Grande Momento*, directed by Roberto Santos in a context that precedes the Cinema Novo movement, and *Chofer de Praça*, the first movie produced by PAM Filmes, Amácio Mazzaropi's production company. The comparative analysis allows us to perceive particular elements from two types of films involved by distinct propositions, while also enabling us to point out the places in which these visions of cinema engage in dialogue, in view of the fact that both movies are part of the same historical context of Brazilian cinema. We dialogue with bibliographies related to the history and critic of Brazilian cinema, from authors such as Fernão Ramos and Paulo Emilio Sales Gomes, as well as with biographic works and archives of interviews given by the analyzed film makers. Formal and narrative discoveries were found in the research, concerning the urban filmic register, the dialogue with the "chanchada" genre and specific points in the narrative and character construction. As a result, we can say that a more detained analytical look on the filmic material, turns perceptible a complex relation between two movies that, at first, seem polarized.

Keywords: Brazilian cinema; Amácio Mazzaropi; Roberto Santos.

1 Artigo realizado em Projeto de Iniciação Científica – PIBIC, com apoio financeiro do CNPq.

2 Graduando do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É membro do grupo de pesquisa Cinecriare – Cinema: Criação e Reflexão (PPG-CINEAV/Unespar/CNPq). E-mail: iuryperes@gmail.com.

3 Docente do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. É co-líder do grupo de pesquisa Cinecriare – Cinema: Criação e Reflexão (PPG-CINEAV/Unespar/CNPq). Integra o ST Teoria de Cineastas da Socine desde 2016 e o GT Teoria dos Cineastas da AIM desde 2015. E-mail: eduardo.baggio@unespar.edu.br.

INTRODUÇÃO

Dois contextos do mesmo período histórico do cinema nacional estão colocados neste artigo. De um lado o cinema independente paulistano que começa a se articular após a tentativa fracassada do estabelecimento de um polo de cinema industrial da Vera Cruz no país, e do outro o cinema produzido pela PAM Filmes, produtora e distribuidora de Amácio Mazzaropi, que fazia comédias populares de grande sucesso de bilheteria, carregando traços da chanchada e do trabalho teatral de Mazzaropi. Pautados por visões distintas, propõe-se um choque analítico entre esses dois cinemas, a fim de estabelecerem-se traços do que os une e o que os separa, sendo que ambos são fundamentais para a apreensão da história do cinema brasileiro.

O cinema nacional é aqui pensado como um conjunto de esforços não unificados que seguem caminhos diferentes para a solidificação de uma cinematografia, comercial e esteticamente. Como veremos, ainda que Amácio Mazzaropi e os outros cineastas analisados lancem investidas que buscam chegar a lugares distintos uns dos outros, seus esforços se cruzam em diversos pontos. Essa análise é vital na medida em que coloca em perspectiva produções de cinema que são muitas vezes pensadas de forma isolada, mesmo nunca estando separadas de seus contextos, existindo concomitantemente a seus contemporâneos. Portanto, é cabível e relevante analisar a forma como encaravam a sociedade e o cinema dentro deste período através dos filmes.

Este artigo é resultado de um projeto de Iniciação Científica que, inicialmente, previa trazer a comparação analítica das produções de Mazzaropi com filmes tidos como pertencentes ao Cinema Novo. O avanço na pesquisa revelou pontos de interesse no cinema independente de São Paulo num período que precede o movimento cinemanovista, nos anos 1950.

Com fins de clareza e delimitação dos objetos de pesquisa, dividimo-los em duas partes: a primeira é a “urbana”, concentrada em obras ambientadas na cidade grande, que permite a relação fílmica de Mazzaropi e de Roberto Santos com o ambiente urbano no final dos anos 1950. Para isso, dois filmes foram selecionados: *O Grande Momento* (1958,

Roberto Santos), considerado um filme precursor do Cinema Novo, e *Chofer de Praça* (1958, Milton Amaral), primeira obra produzida e distribuída pela PAM Filmes. Ambos se situam na cidade de São Paulo.

A segunda parte da pesquisa caracteriza-se por filmes “rurais”, focada no ambiente interiorano e no deslocamento das câmeras dos centros urbanos para as regiões agrárias do Brasil, deslocamento este que define a primeira fase do Cinema Novo (RAMOS, 1987, p. 320). Para esta análise, os filmes são *Jeca Tatu* (1959, Milton Amaral) e *Vidas Secas* (1963, Nelson Pereira dos Santos). Estes filmes trabalham, respectivamente no interior de São Paulo e do Nordeste, com a representação do homem do campo e do ambiente rural, articulando cada um da sua forma e com os próprios fins as mazelas e características de tais parcelas da população.

Este recorte baseado na dualidade urbano/rural, mesmo que não nos aprofundemos nessa discussão em um âmbito sociológico, permite uma confluência temática entre os focos de pesquisa, visto que em ambos os casos há a presença de manifestações culturais e sociais de determinados povos e comunidades brasileiras somadas a um interesse em retratá-las, ainda que cada um com suas particularidades formais.

Neste artigo está colocada somente a análise dos filmes da parte “urbana”, visto que por si só oferecem matéria para um estudo compreensivo numa pesquisa com potencial irrestrito de continuidade⁴.

O artigo está estruturado da seguinte maneira: partiremos de um aprofundamento de contextualização do período e dos cineastas⁵ estudados para a primeira parte da análise, que consiste na exposição e comparação das visões de cinema e influências de Roberto Santos e Amácio Mazzaropi. Feito isso, seguiremos para a análise comparativa dos filmes *O Grande Momento* e *Chofer de Praça*, que nos encaminhará às considerações finais.

4 Como parte do projeto, produzimos um vídeo-ensaio que reflete sobre os filmes da parte “rural” da pesquisa, que pode ser assistido no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=Q2RLRPGaBFU>>.

5 Preferimos, para este artigo, usar o termo “cineasta” e não “autor” para nos referirmos a Amácio Mazzaropi e Roberto Santos, visto que o estatuto de ambos como “autores” cinematográficos, nos termos da política dos autores da *Cahiers du Cinéma*, é questionável. Mazzaropi, por exemplo, nem mesmo dirigiu o filme que analisaremos aqui, *Chofer de Praça*. Mesmo assim, muito da nossa bibliografia confirma o controle criativo que ele estabelecia sobre sua personagem e suas narrativas fílmicas.

CONTEXTO – CINEMA INDEPENDENTE NA SÃO PAULO DOS ANOS 1950

Após atuar no teatro, no rádio e na televisão, Mazzaropi inicia sua carreira cinematográfica pela companhia de cinema Vera Cruz com o filme *Sai da Frente!* (1952, Abílio Pereira de Almeida). A partir daí, jamais deixará de protagonizar ao menos um filme por ano, passando, além da Vera Cruz, por algumas outras produtoras de cinema nos anos 1950, como a Cinedistri e a Cinelândia Filmes (MATOS, 2010, p. 255), até começar a própria companhia em 1958, a PAM Filmes – Produções Amácio Mazzaropi, que seria encarregada da produção e distribuição de todas as suas obras até o fim da sua carreira.

As suas comédias de apelo popular eram fenômenos de bilheteria, o que permitia um contínuo investimento por parte de Mazzaropi em seu projeto de cinema. Em entrevistas que concedeu podemos identificar seu firme posicionamento frente a um cenário de cinema posterior ao fim da Vera Cruz, companhia paulista que, nos anos 50, investiu na possibilidade da criação de uma indústria do cinema nacional que, por motivos financeiros aliados a problemas no acordo de distribuição dos filmes, foi à falência em 1954.

Mazzaropi pretendia, através da produtora/distribuidora, colaborar para que o cinema nacional se tornasse uma realidade no campo financeiro (MAZZAROPI, 1968, p. 27), o que aconteceria com o estabelecimento de uma indústria que se encarregasse de todo o processo de produção e distribuição, produzindo filmes de apelo popular, um “cinema feito apenas para divertir o público, por acreditar que cinema é diversão” (MAZZAROPI, 1970).

A visão industrial da Vera Cruz também se relaciona, ainda que de outra forma, a uma movimentação que ocorria nos anos 1950 simultaneamente aos filmes de Mazzaropi.

Nelson Pereira dos Santos é um nome que, desde o início dos anos 1950, teve um grande envolvimento nas discussões sobre o caráter do cinema brasileiro, tornando-se, nos anos seguintes, um nome pivô para aquilo que seria o Cinema Novo. Fernão Ramos escreve que “ao examinarmos mais de perto a ambiência ideológica que cerca a tentativa de implantação de uma produção industrial em São Paulo, veremos em germe muitos dos pontos que mais tarde compõem o discurso mais característico da geração cinemanovista” (1987, p. 301).

Muito dessa ambiência ideológica está presente nos Congressos de Cinema que aconteceram em 1952 e 1953, congressos estes que, “sob a forma de discussão e exposição de teses, tiveram lugar num momento de efervescência e debate de ideias no campo cinematográfico” (*ibidem*, p. 302). Foi no primeiro congresso que Nelson Pereira dos Santos apresentou uma tese em que problematizou a situação de dependência econômica que sofria o cinema brasileiro, afirmando a necessidade da produção de filmes com assuntos essencialmente nacionais, decorrendo na “capitalização para a indústria pátria de boa parte desse dinheiro que se evade anos após anos” (SANTOS, *apud ibidem*, p. 303). A temática de caráter nacional seria decisiva, pois para Nelson “na medida em que se veja na tela, o povo responderia com a sua presença aos filmes nacionais” (SALEM, 1987, p. 75).

Roberto Santos, cineasta que começou sua carreira trabalhando em equipes de filmagens da companhia Multifilmes, logo passou a se envolver nesses debates e questionamentos, conhecendo e se amigando de Nelson (SIMÕES, 1997, p. 31). Outro fator de incômodo para esses realizadores era a rigidez da hierarquia nas produções de grandes estúdios, já que “quem estava embaixo, na função de continuador ou anotador de continuidade, como Roberto Santos, não podia se dar ao luxo de pensar em filmes ou realizações pessoais” (*ibidem*). É perceptível que a forma de produção vigente não abarcava as concepções e expectativas que muitas pessoas começavam a construir para o cinema nacional na época.

Todas essas questões passam para o terreno da realização em filmes independentes como *Rio, 40 Graus* (1955, Nelson Pereira dos Santos) e *O Grande Momento* (1958, Roberto Santos). Essa produção alternativa apostava em temas cotidianos de regiões urbanas do país, como o domingo de futebol no Rio de Janeiro em *Rio 40, Graus* ou o dia de casamento de um trabalhador da classe operária do Brás em *O Grande Momento*.

Podemos notar um efervescente cenário de discussão ideológica no cinema nacional coexistindo com um cinema popular que, também nacional, se estabelecia com Mazzaropi enquanto ele protagonizava filmes produzidos por outras companhias (como, por exemplo, *O Noivo da Girafa*, de 1957, pela Cinedistri e Cinelândia Filmes), até fundar a própria.

É desse contexto que surgem os filmes urbanos analisados neste artigo. Nota-se, a princípio, uma oposição clara entre os dois cinemas, visto que Mazzaropi buscava, a sua maneira, dar continuidade a uma produção dita industrial de filmes, com uma aparelhagem mais complexa e apelo popular de massa, enquanto cineastas como Roberto Santos buscavam alternativas a esse esquema de produção, apostando em estratégias de financiamento coletivo, redução das equipes e filmagens nas ruas.

Essa oposição de fato existe, podendo ser analisada como causadora de muitas das diferenças entre esses cinemas. Um exemplo é o sucesso de público de Mazzaropi em relação à dificuldade de atingir um público amplo que muitos dos cineastas independentes (e, depois, muitos dos cinemanovistas) tiveram que superar. Em considerações menos detidas, poderíamos nos limitar a essa discordância entre “industrial” e “independente”, mas há muitos detalhes que corroboram com a hipótese de uma relação mais complexa do que a oposição categórica poderia revelar.

VISÕES DE CINEMA DE MAZZAROPI E ROBERTO SANTOS

Nelson Pereira dos Santos e Roberto Santos começavam suas produções de cinema na década de 1950. Ambos traziam, na prática cinematográfica, influências do Neorealismo Italiano⁶. Enquanto Nelson posiciona o papel do Neorealismo como o de “uma nova forma de produção que apareceu no mundo e que influenciou toda a produção independente, todo o Terceiro Mundo, todos os países que, como nós, sonhavam em fazer filmes” (SADLIER, 2012, p. 149), Roberto Santos coloca, na relação do Neorealismo com seu filme de 1958, *O Grande Momento*, que “se há influência, está no gênero que escolhi, de expor as coisas simplesmente como elas acontecem, nos seus próprios cenários, muito à maneira neorrealista” (SIMÕES, 1997, p. 42).

Essa influência pode ser colocada como mais um elemento relevante desse afastamento da produção independente do cinema de grande porte da Vera Cruz. Cineastas buscariam na realidade ao seu redor a alternativa ao cinema vigente, que dependia de uma grande hierarquia, do estrelato e de um aparato técnico elaborado. Roberto Santos conta

⁶ Movimento cinematográfico que emerge no Pós-Guerra italiano, cuja visão estabelece o trabalho com a escassez de recursos técnicos frente à destruição da Segunda Guerra Mundial e a levada das equipes de filmagem e do olhar fílmico às ruas, às ruínas do conflito e ao cotidiano das vidas nesse contexto.

que, após assistir ao filme *Esquina da Ilusão* (1953, Ruggero Jacobbi), produção da Vera Cruz situada no Brás, bairro de São Paulo onde Roberto crescera, o cineasta se ofendeu com a forma com que o filme construía o retrato do lugar, “como um covil de delinquentes, de vagabundos” (*ibidem*, p. 34), transformando “o coração de São Paulo num antro de perversão” (*ibidem*). Ele decide contrapor esse retrato com um filme que representasse o Brás como “o seio de uma família humana e laboriosa, cheia de alegrias e decepções, mas habitado por seres humanos - úteis acima de tudo e sensíveis” (*ibidem*). Daí surge *O Grande Momento*, com direção/roteiro de Roberto Santos e produção/produção executiva de Nelson Pereira dos Santos.

Há nesse discurso, nessa tentativa de “expor as coisas como elas realmente acontecem” e na investida de encontrar a humanidade nos objetos retratados, uma forte vontade de aproximar-se de uma certa realidade através da imagem, uma vontade de elaborar um retrato fidedigno, que revele contradições e essências referentes às pessoas em quadro. Trata-se da tentativa de retratar a vida do homem comum, “a vida daqueles que nunca estão a cavaleiro dos processos de transformação social. Ao contrário. São aqueles que vivem as mudanças sem ter consciência do processo” (*ibidem*, p. 40).

Em *O Grande Momento* Zeca (Gianfrancesco Guarnieri) é o protagonista, jovem morador do Brás que precisa enfrentar uma jornada de problemas financeiros no decorrer do dia do seu casamento para ter uma boa cerimônia. Dentre as muitas coisas pelas quais passa, está o momento em que precisa vender sua bicicleta para conseguir dinheiro. Dá então uma última volta com ela pela cidade onde, num momento de grande liberdade, pedala pelas ruas de São Paulo e sente o vento em seu rosto enquanto a câmera o acompanha com um *travelling*. Trataremos mais sobre isso, mas é uma cena que se destaca pela sua suspensão narrativa, pelos minutos de leveza e despreocupação em um filme que trata das angústias financeiras de uma família de trabalhadores.

Em entrevista, Roberto expressou o seu gosto pelo filme *Ladrões de Bicicleta* (1948, Vittorio de Sica), dizendo considera-lo um dos melhores produtos do Neorealismo (*ibidem*, p. 42). O filme Italiano trata de um pai e seu filho que buscam pela bicicleta roubada que o

pai precisa recuperar para trabalhar. Pode-se dizer que Roberto homenageia e se inspira pela obra Neorrealista, na decisão de deslocar a bicicleta de um trabalhador em Roma para as ruas de São Paulo com um trabalhador do Brás.

Além disso, a cena não é um grande acontecimento narrativo, mas ainda assim muita atenção lhe é dada, pois é justamente para esses momentos que Roberto Santos propõe-se a apontar seu olhar: são as banalidades do cotidiano, as pequenas tristezas, alegrias, conflitos e batalhas de pessoas comuns, momentos que abordam a dignidade e os sonhos de moradores de um bairro de São Paulo.

Roberto Santos já havia, na época, trabalhado em filmes dirigidos por Nelson Pereira dos Santos, com uma interrompida função em *Rio, 40 Graus* (*ibidem*, p. 33) e uma articulação de financiamento em *Rio, Zona Norte* (SALEM, 1987, p. 138). Em *O Grande Momento*, Nelson assume a produção. Quanto ao seu papel de produtor, afirma em entrevista: “Não tenho nenhuma posição tomada com relação a temas. Minha única preocupação é a de fazer um cinema de características brasileiras, vigorosas, de luta, como uma tentativa de afirmação da nossa cultura” (SANTOS, 1959, *apud ibidem*, p. 138 - 139).

Em termos orçamentários, diz-se que o processo foi de uma “pobreza comovente” (SIMÕES, 1997, p. 37). Com o atraso na liberação do financiamento do Banco do Estado de São Paulo (SALEM, 1987, p. 138), muitas alternativas foram colocadas em prática. Um exemplo é o emprego do som direto no filme, já que a dublagem acarretaria num custo proibitivo para a produção (SIMÕES, 1997, p. 37). É relevante considerar as escolhas do processo de realização, não só porque também fazem parte do todo ideológico com teor de afastamento das grandes estruturas de filmagem, mas também porque acarretam em resultados estéticos específicos, aliando o resultado fílmico a escolhas que nascem de processos de produção alternativos.

Amácio Mazzaropi, por sua vez, seguia o próprio caminho, com outras ideias de cinema em mente. Com o trabalho desenvolvido no teatro, na rádio e na televisão, além do protagonismo anual em filmes no decorrer dos anos 1950, ele parte para a construção da produtora PAM Filmes, que estreia em 1958 com o filme *Chofer de Praça*, situado na cidade de São Paulo. Nessa época, Mazzaropi ainda não havia comprado a Fazenda Santa, onde construiria os estúdios da sua produtora, então nesses primeiros anos suas produções

dependiam muito do sucesso e influência que havia adquirido anteriormente. Vendeu bens pessoais para alugar equipamentos da Vera Cruz e viabilizar as filmagens do que seria a sua primeira empreitada como produtor (MATOS, 2010, p. 73), em determinado momento usou a própria casa como locação para o filme (*ibidem*, p. 141) e apostou num roteiro ambientado majoritariamente em externas, evitando assim a necessidade extrapolada do uso de estúdios que ainda não possuía.

Também podemos perceber aqui certa adequação do processo criativo à viabilidade dos meios de produção. Isso não necessariamente aproxima, em um nível conceitual, o filme de Roberto Santos com o filme de Mazzaropi, pois para Roberto o processo é parte de uma visão de cinema pautada justamente pelos recursos moderados e pelo olhar para as ruas, enquanto no caso de Mazzaropi falamos sobre os primeiros passos de um projeto de porte industrial, o que torna o final dos anos 1950 uma fase transitória da sua filmografia. Isso sem falar que, devido ao seu grande contingente de público, Mazza já era uma figura influente no cenário do cinema popular nacional, assegurando para si sucesso de bilheteria e, por conseguinte, mais opções e maior facilidade no financiamento, incluindo uma proposta do produtor Oswaldo Massaini, recusada por Mazzaropi, que em pouco tempo faria a companhia explodir por si só (MATOS, 2010, p. 74).

É interessante notar essa breve interseção nos processos, pois ainda que se originem de objetivos distintos, abrem espaço para similaridades temáticas e formais no resultado final das obras, que viabilizam caminhos para análises comparativas do discurso cinematográfico desses cineastas culturalmente relevantes, mas que raramente se cruzam ou são enquadrados como parte de uma mesma conjuntura.

Mazzaropi também passaria a controlar com afinco a distribuição dos próprios filmes, empregando fiscais e garantindo o levantamento do número de espectadores presentes nas sessões de cinema pelo país (MATOS, 2010, p. 75). A importância dada à distribuição demonstra a consciência de Mazzaropi quanto a um dos problemas essenciais do cinema brasileiro de então, fator que, mal administrado, fora parcialmente responsável pela falência da Vera Cruz. A responsabilidade que Mazza assume por todo o processo fílmico, da concepção do argumento à chegada dos filmes ao público, é reflexo da visão de alguém preocupado em nutrir o cinema e fazer circular suas obras no mercado interno.

No que se refere ao conteúdo dos filmes, Mazzaropi é conhecido por interpretar o caipira do interior de São Paulo, de jeito simples, partidário de certos valores religiosos e familiares, trajando chapéu de palha e camisa xadrez com pés descalços. Para Mazza, “um simples caboclo entre os milhões que vivem no interior brasileiro” (MAZZAROPI, 1970). Seus filmes são, na época, comédias populares que recuperam o traço musical das chanchadas (GOMES, 1996, p. 79) e que sempre giram em torno das peripécias verbais e corporais da personagem caipira. Algumas de suas características são seus trejeitos, os braços abertos, o cachimbo, a espingarda torta, o andar desajeitado, o forte sotaque característico do interior e a atitude rebelde para com tudo que lhe é estranho, que coexiste com certa ingenuidade frente aos avanços do mundo moderno. Esse retrato surge em um contexto de desenvolvimentismo industrial e êxodo das populações rurais para os grandes centros metropolitanos, fazendo com que parte do público das suas sessões fosse composto por pessoas que se identificavam com a familiaridade do tipo e estilo de vida representado em tela.

Em um texto sobre a obra do cineasta, o crítico Paulo Emílio Sales Gomes afirma que essa representação consiste de lugares-comuns que “se acumulam tanto que o terreno acaba cedendo e como as minas descobertas ao acaso de desbarrancamentos, de repente desponta dessas fitas incríveis uma inesperada poesia” (GOMES, 2006, p. 139), fato que aconteceria nos momentos mais banais da sua existência, como quando “está apenas olhando, andando ou pondo fumo no pito” (GOMES, 2006, p. 139).

Mazzaropi coloca esse interesse quando perguntado sobre a cultura popular, respondendo que a entende como “as raízes do povo brasileiro”. E, continuando: “acho que cultura é justamente não esquecer o passado, não esquecer nossas tradições. O meu público está comigo há 40 anos e não me larga. Quer dizer que ele me entende.” (MAZZAROPI, 1978, *apud* ABREU, 1982, p. 38). Tal apoio do público, que para Mazzaropi advém do entendimento mútuo das “raízes do povo”, somado ao modelo industrial de produção que ele põe em atividade, implica numa produção de filmes que se encaixam nos códigos da construção do discurso clássico no cinema, no que diz respeito ao naturalismo da diegese⁷

⁷ A diegese é o universo narrativo, tudo aquilo que é interno ao mundo e à trama que vemos no decorrer de uma narrativa cinematográfica. A diegese é naturalista quando não há recursos formais que quebrem com a continuidade e ilusão de realidade do universo diegético sendo retratado no filme.

e à transparência do discurso. Mazzaropi preocupava-se em, através da solidificação de um cinema financeiramente sustentável, representar os costumes e tradições de um povo de forma divertida e acessível, pois “o público é simples, ele quer rir, chorar, viver minutos de suspense” (MAZZAROPI, 1970). E ainda coloca: “Eu represento os personagens da vida real. Não importa se um motorista de praça, um torcedor de futebol ou um padre. É tudo gente que vive o dia-a-dia ao lado da minha plateia” (*ibidem*).

Esse posicionamento o aproxima, de certa maneira, dos projetos de cinema independente levados pelos cineastas abordados anteriormente. Na tese de 1952 de Nelson Pereira dos Santos ele aponta em sua análise que o público brasileiro espera ver a si mesmo nas telas, ver “o reflexo de sua vida, de seus costumes, de seus tipos” (SANTOS, *apud* RAMOS, 1987, p. 303). Por um lado, parece ser uma análise que se aproxima das intenções populares de Mazzaropi, tendo em vista suas declarações e o texto de Paulo Emílio, centrada na ideia do comum, do banal e de origens culturais do povo em questão.

Por outro lado, Nelson partiria para a produção independente de baixo orçamento, aproximando-se das ruas com uma abordagem apoiada nas ideias Neorealistas, outra àquela de Mazzaropi. Enquanto Amácio se interessava pelo retrato do caipira através da comédia popular e do estereótipo, garantindo um humor acessível para seu público e rentável à sua companhia, Nelson partiria para filmes que olhavam para a injustiça social dos contextos em frente à câmera. Juntando-se com Roberto Santos em *O Grande Momento*, produz um filme que, de acordo com Jean-Claude Bernardet, “preocupava-se com a vida urbana, não com a intenção de apenas retratá-la, mas sim de analisá-la” (2007, p. 111).

Nos cabe agora observar os aspectos formais e narrativos da linguagem cinematográfica empregados nos filmes, que definem como a vida urbana está posicionada neles.

OS FILMES – A CIDADE, AS PESSOAS, A COMÉDIA

Das confluências entre *O Grande Momento* e *Chofer de Praça*, talvez as que mais saltem aos olhos sejam as temáticas. São dois filmes sobre trabalhadores, os dois se passam em São Paulo e têm em seu cerne questões familiares.

O *Grande Momento* é um filme sobre Zeca (Gianfrancesco Guarnieri), jovem trabalhador que, no dia do seu casamento, precisa resolver vários detalhes e pagar as dívidas da cerimônia, podendo assim ter a sonhada festa matrimonial em família. Já *Chofer de Praça* é um filme sobre Zacarias (Amácio Mazzaropi), homem do interior que se muda para a cidade grande com sua esposa para trabalhar e juntar dinheiro para pagar a faculdade de medicina do filho, que já vive em São Paulo. Zacarias então consegue um trabalho como chofer, comprando um carro velho que é seu companheiro nas trapalhadas pelas ruas da cidade.

Nota-se que “conseguir dinheiro pelas ruas da cidade” figura um ponto considerável para o andamento das narrativas. *O Grande Momento* pode ser facilmente dividido em duas partes: a primeira metade acompanha Zeca nos preparativos do casamento e a segunda trata da festa em si, com as relações entre os familiares e todos os problemas de um casamento simples, de pessoas simples.

É mais difícil estabelecer essa divisão em *Chofer de Praça*. *O Grande Momento* tem a proposta singular de se passar no decorrer de um dia, enquanto *Chofer* se espalha pelo dia-a-dia de Zacarias e sua esposa, a partir de uma narrativa mais convencional. Ainda assim, é correta a afirmação de que ambos os filmes têm uma relação próxima com a noção de cotidiano. Cotidiano dos trabalhadores, das mazelas de Zeca num dia feliz da sua vida, em cenas que se passam em lugares banais, nas ruas, nos estabelecimentos, na sua casa. Em que precisa receber o pagamento, pagar pelo alfaiate, pelas fotografias da festa.

Em uma cena, Zeca vai ao parque de diversões receber o pagamento pelo conserto de uma maquinaria. Seu colega o vê de longe e diz pra si mesmo: “Hoje um pique casório, amanhã um ‘Pacaembuzinho’...”. A cena é casual e inconsequente, um breve plano de conjunto que revela esse cotidiano de pessoas comuns que esperam pelo casamento dos amigos, que vão ao estádio no final de semana depois da jornada de trabalho. Roberto Santos não esconde o linguajar dessa gente, prefere tê-las em quadro da forma como aparentam no dia-a-dia, pois é a partir desse todo ordinário que o filme se constrói, valorizando o dia-a-dia dos trabalhadores assalariados do Brás, o “coração de São Paulo” (citado em SIMÕES, 1997, p. 34), em toda sua força humana e indispensavelmente comum.

Na vida de Zacarias, o chofer de praça, o cotidiano está nas idas e vindas do seu veículo, na comédia dos seus encontros com habitantes da cidade. Zacarias é desajustado no ambiente metropolitano, seu lugar é o campo e está em São Paulo só para ganhar dinheiro para o filho. Entra em conflito com todos os clientes, uma mulher carregando as compras, um homem que não cabe no veículo e jovens da classe média. O caipira, teimoso, enfrenta todos com seus trejeitos e seu modo de falar, aspectos do seu ser que insiste em preservar.

Ele pergunta para uma cliente: “Onde é que vai?”. Ela responde: “Pacaembu”. Zacarias, com seu jeito debochado, retruca: “Vai vê o Pelé”. E então, percebe que a mulher encheu seu veículo com uma cesta de compras, fica irado e joga tudo pra fora, inclusive uma galinha viva. O humor de Mazzaropi se caracteriza pela troça, e é dessa forma que passa seus dias, zombando de estereótipos citadinos e evidenciando a graça da própria personalidade. Há um ritmo narrativo que faz protuberar essas interações, que nada têm a ver com a dramaticidade ou a progressão do enredo. São momentos cotidianos da vida assalariada, aqui explorados através de recursos cômicos e do jeito de ser Mazzaropiano. Assim como em *O Grande Momento*, o teor corriqueiro das interações do protagonista é demarcado na obra.

Nas andanças de Zeca e Zacarias a cidade e o ritmo urbano vão se construindo, estabelecendo retratos particulares de São Paulo. Na primeira metade de *O Grande Momento* as calçadas, os locais de trabalho e as frentes das casas são as locações. Transeuntes passam no fundo dos quadros: policiais, engravatados, crianças brincando. Há uma simplicidade nesse retrato, tudo ali se aproxima do que é ordinário em ambientes urbanos humildes, não há a reiteração de prédios importantes da cidade de São Paulo, que são relegados para o fundo dos enquadramentos, servindo de cenário às vidas em primeiro plano.

A primeira cena do filme já estabelece essa ordem. Ela abre com um plano geral de uma rua com pessoas indo atrás de seus afazeres (figura 1). À distância vemos as construções do centro histórico de São Paulo (SALVADORE, 2005, p. 91), uma parte da cidade que não será o foco do filme, já que logo se destaca entre as pessoas um carteiro com correspondência para a família de Zeca e a câmera o segue num *travelling*, nos

realocando para o outro lado da rua, a parte da cidade em que a narrativa se situa: o Brás, com casas menores e fachadas mais simples, onde moram as pessoas de interesse desse olhar cinematográfico.

Em *Chofer de Praça*, podemos ver esse retrato urbano espalhado por uma diversidade maior de locações. Zacarias dirige pelas ruas da cidade, mas elas muitas vezes estão inabitadas, servindo como pano de fundo para as interações cômicas de Mazza com os passageiros. Há, porém, o cenário da moradia do protagonista, o conjunto de habitações onde vive com sua esposa (figura 2). Esse cenário é construído de forma diferente, contrastando com o vazio das ruas. Existe ali um ecossistema e um jeito de ser de pessoas que vieram de lugares distintos. As senhoras fofoqueiras que compartilham suas experiências (em diálogo: “- Eu fui criada nos colégios, depois casei com um insignificante e vim parar aqui.” “- E eu! Sei falar ‘ingrês’, francês, mas vou falar com quem aqui?”), as crianças que brincam de ciranda na praça, o vendedor de frutas com um carregado sotaque italiano. O ambiente, fechado pelos prédios habitacionais e lotado de moradores, contrasta muito com os planos citadinos de largas ruas pelas quais o carro de Zacarias transita, carregando pessoas dispersas e separadas umas das outras. Existe ali uma familiaridade e uma vida nas falas e nos gestos que contrasta com a existência hostil de Zacarias pelo cenário metropolitano.

Com isso em mente, podemos ver nas duas obras um retrato urbano simpático a bairros e regiões da cidade onde vivem trabalhadores de baixa renda, pessoas humildes em moradias simples que compõem a paisagem urbana. Enquanto Roberto Santos tem esse ambiente como algo a ser visto, a ser revelado em meio a um clima de tensão econômica, Mazzaropi o tem como um lugar seguro, talvez um pedaço da terra natal no meio da cidade grande, onde Zacarias pode até mesmo levar o prato de macarrão para a rua e comer sentado no meio-fio. Como na exploração do cotidiano, os traços que constituem a representação urbana desses filmes se cruzam, mas são atravessados por discursos que levam a destinos diferentes. Em Mazza o espetáculo cômico e em Roberto o retrato humano e social.

Figura 1 - Plano inicial do filme *O Grande Momento*, de Roberto Santos



Figura 2 - Plano da residência em *Chofer de Praça*, de Milton Amaral



Outro ponto sobre o qual vale nos debruçarmos são os momentos de interrupção narrativa nas obras. Paulo Emílio Sales Gomes coloca Mazzaropi como “a maior contribuição paulista à chanchada brasileira” (1996, p. 79), pois além da comédia corporal e da brincadeira com estereótipos, o cineasta não é estranho aos números musicais de apelo popular nos quais trazia nomes da música da época para interpretar canções temáticas nos filmes. Agnaldo Rayol, Lana Bittencourt e o próprio Mazzaropi figuram como cantores em *Chofer de Praça*.

Logo que Zacarias começa a trabalhar como chofer há uma quebra musical que interrompe o fluxo narrativo. A personagem de Mazza, ao encontrar seus colegas de trabalho, observa um homem sentado num banco, aflito por uma profunda tristeza. Seus colegas de repente tiram instrumentos musicais de um porta-malas e puxam a melodia da canção *Não Chores*, de Bolinha, que é cantada por Mazzaropi (figura 3).

A decupagem se detém na performance, na cantoria, no violão e no acordeon, até que a senhora do carrinho de compras, impaciente com a demora, se aproxima do carro do chofer e toca a buzina, interrompendo a música e trazendo-nos de volta para o fluxo narrativo. A nostalgia da canção caipira é invadida pelo som estridente da cidade e, quase como que acordando de um sonho, Zacarias se afasta dos músicos para lidar com o problema. Já não é mais tão fácil conciliar seu passado rural, impresso na musicalidade, com o que lhe é exigido do mundo urbano.

O Grande Momento também tem uma cena que suspende, por instantes, a progressão narrativa. O último passeio de bicicleta de Zeca antes de vendê-la para conseguir pagar as suas despesas é o maior momento de desprendimento no filme (figura 4). Essa sensação está cerceada por todos os lados pela lamentável necessidade de vender a bicicleta, mas quando Zeca decide dar uma última pedalada antes de entrega-la, e quando Roberto Santos decide acompanhá-lo nessa empreitada, livrando sua câmera dos enquadramentos estáticos e das panorâmicas para segui-lo com o uso do *travelling*, é como se o filme também optasse por livrar-se do ‘peso’ de alguns dos mecanismos da narrativa clássica pelos quais está pautado, peso este que por si só não é pejorativo, mas que dentro do contexto que estudamos é cenário para um dos casos, nessa década transformadora do cinema brasileiro, em que um cineasta pôde se permitir retratar a singeleza de um instante pelo o que ele é, com toda a mistura de alegrias e tristezas da vida de seu protagonista.

Diferente de *Chofer de Praça*, aqui a pausa narrativa dá ênfase a pequenos momentos da realidade do protagonista, evidenciando o valor desse passeio de bicicleta ao torna-lo singular na estrutura do filme. No filme de Mazzaropi, a canção parece suspender a realidade narrativa para um número musical que existe estritamente no roteiro da obra, enquanto no caso de *O Grande Momento* a suspensão narrativa se dá com um mergulho na realidade da personagem. As duas cenas, ambas responsáveis por certo encantamento momentâneo que é paralelo ao enredo, conversam entre si, mas seguem seus próprios caminhos, a visão do espetáculo e a vontade de revelar o real.

A partir da cena da bicicleta começa a segunda metade de *O Grande Momento*, que narra a festa familiar do casamento de Zeca. O curioso é que toda essa sequência assume um tom mais cômico se comparado à primeira metade, com tipos de sotaque forte e voz elevada, situações engraçadas envolvendo os convidados e a algazarra de uma festa com toda a família. Isso tudo coloca a obra no lugar de uma “comédia triste, com momentos graves e líricos, mas com cenas cômicas e até burlescas, próximas ao tom da chanchada” (BERNARDET, 2007, p. 111).

Figura 3 - Plano do número musical em *Chofer de Praça*, de Milton Amaral



Figura 4 - O último passeio de bicicleta em *O Grande Momento*, de Roberto Santos



Essa relação com o cômico da chanchada mostra que Roberto, mesmo influenciado por um movimento italiano, não se esquecera das formas de cinema desenvolvidas no Brasil até então, e trazia no seu fazer fílmico traço de tais formas, assim como em Mazzaropi.

Em se tratando do final dos filmes, o tema do “retorno” se faz presente nos dois. No final de *Chofer de Praça*, após serem barrados na formatura de medicina do filho, pois o mesmo tinha vergonha dos pais caipiras, Zacarias e sua esposa decidem deixar a cidade grande. Zacarias dá um sermão de tom moralizante no filho, como herói da história, reiterando os valores que representa no decorrer do filme: a importância da família, das raízes, da união, do trabalho duro e das tradições.

Parece impossível conciliar os valores de Zacarias com a nova vida do filho na cidade, e cada um deve seguir seu caminho. Zacarias volta para o interior e o filho permanece em São Paulo, marcando um choque de gerações que também é um choque cultural. O retorno é uma espécie de lugar comum nos filmes de Mazzaropi. De alguma forma as coisas sempre se acertam e voltam para a normalidade, se não a mesma de antes, então a mais próxima possível. Aqui, ela se dá de forma literal, com um retorno físico de Zacarias para sua terra.

A cena final de *O Grande Momento* se passa logo depois da festa de casamento. Os recém-casados vão para a rodoviária pegar um ônibus para Santos, onde passarão a lua de mel. Logo desistem da viagem, pois Zeca confessa que já estão quase sem dinheiro, e então pegam um bonde para voltar. O filme termina com um plano das personagens dentro do bonde, que se afasta na escuridão da noite paulistana enquanto voltam para casa.

Esse retorno indica, na análise de Jean-Claude Bernardet, “uma aceitação de não poder cumprir o ritual até o fim; devemos nos satisfazer com aquilo que é da gente mesma” (*ibidem*, p. 110). Depois de toda a jornada cômica da festa de casamento, o filme volta ao tom de labuta esperançosa de antes, deixando as personagens com sua vontade de viver e com as mesmas tribulações cotidianas da vida de trabalho na cidade, pois agora precisam recuperar as economias gastas na festa.

É um retorno ao lar que sugere conformismo à realidade, mas um conformismo otimista, que reitera que a vida continuará, e por isso Zeca continuará vivendo, mesmo com as condições adversas. Esse final não difere muito do final de *Chofer de Praça*. Zacarias perdoa o filho por ter sentido vergonha dos pais antes de partir e o conflito se resolve. Seu filho já está formado em medicina, portanto Zacarias volta ao lugar que lhe pertence, longe da confusão metropolitana, de certa forma também se conformando de que seu lar não é ali.

Os dois filmes terminam com cenas de ônibus (um bonde, em *O Grande Momento*) que partem para o lar de seus respectivos protagonistas, personagens marcadas por uma jornada que em diversos momentos se define pela visão de cinema dos realizadores das obras. A partir do momento que entramos em contato com o resultado dessas visões de cinema, é pertinente considerarmos as divergências e convergências estéticas que resultam da prática cinematográfica. A partir desse contato com os filmes surgiu a necessidade de coloca-los em perspectiva e analisar os elementos que aproximam cineastas que, mesmo vindo de formações distintas, faziam cinema dentro do mesmo país, no mesmo contexto histórico e na mesma cidade, o que torna inevitável o surgimento de afinidades e correspondências no meio do caminho.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Abrimos este artigo posicionando duas importantes linhas de realização do cinema nacional, o cinema independente da São Paulo da década de 1950 e a produção da PAM Filmes, levantando nelas duas obras lançadas em 1958: *O Grande Momento* e *Chofer de Praça*, e colocando-as a questão: em quais pontos tais produções, tidas como distantes uma da outra, convergem e se distinguem? Nos aprofundamos nas visões de cinema dos

cineastas em questão, Roberto Santos e Amácio Mazzaropi, e então partimos para a análise dos filmes, observando na forma e estrutura os momentos em que as visões de cinema se revelam, permitindo a análise comparativa.

Pudemos perceber que na análise fílmica as obras se aproximam numa medida próxima a análise das visões dos cineastas. O encontro dessas concepções de cinema é por vezes sutil, encontrado em traços e instantes pontuais no pensamento, na prática e na forma fílmica. A comparação que trouxemos a cabo neste artigo habilita o reconhecimento da pluralidade de vozes presentes no nosso cinema, e também coloca os cineastas em um contato mais amplo com seu contexto histórico, diminuindo o risco de se pensar os filmes sem levar em conta as reflexões e processos particulares que os levaram a existir na conjuntura específica que determinamos.

Nos apontamentos referentes aos filmes estão as similitudes na abordagem do registro urbano, bem como os diálogos em pontos da estrutura narrativa e da construção das personagens. A relação constante com convenções da chanchada enquanto gênero cinematográfico também é marcada, e os cineastas apresentam, nos dois filmes, momentos de pausa que evadem a narrativa e enveredam para outro tipo de registro, no número musical de *Chofer de Praça* e na corrida de bicicleta em *O Grande Momento*. Com esses traços, pode-se pensar duas obras que ocupam lugares distintos na história do cinema brasileiro através do mesmo enquadramento temático, seja no estudo da manifestação da chanchada como gênero ou no aprofundamento das características formais das filmagens urbanas daquela década.

Mazzaropi demonstra em seu filme um apelo comercial de maior porte, e sua visão industrial de cinema corrobora com o seu sucesso de público, seja no cinema, na televisão ou na rádio. No filme de Roberto Santos podemos ver mais claramente que o interesse comercial não é tão pronunciado, não só pelo processo de produção, mas pelo discurso que dá ênfase ao retrato urbano de injustiça social e dificuldade econômica. Ruídos dessa condição social também aparecem em *Chofer de Praça*, mas dificilmente podemos coloca-los como o foco temático da obra. Mazzaropi realizava filmes de cunho

popular, espetáculos onde apresentava a performance de sua personagem. Roberto trazia influências Neorrealistas em um filme de observação da sociedade, homenagem ao bairro em que cresceu, mas também consciente dos processos sociais que por ali se passavam.

São cinemas distintos, mas que ocasionalmente demonstram traços similares por sua vontade de abordar o homem comum, trabalhador urbano ou morador do campo, pelos elementos que carregam da chanchada e pela tentativa, cada um a seu modo, de estabelecer no país cinemas únicos e vibrantes, cheios de características que dizem respeito à nossa sociedade e ao povo que lhe dá um rosto. Com isso pode-se formar um quadro do cinema brasileiro, com vozes e imagens que se digladiam, se cruzam, se opõem e se apoiam umas nas outras, evidenciando que a realidade em quadro é complexa e viva.

REFERÊNCIAS

ABREU, Nuno César. Anotações sobre Mazzaropi: O Jeca que Não Era Tatu. **Revista Filme Cultura**, Brasília, n. 40, p. 37-41, ago.-out. 1982.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **Dicionário teórico e crítico de cinema**. São Paulo: Papyrus Editora, 2006.

BARSALINI, Glauco. **Mazzaropi** – o Jeca do Brasil. Campinas: Editora Átomo: 2002.

BERNARDET, Jean-Claude. **Brasil em tempo de cinema**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CHOFER de Praça. Direção de Milton Amaral. Brasil. Produção PAM Filmes - Produções Amácio Mazzaropi, 1958. 1 filme (96 min): son.; preto e branco; suporte DVD.

GOMES, Paulo Emilio Salles. **Cinema**: trajetória no subdesenvolvimento. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Paulo Emilio Salles. **Uma situação colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

JESUS, Maria Angela de. Mazzaropi: uma fábrica de sonhos. In: **Glauco Mirko Laurelli**: um artesão do cinema. São Paulo: Imprensa Oficial, 2007 (p. 99-111).

O GRANDE Momento. Direção de Roberto Santos. Brasil. Produção Santa Clara Filmes, 1958. 1 filme (80 min): son.; preto e branco; suporte DVD.

MATOS, Marcela. **Sai da Frente!** A vida e a obra de Mazzaropi. Rio de Janeiro: Desiderata, 2010.

MAZZAROPI, Amácio. Cineastas em Depoimento. **Revista Filme Cultura**, Rio de Janeiro, v.8, p. 26-33, mar. 1968.

MAZZAROPI, Amácio. “O Brasil é o meu Público”: de Jeca a Djeca, um secesso de 25 anos: com os cinemas sempre lotados. Entrevista cedida à revista **Veja**. Entrevistador Armando Salem. *Veja*, n. 73, 28 jan. 1970. Disponível em: < <https://palavrastodaspalavras.wordpress.com/2008/01/23/o-brasil-e-o-meu-publico-mazzaropi-entrevistado-por-armando-salem-para-a-revista-veja-em-28011970/>>. Acesso em: 31 jul. 2020.

RAMOS, Fernão (org.). **História do cinema brasileiro**. São Paulo: Círculo do Livro S.A.,1987.

ROCHA, Glauber. **Revisão crítica do cinema brasileiro**. São Paulo: Cosac & Naify, 2003.

SADLIER, Darlene J. **Nelson Pereira dos Santos**. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

SALEM, Helena. **Nelson Pereira dos Santos – o sonho possível do cinema brasileiro**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

SALVADORE, Waldir. **São Paulo em preto & branco: cinema e sociedade nos anos 50 e 60**. São Paulo: Annablume, 2005.

SIMÕES, Inimá. **Roberto Santos – a hora e vez de um cineasta**. São Paulo: Estação Liberdade, 1997.

Recebido em: 03/10/2020

Aceito em: 26/02/2021

O TEXTO E O DOCUMENTÁRIO: UM ESTUDO DA PRODUÇÃO CINEMATOGRAFICA E DA ESTILÍSTICA DO REGISTRO NA OBRA DE DAVID NEVES E GUSTAVO DAHL¹

Gabriel Philippini Ferreira Borges da Silva²
Eduardo Tulio Baggio³

Resumo: Dois dos principais críticos-cineastas envolvidos na constituição do Cinema Novo Brasileiro, nova onda de cinema moderno desenvolvida no país a partir do final dos anos 50, David Neves e Gustavo Dahl tiveram trajetórias bastante prolíficas em diferentes áreas do cinema. Muitas vezes mais lembrados por suas atuações na crítica e na política do que propriamente por seus filmes, ambos tiveram intensa produção fílmica, realizando, além de seus longas-metragens ficcionais, uma série de curtas-metragens documentais. Tomando como ponto de partida os textos críticos escritos pelos cineastas e a obra historiográfica de Alex Viány e Paulo Emílio Salles Gomes, este artigo busca encontrar as relações existentes entre o cinema documentário de Gustavo Dahl e o de David Neves e identificar, pela análise de seus filmes e das correlações entre os diferentes textos produzidos pelos autores, algumas das particularidades autorais e aproximações entre as obras, estilos e influências dos cineastas. A partir da análise dos filmes *Mauro, Humberto* (1965, dir: David Neves) e *Museu Nacional de Belas Artes* (1971, dir: Gustavo Dahl, João Carlos Horta, Hugo Carvana, Antônio Penido, Eduardo Gomes dos Santos e Nelson Honorino), concluiu-se que, em comum a Neves e Dahl, estava uma forte consciência nacional e a busca por um cinema brasileiro ligado a suas autênticas raízes e ao contato com sua História e sociedade. Seja na solenidade de *Museu Nacional de Belas Artes* ou na “ingenuidade” da visita ao cotidiano de *Mauro, Humberto*, ambos os cineastas buscaram os sujeitos brasileiros e as raízes de seu agrupamento humano.

Palavras-Chave: David Neves; Gustavo Dahl; Cinema Novo; Cinema Brasileiro.

TEXT AND DOCUMENTARY: A STUDY OF THE FILM PRODUCTION AND THE STYLISTICS OF RECORD IN THE WORK OF DAVID NEVES AND GUSTAVO DAHL

Abstract: Two of the most important film critics and directors involved in the formulation of Cinema Novo, a new wave of modern cinema developed in Brazil from the late 1950s, David Neves and Gustavo Dahl, had very prolific careers in different areas of cinema. Often mostly remembered for their work in critics and politics than for their films, both had an intense film production, directing, beyond their fictional feature films, a series of documentary short films. From the critical texts written by the film makers and the historiographical work of Alex Viány and Paulo Emílio Salles Gomes, this article seeks to find the relations between the documentary cinema of Gustavo Dahl and that of David Neves and to identify, through the analysis of their films and the correlations between the different types of texts produced by the authors, some of the particularities and approximations between their works, styles and influences. Through the analysis of *Mauro, Humberto* (1965, dir: David Neves) and *Museu Nacional de Belas Artes* (1971, dir: Gustavo Dahl, João Carlos Horta, Hugo Carvana, Antônio Penido, Eduardo Gomes dos Santos and Nelson Honorino), it has been observed that, in common with Neves and Dahl, there was a strong national conscience and the search for a Brazilian cinema connected to its authentic roots and produced in contact with its own history and society. Whether on the solemnity of the *National Museum of Fine Arts* or the “ingenuity” of *Mauro, Humberto*, both film makers sought out the Brazilian subjects and the roots of their human group.

Keywords: David Neves; Gustavo Dahl; Cinema Novo; Brazilian Cinema.

1 Artigo realizado em Projeto de Iniciação Científica - PIC da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), durante o período 2019-2020 sob orientação do Prof. Dr. Eduardo Tulio Baggio.

2 Graduando do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da Unespar/FAP e membro do grupo de pesquisa Cineciare – Cinema: Criação e Reflexão (PPG-CINEAV/Unespar/CNPq). E-mail: gpfbasilva@gmail.com

3 Professor do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual e do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo, ambos da Unespar/FAP. É doutor em Comunicação e Semiótica pela PUC-SP. É co-líder do grupo de pesquisa Cineciare – Cinema: Criação e Reflexão (PPG-CINEAV/Unespar/CNPq). Integra o ST Teoria de Cineastas da Socine desde 2016 e o GT Teoria dos Cineastas da AIM desde 2015. E-mail: eduardo.baggio@unespar.edu.br

À GUIA DE APRESENTAÇÃO E PRÓLOGO

Dois dos principais críticos-cineastas envolvidos na formulação e constituição do Cinema Novo Brasileiro, David Neves e Gustavo Dahl tiveram carreiras bastante prolíficas em diferentes áreas do cinema. Seja na realização, na crítica, na organização de mostras ou mesmo na gestão pública, Neves e Dahl atuaram pela defesa de um cinema brasileiro atento à realidade de seu país, trabalhando, desde os momentos iniciais do movimento, na postulação de ideias e na promoção dos filmes cinemanovistas mundo afora.

Este similar início de trajetória, paralelo à realização e focado na crítica, levou os dois cineastas a passarem à direção cinematográfica, por coincidência, no mesmo ano⁴ e quase paralelamente ao epicentro do Cinema Novo⁵. Em 1965, Dahl estreava com *Em busca do Ouro* (1965, dir: Gustavo Dahl) e Neves com *Mauro, Humberto* (1965, dir: David Neves), dois documentários dedicados a tentar encontrar uma identidade brasileira, seja na atenção a um de seus ícones (como em *Mauro, Humberto*) ou na “história do apogeu e derrocada do garimpo no Brasil” (NIN, 2011) de *Em Busca do Ouro*.

Nessa busca por uma consciência nacional, pelas “raízes autenticamente brasileiras”, veremos que as trajetórias e interesses dos cineastas se cruzarão constantemente, tanto em seus textos como no “espírito observador” de seus documentários. Afinal, mirando cinemas tão dedicados ao contato com o outro e à “busca da face de seu povo” (DAHL, 1971), não havia lugar mais interessante de onde ambos pudessem partir senão do “aguçamento do espírito observador e da noção de ritmo” (NEVES, 2004, p.71), que Neves defendia o documentário permitir.

Esta pesquisa buscou, assim, encontrar as relações existentes entre o cinema documentário de Gustavo Dahl e o de David Neves identificando, por meio da análise fílmica de seus trabalhos, os traços estilísticos autorais pertinentes a cada uma de suas obras,

4 Pensando aqui em uma produção “dentro do Cinema Novo”, afinal, em 1962, enquanto estava na Itália, Gustavo Dahl dirige o curta-metragem *Dança Macabra* (*Danza Macabra*, 1962, dir: Gustavo Dahl) resultado de seus estudos no *Centro Sperimentale di Cinematografia*.

5 O Cinema Novo Brasileiro, nova onda de cinema moderno desenvolvida no país a partir do final dos anos 50, desenvolve-se em diferentes focos de produção, passando por estados como Bahia, São Paulo, Paraíba e Rio de Janeiro. Chamo aqui de “epicentro” do Cinema Novo, justamente este último, o grupo que teve mais destaque na crítica, na política e na afirmação e promoção do movimento tanto dentro do Brasil, como no exterior. Faziam parte desse grupo cineastas como Leon Hirszman, Carlos Diegues, Joaquim Pedro de Andrade e, também, figuras “importadas” de outros focos de produção do país, como o crítico-cineasta baiano Glauber Rocha. Enquanto os cineastas aqui citados haviam já passado a dirigir longas-metragens (entre 1962 e 1966), Dahl e Neves, mesmo que muito inseridos no grupo, começam a realizar seus curtas e se assumir enquanto diretores apenas a partir de 1965.

tomando como ponto inicial para a análise a produção textual dos críticos-cineastas. Pela análise das obras fílmicas e das correlações entre os diferentes tipos de texto produzidos pelos autores, este artigo visa identificar algumas das particularidades autorais e das aproximações entre as obras, estilos, pensamentos e influências dos cineastas.

Podemos ter um primeiro breve vislumbre dessas aproximações acessando a biografia dos realizadores.

BIOGRAFIAS, HISTÓRIAS DE HOMENS DE CINEMA

David Eulálio Neves (1938-1994) iniciou sua carreira pela crítica. Ainda muito jovem, em 1957, publicou seus primeiros textos no jornal *Opinião Estudantil* (RJ) e, dois anos depois, passou à redação de *O Metropolitano*, jornal da União Metropolitana dos Estudantes (que à época era composta por nomes como Artur da Távola, Carlos Diegues e Arnaldo Jabor) (CALIL, 2004, p. 9)

Nesse último, Neves assumiu a coluna de cinema e, por meio dos amigos do Jornal e da aproximação ao movimento estudantil, começou a se envolver também na realização de filmes. O apreço pela pintura e, especialmente, a aquarela o levaram a se dedicar a fotografia e também a fotografar os primeiros trabalhos do amigo Carlos Diegues.

Seguindo na área, Neves logo passou à assistência do fotógrafo Mário Carneiro em *Couro de Gato* (1962, dir: Joaquim Pedro de Andrade) e a aproximar-se ainda mais do grupo que constituiria as bases do Cinema Novo Brasileiro. A partir de então, David Neves construiu uma relação com o grupo cinemanovista que Pedro Plaza Pinto descreve da seguinte forma: “David Neves forma-se crítico, insere-se no grupo e é alçado às tarefas de cronista e representante internacional, construindo-se cineasta durante a promoção do projeto coletivo” (PINTO, 2008).

E assim, como cronista, o crítico-cineasta passou em 1963 à redação do Jornal do Brasil e em 1965 a fazer parte da equipe do Suplemento Literário do Estado de S. Paulo. Essa entrada na coluna paulistana marcava, então, o resultado do interesse e da aproximação que Neves mantinha com Paulo Emílio Salles Gomes, do qual era intenso leitor e ao qual recorrentemente fazia referência em seus textos, como também constatado por Pinto (PINTO, 2008).

Já no ano seguinte, 1966, Neves escreveu *Cinema Novo no Brasil* (NEVES, 1966), a primeira publicação específica sobre o movimento, e circulou por festivais com seu primeiro filme autoral, o já citado, *Mauro Humberto*. Com o curta-metragem, Neves dá início a sua série de realizações fílmicas no cinema brasileiro que culminaria na produção de 6 longas-metragens ficcionais e diversos curtas-metragens documentais.

Gustavo Dahl (1938-2011), por sua vez, também começou cedo seus estudos na área. Em 1957, publicou um artigo sobre cinema no jornal do Colégio Pais Leme, onde estudava. O texto *Introdução à Cultura Cinematográfica* seria, assim, o primeiro dos inúmeros artigos e críticas que publicou ao longo da vida.

O apreço pela crítica logo o levou a se aproximar do meio cinematográfico paulista e, ainda no mesmo ano, Rudá de Andrade (importante personagem da cena paulistana na época) o convidou a fundar e presidir um cineclubes junto com Jean-Claude Bernardet no Centro Dom Vital em São Paulo (ALMEIDA, 2016, p. 3).

Apartir do cineclubes, Dahl passou a promover movimentados debates e a frequentar um curso para dirigentes de cineclubes ministrado por Paulo Emílio Salles Gomes. A partir dessa primeira aproximação, Gomes, então, o convidou a se tornar funcionário da Cinemateca Brasileira e começar a colaborar com escritos para o Suplemento Literário do Estado de S. Paulo, do qual à época era editor.

Em 1960, já funcionário da Cinemateca, Dahl conseguiu uma bolsa de estudos para partir à Itália, onde estudou no *Centro Sperimentale di Cinematografia* e se aproximou de alguns dos jovens que viriam a dar origem ao Cinema Novo no Brasil. Em Roma, morou com Paulo César Saraceni e começou a se envolver mais ativamente no movimento, atuando na distribuição do Cinema Novo em festivais pela Europa e produzindo artigos e reflexões sobre os filmes e a movimentação do grupo.

Em 1964, Dahl retornou ao Brasil e, já no ano seguinte, com *Em Busca do Ouro*, deu início a sua série de realizações dentro do cinema brasileiro que culminaria na produção de 3 longas-metragens ficcionais, diversos curtas documentais e alguns trabalhos para a televisão.

Em comum a ambos os cineastas, estava, portanto, (além do semelhante início no documentário) o início pela crítica nos jornais e a importância de um “mentor”: Paulo Emílio Salles Gomes. O “velho” (como Gomes assinava algumas das cartas para sua jovem equipe da Cinemateca) teria influências bastante diferentes para cada um dos cineastas, mas ambos manteriam sua herança na consciência nacional, na reflexão sobre a situação colonial do cinema do país e na busca por um cinema brasileiro ligado a suas autênticas raízes que defendiam. Como aponta Julierme Souza, essa busca pelas raízes fora peça-chave dentro do pensamento de Gomes:

Sabemos que ele (Salles Gomes), ao acentuar o ‘nascimento’ do cinema brasileiro, incorre em uma ‘profissão de fé ideológica’, na qual a busca de raízes autenticamente brasileiras para o cinema é uma premissa salutar no contexto de construção de uma efetiva tradição cinematográfica nacional (SOUZA, 2009).

CINEASTAS EM BUSCA DE RAÍZES AUTENTICAMENTE BRASILEIRAS

Genuínos herdeiros do pensamento do “velho”, os cinemanovistas tomarão essa busca pelo autêntico como, também, uma das chaves para pensar o novo projeto de cinema que pretendiam. Parte dessa busca se reflete na forma como Neves escreve sobre o cinema de Nelson Pereira dos Santos, especialmente em referência à *Rio, 40 Graus* (1955, dir: Nelson Pereira dos Santos):

Esperar a perfeição, os ornatos, o rigor num filme brasileiro somente se se tivesse uma visão *brasileira* desses elementos. O Brasil e seu cinema para os brasileiros (...). Nelson Pereira dos Santos, usando recursos de todo um Cinema que lhe antecedeu, traça as bases de uma nova escola: a da autenticidade (NEVES, 1965).

A autenticidade brasileira, para Neves, não viria, então, do rigor, da perfeição e sim da atenção à própria realidade nacional. Em outro texto, escrito posteriormente e não publicado em vida, o cineasta complementaria:

Em Nelson Pereira dos Santos fica mais ou menos estabelecido o que é linguagem padrão do cinema brasileiro. É uma linguagem ingênua de quem *aprecia* o cinema de fora e de amor a ele. (...) Um bom exemplo de filme brasileiro, ou melhor uma prova de talento de diretor brasileiro seria o filme sem roteiro onde a improvisação predominasse e onde só se lhe permitisse um gozo da própria realidade (NEVES, 2002).

Essa busca pela realização de um “cinema brasileiro para os brasileiros”, onde a autenticidade imperasse, parece guiar o cinema de Neves. Em seus textos e filmes, o crítico-cineasta busca essa que chamava de “linguagem padrão do cinema brasileiro”, um cinema que fosse tomado pela liberdade e que se permitisse gozar da própria realidade.

Gustavo Dahl, por sua vez, interpreta essa busca de forma diferente, mesmo que ainda ressoando a autenticidade e a busca pelas raízes nacionais tanto em sua realização como em sua atuação na política cinematográfica.

Desde 1975, quando fora convidado por Roberto Farias (então presidente da Embrafilme) para trabalhar na distribuidora da empresa, Dahl passou à gestão pública. Como Gerente Geral de Distribuição (e posteriormente Superintendente de Comercialização), Dahl e sua equipe remodelaram a área de comercialização da Embrafilme de tal forma que ao fim de sua gestão, aponta Schvarzman, as políticas implantadas por eles: “permitem ao filme brasileiro encontrar, em seu próprio mercado, um papel que jamais tivera” (SCHVARZMAN, 2011).

Essa entrada no campo da gestão e da política marca um ponto de transição na trajetória de Dahl. A partir de sua entrada na Embrafilme, o cineasta diminui o ritmo intenso de realizações fílmicas e concentra-se na política, sempre guiado pela “consciência nacional que pautou a sua geração” (SCHVARZMAN, 2011), como destaca Schvarzman.

Consciência nacional que tomava forma na defesa de Dahl por um cinema brasileiro que finalmente conseguisse se apresentar como um cinema nacional, um “cinema de contato com sua sociedade e História” (DAHL, 1972).

Dahl defendia que o cinema brasileiro nascera de uma “fome de modernidade”, de uma vontade nacional de dotar o país de uma arte que conscientemente exprimisse seus anseios. Um projeto que, segundo o autor, encontrou pela primeira vez um resultado coletivo e não individual (ou descompassado de seu meio) na década de 1960 com a eclosão do Cinema Novo. (DAHL, 1972).

No mesmo texto, Dahl ainda critica os intelectuais brasileiros pela forma como interpretavam a arte de seu país e formula algumas ideias que seriam base para o entendimento de sua busca na arte:

A formação aristocrática dos intelectuais brasileiros os leva a confundir a representação da realidade com a própria realidade (...) e desconhecer que o cultural supera o estético. A forma denota o ser e na obra de arte o homem de cultura procura a face de seu povo, do agrupamento humano, a que ele pertence e que coloca como sujeito da História e não objeto dela. E isso nada lhe custa, pelo contrário, só lhe acrescenta. Sem negar-se ao prazer lúdico que a obra de arte provoca, a ele não se limita porque o seu mundo é maior que o mundo das sensações (DAHL, 1972).

A busca na obra de arte pela “face de seu povo” será chave para a constituição do cinema de Dahl. “Sem negar-se ao prazer lúdico que a obra de arte provoca”, o cineasta valorizava a identificação. Tanto que, em crítica sobre o filme *Pequeno Dicionário Amoroso* (1997, dir: Sandra Werneck) destacava:

Sem pieguice, PDA, para os íntimos, restaura a ilusão de possuir de novo aquilo que franceses, italianos, alemães, ingleses e até japoneses já tiveram um dia. O gosto de se ver nas telas e poder dizer-se: eu sou quem eu sou (DAHL, 2002).

“O gosto de se ver nas telas”. O interesse de Dahl estava no reconhecimento de sua história, na afirmação de um sujeito brasileiro por uma arte genuinamente brasileira.

Neves se mantinha em linha parecida. Contudo, menos solene que o companheiro, mais atento à “autenticidade” que à História, o cineasta buscava nos cotidianos as faces nacionais.

Dessa forma, nos documentários que dirige, Neves encontra uma série de importantes ícones nacionais, sempre a partir dos particulares instantes de suas rotinas, em suas casas, bairros e cidades. O cineasta parece buscar, na “essência da rotina” (NEVES, 1993), o “gozo da própria realidade”. Dizia ele: “Tive e creio ter ainda o vício da observação cujo florescimento se deve em grande parte talvez à minha natureza algo retraída. Em geral ouço mais do que falo, vejo mais do que sou visto” (NEVES, 2002b).

O ENCONTRO COM O CINEASTA QUE MAIS AMOU O BRASIL

Dentre os ícones encontrados pela câmera de Neves, o primeiro foi justamente um dos cineastas mais valorizados pelo Cinema Novo: Humberto Mauro.

Cineasta que, segundo Gustavo Dahl⁶, seria o “cineasta que mais amara o Brasil”. E cujo apreço do grupo, também fora herdado de P. E. Salles Gomes e a quem “o velho” atribuía a “primeira carreira contínua, coerente e bela que o Cinema do Brasil conheceu” (GOMES, 1980).

Dentro da busca pelas “raízes autenticamente brasileiras”, Gomes exaltava, por exemplo, o filme *Favela de Meus Amores* (1935, dir: Humberto Mauro), onde, segundo o crítico, Mauro “volta o nosso cinema aos morros cariocas, não para procurar celerados, como fez a polícia de *A jóia maldita*, mas para simplesmente contemplar com simpatia e lirismo uma parcela do povo” (GOMES, 1980).

Contemplar seu povo “com simpatia e lirismo”, com a “intuição bem fundada”, “a captura da espontaneidade” que a narração de *Mauro, Humberto* exaltará mais à frente. Um cinema também exaltado pelo cineasta Alex Vianny, tanto na entrevista concedida ao filme inaugural do amigo David Neves, como em seu livro *Introdução ao Cinema Brasileiro*, onde escreve: “Mauro sempre quis fazer filmes nitidamente brasileiros, quase com cheiro de terra” (VIANY, 1987, p. 80). E ainda afirma reconhecer no conjunto do trabalho de Mauro: “não só um dos mais ilustres na história do cinema brasileiro, mas também - o que é mais importante - um exemplo de tentativa consciente de fazer um cinema legitimamente nacional” (VIANY, 1987, p. 80).

No encontro entre esses dois cinemas, entre a busca pela autenticidade de Neves e o cinema “nitidamente brasileiro” de Mauro, chegamos a *Mauro, Humberto*. Analisemos o filme isoladamente.

MAURO, HUMBERTO

Como se pedisse licença a um de seus grandes mestres para partir à realização, em *Mauro, Humberto* (1965, dir. David Neves), Neves adentra o cotidiano de Humberto Mauro e, em seu trabalho e sua casa, visita sua obra.

O meu primeiro filme foi *Mauro, Humberto* porque eu ia me enriquecer de cinema lá na casa dele, visitá-lo todos os sábados. Eu tinha essa mania. (...) Um dia, como já disse, levei a câmera do Patrimônio, que estava comigo, eu tomava conta do

⁶ Depoimento incluso em fala nos Extras do Lançamento em DVD do filme *O Canto da Saudade* (1955, dir: Humberto Mauro) realizado pelo CTAV do qual à época Gustavo Dahl era diretor.

equipamento. Peguei umas sobras de filmes, de *O circo* e de outros filmes que estavam sendo feitos no Patrimônio. Peguei e fui filmando. Rolinhos de vinte metros, de trinta metros...Fui filmando (VIANY, 1999, p. 274-275)

Desse processo inicial, Neves compartilha ainda algumas reflexões em *Cartas do meu bar* (NEVES, 1993):

Quando passei à realização, em 1966, depois de alguns anos de relutância, descobri “ao vivo” que não é pela teoria, não é na ideologia, não é na riqueza de produção que se extrai de uma história a almejada autenticidade. É num terrível corpo a corpo com esse fugidio meio de expressão. O cinema é uma permanente aferição da realidade com nosso estado de espírito (NEVES, 1993, p. 34)

A busca pela almejada autenticidade se apresenta aqui nas “fotografias filmadas” (VIANY, 1999, p. 275) dos breves momentos de “aferição da realidade” e do registro do hábito deste que, a princípio, não aparece como o cineasta “fundador do estilo cinematográfico brasileiro” (como Glauber Rocha refere-se a ele em entrevista apresentada em *Mauro, Humberto*) e sim como o pacato servidor público interessado pela observação do mundo.

Neves não parte (a princípio) para enaltecer os feitos ou o renome do cineasta, e, sim, o busca a partir do particular, do íntimo. Como se buscasse “eternizar aqueles momentos de extrema felicidade, misto de reverência por um mestre e amor por um amigo” (GARDNIER, 2002), Neves parte à observação de sua rotina. O cineasta parece querer partir do homem simples para só assim encontrar o “*grand cinéaste*” do verbete em francês que abre o filme.

“Como contribuição para a história de um bar, de um reduto especialíssimo de Copacabana, há ainda muito a contar, mas não interessa o quadro estatístico, e sim o geral visto do particular” (NEVES, 1993) escreveria Neves.

“Há ainda muito o que contar”. Não tocaremos aqui a história do bar de Neves como este o fez em suas *Cartas do meu bar* (NEVES, 1993), mas buscaremos cingir brevemente seu cinema. Afinal, o “desinteresse pelo quadro estatístico” parece guiar não só sua publicação, mas também os filmes que o cineasta realizou. “O geral visto do particular”; um cinema onde “não se pretendeu fazer um levantamento (...) São as impressões que vão contar”, como diz a narração de *Mauro, Humberto*.

Afirmava já Neves: “Farei sempre filmes em clave baixa. Nunca poderei alcançar o épico, mesmo numa escala inferior. Devo esforçar-me para atingir a essência da rotina” (NEVES, 1993, p. 58). Ao seu modo, com seu “vício da observação” (NEVES, 2002b), Neves parece buscar, nessa “essência”, encontrar aquele cinema brasileiro que defendia.

IMPRESSÕES DE UM HOMEM BRASILEIRO

Mauro, Humberto inicia-se com a imagem de um verbete de dicionário, o registro da importância do “*grand cinéaste MAURO Humberto*” na sua definição em francês. Do autor de um “cinema imune à alienação anti-brasileira” (como afirma o cineasta Alex Vianny em entrevista contida no filme), por enquanto, temos apenas o registro estrangeiro.

Após a breve imagem do verbete, o estandarte de *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (1964, dir: Glauber Rocha) aparece em tela. A narração disserta: “O novo cinema brasileiro no que ele tem de melhor e mais autêntico deve muito a um pioneiro que ainda hoje dedica sua vida ao cinema” (NEVES, D. 1965). Novamente, a busca do cineasta pela autenticidade reaparece, mas agora parece encontrar sua raiz. O filme passa a intercalar a imagem do estandarte e do verbete. Mauro e *Deus e o Diabo na Terra do Sol* tornam-se (quase) causa e consequência. É do “fundador do estilo cinematográfico brasileiro” (como Glauber Rocha o denomina ao longo do filme) que nascerá o Cinema Novo.

Mas, por enquanto, repito: de Mauro temos apenas a breve descrição estrangeira. Restam as impressões. A narração anuncia: “Começamos por algumas cenas de sua rotina diária”.

O cinema pode ser:

- 1) A maquiagem da vida
- 2) A revelação pura e simples da vida
- 3) A destruição da própria vida (NEVES, 1993)

O primeiro passo de Neves, após o breve prólogo, é aproximar-se da rotina de Mauro, revelá-lo na pura e simples vida. Filma-o, então, a caminhar com um jornal sob o braço; entrar em sua casa; tirar o terno; olhar pela janela e observar os pássaros. Tudo captado pelo “simples registro, simples gosto de fazê-lo” (GARDNIER, 2002), com uma ingenuidade e despreensão que, como Gardnier ensaia, “povoa tudo e parece espantar-se com cada instante da existência humana” (*ibidem*).

A câmera de Neves fascina-se pelo hábito. Em cena, Humberto Mauro observa alguns pássaros em seu quintal e os registra com sua câmera. Como o jovem Neves que encanta-se pelo mundo, Mauro se encanta pela vida e o registro da existência. Vemos os pássaros através de sua lente. As pequenas coisas roubam o olhar da câmera.

Ao fim das tomadas da rotina, a câmera filma Mauro assistir à televisão. No plano, parece existir resumido o desejo, de realizador e personagem, por observar as imagens, os instantes de vida. O “gozo da própria realidade” a que se proporia o grande filme brasileiro que Neves projetava.

Com um corte, o filme passa à fachada do Instituto Nacional de Cinema Educativo e deixa a rotina particular do homem pacato para entrar na rotina de trabalho do servidor. *Mauro, Humberto* toma ares biográficos mais clássicos: a narração que se ausentara após deixar as “impressões contarem”, retorna à cena e descreve a trajetória profissional do cineasta.

A câmera filma a projeção de algumas das principais obras de Mauro. A narração torna-se introdutória e apresenta a importância de seus filmes, descrevendo sua influência para o Cinema Novo. Em especial, na narração, Neves verbaliza alguns dos pontos caros a ele e seus companheiros: o gosto pela espontaneidade (a autenticidade a que tanto se referia) e o retrato de um certo Brasil filmado como nunca antes: “Tudo parece tomado de uma convicção que em nenhum momento se relaciona com o cinema feito no Brasil.(...) A intuição bem fundada substitui o excesso de teoria e artificialismo” (NEVES, D. 1965).

Os trechos das obras duram em tela. O filme se encanta pela forma como Mauro via o mundo, por uma certa “ingenuidade” no olhar, talvez semelhante a que Rui Gardnier se referia quando descrevia o cinema de Neves. Afinal, em suas análises da obra mauriana, Neves parece discorrer também sobre seus interesses em comum: um semelhante apreço às impressões, a vontade de registrar os filmes “quase com cheiro de terra” como dizia Viany.

Após as descrições da obra do cineasta, *Mauro, Humberto* passa a um terceiro bloco, à materialização da influência de Mauro sobre a nova geração do cinema brasileiro. Alex Vianny e Glauber Rocha aparecem e, em suas falas, discursam sobre a importância de Mauro para a realização de um novo projeto de cinema no país, reverenciando aquele que consideravam o pai do Cinema Brasileiro.

A partir dos relatos dos cineastas, Neves termina a construção fílmica do ícone buscando, nas vozes de seus colegas, a tradução para o verbete em francês que abre o filme. Fomos apresentados a: “MAURO, Humberto, um grande cineasta”.

“É como se você tivesse uma cachoeira dentro da sua casa e a visita depois de se extasiar com a cachoeira, ela diria na certa: Olha, se eu tivesse uma câmera aqui eu filmava isso” (MAURO, 1965). Como em um epílogo, ouvimos, pela primeira vez, a voz do próprio Mauro. Chegamos à última parte do documentário com Mauro a explicar seu famoso aforismo: “Cinema é cachoeira”.

Na frase, está algo da essência do cinema de Mauro e também do que seria parte da essência da realização de Neves: a paixão pelo registro do mundo, o encantar-se “com cada instante da existência humana” (GARDNIER, 2002).

Ao final de *Mauro, Humberto*, talvez seja Mauro a cachoeira e Neves, o visitante em sua casa, é quem desta vez detém a câmera. Depois de extasiar-se com a presença e a obra de Mauro, só lhe resta uma opção: filmar.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES

Essa atenção ao ícone nacional e à busca por um sujeito brasileiro encontrariam eco no cinema de Gustavo Dahl. Contudo, talvez pela ausência da “moleza do temperamento carioca”⁷ de Neves, ou pela afeição à burocracia, Dahl seguiu sua busca de maneira mais “solene”, com uma seriedade característica daquele que buscava a História, o “quadro estatístico” que rejeitava Neves. Mesmo, é claro, “sem negar-se ao prazer lúdico que a arte provoca”.

⁷ Como diz Carlos Drummond de Andrade em *O Fazendeiro do Ar*.

A atenção de Dahl passa, assim, por diferentes interesses, alguns dos quais foram descritos por Joana Nin, em breve texto onde analisava 4 curtas dirigidos por Dahl e destacava:

O amor pela pintura e o gosto musical – essencialmente europeu; a preocupação com a preservação do patrimônio artístico realizado pelo homem nos diferentes momentos da História; uma certa filosofia do cinema sem dispensar a importância do trabalho braçal, a exemplo da montagem; e as referências históricas do Brasil, as relações viscerais do país com suas origens, colonizadores e forte interferência africana (NIN, 2011).

À época, Nin se referia a alguns dos curtas do diretor que pareciam mais incluir as “referências históricas do Brasil”, “a busca pela face de um povo” que Dahl descrevia. Eram eles: um curta-metragem sobre o garimpo no país: o já citado *Em busca do Ouro* (1965); um sobre o laboratório de restauração do Instituto do Patrimônio Artístico e Histórico Nacional (Iphan): *O Tempo e a Forma* (1973, dir: Gustavo Dahl); um sobre sua relação com o cinema brasileiro: *Cinema Brasileiro: eu e ele* (1970, dir: Gustavo Dahl) e um sobre o acervo do *Museu Nacional de Belas Artes* (1971, dir: Gustavo Dahl, João Carlos Horta, Hugo Carvana, Antonio Penido, Eduardo Gomes dos Santos e Nelson Honorino), realizado em parceria com alguns de seus colegas.

Em uma breve análise, gostaria de me ater ao interesse de Dahl pelo “amor pela pintura, o gosto musical” e as “referências históricas do Brasil” para tratar de *Museu Nacional de Belas Artes*.

Em um filme em que dividem a assinatura de autoria, Dahl e seus companheiros conduzem, ao som de uma trilha musical barroca (marca do “gosto musical essencialmente europeu” que Joana Nin cita), uma viagem pelo acervo do Museu Nacional de Belas Artes no Rio de Janeiro, onde apresentam mais do que uma jornada pelas exposições, uma jornada pela história do país e da arte que formara o sujeito brasileiro.

Se David Neves já dizia que o cinema poderia ser: “a maquiagem da vida; a revelação pura e simples da vida ou a destruição da própria vida” (NEVES, 1993), *Museu Nacional de Belas Artes* parece construído como a revelação da vida através de sua maquiagem. A história de um país através das imagens que a contaram. Os cineastas parecem buscar aqui

(tendo em vista também o financiamento do filme pelo Departamento do Filme Educativo do Instituto Nacional de Cinema) encontrar as “raízes de seu agrupamento humano” na história contada pelas obras do Museu.

Se, por fim, Neves buscava encontrar a face de seu povo no cotidiano, Dahl e seus companheiros a buscarão na História, na valorização do espaço “oficial” de preservação de suas raízes.

“A PROCURA DA FACE DE SEU POVO”

O filme inicia-se com um plano, quase cartela, da placa de entrada do Museu Nacional de Belas Artes. Ao fundo, o som da rua. O filme ainda está do lado de fora do Museu.

Com um corte brusco para uma paisagem do Porto Seguro colonial, a câmera adentra as pinturas. O filme inicia-se com uma panorâmica que percorre um quadro da Primeira Missa do Brasil. Não vemos moldura ou qualquer referência física do espaço do Museu. A câmera posiciona-se como se estivesse “dentro do quadro”, a presenciar a baía. A voz do narrador, Ferreira Gullar, começa a contar a história de “uma terra de Santa Cruz”:

Era uma vez um monarca português, cujos súditos as terras de Ásia e África andavam devastando. E como navegar é preciso, ordenou que suas caravelas fossem em demanda das Índias, mas que no caminho se perdessem até que encontrassem um Porto Seguro, um Monte Pascoal. Achada a terra parecia uma Ilha... de Vera Cruz. (MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, 1971)

A câmera descobre a paisagem do Brasil pré-colonial a partir do olhar que marca a obra filmada: o do português que se deslumbra com a terra nova. A narração, por outro lado, não compartilha da mesma “inocência” da pintura. Diferente do quadro, o texto narrado assume uma posição crítica frente à História. Afinal, como afirmava Dahl, o importante é dar-se uma opinião⁸: “O monarca (...) ordenou que se perdessem” diz a narração.

Com mais um corte, o filme dá um primeiro salto no tempo. Passa ao *Retrato de D. João VI* feito por Jean Baptiste Debret e a um novo momento na história do Brasil: a vinda da família real para o Rio de Janeiro. A câmera passa a investigar as cidades e, agora, os

8 Dizia o cineasta em entrevista à Alex Vianny: “o importante não é mostrar um tema na tela; o importante é o diretor envolver-se nele, entrar nele, estar dentro dele e dar uma opinião, errada ou não” (VIANNY, 1992, p. 121).

sons do mundo colonial. Ouvem-se os pássaros, os carros de boi, os transeuntes, os sons do mundo no quadro *Entrada da baía e da cidade do Rio a partir do terraço do convento de Santo Antônio* (de Nicolas-Antoine Taunay) recortado pela câmera em uma série de detalhes. Como a ausência de moldura na paisagem da Primeira Missa, as movimentações sonoras e os detalhes parecem transportar a câmera do lugar de simples visitante do museu para (figurativa e idealmente) habitar o mundo das imagens. A paisagem de Taunay “toma vida”.

O filme parece querer não representar apenas pinturas e sim (repito) paisagens. Paisagens de um passado do qual teremos o som, o movimento, os detalhes. Tudo, é claro, estabelecido pela montagem. A câmera caminha (na decupagem da pintura) pela *Entrada da baía*. O museu é, também, espaço de vida e beleza.

Corta. O plano de um vaso com uma imagem gravada do Brasil Colônia posiciona a câmera pela primeira vez dentro do espaço físico do museu. A câmera filma, por enquanto apenas nas bordas do quadro, partes das salas. E com a câmera posicionada dentro do espaço, como se lesse a descrição de um quadro exposto, o filme, pela primeira vez, cita nominalmente um artista e parece começar a navegar por uma exposição em sua homenagem ou (como no caso aqui) em homenagem à escola da qual esse fizera parte.

A partir das pinturas da Missão Artística Francesa, a câmera filma as obras de Nicolas Antoine Taunay e apresenta suas “paisagens do Rio, lembranças da Europa e retratos de seus familiares” (MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, 1971). O filme parece fascinar-se pelo traço do artista e constrói um breve mural de seus personagens. Entre as “paisagens, lembranças e retratos” da obra do francês, o filme escolhe por, nos recortes dos quadros, atentar-se especialmente aos rostos, às pessoas, às “faces” de seu povo.

Mas Taunay é apenas o primeiro dos muitos pintores que terão seus traços e estilos retratados pela câmera ao longo do filme. Em momentos onde dedica-se à pura fruição das imagens, a câmera dos cineastas se demora nas pinturas e, enquanto passa pela História do Brasil, analisa-as, recorta-as, busca seus detalhes e parece deixar a História em segundo plano (nunca a esquecendo).

Dedicando-se a um segundo artista da Missão Artística Francesa, o filme chega a Jean-Baptiste Debret e suas pinturas históricas. Com uma delas, seu *Dia do Fico*, passa ao turbulento reinado de D. Pedro I. A narração fala, então, do homem “que, aclamado, dava o grito: Independência ou Morte” e, embora o quadro original mostre o povo a saudar o príncipe tornado imperador, no *Dia do Fico* de *Museu Nacional de Belas Artes*, o povo aparece ainda em construção. Ouvimos o brado da população mas os cineastas optam pela reprodução do rascunho, da falsidade na aclamação “popular” do primeiro Imperador brasileiro.

E dessa forma, repetindo a mesma operação, o filme passa a outros salões do Museu. Como fizera com a Missão Artística Francesa, percorre diferentes períodos históricos do Brasil, passa pela Invasão Holandesa em Pernambuco, a *Batalha dos Guararapes* de Victor Meirelles e outras pinturas históricas.

Na apresentação das obras de Frans Post, por exemplo, atenta-se às paisagens do Pernambuco Holandês e encontra o verde dos cenários, os detalhes do traço, o céu azul do estado. Em outra sala, passa à Europa e dedica-se a filmar os barrocos e rococós do século XIX contrastando-os à simplicidade da representação do mundo colonial brasileiro. Em mais outra, introduz um novo movimento artístico, o impressionismo, e parece fascinar-se pela simples imagem que se quer imagem. O som do vento, na montagem, se une à “pura matéria, cor que sequer cor” da *Ventania*, de Alfred Sisley.

E com o impressionismo, o filme retorna ao Brasil do começo do Século XX em uma sala que homenageia os pintores pré-modernistas brasileiros. Seja na atenção às obras dos brasileiros na Belle Époque parisiense ou às obras dos alunos da Academia Imperial, os cineastas dedicam-se à apreciação de pinturas onde (dirá a narração) “a beleza e a emoção estão ao alcance da vista”.

Por fim, em uma última sala, o filme alcança o limite de sua História cronológica e chega à representação da vontade “romântica de brasilidade que prenuncia o aparecimento daqueles que serão pouco depois os fundamentos da pintura moderna brasileira”. O filme chega às obras do modernismo brasileiro do século XX, de artistas como Tarsila do Amaral, Di Cavalcanti e Pancetti: “todos voltados para seu país e sua gente”.

A busca pela face e a arte de um povo culmina, assim, na arte nacionalista, na “consciência nacional” que Schvarzman citava enquanto constante busca de Dahl. A arte, antes desenvolvida por artistas estrangeiros (Debret, Taunay, etc.) contratados para representar a colônia, chega às mãos dos brasileiros para a representação de seus próprios “contornos geográficos, sociais e políticos” (NEVES, 1978).

Um *zoom out* traz a câmera de volta ao espaço físico do Museu. Os diretores finalmente filmam as molduras. A câmera chega ao *Museu* após, na decupagem das obras e na narração, conhecer um outro mundo, o mundo das pinturas atribuídas, aqui, de som e movimento.

Depurar os quadros para a interpretação de uma História. Criar uma identidade através das imagens de um passado. Adentrar o mundo inacessível das pinturas. Tudo é possível em uma rápida visita ao museu.

A câmera se distancia para ver (e ouvir) a fachada do espaço de fabulação onde todo o filme se desenrolara. As aparências de um outro mundo estiveram sempre ali quase escondidas no meio da cidade. A narração completa:

Um museu não é um funeral da beleza, um armazém da história. Em suas salas pulsa a vida, em suas obras estão a beleza e a emoção ao alcance da vista de quem se dispuser a vê-las. O museu diverte e ensina. Ensina e diverte enchendo nossos olhos de imagens maravilhosas. Sentimos a marca das civilizações passadas, as descobertas do artista num mundo que a outros olhos parece banal. O sentimento de dor ou alegria de um universo feito de homens, mulheres, batalhas, paisagens, cidades, crianças, animais, flores e frutos. Cultura é só um dos tantos nomes que a vida toma. E nesse *Museu Nacional de Belas Artes*, como tantos outros, se entra por uma porta que dá para a rua (MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES, 1971).

A vida e a História estão lá fora, nos sons e movimentos da cidade, mas também estão dentro do museu. Ao fim de *Museu Nacional de Belas Artes*, a câmera se afasta para mostrar o lugar repleto de vida, dos retratos de “homens, mulheres, batalhas, paisagens, cidades, crianças, animais, flores e frutos”, da história da formação de um país e seus sujeitos.

E a porta para tudo está logo ali, na rua.

PARA FINAIS E FINALMENTES

Mesmo em suas diferenças, ou até mesmo oposições de estilo, Gustavo Dahl e David Neves construíram em seus cinemas propostas que buscaram um país, as raízes do povo brasileiro, as origens e a essência de seu agrupamento humano. “Um cinema brasileiro para os brasileiros”, onde os brasileiros pudessem “olhar para a tela e dizer: eu sou quem eu sou”. “Filmes com cheiro de terra”, como dizia Viany.

Seja na solenidade da narração de *Museu Nacional de Belas Artes*, ou na “ingenuidade” da visita ao cotidiano em *Mauro, Humberto*, ambos os cineastas buscaram os sujeitos brasileiros “sem negar-se ao prazer lúdico que a arte provoca”.

Já dizia Neves, “a importância maior do cinema, no Brasil, neste momento em que a civilização da imagem vai se tornando irreversível, é a progressiva focalização de nossos contornos sócio-político-geográficos, tudo isso sendo continuamente fruído por nossa gente” (NEVES, 1978).

Hoje, que a civilização da imagem já se sedimentou, irreversível, a progressiva focalização de nossos contornos merece cada vez mais atenção. Redescobrir o cinema de Dahl e Neves talvez seja também poder “olhar para a tela e dizer: eu sou quem eu sou”.

Afinal, é nossa gente, nosso cinema.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, H. Gustavo Dahl: Um olhar sobre juventude e formação. **Anagrama**, v. 10, n. 1, p. 1-22, 4 jan. 2016.

Base de dados da Cinemateca Brasileira. **Filmografia Brasileira**. Disponível em:

<<http://cinemateca.org.br/filmografia-brasileira/>> Acesso em: 08/06/2020.

DAHL, Gustavo. Coisas Nossas. **O Estado de São Paulo**, Suplemento Literário, p.5, São Paulo, 14 jan. 1961.

DAHL, Gustavo. Premissas a um projeto de cinema brasileiro. **Filme Cultura**. Rio de Janeiro, n. 20, mai./jun: 20-2. 1972.

DAHL, Gustavo. Uma arte em busca da verdade humana: Evolução e Problemas do Argumento Cinematográfico. **Revista Civilização Brasileira**. Rio de Janeiro, n. 03, p.171-181. 1965.

EM BUSCA DO OURO. Direção de: Gustavo Dahl. Rio de Janeiro: Gustavo Dahl Produções Cinematográficas. 1965. 28 min. Son. P & B, 35 mm.

GARDNIER, Rui. David Neves, íntimo e pessoal. **Contracampo:** revista de cinema, 39/40. Rio de Janeiro, 2002.

GOMES, Paulo Emílio Salles. Panorama do cinema brasileiro: 1896/1966. In: GOMES, Paulo Emílio Salles. Cinema: trajetória no subdesenvolvimento. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

MAURO, HUMBERTO. Direção: David Neves. INC - Instituto Nacional do Cinema. 1965. 21 min. Son., Cor, 35 mm.

MUSEU NACIONAL DE BELAS ARTES. Direção de Gustavo Dahl, João Carlos Horta, Hugo Carvana, Antônio Penido, Eduardo Gomes dos Santos e Nelson Honorino. Rio de Janeiro: Gustavo Dahl Produções Cinematográficas. 1971. 22 min. Son. COR, 35 mm.

NEVES, David Eulálio. **Cartas do meu bar.** São Paulo: Editora 34, 1993.

NEVES, David Eulálio. **Cinema Novo no Brasil.** Petrópolis: Editora Vozes, 1966.

NEVES, David Eulálio. Conclusão estética. **Contracampo:** revista de cinema, 39/40. Rio de Janeiro, 2002.

NEVES, David Eulálio. Sobre técnica no cinema brasileiro. **Contracampo:** revista de cinema, 39/40. Rio de Janeiro, 2002b.

NEVES, David Eulálio. **Telégrafo visual:** crítica amável de cinema. Org: Carlos Augusto Khalil. São Paulo: Editora 34, 2004.

NIN, Joana. A arte é longa, a vida é breve. **Revista Filme Cultura**, n.55, p.72-73, dez.2011. O FAZENDEIRO do Ar. Direção: Fernando Sabino e David Neves. Rio de Janeiro: Bem-Te-Vi Filmes, 1974. 09 min. Son., P&B, 35 mm.

PINTO, Pedro Plaza. **Paulo Emílio e a emergência do cinema novo:** débito, prudência e desajuste no diálogo com Glauber Rocha e David Neves. 2008. Tese (Doutorado em Estudo dos Meios e da Produção Mediática) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PINTO, Pedro Plaza. David Neves: projetos de vida e autonomia do crítico-cineasta. **Intexto**, v. 48, p. 194-211, jan/abril. 2020.

SCHVARZMAN, Sheila. Ensaio de uma autobiografia. **Revista Filme Cultura**, n.55, p.4-8, dez.2011.

SOUZA, Julierme Sebastião Moraes. Cinema: Trajetória no Subdesenvolvimento, de Paulo Emílio Salles Gomes: Profícua Interlocação Ideológica com ISEB e PCB. **Revista Fênix - História e estudos culturais**, v. 6, 2009.

VIANY, Alex. **Introdução ao Cinema Brasileiro.** Alhambra-Embrafilme, 1987.

VIANY, Alex. **O Processo do Cinema Novo.** Org. José Carlos Avellar. Rio de Janeiro: Aeroplano, 1999.

Recebido em: 28/11/2020

Aceito em: 26/02/2021

MULHERES DIRETORAS NO CINEMA LATINO-AMERICANO – A IMPORTÂNCIA DO MAPEAMENTO PARA A ELABORAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS¹

Graziela Braz Camilo²
Solange Straub Stecz³

Resumo: O artigo apresenta uma análise comparativa entre os índices de participação das mulheres como diretoras de filmes de longa-metragem no Brasil e no México, tendo como base, inicialmente, os anos de 2007 e 2017. A presente versão é uma atualização com os dados disponibilizados até março de 2021. O objetivo do trabalho é discutir a importância do mapeamento das atividades do setor audiovisual e de uma categoria de análise que contemple a produção das realizadoras mulheres nos anuários estatísticos do mercado audiovisual. Os dados publicados pelo Brasil, através do Observatório do Cinema e do Audiovisual da Agência Nacional do Cinema, e pelo México, por seu Instituto de Cinematografía, evidenciam a desigualdade de gênero que persiste no cinema atual nos dois maiores países da região, sobretudo quando se trata de funções de liderança, como a direção cinematográfica. O estudo dialogou principalmente, com os preceitos de teóricas feministas como Teresa de Lauretis, acerca da noção de performatividade de gênero; Laura Mulvey, para a discussão concernente ao olhar passivo/ativo no cinema; e bell hooks, que destaca a especificidade do olhar da mulher negra como espectadora, e na realização e crítica cinematográficas.

Palavras-Chave: Cinema Latino-Americano; Mulheres diretoras; Políticas Públicas.

MUJERES DIRECTORAS EN EL CINE LATINOAMERICANO – LA IMPORTANCIA DEL MAPEO PARA EL DESARROLLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS INCLUSIVAS

Resumen: El artículo presenta un análisis comparativo entre las tasas de participación de mujeres como directoras de películas de largometraje en Brasil y México, basándose inicialmente en los años 2007 y 2017. Esta versión es una actualización con los datos disponibles en marzo de 2021. El objetivo del trabajo es discutir la importancia de mapear las actividades del sector audiovisual y una categoría de análisis que contemple la producción de directoras mujeres en los anuarios estadísticos del mercado audiovisual. Los datos publicados por Brasil, a través del Observatorio Cinematográfico y Audiovisual de la Agencia Nacional de Cine, y por México, a través de su Instituto de Cinematografía, muestran la desigualdad de género que persiste en el cine actual en los dos países más grandes de la región, especialmente cuando se trata de posiciones de liderazgo, como la dirección cinematográfica. El estudio dialogó principalmente con los preceptos de las teóricas feministas Teresa de Lauretis, sobre la noción de performance de género; Laura Mulvey, por la discusión sobre la mirada pasiva/activa en el cine; y bell hooks, que destaca la especificidad de la visión de la mujer negra como espectadora, realizadora y crítica de cine.

Palabras Clave: Cine Latinoamericano; Mujeres directoras; Políticas Públicas.

1 Versão atualizada do trabalho apresentado no XVI Congresso IBERCOM, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá-Colômbia, 2019.

2 Bacharel em Cinema pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e Graduada em Letras - Português e Inglês, pela Universidade Federal de Roraima (UFRR). Especialização em Literatura Brasileira e História Nacional pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR). E-mail: labrazca@gmail.com

3 Pesquisadora e coordenadora da Linha de Pesquisa Cinema e Educação do Grupo de Estudos - GPCINE da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Doutora em Educação. E-mail: solange.stecz@gmail.com

INTRODUÇÃO

O projeto partiu de um levantamento da participação de mulheres como diretoras de filmes de longa-metragem no Brasil e no México, tendo como base os dados contidos em anuários estatísticos e informes do setor audiovisual disponibilizados pelo Observatório do Cinema e do Audiovisual (OCA) da Agência Nacional de Cinema (ANCINE) e pelo Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Inicialmente, procurou-se averiguar a atuação das mulheres atrás das câmeras em outros países da América Latina, entretanto, observou-se, naquele momento, que não havia dados atualizados nos anuários de cinema do Chile, Colômbia e Argentina. Essa lacuna de informação sinaliza a importância desta categoria de análise para a elaboração de políticas públicas que mitiguem a desigualdade de gênero na indústria cinematográfica latino-americana.

A pesquisa compreendeu o levantamento e análise de dados da indústria do cinema e audiovisual latino-americano, disponibilizados pelos órgãos competentes em seus anuários do setor, centrando-se nos dois maiores países da região: Brasil e México. No Brasil, a Agência Nacional do Cinema (ANCINE) conta com Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA), que traz importantes indicadores das atividades do mercado audiovisual brasileiro, como a participação de mulheres roteiristas, diretoras e produtoras executivas em filmes de longa-metragem com exibição comercial no país. No México, o Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE) disponibiliza anuários estatísticos atualizados, em espanhol e inglês, contendo relevantes informações sobre o setor e sobre a presença das mulheres atrás das câmeras.

A IMPORTÂNCIA DO MAPEAMENTO DA PARTICIPAÇÃO DAS MULHERES ATRÁS DAS CÂMERAS

O Observatório Brasileiro do Cinema e do Audiovisual (OCA) divulgou que em 2017 o percentual de filmes dirigidos por mulheres diminuiu de 20,3% para 15,8%, enquanto que a direção mista (homem e mulher juntos assinando a direção) aumentou de forma significativa, passando de 1,4% em 2016, para 7%, em 2017. A tabela abaixo mostra o número de títulos de longa-metragem realizados em 2017, e a porcentagem de homens e

mulheres na direção, além da categoria mista, que refere-se a codireções entre ambos, de acordo com o Informe Anual Preliminar 2017, referente ao segmento de salas de exibição, no período de 05 de janeiro de 2017 a 03 de janeiro de 2018.

Tabela 1 – Gênero da Direção

Gênero da direção	Número de títulos	% do Total
Masculino	122	77,2%
Feminino	25	15,8%
Mista	11	7,0%
Total	158	100,0%

Fonte: Informe Anual Preliminar 2017 (Ancine, 2018)

Em 2007, 78 filmes nacionais entraram no circuito exibidor brasileiro, dos quais 15,4% foram dirigidos por mulheres⁴. Em 2017, foram comercializados em salas de exibição 158 longas-metragens nacionais⁵, sendo 15,8% com uma mulher na direção. Em uma década, o número de filmes brasileiros com exibição comercial mais do que dobrou, entretanto, a participação de diretoras mulheres se manteve baixa. O ano de 2018 apresentou um aumento significativo: a participação de diretoras mulheres chegou a 22% do total de 184 títulos lançados⁶. Em 2019, os lançamentos diminuíram para 167 longas-metragens⁷, e os informes de mercado (disponibilizados até março de 2021) não incluem análise da participação das mulheres.

Uma análise interseccional entre gênero e trabalho permite expor, de acordo com os dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que 51,8% da população brasileira é composta por mulheres⁸, no entanto, se observadas as funções de direção, a participação delas no mercado de trabalho cinematográfico é numericamente muito inferior, indicando uma discrepância que vai além dos números.

4 De acordo com o Dicionário de filmes brasileiros, de Antônio Leão da Silva Neto (2009).

5 Segundo o Sistema de Acompanhamento de Distribuição em Salas (SADIS), o total de títulos nacionais exibidos comercialmente em nosso parque exibidor foi de 160.

6 ANCINE. Superintendência de Análise de Mercado - Participação Feminina na Produção Audiovisual Brasileira (2018)

7 ANCINE. Anuário Estatístico de Cinema Brasileiro (2019, p. 6)

8 Dados da PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua) 2019.

Os informes publicados pelo OCA trazem ainda, outros dados relevantes sobre a indústria cinematográfica nacional, apresentando recortes como a etnia dos diretores, roteiristas e produtores executivos, além da região em que estão localizadas as empresas produtoras desses longas-metragens brasileiros que chegam às salas comerciais. Os dados revelam um desequilíbrio no investimento dos recursos públicos em filmes realizados por homens e mulheres, brancos e negros, o norte e o sul do país, e permitem observar que o Estado, por meio de seus programas e editais, vem reproduzindo práticas que privilegiam certos grupos em detrimento de outros. Às mulheres, aos negros e indígenas, às pessoas pobres e periféricas, resta pouco ou quase nenhum espaço para a plena expressão de sua cultura e identidade audiovisual.

Em resposta à essa problemática, o extinto Ministério da Cultura do Brasil⁹, através do programa intitulado Audiovisual Gera Futuro, lançado em fevereiro de 2018, com recursos do Fundo Setorial do Audiovisual (FSA), estabeleceu um sistema de cotas visando recompor a participação de realizadores oriundos de camadas da sociedade que historicamente têm menos acesso aos mecanismos públicos de fomento à realização artística, como é o caso das mulheres, dos negros e indígenas, além de cotas regionais que visavam a descentralização das produções. Segundo o edital, os recursos seriam distribuídos de forma a garantir que no mínimo 20% dos recursos fossem destinados a projetos de produtoras com sede na região sul, e nos estados de Minas Gerais e Espírito Santo. Às regiões norte, nordeste e centro-oeste se destinariam 30% dos recursos do edital. Uma vez atendidas essas cotas regionais, o edital estabelecia critérios de ações afirmativas e de estímulo a novos roteiristas (50% dos projetos), a roteiristas mulheres (50% dos projetos) e negros e/ou indígenas (25% dos projetos).¹⁰

Os critérios adotados no referido edital, representam um avanço significativo para esses grupos sociais, como forma de resposta e encaminhamento do trabalho de análise dos dados da indústria cinematográfica nacional, que pode ser contemplado em artigos e informes publicados pelo OCA. Isso evidencia a importância de se adotar categorias de análise que levem em consideração o gênero, a etnia, a região, e também a classe

9 Atual Secretaria Especial da Cultura, vinculada ao Ministério do Turismo, alteração realizada pelo Decreto Presidencial nº 10.359, de 20 de maio de 2020, que dispõe da Estrutura Regimental e do Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério do Turismo.

10 Edital SAV/MINC/FSA Nº 10, de 23 de fevereiro de 2018.

social, pela relevância desses recortes para um entendimento mais profundo do tema da desigualdade no país. A medida, inovadora no contexto latino-americano, merece ser analisada e difundida, assim como ampliada a outros programas e editais de incentivo à cultura.

Os dados referentes a 2018, organizados pela Superintendência de Análise de Mercado da ANCINE, mostram que os filmes com diretoras mulheres receberam 26,12% do total investido em projetos contemplados com recursos do FSA. O número, apesar de ainda bastante baixo, representa 10% a mais do que a porcentagem de filmes de longa-metragem dirigidos por mulheres e exibidos comercialmente no ano anterior.

A atuação das mulheres no campo da realização cinematográfica no México, por sua vez, mostrou em 2017 uma tendência de crescimento que já se apresentava nos anos anteriores, de acordo com o anuário estatístico do setor, publicado pelo Instituto Mexicano de Cinematografía (IMCINE). Do total de 176 filmes produzidos, 42 foram dirigidos por elas, o número mais alto desde o início do trabalho de mapeamento da categoria, em 2007, em que elas dirigiram 8 longas-metragens.

Com relação ao ano de 2016, houve mais filmes produzidos e escritos por mulheres, com um aumento de 34% e 30% respectivamente. 52% do total das produções contaram com a participação de mulheres como diretoras, roteiristas ou produtoras. (Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2017, p.57).¹¹

A produção cinematográfica mexicana segue em crescimento. Os dados disponibilizados pelo IMCINE mostram que em 2019 foram produzidos 216 longas-metragens (Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2019, p.24). A participação de diretoras mulheres, no entanto, foi de 20%, mantendo-se abaixo do que nos anos anteriores: 25% em 2018; e 23% em 2017. São números que revelam a desigualdade de gênero na indústria cinematográfica dos dois maiores países latino-americanos.

No México, a discussão sobre adotar-se cotas de gênero nos editais públicos para produção cinematográfica ainda está se iniciando, sendo já uma política estabelecida no sistema eleitoral, onde as mulheres têm o direito a 50% das candidaturas a cargos eletivos. Este mecanismo de integração paritária fez com que o México alcançasse o 6º lugar no ranking de participação feminina na política, o 3º país mais bem posicionado entre os países

¹¹ Tradução nossa.

ibero-americanos, com 48,2% de participação na câmara e 49,2% no senado, segundo informe de 2021, divulgado pela União Interparlamentar (IPU) e pela ONU Mulheres. O Brasil, em contrapartida, encontra-se na 142ª posição, com apenas 14,2% de mulheres na câmara e 12,4% no senado. (UNWOMEN; IPU, 2021)

Dentre os fatores que podem ser determinantes para a participação significativamente inferior das mulheres em funções de liderança no mercado de trabalho, como é o caso da direção cinematográfica, destaca-se a indisponibilidade para assumir trabalhos que exigem viagens e uma agenda menos convencional, isso em decorrência, principalmente, da maternidade e do acúmulo de funções profissionais com os afazeres domésticos. Os dados divulgados pela Agência de Notícias do IBGE apontam na mesma direção:

No Brasil, em 2019, as mulheres dedicaram aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos quase o dobro do tempo que os homens: 21,4 horas contra 11 horas semanais. [...] Entre as mulheres de 25 a 49 anos que viviam em lares com crianças de até 3 anos de idade, pouco mais da metade (54,6%) estava efetivamente ocupada. Em lares sem crianças nessa faixa etária, o nível de ocupação das mulheres foi de 67,2%. Entre os homens, o nível de ocupação é superior tanto em lares com crianças com até 3 de idade (89,2%), quanto em lares sem crianças nesse grupo etário (83,4%) (IBGE, 2021).

As estatísticas nos permitem mensurar as desigualdades de gênero, raça, classe social, região etc., mas é preciso interpretá-las e, a partir dessa leitura dos dados, propor encaminhamentos que resultem em medidas efetivas, como a divulgação desses estudos, a elaboração de projetos inclusivos e a sua implementação.

ESTEREÓTIPOS, SILENCIAMENTO E SUB-REPRESENTAÇÃO

A atuação das mulheres como diretoras, apesar de sua relevância para a história do cinema, tem sido irregular e dificultosa, e muitas de suas realizações acabaram sendo esquecidas pela crítica e curadoria, ou se perderam pela ausência de um trabalho de preservação. Mesmo nos países em que se registra a realização de filmes por mulheres nas primeiras décadas do século XX, o panorama não era favorável para a atuação delas atrás das câmeras. A maioria dessas profissionais não chega a realizar seu segundo filme longa-metragem (TEDESCO, 2012, p. 102).

O quadro abaixo, elaborado por Marina Cavalcanti Tedesco a partir de uma cronologia levantada por Teresa Toledo em 1987 e outras fontes bibliográficas, informa sobre os primeiros filmes dirigidos por mulheres em 17 países da América.

Tabela 2 – Primeiros Filmes Dirigidos por Mulheres

País	Título	Diretora	Ano
Argentina	<i>La niña del bosque</i>	Emilia Saleny	1917
Bolívia	<i>Maria Lionza, un culto de Venezuela</i>	Raquel Romero e Mario Handler	
Brasil	<i>O mistério do dominó preto</i>	Cléo de Verberena	1930
Colômbia	<i>Llego por el Amazonas</i>	Mônica Silva	1964
Chile	<i>Amuhuelai-mi (Ya note irás)</i>	Marilú Mallet	1971
Costa Rica	<i>Juan Santamaría</i>	Patricia Howell	1981
Cuba	<i>Plaza vieja</i>	Sara Gómez	1962
Equador	<i>Solar habanero</i>		
	<i>Camilo Egas: pintor de nuestro tiempo</i>	Mónica Vázquez	1982
Haiti	<i>Zatrap</i>	Elsie Haas	1981
Jamaica	<i>The peacefuk gun</i>	Barbara Blake	1977 – 78
Martinica	<i>L'atelier du diable</i>	Euzhan Palcy	1982
México	<i>La tigresa</i>	Mimi Derba e Enrique Rosas	1917
Nicarágua	<i>Noticiero INCINE n° 5</i>	María José Alvarez	1980
Peru	<i>Encuentro</i>	Nora de Izcue	1967
Puerto Rico	<i>La batalla de Vieques</i>	Zydnia Nazario	1986
Uruguai	<i>Se necesitan niños para amanecer</i>	Patricia Boero	1985
Venezuela	<i>Reverón</i>	Margot Benacerraf	1951

Fonte: Da esfera privada à realização cinematográfica: a chegada das mulheres latino-americanas ao posto de diretoras de cinema. (Marina Cavalcanti Tedesco, 2012, p. 102)

O início tardio de um cinema dirigido por mulheres nesses países, reflete a desigualdade de gênero na indústria cinematográfica e tem como consequência sua sub-representação nas telas. A crítica e realizadora britânica Laura Mulvey (1983, p. 444) questiona a representação fetichizada da mulher pelo cinema narrativo clássico, que criou o star system e transformou a imagem das estrelas em emblemas de sexualidade através da objetificação de seus corpos.

Num mundo governado por um desequilíbrio sexual, o prazer no olhar foi dividido entre ativo/masculino e passivo/feminino. O olhar masculino determinante projeta sua fantasia na figura feminina, estilizada de acordo com essa fantasia. Em seu papel tradicional exibicionista, as mulheres são simultaneamente olhadas e exibidas, tendo sua aparência codificada no sentido de emitir um impacto erótico e visual de forma a que se possa dizer que conota a sua condição de 'para-ser-olhada' (MULVEY, 1983, p. 444).

Representadas majoritariamente sob o prisma masculino, as mulheres foram transformadas, pelo cinema americano, em objeto de desejo e contemplação, ou seja, uma posição de passividade, com protagonismo praticamente nulo. Esta forma de representação, segundo Mulvey, reflete a cultura patriarcal, e o cinema, como um instrumento de prazer visual, promove a manutenção dessas relações desiguais de poder e reproduz a lógica ativo/masculino e passivo/feminino que organizam a maioria das sociedades contemporâneas.

Teresa de Lauretis, outra teórica basilar dos estudos de gênero, destaca a importância de se pensar essa questão fora da divisão binária que se baseia no sexo biológico dos indivíduos, porque exclui os processos sociais e culturais de representação e desconstrução da representação de gênero. Para de Lauretis (1994, p. 237), é preciso pensar o gênero a partir de um lugar outro do discurso:

Eu o imagino como espaços nas margens dos discursos hegemônicos, espaços sociais entalhados nos interstícios das instituições e nas fendas e brechas dos aparelhos de poder-conhecimento. E é aí que os termos de uma construção diferente do gênero podem ser colocados – termos que tenham efeito e que se afirmem no nível da subjetividade e da autorrepresentação: nas práticas micropolíticas da vida diária e das resistências cotidianas que proporcionam agenciamento e fontes de poder ou investimento de poder; e nas produções culturais das mulheres, feministas, que inscrevem o movimento dentro e fora da ideologia, cruzando e recruzando as fronteiras – e os limites – da(s) diferença(s) sexual(ais) (LAURETIS, 1994, p. 237).

A desigualdade de gênero na indústria cinematográfica tem como consequência a sub-representação das mulheres nas telas, por um número inferior de personagens femininos, muitas vezes estereotipados, nas histórias; sua importância menor na trama, com presença de poucos diálogos, e a superficialidade na construção de sua psique. Essa sub-representação não restringe apenas a pluralidade do olhar, mas também reflete em uma produção cinematográfica que não contempla o mosaico cultural que caracteriza as sociedades latino-americanas. Além disso, a atuação das mulheres em posições de comando no mercado de trabalho se vê afetada pela falta de representação de mulheres nessa posição na cultura e na arte.

Enquanto o cinema prioriza protagonistas homens, estamos retransmitindo a concentração de poder nas figuras masculinas. Se os homens predominam nos cargos de comando do cinema, as decisões referentes ao planejamento estratégico, seleção de pessoal e execução orçamentária nesta área estão majoritariamente em suas mãos. E, mais importante: a gerência do imaginário, da representação de homens e mulheres e suas relações no trabalho e na família, a disseminação de

valores e modismos, a representação dos diversos grupos sociais, a escolha da temática e da forma como a mesma será apresentada e tratada no filme (ALVES; DINIZ ALVES; SILVA, 2012, p. 17-18).

A questão de gênero não é o único marcador simbólico que determina a configuração do olhar. Outros aspectos como raça, etnia, religião e classe social, para mencionar apenas alguns, são fundamentais para entender as formas de interação e expressão dos indivíduos. Paula Alves e Paloma Coelho (2015, p. 174) destacam que:

Homens e mulheres se posicionam, agem e reagem, são vistos e significados socialmente, vivenciam suas relações afetivo-sociais-laborais de formas diferentes. Da mesma forma que uma mulher branca se posiciona, reage, é vista e significada socialmente de formas diferentes que uma mulher negra, ou que mulheres de diferentes gerações, mulheres no Brasil e na África, etc. (ALVES; COELHO, 2015, p. 174).

A pensadora feminista negra bell hooks, ao analisar a relação entre o cinema e a espectadora negra, alerta sobre a invisibilidade dessa mulher, que não se vê representada nos filmes e tampouco na crítica. Sobre a especificidade desse olhar, hooks afirma:

Ao verem filmes com um olhar opositivo, as mulheres negras tiveram condições de avaliar criticamente as construções cinematográficas da mulher branca como objeto do olhar falocêntrico e escolher não se identificar nem com a vítima, nem com o algoz. As espectadoras negras, que se negavam a se identificar com a mulher branca, que não aceitavam o olhar falocêntrico do desejo e da posse, criaram um espaço crítico em que a oposição binária proposta por Laura Mulvey da “mulher como imagem, o homem como portador do olhar” era continuamente desconstruído (hooks, 1992).

O mercado cinematográfico brasileiro também reflete essa problemática abordada por hooks, pois aqui, como em seu país de origem, os Estados Unidos, as mulheres negras são representadas nos filmes nacionais de forma estereotipada, seja pelas marcas da pobreza e da violência, seja pela hipersexualização de seus corpos. Isto se deve ao fato de serem representadas pelo olhar do outro. Como aponta Beatriz Gerolim dos Santos “(...) o olhar predominante no cinema nacional é o olhar masculino, branco, classe média alta e heterossexual. Nesse contexto, o cinema é privilégio” (SANTOS, 2017, p. 155).

Incalculáveis são as contribuições que poderiam vir de pessoas que, por seu lugar na sociedade, acabam não tendo acesso aos mecanismos de produção em arte. São olhares que deveriam ser possíveis para a construção de uma cultura audiovisual mais diversa e

menos excludente, que nos edifique como sujeitos e sociedade. Por isso a importância do questionamento sobre o que se mostra na tela e como, sem esquecer de quem decide a destinação dos recursos públicos para o cinema e daqueles que participam dessa indústria.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Um fator importante na promoção políticas afirmativas é o estudo periódico em que se quantifica e analisa a estrutura da indústria e a porcentagem de mulheres (no caso do nosso recorte neste trabalho) inseridas nela. Um dos exemplos mais difundidos é o caso da Suécia, que conseguiu apresentar um aumento de 35% para 50% na participação de mulheres diretoras entre os anos 2013 e 2014. O Canadá é outro exemplo de país que adotou medidas para mitigar a desigualdade de gênero na indústria cinematográfica, destinando 50% dos financiamentos a projetos realizados por mulheres (SORIANO; CALCAGNO, 2007).

O mercado audiovisual (assim como outros setores do mercado de trabalho) dificilmente se equilibra sozinho. Diante do discurso que alega que não há necessidade de intervir, exemplos pragmáticos, como os que acabam de ser expostos, permitem contradizê-lo e reivindicar uma resposta efetiva do Estado, levando a cabo medidas concretas para reduzir a brecha de gênero na indústria do cinema.

O primeiro passo para criação de políticas públicas inclusivas é ter a informação sistematizada, que apresente os diagnósticos e perspectivas que orientem a criação dessas políticas. No caso do Brasil, o Observatório do Cinema e do Audiovisual (OCA), que foi criado em 2008, disponibiliza balanços periódicos do setor audiovisual no país. No México, é o Instituto Mexicano de Cinematografía que, desde 2010, realiza esse trabalho.

A difusão de políticas públicas inovadoras que apresentam estratégias possíveis para diminuir o desequilíbrio na aplicação dos recursos públicos em projetos audiovisuais realizados por homens e mulheres promove o combate à discriminação através da recriação da imagem-identidade que é reproduzida pela família, escola, literatura, arte e meios de comunicação. Desta forma, acredita-se que a entrada da mulher neste campo pode contribuir para a construção de uma nova imagem da mulher, ou melhor, da imagem de uma nova mulher.

É necessário, ainda, considerar que a desigualdade de gênero na indústria cinematográfica se dá não apenas pela falta de espaço e subsídio para a mulher como realizadora, mas principalmente como reflexo de um conjunto de práticas e valores que são arraigados na cultura e na sociedade latino-americana, onde a mulher continua ocupando lugares menos privilegiados e tem seu acesso às esferas de liderança e poder dificultados por essas estruturas sociais.

REFERÊNCIAS

ALVES, Paula; COELHO, Paloma. Discursos, performatividades e padrões visuais no cinema: reflexões sobre as representações de gênero, o mercado cinematográfico e o cinema de mulheres. **ACENO - Revista de Antropologia do Centro-Oeste**. Vol. 2, nº 3, p. 159-176. ISSN: 2358-5587. UFMT: jan. a jul. de 2015. Disponível em: <periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/aceno/article/view/2529>. Acesso em: 15 jun. 2020.

ALVES, Paula; ALVES, José Eustáquio Diniz; SILVA, Denise Britz do Nascimento. **Presença feminina no cinema brasileiro - por que estamos tão longe?** In: XV ENCONTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS DO NORTE E NORDESTE e PRÉ-ALAS BRASIL. Teresina-PI: UFPI, 2012.

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Informe de Mercado. Segmento de Salas de Exibição – Informe Anual Preliminar 2017**. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 14 abr. 2018.

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Informe de Mercado. Segmento de Salas de Exibição – Informe Anual Preliminar 2019**. Disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/cinema>>. Acesso em: 14 jun. 2020.

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Anuário Estatístico do Cinema Brasileiro - 2019**. Disponível em: <<https://oca.ancine.gov.br/publicacoes>>. Acesso em: 14 mar. 2021.

ANCINE. Agência Nacional do Cinema. **Participação Feminina na Produção Audiovisual Brasileira (2018)**. Disponível em: <https://oca.ancine.gov.br/publicacoes>. Acesso em: 08 jan. 2021.

ARGENTINA. Instituto Nacional de Cine y Artes Audiovisuales-INCAA. **Anuario de la Industria Cinematográfica y Audiovisual Argentina 2016**. Disponível em: <http://fiscalizacion.incaa.gov.ar/index_publicaciones.php> . Acesso em: 15 abr. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Editais SAV/MINC/FSA Nº 10**, de 23 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://cultura.gov.br/documento/2018/>>. Acesso em: 20 abr. 2019.

BRASIL. Atos do Poder Executivo. Decreto nº 10.359, de 20 de maio de 2020. **Diário Oficial da União**. Publicado em: 21 mai. 2020. Edição: 96, Seção: 1, p. 34.

CAEM. Cámara de Exhibidores Multisalas de Chile A.G. **El cine en Chile en el 2016**. Disponível em: <<http://www.caem.cl/index.php/informes-anales/item/24-el-cine-en-chile-en-el-2016>>. Acesso em: 19 abr. 2018.

COLOMBIA. Ministerio de Cultura – Dirección de Cinematografía. **Anuario Estadístico del Cine Colombiano 2016**. Disponível em:

<http://www.mincultura.gov.co/areas/cinematografia/Paginas/Anuarios.aspx>. Acesso em: 17 abr. 2018.

DE LAURETIS, Teresa. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque de (Org). **Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-242.

DOS SANTOS, B. G. A (Auto) Representação da Mulher Negra no Cinema Brasileiro Contemporâneo. **O MOSAICO, Revista de Pesquisa em Artes**. n.14, p. 150-164. Jul./dez. de 2017. ISSN: 2175-0769. Curitiba: 2017.

HOOKS, B. **O olhar positivo - a espectadora negra**. Disponível em: <<https://foradequadro.com/2017/05/26/o-olhar-opositivo-a-espectadora-negra-por-bell-hooks/>> Acesso em: 7 mai. 2020.

Inter-Parliamentary Union (IPU); United Nations-Women (UN Women). **Women in Politics: 2021**. Disponível em: <<https://www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2021/03/women-in-politics-map-2021>>. Acesso em: 16 mar. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de Gênero: ocupação das mulheres é menor em lares com crianças de até três anos**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/30172-estatisticas-de-genero-ocupacao-das-mulheres-e-menor-em-lares-com-criancas-de-ate-tres-anos>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MÉXICO. Instituto Mexicano de Cinematografía. **Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2017**. Disponível em: <<http://www.imcine.gob.mx/cine-mexicano/anuario-estadistico>> Acesso em: 14 abr. 2018.

MÉXICO. Instituto Mexicano de Cinematografía. **Anuario Estadístico de Cine Mexicano 2019**. Disponível em: <http://www.imcine.gob.mx/cine-mexicano/anuario-estadistico/>. Acesso em: 16 mar. 2021.

MINISTÉRIO DA CIDADANIA/GABINETE DO MINISTRO. **Diário oficial da união**. Portaria nº 18, de 9 de janeiro de 2019. Publicação: 11/01/2019, Edição: 8, Seção: 1, p. 5.

MULVEY, Laura. Prazer Visual e Cinema Narrativo. Trad. João Luiz Vieira. In: XAVIER, Ismail (org.) **A experiência do cinema**: antologia. Rio de Janeiro: Ed. Graal, Embrasilme, 1983, p. 435-453.

SILVA NETO, Antônio Leão da. **Dicionário de filmes brasileiros**: longa-metragem. São Bernardo do Campo, SP: Ed. do Autor, 2009.

SORIANO, Griselda e CALCAGNO, Luciana. **La cifra impar (sobre mujeres directoras en el cine argentino): Un minucioso análisis estadístico sobre la minoritaria participación femenina en la realización**. Disponível em: <<https://www.otroscines.com/nota?idnota=12591>>. Acesso em: 10 ago. 2019.

TEDESCO, Marina Cavalcanti. Da esfera privada à realização cinematográfica: a chegada das mulheres latino-americanas ao posto de diretoras de cinema. **Revista Extraprensa**, São Paulo, Ano VI - n. 10, junho/2012, p. 97-105.

Recebido em: 21/06/2020

Aceito em: 26/02/2021

O OLHAR FEMININO SOBRE A EROTICIDADE LÉSBICA E BISEXUAL NO CINEMA EXPERIMENTAL FEITO POR MULHERES

Rayane Taguti¹

Resumo: Esse artigo procura refletir sobre a representação da eroticidade lésbica no cinema a partir de quatro filmes: *Je, Tu, Il, Elle* (Chantal Akerman, 1974), *Dyketactics* (Barbara Hammer, 1974), *Lesbian Mother* (Rita Moreira e Norma Bahia Pontes, 1972) e *Las Hijas del Fuego* (Albertina Carri, 2018). A escolha dos títulos se justifica por se tratarem de curtas e longas-metragens dirigidos por mulheres, dos anos 1970 até os anos 2010, da ficção ao documentário, do drama à pornografia; e também por serem considerados experimentais, ou seja, filmes que se opõem à norma do cinema industrial dominante. Com isso, busca-se suscitar algumas reflexões acerca do cinema experimental como espaço de transgressões, bem como os motivos disso. Por fim, a análise do conteúdo das cenas eróticas entre mulheres presentes nesses filmes, será usada para identificar como elas colaboram para a construção e firmamento de um olhar feminino – isto é, como as cenas são pensadas, vistas, filmadas, editadas, quem é o olhar por trás da câmera e a quem se dirige.

Palavras-chave: Sexo lésbico; Olhar feminino; Cinema experimental.

THE FEMALE GAZE ON LESBIAN AND BISEXUAL EROTICITY IN EXPERIMENTAL CINEMA MADE BY WOMEN

Abstract: This article seeks to reflect on the representation of lesbian eroticity in cinema from four films: *Je, Tu, Il, Elle* (Chantal Akerman, 1974), *Dyketactics* (Barbara Hammer, 1974), *Lesbian Mother* (Rita Moreira and Norma Bahia Pontes, 1972) and *Las Hijas del Fuego* (Albertina Carri, 2018). The choice of these titles is justified because they are short and feature films directed by women, from the 1970s to the 2010s, from fiction to documentary, from drama to pornography; and also for their being considered experimental, that is, films that oppose the norm of dominant industrial cinema. With this, it also seeks to raise some reflections about experimental cinema as a space for transgressions as well as the reasons for this. Finally, the analysis of the content of the erotic scenes among women present in these films will be used to identify how they collaborate for the construction and firming of a female gaze - how the scenes are thought, seen, filmed, edited, who is looking behind the camera and to whom they are addressed.

Keywords: Lesbian sex; Female gaze; Experimental cinema.

1 Bacharelanda em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do paraná (FAP). Faz parte do GILDA - Grupo Interdisciplinar em Linguagem, Diferença e Subjetivação (UFPR/CNPq). E-mail: rayane.gonzatto.44@estudante.unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

Afirmar que a intimidade e o universo privado ganharam destaque nas representações audiovisuais, sobretudo a partir da década de 1960 – com a decadência do Código Hays² e a explosão de movimentos sociais, como o movimento negro, o feminista e o LGBTQIA+ –, não é apenas afirmar que os cinemas hegemônicos, como o de Hollywood, e os cinemas autorais europeus, privilegiaram o sujeito, seu desejo e sua intimidade em diversos filmes. É também dizer que o/a espectador/a do cinema *mainstream*³, passou a normatizar um pouco mais as discussões sobre sexo.

De acordo com Michel Foucault (1976), o intenso uso do sexo como um discurso pela humanidade se deu a partir da modernidade (século XVIII), e não apenas com a explosão dos movimentos dos anos 1970. Foi também por meio da Igreja, da escola, da família, da medicina, da psiquiatria, entre outros, que, não na tentativa de proibir a prática sexual, mas com o objetivo de regularizar (e então reprimir) a sexualidade (o desviante sexual) por meios médicos e jurídicos, que se incitou o discurso sobre o sexo por todos os lugares:

[...] criaram-se em todo canto incitações a falar; em toda parte, dispositivos para ouvir e registrar, procedimentos para observar, interrogar e formular. [...]. Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulado, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo (FOUCAULT, 1976, p. 37).

Porém, esse excesso de discurso sexual no século XX não significou a completa aceitação do/a espectador/a a todo tipo de representação sexual. Isso deve-se necessariamente à de um discurso normativo, tendo a pornografia, inclusive, colaborado para reforçar princípios conservadores da contemporaneidade (GERACE, 2015).

Entretanto, não significa que a intimidade não estava presente no cinema desde seus primórdios. Nos primeiros estudos de imagem em movimento, antes mesmo dos irmãos Lumière e da Edison *Studios*, o fotógrafo e cineasta inglês Eadweard Muybridge,

2 Conjunto de proibições estabelecidas pelos próprios estúdios de Hollywood ainda no período silencioso, a vigorar até os anos 1960, com o propósito de vetar representações que poderiam prejudicar a circulação dos filmes no circuito comercial. Entre estas proibições, as quais poderiam ser aplicadas tanto na elaboração do roteiro quanto em cortes de cenas antes do lançamento, estava a referência a personagens e relacionamentos LGBTQIA+.

3 *Mainstream* é a corrente dominante, convencional, no contexto de determinada cultura (o que inclui cultura popular e cultura de massa) difundidas por meios de comunicação de massa.

apesar de ser conhecido principalmente pela série de fotos “*The Horse in Motion*”, registrou corpos nus realizando movimentos diversos em séries como “*The Human Figure in Motion*” (1884-1887), “*Primitive Motion Studies*” (1884-1887), entre outras. Apesar de já ter um certo apelo erótico à época, o interesse dessas imagens eram o estudo do corpo em movimento, a aproximar-se, nesse sentido, para o experimento óptico e científico. É com o cinetoscópio de Thomas Edison e William Kennedy Laurie Dickson, que o cinema *mainstream* proporciona uma posição mais erótica e até voyeurista, não só pela privacidade exigida do espectador – predominantemente masculino – para a exibição dos filmes, como também pelo apelo particular que estes filmes costumavam trazer.

É dentro dessa atmosfera experimental, portanto, que surge o que alguns estudiosos, como Vito Russo (*The Celluloid Closet*⁴, 1981) consideram um dos primeiros exemplos de imagens de pessoas do mesmo sexo no cinema: *The Dickson Experimental Sound Film* (1894), de William Kennedy Dickson. O filme de 17 segundos, apresenta Dickson tocando um violino enquanto dois homens dançam à sua frente. Essa releitura “*queer*”, porém, não é uma unanimidade entre os/as estudiosos/as, visto que, ao levarmos em consideração o período histórico, homens dançarem com homens era algo comum.

Durante os anos seguintes, o cinema não foi um lugar de minorias. Nos anos 1930, com o Código Hays, a comunidade LGBTQIA+ – quando contornava os censores e aparecia nas telas –, era retratada como um ser pecaminoso e potencialmente perigoso. A relação entre homossexualidade e pedofilia era constante, e as associações psiquiátricas não faziam muito esforço para mudar a situação, já que a Associação Americana de Psiquiatria considerou a homossexualidade como uma psicopatologia sexual (ao lado de zoofilia e necrofilia) até 1973. Reforça-se, nessa época, estereótipos do *gay sissy*⁵, da mulher *butch*⁶, da lésbica vampira, entre outros.

A partir dos anos 1960, o Código Hays se ameniza na suposta intenção de acompanhar a cultura vigente, a permitir, dessa forma, que a homossexualidade pudesse ser retratada, desde que tomados os devidos cuidados, quer seja, de forma discreta e restrita.

4 Livro referência nos estudos da homossexualidade na indústria cinematográfica norte-americana.

5 *Sissy* eram personagens gays afeminados, geralmente representados em tons cômicos.

6 O termo *butch* é usado para descrever mulheres lésbicas masculinizadas.

O Código, nesse sentido, foi alterado mais por pressão comercial – vez que as produtoras americanas requisitavam o enfraquecimento do código principalmente para enfrentar a ameaça da televisão, que forçava o cinema a oferecer imagens novas ao público.

O cinema, neste cenário, perdia mercado para os filmes estrangeiros que lidavam com os assuntos censurados pelo Código Hays com maior abertura – do que por uma evolução do censo junto à cultura de seu tempo. Assim, cada vez mais gays e lésbicas saíam do armário na tentativa política e legal de mudar o seu status nos Estados Unidos (PENNINGTON, 2007). As décadas de 1960 e 1970, são fortemente marcadas por movimentos sociais, e é nesse contexto, pois, que as críticas às representações estereotipadas, principalmente da mulher e do LGBTQIA+, se intensificam. É aqui também que o cinema experimental tem um papel fundamental no diálogo com o cinema *mainstream*. Nas palavras de Denilson Lopes (2006):

[...] é nesse momento que emergem categorias como olhar feminino e homotextualidade. [...] o interesse pelo espectador iria realizar uma primeira desconstrução do paradigma hollywoodiano do olhar masculino/objeto feminino. [...] esse processo [...] abre a porta para uma desconstrução do cinema comercial por cineastas como Chantal Akerman em sua extensa obra, para não citarmos autoras fundamentais do cinema moderno como Maya Deren e Marguerite Duras, e, entre nós, Ana Carolina (LOPES, 2006, p. 383).

Apesar de gays, lésbicas, transexuais e *queers* no geral conquistarem esse pequeno espaço, ainda havia o sentimento de estarem renegados às sombras até os anos 1990. Não era algo à toa, visto que poucos dos grandes produtores norte-americanos tiveram a coragem de exibir filmes com pessoas LGBTQIA+ como personagens principais, entre eles: *Making Love* (1982), *Victor/Victoria* (1982) e *Desert Hearts* (1985).

Nos anos 1990, a discussão sobre a homossexualidade e transexualidade ganhou força em outras áreas, inclusive as acadêmicas. Em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* (1990), Judith Butler começa a questionar a noção de “mulheres” como sujeito do feminismo, além de desconstruir todo o conceito de gênero e sexo, tornando-se uma das principais teóricas da questão *queer*. Nesse sentido, alguns termos estereotipados das lésbicas no cinema, como a *butch* ou a *femme*, apesar de considerados convenções heterossexuais adaptadas para a homossexualidade (em termos

mais facilmente inteligíveis, *butch* seria o homem da relação e *femme* seria a mulher na visão heterossexualizada de um relacionamento não-hétero), não deveriam ser definidas como essa representação de identidades originalmente heterossexuais:

A repetição de construtos heterossexuais nas culturas sexuais gay e hétero bem pode representar o lugar inevitável da desnaturalização e mobilização das categorias de gênero. A replicação de construtos heterossexuais em estruturas não heterossexuais salienta o status cabalmente construído do assim chamado heterossexual original. Assim, o gay é para o hétero não o que uma cópia é para um original, mas, em vez disso, o que uma cópia é para uma cópia (BUTLER, 2018, p. 66).

Com tudo isso em mente, o movimento *queer* também ganhou muita força no cinema, desenrolando-se no *New Queer Cinema* (NQC), movimento mais político, o qual incorpora questões de classe, etnia e condição periférica (LOPES, 2006). O termo, reapropriado pela crítica de cinema norte-americana B. Ruby Rich, foi usado pela primeira vez em um artigo para a revista *Sight & Sound*, em 1992, para descrever um bando de filmes independentes que faziam algo novo, renegociavam subjetividades e revisavam histórias em suas imagens (RICH, 1992).

O cinema *queer* vem ao mundo criar novas narrativas, para além da norma do patriarcado branco-hétero-cis⁷ vigente desde o surgimento da sétima arte. Mostram-se diferentes formas de afeto e prazer, a permear também a ideia de novos estilos cinematográficos. Tal ideia se assemelha muito à citação do Manifesto *Queer Nation*:

Ser *queer* significa levar um outro tipo de vida. Não é sobre o mainstream, margens de lucro, patriotismo, patriarcado ou sobre ser assimilado. Não é sobre diretores executivos, privilégio e elitismo. É sobre estar nas margens, definindo nós mesmas (QUEER NATION, 2016, p. 3).

O NQC, portanto, foi (e ainda é) um movimento em prol dos corpos diversos, da pluralidade. O *queer* não é mais o estranho, é o original. É o “bicha”, a caminhoneira, a travesti, as *drag kings* e *drag queens*, e intersexuais, isto é, pessoas que transitam entre a performance do feminino e do masculino, independentemente de sexo e gênero. São todos que desafiam a então chamada “normalidade” com orgulho.

7 Cis, o mesmo que cis gênero, é o indivíduo que se identifica com o sexo biológico com o qual nasceu.

Apesar dessa forte movimentação *queer* no início dos anos 1990, o cinema falhou miseravelmente quando o assunto lhe exigia a união ao movimento feminista. Um exemplo disso é o fato de que os filmes considerados representantes sáficos⁸ no *New Queer Cinema*, são de 1994, *Go Fish* – Rose Troche; e 1996, *The Watermelon Woman* – Cheryl Dunye, quatro anos após a explosão do cinema *queer* independente. Duas discussões extremamente fundamentais encontram-se constantemente em lados opostos, estranhando-se. O resultado disso, para o mundo cinematográfico, é a representatividade lésbica e de mulheres bissexuais, concentradas em polos muito pequenos e específicos, sem uma reflexão consistente e de ampla divulgação do encontro dos dois movimentos.

Até hoje, o cinema que chega aos festivais e ao público, ainda costuma ser feito por homens, isso é fato. Homens brancos, héteros, cis gêneros, tentam nos retratar de acordo com a sua visão, com base em seu olhar masculino. De acordo com Laura Mulvey (1975), esse cinema dominante desenrolou uma codificação do erótico dentro da linguagem da ordem patriarcal dominante. Esse protagonismo masculino, é exatamente o que concebeu a mulher que se relaciona com outra mulher, como um ser ou fetichizado ou masculinizado – o que era bem mais aceitável aos olhos do espectador masculino em comparação à imaginação longe dos holofotes de qualquer desejo sexual do sexo oposto. Nas palavras de Quentin Crisp (1996): “Não existe pecado como o de ser uma mulher. Quando um homem se veste como uma mulher a audiência ri. Quando uma mulher se veste como um homem, ninguém ri. Eles acharam que ela estava maravilhosa.”⁹

Laura Mulvey (1975) desenvolveu vários textos e filmes abordando o olhar predominante no cinema clássico, além de revisitar o próprio trabalho ao longo do tempo de forma a propor novas linguagens e novos olhares para o cinema – ou *contra cinema*. Em seu trabalho mais famoso, *Visual Pleasure and Narrative Cinema* (1975), utilizou-se da psicanálise e de teorias feministas, a fim de explicar como o olhar no cinema narrativo é masculino e ativo. De acordo com a autora, as posições masculina e feminina (ativo *versus* passivo), são bem demarcadas no mecanismo de prazer do cinema narrativo clássico.

8 À título de contextualização, o termo sáfico é usado para mulheres que se relacionam com mulheres. Entendo que usar apenas “lésbicas” exclui uma grande parte do movimento *queer*.

9 Tradução Nossa. “There’s no sin like being a woman. When a man dresses as a woman, the audience laughs. When a woman dresses as a man, nobody laughs. They just thought she looked wonderful.” Fala de Quentin Crisp, no filme *The Celluloid Closet* (1996), direção de Rob Epstein e Jeffrey Friedman.

O homem como a pessoa que olha; a mulher como a imagem a ser olhada. Fazendo uso da psicanálise, a teórica traz o medo da castração (o qual torna a mulher, a grande representante da diferença sexual), que o inconsciente masculino produz como uma das justificativas para a desvalorização da figura feminina no cinema, quer seja, alguém para ser salva, punida ou fetichizada.

Mulvey (1975) também fala sobre o olhar masculino não ser necessariamente um “olhar do homem”, e sim uma posição masculinizada do/a espectador/a. Uma das perguntas que move esta pesquisa, é se um olhar feminino poderia existir e por quais caminhos ele surgiria. Tal questionamento é, inclusive, um dos maiores alvos das críticas e complementos à teoria de Mulvey. Algumas teóricas como Jackie Stacey, sugerem o redirecionamento do olhar ao considerar os prazeres não-heterossexuais da espectadora. É por esse caminho, portanto, que esse trabalho pretende trilhar.

Com isso em mente, busco deixar o cinema comercial de lado, de modo a estudar filmes especificamente do cinema experimental – muito em consequência de este ser um campo aberto a testes, a gerar muitas possibilidades de representações diferenciadas das que normalmente chegam ao público. Mais especificamente, a pesquisa propõe uma retomada histórica não para questionar o olhar masculino voltado às mulheres, mas sim, colocar os holofotes nas mulheres que fogem do padrão e produzem esse conteúdo mais erotizado, como Chantal Akerman, Barbara Hammer, Rita Moreira, Norma Bahia Pontes e Albertina Carri – a fim de mostrar, portanto, que o redirecionamento do olhar que algumas teóricas sugeriram anteriormente, realmente corrobora a construção de um olhar feminino.

De acordo com os filmes e livros selecionados, essa pesquisa busca entender se, e também porque, o ato sexual entre mulheres pode ser melhor representado nas telas quando dirigidos por mulheres. O que essa mudança de olhar implica para a espectadora? O que podemos aprender com as mulheres que começaram a abrir esse caminho pelo cinema experimental? Além disso, busca-se questionar o porquê de ainda não nos sentirmos representadas em tela após quase 130 anos de cinema, e 60 anos dos movimentos *queer* e feminista. Seria o cinema experimental o único espaço para representatividade atualmente, geralmente apreciado por um público pequeno e/ou acadêmico? Só criticar a direção/ produção e o olhar masculino sobre esses filmes é o suficiente? Vejamos.

POR QUE O CINEMA EXPERIMENTAL COMO OBJETO DE ESTUDO?

Dizem: 'o cinema é uma linguagem universal'. Mentira! O cinema é uma linguagem tecnologicamente 'construída' para tal, e, possivelmente, falha. Hipótese: se eu não fizer o 'mesmo' cinema, qual cinema estaria eu fazendo? (AZZI, 2011, p. 207).

O fio condutor desta pesquisa não busca responder o que é o cinema experimental, suas características ou principais nomes do meio. Todos esses questionamentos talvez até batam de frente com o que significa esse tipo de cinema. Em seu livro *Manuais de Cinema II: Gêneros Cinematográficos* (2010), Luiz Nogueira coloca o cinema experimental como uma modalidade criativa e crítica, a qual existe à margem, isto é, na periferia e na singularidade.

Ainda de acordo com Nogueira (2010), a distinção entre cinema experimental e experimentação se faz necessária para o debate sobre o tema. A experimentação é intrínseca ao cinema desde suas origens. Aceita-se o sistema vigente (os temas, estilos, narrativas, entre outros), e busca-se o melhoramento do mesmo. Já o cinema experimental, por sua vez, diz respeito a obras marcadas pela transgressão aos valores vigentes e dominantes do cinema.

Para identificar uma obra como experimental, deveremos conseguir descobrir nela a vontade de ruptura ou o gesto de transgressão com as convenções dominantes da produção e da criação cinematográficas. Nesse sentido, o cinema experimental pode e deve definir-se, por princípio, desde logo, pelo grau ou gênero de oposição que manifesta em relação aos códigos e aos propósitos do chamado cinema *mainstream* (NOGUEIRA, 2010, p. 117).

Dessa forma, colocar o cinema experimental em uma caixa ou até mesmo defini-lo como gênero, pode ser um tanto arriscado, dada a multiplicidade tanto técnica quanto de conteúdo dos filmes, o que dificulta um delineamento universal. Nesse sentido, as cenas escolhidas para análise partem de curtas e longas-metragens, dos anos 1970 a 2010, da ficção ao documentário, do drama à pornografia. Alguns têm narrativas mais ousadas, outros até se aproximam do *mainstream*. O que os une, no entanto, é o fato de irem contra a norma vigente. É transgressor não filmar "com" e "para" o olhar masculino, não importa a época.

O filme *Je, Tu, Il, Elle* (1974), de Chantal Akerman, foi escolhido para o presente estudo justamente por ser um filme que mostra o sexo entre duas mulheres explicitamente, mas com apelo experimental e artístico que complica a visão voyeurística do/a espectador/a. Já Barbara Hammer, será abordada por causa de sua importância para o experimentalismo lésbico de uma forma quase simbólica com seu filme *Dyketactics* (1974). Rita Moreira e Norma Bahia Pontes, aparecem para mostrar que as diretoras brasileiras, também contribuem essencialmente para o cinema lésbico mundial, com o filme *Lesbian Mothers* (1972). Por fim, o filme *Las Hijas del Fuego* (2019), da cineasta Albertina Carri, foi escolhido por dois motivos: por sua atualidade e por suas produtoras o declararem o primeiro pornô feminista já feito, a tornar, no mínimo, um grande experimento, independentemente de opiniões contrárias ou a favor da nomenclatura.

DYKETACTICS (BARBARA HAMMER, 1974)

Dyketactics é um curta-metragem da cineasta norte-americana Barbara Hammer. O filme é uma celebração da lesbianidade e o título brinca com o termo “dyke”, usado com conotação negativa no passado para se referir às lésbicas com características consideradas masculinas.

Figura 1- Frame do filme *Dyketactics*



Fonte: Print screen do filme *Dyketactics*, 1974.

A primeira metade do filme – que flerta com a tradição documental do registro etnográfico, com a autoficção e com o humor vistos em boa parte da obra de Barbara Hammer (SARMET, 2017) –, traz mulheres nuas na natureza, caminhando, deitadas, tomando banho de cachoeira, interagindo nessa espécie de “sociedade sapatão não descoberta”. Esses corpos são apresentados, em sua grande maioria, entrelaçados, seja fisicamente ou por meio das imagens sobrepostas umas às outras. Os dois primeiros minutos de *Dyketactics* são quase um manifesto imagético sobre as produções de Hammer: sobre mulheres (majoritariamente lésbicas), para mulheres, desprovido de olhar masculino.

Já a segunda metade do filme nos apresenta uma das características mais fundamentais da obra da diretora: o sexo. Aqui é importante citar um grande nome brasileiro da pesquisa sobre o cinema lésbico, Mariana Baltar, e a sua “pedagogia das sensações¹⁰”. Apesar de os estudos de Baltar serem mais focados em narrativas e no cinema de gênero, também podem ser usados para compreender a recepção do público *queer* ao filme estudado. Sobre isso, Baltar afirma “pedagogias das sensações que, se de um lado nos ensinam a ver e sentir o mundo, de outro nos ensinam também, através e por causa deste ver e sentir, a ser e estar no mundo” (BALTAR; 2015, p. 41).

O sensitivo se faz notável para os estudos de *Dyketactics* (1974), uma vez que o conceito do toque, é também importante para Barbara Hammer. O curta tem quatro minutos, 110 imagens, e, de acordo com entrevistas da diretora, todas as imagens são imagens de toque. A cena de sexo do filme é quase uma ode ao sensitivo. O toque nas pernas, nos braços, no rosto, na barriga, nos peitos, na vagina. Tudo é tão palpável como se o filme fosse uma extensão da pele da cineasta (SARMET, 2017).

Essa resposta corporal, especialmente na espectadora lésbica, está diretamente ligada ao conceito de erotohistoriografia, de Elizabeth Freeman, que consiste em valorizar o desejo e o encontro dos corpos no cinema através de novos arranjos de corpos e prazeres, os quais rompem com noções heteronormativas de tempo e história (HALBERST, 2020). Também se conecta à teoria fenomenológica do cinema de Vivian Sobchack, que afirma que a compreensão intelectual e as habilidades cognitivas, são fortemente complementadas

10 Trata-se de uma pedagogia moralizante fundamental para a construção das consciências e subjetividades modernas, a se basear no ensinamento do público, por meio da cultura midiática, a partir de um modo de perceber, organizar e reagir ao mundo a partir da sensação. (SARMET; BALTAR, 2016). Para um maior entendimento, ler o artigo “Tessituras do excesso” (2012), da mesma autora.

pelo componente corporal (ELSAESSER; HAGENER, 2018). “O que mais é o filme senão “uma expressão da experiência pela experiência” (SOBCHACK, 1992, p. 25)¹¹. É através da sensação que Hammer nos ensina – não só em *Dyketactics*, mas durante toda a sua filmografia – como a lésbica é e está no mundo.

LESBIAN MOTHER (RITA MOREIRA E NORMA BAHIA PONTES, 1972)

Lesbian Mother é um filme que registra depoimentos de diversas pessoas sobre a maternidade lésbica e a disputa pela guarda dos filhos, desde as mães que fogem do padrão heteronormativo, até profissionais da psicologia e pessoas que são abertamente contra a criação de crianças por mães lésbicas. A obra fílmica em questão, também tenciona os limites de documentário e videoarte, visto que Rita Moreira e Norma Bahia Pontes, são formadas em videodocumentário pela *New York School for Research*, e integram a geração pioneira do vídeo e do documentário com abordagem feminista no Brasil.

O vídeo começa com uma declaração completamente normativa e contra a existência de uma família não-nuclear (heterossexual). Logo passamos a ouvir a voz cuidadosamente selecionada de Nina Simone cantando *Just Like a Woman*, de Bob Dylan, e então surge a imagem de duas mulheres trocando beijos e carícias. Cerca de um minuto e meio depois, temos um corte seco para as entrevistas, que corresponde à maior parte do vídeo, retornando à cena de sexo nos últimos quatro minutos do filme.

Figura 2 – Frame do filme *Lesbian Mother*



Fonte: *print screen* do filme *Lesbian Mother*, 1972.

¹¹ Tradução Nossa. “What else is a film if not ‘an expression of experience by experience?’”.

Apesar de óbvio, o casal de mulheres está nu, é visível o gesto que as mãos fazem pelo corpo todo. Há, principalmente, a imagem dos seios das duas. A cena de sexo dirigida por Moreira e Pontes talvez seja a menos explícita que este estudo vai abordar. O fato de apresentar o sexo pelo lado mais erótico, não desmerece o ato de forma alguma, ainda mais ao considerarmos a época em que foi gravado. Foi a partir dos anos 1970, que as lésbicas começaram a se unir como movimento paralelo ao movimento feminista, no tocante aos estudos acadêmicos. Isso começou a refletir no cinema também. Assim como o filme *The Kiss* (1896), de William Heise, que causou alvoroço em suas exhibições, justamente pelo público considerar o beijo como um ato obsceno demais para as telas de cinema no final do século XIX. A obscenidade de duas mulheres nuas entrelaçadas, ainda era violentamente transgressora em 1972.

De acordo com Adrienne Rich, em *Heterossexualidade compulsória e existência lésbica* (1993),

[...] uma questão inescapável que o problema que as feministas devem tratar não é simplesmente a “desigualdade de gênero”, nem a dominação da cultura por parte dos homens, nem qualquer “tabu contra a homossexualidade”, mas, sobretudo, o reforço da heterossexualidade para as mulheres como um meio de assegurar o direito masculino de acesso físico, econômico e emocional a elas. Um dos muitos meios de reforço é, obviamente, deixar invisível a possibilidade lésbica [...] (RICH, 1993, p. 34).

Assim, Rita Moreira e Norma Bahia Pontes mostram, a partir do corte seco da cena de sexo para as entrevistas, e depois voltando para a cena de sexo – que a identidade lésbica não fica apenas entre quatro paredes, como algumas pessoas podem sugerir. Tudo coexiste. Várias das entrevistadas deixam claro que não há o que esconder de seus filhos e filhas, nem do mundo com relação à sexualidade. Tais percepções são refletidas muito bem na construção do videodocumentário, tanto com os cortes abruptos, quanto com o próprio material do vídeo (primeiro equipamento portátil fabricado pela Sony), que proporciona uma imagem simples, levemente lavada, mundana. Em outras palavras, o conjunto todo da obra tende a mostrar que a existência lésbica é real, comum e natural.

JE, TU, IL, ELLE (CHANTAL AKERMAN, 1974)

Je, Tu, Il, Elle é um filme dividido em três partes. Na primeira, a personagem interpretada por Chantal Akerman, Julie (apesar de nunca ouvirmos esse nome que só aparece nos créditos), é uma mulher que passa muito tempo em isolamento dentro de sua casa, reorganizando os móveis, pintando paredes, escrevendo cartas e comendo açúcar de mamona por pelo menos 28 dias. Na segunda parte, ela pega carona com um caminhoneiro, eles param em diversos restaurantes, ela o masturba e ele faz um monólogo sobre sexo e chateações. Por último, ela vai até o apartamento de uma outra mulher, com quem aparenta ter uma leve tensão. Elas transam e, pela manhã, Julie vai embora.

Figura 3 – Frame do filme *Je, Tu, Il, Elle*.]



Fonte: *print screen* do filme *Je, Tu, Il, Elle*, 1974.

No ensaio de Michael Koresky, *Eclipse Series 19: Chantal Akerman in the Seventies*, que acompanha o DVD de *Je, Tu, Il, Elle* pela *Criterion Collection*, o autor faz questão de comentar que há uma cena de sexo lésbico com duração de 10 minutos e

com três enquadramentos. Apesar disso, “Akerman complica severamente nosso impulso voyeurístico através de composições planas e avulsas”¹² (KORESKY, 2010, n.p). O “nosso”, neste caso, pode ser lido como o olhar masculino.

Tanto a cena da masturbação do caminhoneiro, quanto a cena onde ela transa com sua (implicitamente) ex-namorada, são retratadas de forma peculiar. A primeira, é quase uma poesia. Nada é mostrado, apenas o caminhoneiro colocando a mão de Julie sobre sua calça. Ele narra o ato inteiro enquanto a câmera enquadra um plano próximo do seu rosto. Já a cena com a outra mulher, mais parece uma luta que uma transa. Elas se beijam, os corpos se chocam várias vezes, elas rolam uma por cima da outra, parecem querer se afastar e, ao mesmo tempo, se aproximar mais que o fisicamente possível. Isso reforça, em parte, a tensão do reencontro delas citada anteriormente.

A interpretação que Judith Butler faz sobre uma parte da obra de Monique Wittig, *The Lesbian Body* (1973), é que o prazer fora da economia reprodutiva, funciona como uma forma de erotismo especificamente feminina, em contra estratégia à construção da genitalidade a partir da reprodução (BUTLER, 2018). Essa cena performática, prazerosa e cheia de exaltação à beleza do corpo feminino, usa o sexo para retratar relacionamentos e não se resume apenas ao sexo. Então, não, não é o impulso voyeurístico que Akerman dificulta. Com toda carga emocional, existencialista, depressiva – e também feminista –, construída muito bem ao longo do filme, a objetificação dos corpos femininos presentes na última parte, fica realmente impossibilitada, tornando o comentário de Koresky acerca da dificuldade de se olhar voyeuristicamente para o filme, como algo sintomático de um espectador limitado pelo seu próprio olhar masculino.

LAS HIJAS DEL FUEGO (ALBERTINA CARRI, 2018)

Las Hijas del Fuego, estreou em 2018 já com o prestígio de ter vencido a competição oficial do 20° BAFICI (Festival Internacional de Cinema Independente de Buenos Aires), no país da 1ª Mostra de Arte Pornográfica latino-americana (2012). A história é uma viagem que começa com três mulheres (um casal e uma terceira parte) saindo de Ushuaia e indo até Necochea, com o objetivo de resgatar o carro do pai de uma dessas personagens.

12 Tradução Nossa. “[...] Akerman severely complicates our voyeuristic impulse through flat, detached compositions.” Ver em: KORESKY, 2010.

Uma das mulheres pode ser considerada o próprio alterego de Albertina Carri, por ser também uma diretora de cinema que quer produzir um filme pornô. Com a aparição de outras personagens durante a viagem, todas embarcam em diversas experimentações sexuais, enquanto uma voz-over¹³ da personagem cineasta nos apresenta reflexões sobre sexualidade, pornografia, entre outras.

Figura 4 – Frame do filme *Las Hijas del Fuego*.



Fonte: *print screen* do filme *Las Hijas del Fuego*, 2018.

Antes de entrar em maiores discussões sobre o filme, vale a pena retomar e pensar alguns conceitos. Não podemos considerar *queer* estritamente nos termos de sexualidade. Neste lugar também se discutem questões de raça, da mulher, questões sociais e políticas contemporâneas. Podemos, a partir disso, dizer que Albertina Carri vai além do patriarcado e trespassa o olhar normatizador ao produzir *Las Hijas del Fuego* (2018), um filme que se diz ser o primeiro pornô feminista lançado nos cinemas?

Em *Pós-pornô, dissidência sexual e a situación cuir latino-americana* (2014), Érica Sarmet apresenta uma breve trajetória da pornografia, desde alguns exemplos do século XVI até o chamado pós-pornô da atualidade. De acordo com Sarmet, apesar de não definir de maneira precisa, a pós-pornografia

¹³ Voz-over: é uma técnica audiovisual na qual as vozes dos atores podem ser ouvidas em segundo plano.

Trata-se de confrontar, desconstruir e até mesmo redefinir os imaginários sexopolíticos vigentes, a partir da representação de corpos, gêneros e identidades sexuais historicamente marginalizadas, além do dismantelamento de estéticas e linguagens criadas na e pela indústria pornográfica tradicional, branca, capitalista e heterossexualmente orientada. Nas obras e ações pós-pornográficas, os discursos sobre a ressignificação dos códigos de gênero vão ao encontro de reflexões acerca dos limites entre corpo e máquina, tecnologia e cotidiano, privado e público, indivíduo e sociedade, pertencimento e território (SARMET, 2014, p. 264).

Um dos grandes méritos do filme é, de fato, a representação de corpos dissidentes e marginalizados, o que talvez seja também a principal questão do *road movie*¹⁴ de Carri. Há mulheres magras, gordas, altas, baixas, com pelo, sem pelo, carecas, que performam feminilidade e masculinidade. E, para além do pornô feminista como foi amplamente divulgado, ele pode se enquadrar no conceito de pós-pornografia se levarmos em consideração que o pornô feminista também reforça a distinção de masculinidade e feminilidade, enquanto o pós-pornô se alinha mais à teoria *queer* ao fazer uso de elementos como o pênis, os pelos, a agressividade – conceitos não próprios da feminilidade (PRECIADO, 2007 apud SARMET, 2014, p. 266).

As performances presentes nas inúmeras cenas de sexo de *Las Hijas del Fuego* (2018), realmente batem de frente com a estética pornográfica heterossexualmente orientada, ao trazerem novos corpos e novas práticas sexuais – muitas vezes escancaradamente agressivas, como a cena de sexo em uma igreja –, e, de mesmo modo, questionarem não só o olhar masculino, como também o olhar generificado, visto que a forte presença de elementos *queer* no filme também coloca em xeque alguns olhares femininos normatizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o conceito apresentado por Luiz Nogueira (2010), podemos identificar uma obra como experimental, a partir da vontade de ruptura ou do gesto de transgressão com as convenções dominantes da produção e da criação cinematográficas. É possível inferir, portanto, por meio dos quatro filmes analisados, que o cinema experimental é um

14 *Road movie* é um gênero cinematográfico no qual o personagem principal sai de casa para uma viagem, normalmente alterando a perspectiva de sua vida cotidiana.

espaço muito fértil para questionamentos de normas tanto formais ou estéticas, quanto narrativas e/ou políticas. O experimentalismo lésbico/bissexual, inclusive, funciona como um grande questionador do olhar masculino.

O texto de Laura Mulvey (1975) recebeu inúmeras releituras, interpretações e críticas – vindas até mesmo da própria autora¹⁵ –, e uma de suas grandes contribuições foi justamente ter aberto caminhos para novas reflexões sobre um olhar não-necessariamente-masculino. O caminho proposto nesta pesquisa foi questionar o olhar não só masculino, mas também o heterossexual, ao colocar a lésbica e a mulher bissexual como quem produz (fala) e como quem assiste (escuta).

A análise em cima desses quatro representantes lésbicos/bissexuais do cinema feito por mulheres (e suas repercussões em diferentes públicos), mostra que pode haver mobilidade no olhar do/a espectador/a, e que, diferentemente do que Mulvey afirma em estudos posteriores¹⁶, ele não precisa ser um olhar masculinizado (onde a mulher se coloca em uma posição masculina para demonstrar desejo). Portanto, a partir das considerações supracitadas, o cinema experimental pode sim ser considerado o principal espaço para corpos transgressores, como os objetos desta pesquisa, além de influenciar no melhoramento do cinema *mainstream*, cada vez mais aberto às experimentações formais, narrativas e discursivas.

REFERÊNCIAS

AZZI, Francesca. Consentir ou a arte de fazer cinema sem manuais. In: CCBB. Centro Cultural Banco do Brasil. **O Cinema de Naomi Kawase**. Rio de Janeiro, 2011. (p. 207-212).

BALTAR, Mariana. Femininos em Tensão: da pedagogia sociocultural a uma pedagogia dos desejos. In: MURARI, L; NAGIME, M. (Orgs). **New Queer Cinema** - Cinema, Sexualidade e Política. Rio de Janeiro, 2015. (p.40-45). (Catálogo Online).

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão da identidade. 16ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

ELSAESSER, Thomas; HAGENER, Malte. **Teoria do Cinema**. Uma Introdução Através dos Sentidos. Campinas: Editora Papirus, 2018.

15 Em entrevista realizada por Sônia Maluf, Cecilia de Mello e Vanessa Pedro publicada na Revista Estudos Feministas (2005), Laura Mulvey deixa claro que o texto foi escrito de forma polêmica e com base em um pensamento mais político que acadêmico, por exemplo. Ver em: MALUF; MELLO, PEDRO, 2005.

16 Ver a obra: "Afterthoughts on 'Visual Pleasure and Narrative Cinema' inspired by King Vidor's *Duel in the Sun* (1946)", de Laura Mulvey (1981).

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2014.

GERACE, Rodrigo. **Cinema explícito: representações cinematográficas do sexo**. São Paulo: Perspectiva e Edições Sesc São Paulo, 2015.

GORDON, Sarah. **Indecent Exposures: Eadweard Muybridge's "Animal Locomotion" Nudes (English Edition)**. Yale University Press, 2015.

KORESKEY, Michael. **Eclipse Series 19: Chantal Akerman in the Seventies**. Criterion Collection, 2010. Disponível em: <<https://www.criterion.com/current/posts/1351-eclipse-series-19-chantal-akerman-in-the-seventies>>. Acesso em: 14 jul. 2020.

LOPES, Denilson. Cinema e Gênero. In: MASCARELLO, Fernando. **História do cinema mundial**. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MALUF, Sônia W.; MELLO, Cecília Antakly; PEDRO, Vanessa. Entrevista com Laura Mulvey. **Estudos feministas**, v. 13, n. 2, 2005.

MENEZES, Natália Aly. Desdobramentos contemporâneos do Cinema Experimental. **Teccogs: revista digital de tecnologias cognitivas**, v. 01, 2012, p. 60-92.

MENEZES, Natália Aly. A experimentação latente no cinema e o experimental como estratégia de superação. **Revista Brasileira de Estudos em Cinema e Audiovisual**, v. 04, n. 2, 2015, p. 50-67.

MULVEY, Laura. Visual Pleasure and Narrative Cinema. **Screen**, v. 16, n. 3, 1975, p. 6-27.

MURARI, Lucas; NAGIME, Mateus (Org.). **New Queer Cinema - Cinema, Sexualidade e Política**. Juiz de Fora: LDC, Caixa Cultural, 2015.

NOGUEIRA, Luís. **Manuais de cinema II: Gêneros Cinematográficos**. Covilhão: LabCom, 2010.

PENNINGTON, Jody W. **The History of Sex in American Film**. Praeger, 2007.

QUEER NATION. **Manifesto Queer Nation**. Caderno de Leituras n. 53, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <<https://chaodafeira.com/>>. Acesso em: 17 nov. 2019.

RICH, Adrienne. Compulsory Heterosexuality and Lesbian Existence. In: GELP, Barbara C.; GELP, Albert. **Adrienne Rich's Poetry and Prose**. New York/London: W.W. Norton & Company, 1993.

RICH, B. Ruby. **New Queer Cinema**. Sight & Sound, British Film Institute, 1992.

ROSA, María Laura. Disidencias sexuales y video documental feminista en los años 70. **Arte y políticas de identidad**, v.16, 2017, p. 37-54.

SARMET, Érica. Pós-pornô, dissidência sexual e a situação cuir latino-americana: pontos de partida para o debate. **Revista Periódicus**, v. 1, 2014, p. 258-276.

SARMET, Érica. O cinema de Barbara Hammer e as possibilidades de ação dos corpos lésbicos no mundo. In: PAMPLONA, Juliana; PESSANHA, Marina. (Org.). **Barbara Hammer: um cinema experimental lésbico**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Firula Filmes, 2017. (p. 38-46).

SONTAG, Susan. A Imaginação Pornográfica. In: SONTAG, Susan. **A vontade radical de estilos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

XAVIER, Ismail. **A experiência do cinema**. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2018.

FILMOGRAFIA

DYKETACTICS. Direção de Barbara Hammer. São Francisco, EUA, 1974. 4 min. Color/Sound. 16mm.

LESBIAN MOTHER. Direção de Rita Moreira e Norma Bahia Pontes. Nova Iorque, EUA, 1972. 27 min. B&W/Sound. VHS.

JE, TU, IL, ELLE. Direção de Chantal Akerman. França e Bélgica, 1974. 86 min. B&W/Sound. 35mm.

LAS HIJAS DEL FUEGO. Direção de Albertina Carri. Buenos Aires, Argentina, 2018. 115 min. Color/Sound. Digital.

Recebido em: 26/08/2020

Aceito em: 26/02/2021

**INADEQUADO: UM EXERCÍCIO DE VIDEODANÇA
ATRAVÉS DO OLHAR DO CINEASTA**Yuri A. R. Martins¹

Resumo: O projeto de pesquisa e execução visa uma projeção de dança no cinema, videodança, com coreografia e música autorais em um curta metragem. A dança no cinema vem magnetizando o interesse do público desde sua criação e com o avanço tecnológico veio também o interesse dos cineastas por coreografias e narrativas mais complexas para o audiovisual. “Inadequado” toma como base a narrativa/estória de uma personagem em busca de paz interior, fugindo da rotina que a controla e o que mais ela encontra em sua busca. O memorial discorre sobre o papel do cinema no videodança, quais etapas o diretor executa para o filme ficar estética e semioticamente compreensível; texturas e cores fotográficas para estabelecer contrastes entre os locais utilizados no curta metragem, e escolhas de instrumentos e ritmos musicais adequados à coreografia; entre mais, a montagem das cenas preservando a narrativa coreografia criada / montada para cada cena do filme.

Palavras-Chave: Dança; Videodança; Narrativa; Montagem.

**INADEQUATE: A SCREEN CHOREOGRAPHY
THROUGH THE LENSES OF A FILMMAKER**

Abstract: The research project aims at the execution and projection of a short dance video, a videodance (or screen choreography), with authorial choreography and original music. Dance in cinema has captured the interest of the public since its conception, and with the advancement of technology came the interest of filmmakers to tell more challenging audiovisual narratives using choreography. “Inadequate” tells the story of a character in search of inner peace, fleeing the routine that controls her and what else she finds in her quest. The memorial discusses the role of cinema in screen choreography, which steps the director performs for the film to be aesthetically and semiotically understandable; Choices in texture and colors to establish contrast between scenes and locations, and choices of musical instruments and rhythms suitable for the choreography, further more, the montage of the scenes preserving the choreographic narrative created / assembled for each scene in the movie.

Keywords: Dance; Videodance; Narrative; Editing.

¹ Graduado em Cinema e Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: ry-yu@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O videodança pode ser considerado como um sintoma da contemporaneidade, que surge da necessidade de se encontrar novas formas de expressão e linguagem, inserindo-se num século em que a emergência das avançadas tecnologias de comunicação imprime um caráter intenso de formas híbridas e o consequente alargamento das fronteiras entre as artes. Desta forma, o videodança como uma arte híbrida, vem a ser validado ao longo dos anos 1970, com a introdução de câmeras com preços mais acessíveis e com reproduções facilitadas. É uma arte que reúne o cinema e a dança igualmente.

Segundo Arlindo Machado (2000) o videodança,

deixa de ser concebido e praticado apenas como forma de registro ou documentação, nos sentidos mais inocentes do termo, para ser encarado como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal). Em outras palavras, o caráter textual, o caráter de escritura do vídeo, sobrepõe-se lentamente à sua função mais elementar de registro (MACHADO, 2002, p. 188).

Esta assertiva é partilhada com Galanopoulou (2008), ao afirmar: “videodança é um ponto de encontro entre a dança e a câmera. O bailarino, o coreógrafo, o diretor, o artista visual e o músico são capazes de se encontrar em uma performance” (GALANOPOULOU, 2008, p. 19).

A origem do videodança ainda é bastante incerta. Segundo Regina Miranda (2000):

O exato momento em que a dança atinge a tela de vídeo é ainda objeto de discussão. Em sua edição de agosto de 1997, Elisa Viccarino, em artigo para a revista alemã Ballet/Tanz, focalizando as relações entre dança e tecnologia, cuidadosamente sugere que o nome ‘videodança’ tenha sido cunhado em 1988 em relação a uma performance no Centro Georges Pompidou, na França. Também na Inglaterra, durante os anos 80, a série de dança de Michael Kustows, ‘Channel 4’, começou a apresentar adaptações de trabalhos originalmente feitos para teatro para, logo em seguida, encomendar novos trabalhos especificamente feitos para o meio, identificados como ‘videodança’ (MIRANDA, 2000, p. 118-119).

Desde então, a assimilação do videodança como forma híbrida, segundo Wosniak (2006), tem se desenvolvido ao longo do tempo, focalizando um novo estado do olhar para esta forma que pensa a dança, ao mesmo tempo, que influencia e transforma o movimento em imagem-movimento do movimento.

Levando estas informações e estes conceitos em conta, reuni uma bailarina com experiência em prática coreográfica, Liliane Dubiela, um músico experiente em composições autorais, Ricardo Verocai, e meus conhecimentos audiovisuais, para criar um projeto distinto e reunindo as artes ou linguagens artísticas necessárias para a criação de um filme, possivelmente classificado como videodança.

A bailarina inicial veio a aprofundar a ideia de incorporar a experiência de vivência com alguém que sofra do 'distúrbio de ansiedade', porém não foi possível encaixar nossas datas para filmagens, então optei por convidar outra bailarina da mesma área, Liliane Dubiela; o músico Ricardo pela experiência técnica de montagem de músicas autorais, e o conhecimento amplo de instrumentos variados.

A dança no cinema vem magnetizando o interesse do público desde sua criação no final do século XIX, porém havia aqueles não satisfeitos com a interpretação corporal dentro da tela do cinema. Filmes como *Carmencita* (1894), e *Princess Alli* (1895), refletem em seu nome danças exóticas pouco conhecidas no mundo ocidental. O que se observa nestas películas são intérpretes/pessoas que aparentemente não praticam qualquer modalidade de dança que ali se representa, fazendo-se uso, de forma estilizada, formas dançantes de movimentos livres vagamente inspirados nas modalidades técnicas comuns no final do século XIX e início do século XX.

Com o avanço tecnológico veio também o interesse dos cineastas por coreografias e narrativas mais complexas para o audiovisual. A dança moderna, que nasce neste contexto, do século XX, por exemplo, tem por projeto a relação do homem com seu corpo e do seu corpo com o mundo (WOSNIAK, 2006).

Nota-se a diferença da técnica de 'efeito caleidoscópio' usada por Busby Berkeley (1895-1976), e o cinema experimental de Maya Deren (1917-1961), por exemplo, no que se refere à temática dos corpos moventes na tela de cinema.

O fácil acesso às câmeras filmadoras permitiu que pessoas que não eram especializadas em cinema, filmarem corpos dançantes, experimentarem e inovarem, criando-se o videodança, que condensa as duas técnicas, dança e cinema, em uma nova expressão audiovisual.

Como afirma Wosniak,

Quanto mais os territórios do virtual são explorados atualmente, mais central é a questão do corpo, da (des)corporalidade deste corpo na dança (...). trata-se dos pressupostos do século XXI e a evolução das artes corporais que assumem que a vida do corpo e seus ambientes externos e mesmo internos estão sendo cada vez mais mediados pelas máquinas, potencializando desta maneira, sua capacidades expressiva (WOSNIAK, 2006, p. 37).

Pode-se observar a mudança do interesse artístico com o cinema de narrativa clássica e grande bilheteria, como *Dirty Dancing* (Emile Ardolino, 1987), e o cinema menos reconhecido pelo público, porém com avanços nas técnicas de filmagem e montagem, isto é, *Rosas Danst Rosas* (Thierry De Mey, 1997). Entretanto, existem filmes com sucesso de bilheteria que são reconhecidos pela sua coreografia bastante elaborada, tais como os longas-metragens de Bob Fosse, *Cabaret* (1972) e *All That Jazz/O Show Deve continuar* (1979).

A inovação dos meios de comunicação, como a internet, e a popularização de canais como o *Youtube*, têm facilitado o acesso a novas coreografias e videodanças pelo público diferenciado e desejado. Desta forma há uma disseminação maior dos vídeos nos meios digitais. Entretanto, ao mesmo tempo ocorre uma maior padronização das estéticas e coreografias desenvolvidas. Há uma tendência a se copiar/reproduzir vídeos de grande sucesso, mas há também o caminho reverso, onde artistas de sucesso reproduzem vídeos e coreografias originalmente produzidos por autores menos conhecidos pelo público atual.

Conclui-se que a imagem no videodança oferece-se ao espectador como um discurso audiovisual a ser lido e decodificado e não um mero *pretexto* para ações dançantes dentro de uma narrativa diegética, como no cinema musical, por exemplo. A dança criada diretamente para a tela, como no caso do presente projeto, possui uma linguagem híbrida decorrente das possibilidades de interação e de diálogo com as interfaces das novas tecnologias de comunicação. Como afirma Ivani Santana “há uma redefinição dos espaços limítrofes, ou mesmo sem limites, das artes” (SANTANA, 2002, p. 49). É neste sentido que o presente trabalho configura-se no intervalo, na fenda entre as possibilidades estilísticas do cinema - curta-metragem - e do videodança em interações linguísticas fluidas.

ESTÉTICA E PROCESSOS

O presente trabalho artístico² estrutura-se como um curta de videodança que aborda uma personagem que apresenta/re(a)presenta na tela transtornos de ansiedade. A estética visual traz uma perda de cor gradual que acontecerá com o desenvolvimento da narrativa, começando com todas as cores presentes na imagem, e lentamente perdendo tons e virando algo mais monocromático. A montagem também refletirá essa mudança, começando com planos mais longos e calmos, para depois progredir com planos mais próximos a uma montagem rítmica eisensteiniana, na edição com planos rápidos e intensas repetições.

Para isso, procurei um corpo dançante que tivesse o conhecimento e a vivência necessária para cumprir essa função. A bailarina Alessandra Lahis Tejeira foi convidada e selecionada logo no início do projeto, e a retrato nos *storyboards*, pois tinha conhecimento de antemão, que a referida bailarina convive em relacionamento íntimo com uma pessoa que sofre de episódios de ansiedade.

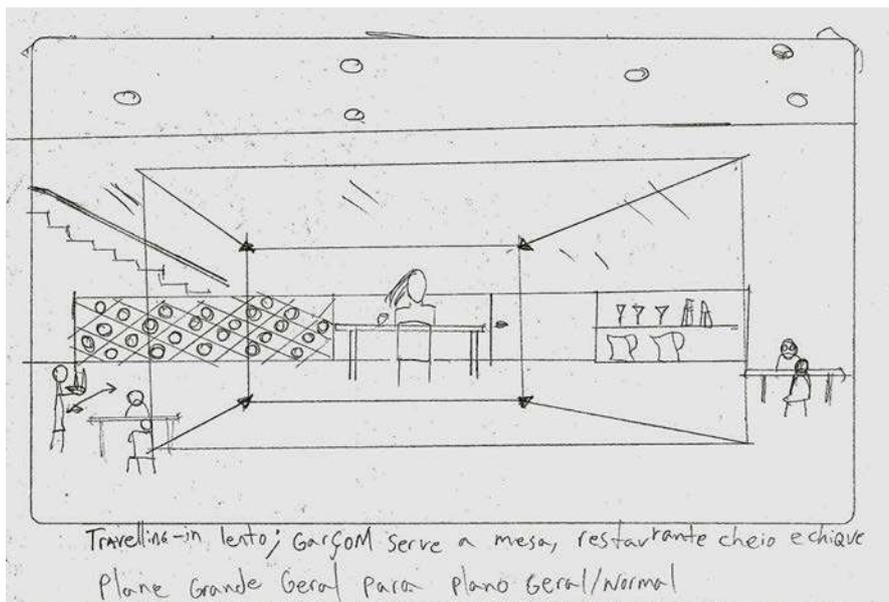
A dança tem várias referências coreográficas, onde os episódios e procedimentos estilísticos de fragmentação e, sobretudo, repetição são amplamente utilizados como recursos estéticos, semióticos e/ou comunicacionais. Salienta-se que a artista da dança Pina Bausch (1940-2009) é um expoente neste quesito e procedimento de criação em dança

A PRÉ-FILMAGEM

A pré-filmagem foi quase completamente dedicada a elaborar a montagem dos planos do curta, onde foram criados os *storyboards* (figura 01) de cada cena, e, a partir deste procedimento, busquei os equipamentos necessários para a filmagem acontecer.

² Acesso ao filme/videodança: <https://www.youtube.com/watch?v=W8l4m6Uq9ew&feature=youtu.be>

Figura 01 - Storyboard da primeira cena com anotações



Fonte: O autor (Curitiba/PR, 2017)

Baseei a estética visual no videoclipe da música “*Stay on These Roads*”, da banda norueguesa *A-HA* (figura 02), onde as cores são representadas como tons de cinza e onde as únicas cores que aparecem são o azul e o bege.

Figura 02 - “*Stay on these roads*” (1987), A-Ha

Fonte: Warner Bros. Records, Music Video, 1988

As cenas finais foram inspiradas no curta de Maya Deren “*A Study in Choreography for Camera*” (1945), onde a diretora/cineasta utiliza a câmera em movimento *pan* para explorar o ambiente onde filma, e depois usar a montagem para quebrar a noção natural de espaço/tempo, exercitando a fração de cena (figura 03).

Figura 03 - Frame de “*A Study in Choreography for Camera*”



Fonte: Maya Deren (EUA, 1945)

Para as cenas detalhes, a inspiração foi o filme/vídeo *Hand Movie* (1966), de Yvonne Rainer (figura 04), com o objetivo de filmar detalhadamente a parte do corpo como se fosse um corpo diferente do da bailarina. Imagino estes planos como uma homenagem à coreógrafa.

Figura 04 - Frame de “*Hand Movie*”



Fonte: Yvonne Rainer, (EUA, 1966)

Naran Ja (One Act Dance), 2012, do fotógrafo/cineasta mexicano Alejandro Iñárritu, serve como referência na parte da montagem e repetição rítmica, porém não de referência visual, pois se trata de um curta com a fotografia diferenciada com suas falhas propositalis da fita magnética (figura 05).

Figura 05 - Frame de “*Naran Ja (One Act Dance)*”



Fonte: Alejandro Iñárritu (EUA, 2012)

NARRATIVA

Tratando-se de um videodança, uma arte e/ou linguagem híbrida, o curta traz a sua narrativa por duas formas: uma sendo a narrativa linear; o que estaria acontecendo na tela fosse esse um curta da forma tradicional cronológica, ações descrevendo em bruto o que a personagem faria para chegar de um ponto a outro dentro da trama.

A segunda, a narrativa de dança, foi sendo desenvolvida, aos poucos, com a bailarina convidada; o roteiro tratou mais de um aprofundamento ao movimento dentro e fora da tela, trazendo um limite e um índice para os momentos mais livres da coreografia e a rítmica da repetição de ações, sem descartar o peso narrativo do movimento para contar a estória.

NARRATIVA FÍLMICA

O curta começa com a personagem (representada pela bailarina Liliane Dubiela), que sofre de um transtorno de ansiedade em certo momento, quando o namorado se atrasa ao encontro entre os dois em um restaurante chique.

Cansada de esperar, e pensando no pior, ela levanta e caminha em direção ao elevador em busca de uma saída do local; perdida pelas ruas da cidade grande, Alessandra procura algo familiar para seguir e dar ordem à sua vida; ela decide então caminhar a pé por entre vielas e ruas da cidade até chegar à sua casa.

Chegando ao ambiente que lhe é familiar (casa), ela logo se direciona para o seu quarto e pelo caminho do corredor, vai se desfazendo das peças de roupa desconfortáveis. Ao chegar ao quarto ela abre o guarda-roupa e o desarruma inteiro em busca de algo confortável. Agora, arrumada, ela segue em direção a um lugar aberto e vazio, para isso - em uma montagem de portas se abrindo - ela se encontra, de repente, em um campo de trigo, sozinha.

Neste momento final, gostaria de questionar a realidade desses acontecimentos na tela, fazendo a personagem aparecer e desaparecer do enquadramento durante o movimento de câmera, quase que o antecipando. Explorarei os planos longos para refletir a calma da personagem, que caminha pelo campo de trigo, fascinada por algo constantemente fora de quadro. Aproximando-se a câmera da personagem notamos que estávamos observando apenas um reflexo seu. A personagem Alessandra estica o braço e toca no espelho, afasta-se deste e, com este gesto, acaba esbarrando de costas com outro espelho. Perdida no que é o real e o que é ficção, ela se depara com a realidade de ainda estar no restaurante. Seu namorado chega e eles continuam a noite como se nada disto houvesse ocorrido.

NARRATIVA DE DANÇA

Como previsto, porém não desejado pela dificuldade de compor o roteiro físico, decidimos coreografar a dança a partir de encontros em locais de filmagem, durante o mês de setembro. Cada um destes encontros foi devidamente arquivado e enviado (como

anexo/apêndice) para os componentes da banca de avaliação deste trabalho/Memorial. Em resumo, foram efetuados testes de locais diferentes para decidir qual seria o melhor local para a coreografia, o horário, e o figurino mais adequado.

Logo, foi concebido o roteiro descritivo abaixo:

INT. APARTAMENTO

A personagem anda até a porta diretamente em frente ao banheiro, ela inspeciona até que uma força externa a leva a sentir uma queda de fundo espacial, lutando contra esta força externa a personagem cai à direita com a câmera levemente refletindo este lapso. A personagem insiste em frente, porém cai à direita mais uma vez; desta vez a queda é maior e mais demorada. Continuando fixamente a personagem cai à esquerda, desta vez brinca com a perspectiva da cena e quando volta ao normal decide sair do plano.

Nos apartamentos/locações, testamos as escadas, os corredores, os elevadores e as áreas de lazer, enquanto nas cenas finais testamos os ângulos, o terreno em qual a bailarina dança, e o horário para melhor definição das sombras.

Foi requisitada a autorização dos locais de filmagem com uma semana de antecedência, porém as cenas da rua tiveram que tomar outro rumo, pois o que mais dificultava nossas gravações era a escassa iluminação dos postes.

As cenas filmadas em externa, na rua, foram feitas em uma tomada cada, assim não se pode ter um ensaio prévio da coreografia em local como todas as outras cenas, dando uma total liberdade criativa à bailarina.

Admitindo coreografia conforme a assertiva de Pearlman (2009) como “ a arte de manipular o movimento: expressar seu tempo, espaço e energia em formas e estruturas sensíveis. Em seu trabalho com o ritmo, os editores fazem algo semelhante” (PEARLMAN, 2009, p.38).

A coreografia montada em roteiro (em um software onde não exista o recurso de acentuação), durante a cena da panorâmica rotatória em Campo Magro, encontra-se codificada abaixo:

EXT. CAMPO

Entra em cena

A – *retiré* frontal

2 – *developpe arabesque*

C – *plies*

4 – *demi-tours en l'air*

E – alongamento vertical

6 – alongamento horizontal

G – corrida

Finaliza a cena

A codificação dos passos foi feita com letras e números para facilitar a leitura e divisão no momento da filmagem. Os movimentos dançantes roteirizados foram adequados à interprete, com liberdade para poder criar sua dança, a sua mecânica corporal. Tivemos também a liberdade de escolha para o ponto inicial e final da cena.

MEMORIAL ARTÍSTICO-REFLEXIVO

Este memorial serve como registro cronológico das ideias as quais eu gostaria de ter realizado. As ideias que foram realizadas e os imprevistos que ocorreram durante as cinco diárias de filmagem do curta.

A MÚSICA

Amúsica foi um elemento muito importante para o filme, nela se encontra elementos e ritmos de jazz e tambores africanos, entre outros instrumentos. Foi composta especialmente para o curta pelo musicista Ricardo Verocai já experiente na área de sonoplastia para cinema.

O PÔSTER

O pôster fílmico (figura 06) foi elaborado pelo artista plástico Yago Tave. O artista baseou-se na cena em que a bailarina se encontra no corredor do apartamento. O estilo do pôster remete àqueles encontrados no cinema expressionista alemão, executado em carvão, com linhas retas espessas e traço borrado na figura principal e no título.

A MONTAGEM

O filme foi montado a partir do *storyboard* discutido durante a pré-produção. Houve variações de atrizes, planos e locações ao longa da produção do curta, como costuma acontecer. Planos que não puderam ser executados, como a cena do drone por exemplo, onde não obtivemos resposta dos proprietários do local autorizando a filmagem. Entretanto, conseguimos executar a maioria das cenas previstas no *storyboard*, e algumas adicionais.

A estética, comentada anteriormente, baseada no clipe “*Stay On These Roads*”, da banda norueguesa *A-Ha*, chegou a ser implementada, porém foi descartada pelos seguintes motivos:

Durante a montagem e colorização, percebeu-se que a ideia original de deixar o filme todo com uma cor monocromática, baseada em tons de marrom, mostrou-se inapropriada para o curta, deixando apenas uma mistura entre marrom e branco.

Figura 06 - Pôster para o curta “*Inadequado*”



Fonte: Registro fotográfico do autor (Curitiba/PR, 2017)

A falta das cores azul e verde tornava-se notável nos planos finais, porém, ao colorir o azul a imagem voltava ao normal, com uma pequena falta de verde, chegando em um *uncanny valley* desnecessário (figura 07).

Nos planos anteriores o mesmo problema ocorria, muitos tons já se encontravam em cena: o vestido na cor vinho, o vestido branco, o trigo e a madeira presente nos cenários. Quando aplicada esta estética, poucos objetos eram afetados.

Figura 07 - Uma representação de como a escala monocromática ficaria



Fonte: Leonardo Otto (Campo Magro/PR, 2017)

PRIMEIRA DIÁRIA – APARTAMENTO

A primeira filmagem foi uma tarde dentro do que se tornaria o apartamento da personagem Alessandra, narrativamente logo após o restaurante. Isso foi algo indesejável pois interferia na montagem cronológica do curta, porém teve que ser aceito pela disponibilidade da equipe. As escolhas desse primeiro dia afetaram a continuidade dos outros, desde o figurino à maquiagem da personagem.

A primeira passagem que ocorreu foi usando somente a luz natural, porém os planos ficaram subexpostos, então optamos por montar as luzes artificiais que conseguimos junto à Unespar (figura 08).

Figura 08 - A filmagem do plano após a troca de roupa



Fonte: Leonardo Otto (Curitiba/PR, 2017)

A ideia era filmar até o sol se por, para na montagem aparentar que a cena se passaria entre a noite e o dia, então para isso começamos pelas cenas finais e fizemos as filmagens ao contrário.

A cena chave dessa filmagem foi o corredor que gira com a dança, para atingir o efeito desejado precisaria de equipamentos muito específicos, fora de nosso alcance, então executamos com o uso de câmera na mão pois se provou mais versátil.

A diária começou às 15h00, e terminou às 19h00 com o pôr do sol. Conseguimos executar todos os planos previstos no *storyboard* além de planos extras.

SEGUNDA DIÁRIA - RUA/NOITE

Nossa segunda diária ocorreu em ruas vazias à noite, por isso optamos por fazer o ensaio sem a câmera, para chamar menos atenção. Os locais foram escolhidos pela luz dos postes, já que não tínhamos iluminação portátil (figura 09).

Figura 09 - Passagem de cena entra o diretor e a bailarina



Fonte: Leonardo Otto (Curitiba/PR, 2017)

Apenas pudemos gravar em uma tomada em cada rua, totalizando com cinco filmagens. Para minimizar os erros de coreografia, deixamos a bailarina, Liliane Dubiela, livre para improvisar e criar durante as tomadas. Depois de cada corte, ela entrava no carro e seguíamos para a próxima rua e a próxima cena.

TERCEIRA DIÁRIA – RESTAURANTE

A terceira diária ocorreu no restaurante “*Del Borgo*”, em Curitiba. Antes de abrir para os clientes, tínhamos cerca de uma hora para filmar todas as cenas planejadas. Sentimos falta de alguns planos previstos no *storyboard*, principalmente o da taça se quebrando no chão, mas optei por filmar esta cena em *close up* em um outro dia.

Seguindo o *storyboard*, tínhamos os planos de abertura do curta, seguido pela taça quebrando, e logo a saída do restaurante e entrada no elevador. Não conseguimos resposta do local com elevador de vidro para a filmagem com drone, então optamos por cortar a cena.

Originalmente o início contava com um plano de *travelling in* seguido por detalhes e um *travelling out* para terminar a cena, porém percebemos que, desta forma, ficaria confuso e repetitivo.

Encontramos nosso primeiro problema de maquinário nesse set, as rodas do tripé (*Dolly*), haviam sido usadas com câmeras muito pesadas, ou sem cuidado, entortando o centro e deixando as rodas desniveladas, isso afetou a estabilidade do movimento de câmera.

QUARTA DIÁRIA - CAMPO MAGRO/PR

A última diária foi mais independente das comparações com o *storyboard*, pois não haviam sido tão detalhadas, porque não sabíamos como a colheita de trigo ficaria na época da filmagem.

O plano aparentemente contínuo da panorâmica, onde a bailarina desaparece e aparece em lugares diferentes, remete a uma homenagem pensada em Maya Deren pelo seu curta “*A Study in Choreography for the Camera*” (1945).

QUINTA DIÁRIA – APARTAMENTO

Depois de revisar a montagem com a orientadora, ficou claro que a filmagem do apartamento deveria ter algumas cenas refilmadas e outras adicionadas para atingir o grau de narrativa desejado. A falta de planos detalhes foi algo que chamou a atenção; a continuidade de planos com finalidade de chegar à dança, e não a conversar entre si, também era notável.

Os planos da chegada no elevador e da troca de roupas, foram criados nesta filmagem, e outros planos, como a saída da cozinha e a remoção da maquiagem, foram refilmados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste projeto artístico, que consiste na criação de um material audiovisual – curta de dança com estética filiada à linguagem de videodança – percebe-se que o resultado final, a obra ‘*Inadequado*’, teve um processo de criação e reflexão amplamente ancorados nas premissas do hibridismo contemporâneo.

O projeto de pesquisa e execução teve como proposta uma projeção de dança no cinema, videodança, com coreografia e música autorais em um curta metragem.

A partir de uma narrativa centrada em um personagem que se desloca ansiosamente em variadas locações, foi possível discorrer sobre o papel, a influência do cinema no videodança e também sobre quais etapas o diretor executa para o filme ficar estética e semioticamente compreensível, a partir do esboço desta narrativa pré-roteirizada.

Durante o percurso/processo de criação, decisões sobre as escolhas de ritmos musicais adequados à coreografia, e a montagem narrativa preservando a coreografia criada/montada para cada cena do filme, tornaram-se essenciais no estabelecimento da unidade fílmica.

Cada um dos sistemas sógnicos envolvidos neste processo de investigação, criação e execução de curta – dança, música, figurino, iluminação, cenografia, movimento de câmera, filmagem e montagem –, determinam uma possibilidade e não outra, cada qual, dentro de suas qualidades de modo de existir, como um sistema em interação com a obra final.

Assim sendo, a relação é interativa e partilhada; não é apenas de partes isoladas, mas de complementaridade, integralidade, coerência e coexistências entre as linguagens para a configuração final de um produto que se apresenta como fruto da hibridação artística contemporânea.

REFERÊNCIAS

A-Ha, **Stay on These Roads**, Warner Bros. Records, Music Video, 1988.

A Study in Choreography for Camera. Direção de Maya Deren. Film, Estados Unidos da América, Independente, 3 minutos. P&B, 1945.

GALANOPOULOU, C. C. Curadoria de Videodança, In: CALDAS, P. (org.). **Dança em Foco** – “Vol. 3: Entre Imagem e Movimento”. Rio de Janeiro, 2008 (p. 19-33).

HAND MOVIE. Direção de Yvonne Rainer. Vídeo, Estados Unidos da América, Independente, 7 minutos. P&B, 1966.

MACHADO, A. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. Campinas: Papirus, 2000.

MIRANDA, R. Dança e tecnologia. In: PEREIRA, R. e SOTER, S. (orgs.). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000. (p. 112-142).

NARAN JA (ONE ACT DANCE). Direção de Alejandro Iñárritu. Vídeo, Estados Unidos da América, 13 minutos. Color, 2012.

PEARLMAN, K., Edição como coreografia. In. **Dança em Foco - vol. 4**: “a dança na tela”. Rio de Janeiro, 2009 (p. 38-44).

SANTANA, I. **Corpo Aberto**: Cunningham, dança e novas tecnologias. **São Paulo: EDUC**, 2002.

WOSNIAK, C.R., **Dança, cine-dança, vídeo-dança, ciber-dança**: dança, tecnologia e comunicação. Curitiba: UTP, 2006.

ENDEREÇOS E ACESSOS COMPLEMENTARES:

1. <https://soundcloud.com/ricardoverocai>
2. https://www.youtube.com/watch?v=aBYMznuEeSo&list=PLutGj5M_8ieDSiiRVsYe3xbZ69Y2-8rqg
3. Visita de locação Campo Magro <https://www.youtube.com/watch?v=gRREdB2-g6M&feature=youtu.be>
4. Visita de locação apartamento <https://www.youtube.com/watch?v=tebcUWgx7LQ&feature=youtu.be>
5. Apartamento primeira diária <https://www.youtube.com/watch?v=cN6F12JaBL8&feature=youtu.be>
6. Rua segunda diária <https://www.youtube.com/watch?v=rMHvO8OVxSg&feature=youtu.be>
7. Restaurante terceira diária <https://www.youtube.com/watch?v=btmNnripqEw&feature=youtu.be>
8. O Filme <https://www.youtube.com/watch?v=W8l4m6Uq9ew&feature=youtu.be>

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 25/02/2021

AS ARTES CÊNICAS EM UMA NOVA ERA: O IMPACTO DA EPIDEMIA DO CORONAVIRUS NO CURSO DE BACHARELADO EM ARTES CÊNICAS NA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Leticia Arruda¹

Resumo: Este artigo tem como objetivo refletir sobre o impacto da pandemia no curso de bacharelado em artes cênicas, o presente estudo suscitou do interesse em refletir sobre o contexto pandêmico onde as relações humanas se desvincularam por conta do isolamento social, assim, artistas teatrais que necessitam do corpo presença para fundamentar as práticas teatrais, se assolam em questionamentos referentes a metodologia das atividade remotas. Embora o ensino remoto seja a ferramenta precursora para o enfrentamento das dificuldades assoladas na educação, ousa-se questionar suas relevâncias quando associada ao corpo-presença nas atividades práticas dos cursos de bacharelado em artes cênicas, culminando em um desfavorecimento explícito nas práticas artísticas ou o pensar em novos caminhos a serem descobertos pelos artistas que estão em processo de formação acadêmica. É notável a preocupação em manter o ensino ativo para a população acadêmica, porém, com as atividades remotas em pauta, implicações são necessárias sobre este novo tempo no campo das artes cênicas.

Palavras-chave: Artes; Educação; Epidemias; Coronavirus.

THE PERFORMING ARTS IN A NEW AGE: THE IMPACT OF THE CORONAVIRUS EPIDEMIC ON THE BACHELOR'S COURSE IN SCENIC ARTS AT THE PARANÁ ARTS FACULTY

Abstract: This article aims to reflect on the impact of the pandemic in the bachelor's degree in performing arts. The present study was aroused by the interest in reflecting on the pandemic context where human relations have become detached due to social isolation, thus, theater artists who need the body presence to support theatrical practices, are plagued by questions regarding the methodology of remote activities. Although remote teaching is the precursor tool for coping with the difficulties that have affected education, one dares to question its relevance when associated with the body-presence in the practical activities of bachelor's degrees in scenic arts, culminating in an explicit disadvantage in artistic practices or the thinking of new paths to be discovered by artists who are in the process of academic formation. It is noteworthy the concern with maintaining active education for the academic population, however, with distance education on the agenda, implications are necessary about this new era in the field of performing arts.

Keywords: Arts; Education; Epidemics; Coronavirus.

¹ Professora de Artes Visuais, Pedagoga, Atriz, Escritora, Performista, Estudante de Bacharelado em Artes Cênicas na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do paraná (FAP). E-mail: letim_77@hotmail.com

INTRODUÇÃO

O estudo procurou refletir sobre as artes cênicas em período de isolamento social, bem como, suas limitações na prática artística que em decorrência do assolamento da pandemia mundial, causa ao homem e a cultura um distanciamento que gera indagações sobre a necessidade da arte no mundo, com isso, embora o isolamento seja necessário para a não propagação do vírus, a problematização recai sobre o impacto da pandemia no curso de bacharelado em artes cênicas. A pessoa que está presente no campo artístico, especificamente, nas artes cênicas, desenvolve para si uma compreensão consciente sobre o seu corpo no mundo, a relação entre arte e humanidade é tão antiga que pensar no distanciamento entre esses dois componentes é buscar resignificar este ser e adaptá-lo para um novo mundo, contudo, o impacto que a pandemia está refletindo no curso de bacharelado em artes cênicas conduz para análise dos objetivos principais, que tem como relevância as vantagens e desvantagens que o ensino remoto está viabilizando no curso, e como os aparelhamentos eletrônicos estão sendo discutidos como ferramenta para a formação de artistas; também, como está sendo a tomada de ações para minimizar os efeitos prejudiciais que a Covid 19 trouxe ao mundo.

Desta maneira, compreende-se como foco da pesquisa a arte e a humanidade em período de isolamento social. Tendo como justificativa qual a influência das artes cênicas para o contexto social, o que muda e o que acrescenta. Sabemos que a arte está associada ao ser humano desde que o mundo se tornou o que é hoje, com os seus sistemas de produção geradores de capital. Com isso, e com a atual crise mundial que o Covid 19 causou, deslocou-se reflexões individuais e propositoras sobre os estudantes de artes cênicas em processo de formação artístico em meio ao distanciamento social, visto que, o contato físico é a vinculado ao fazer teatral. Dessa maneira Brecht elucida que “ Ao apontar os incalculáveis serviços que a ciência moderna, devidamente empregada, pode prestar à arte, e, em especial, ao teatro, me contestaram que a arte e a ciência são dois domínios valiosos, mas, totalmente diversos da atividade humana” (BRECHT, 1978, p. 50). No entanto, as artes cênicas e a ciências são alicerces para a compreensão do humano no mundo, inseparáveis, mas, diversificados na sua maneira de significar a pessoa.

O artigo irá ser estruturado partindo da compreensão da humanidade e o mundo, bem como, seu desenvolvimento com a arte para a sustentação da comunicação e o que isto gerou para os tempos atuais, adentrando as artes das cenas e entendendo-a como uma forma de expressão associada ao fator humano refletido em um mundo de transformações. Também, referenciar mudanças sociais em que epidemias antigas trouxeram para o mundo; compilando com o atual momento vivido e refletindo sobre as dificuldades e vantagens que o ensino remoto está trazendo para o curso de bacharelado em artes cênicas. Sendo então, analisada a grade curricular de um curso que conduz para a reflexão referente as propostas que estão sendo abordadas para a continuidade do ensino, bem como, transmitir quais os métodos que estão sendo propostos para as práticas dos artistas em formação.

COMUNICAÇÃO E ARTE

A comunicação é um processo histórico difundido pelos seus gestos, expressões e linguagens; os seres humanos se comunicam entre si por intermédio da cultura, norteadora de um papel importante nesta comunicação, um elo, jamais inseparável entre o humano e sua identidade criadora de valores, crenças e atitudes, assim sendo, diversas maneiras de comunicação foi sendo estruturada pelo o ser humano em conexão com mundo, este que transforma e é transformado; porém, a comunicação é o que mais afeta os relacionamentos entre as pessoas; o ato de se comunicar se evidenciou entre os séculos XIX e XX através dos estudos de John Dewey que concebe as ações do sentir, pensar, proceder como atos de comunicação, ou seja, as experiências são dinâmicas e fazem parte do processo de comunicação entre as pessoas que vão sendo refletidos na vida social, sendo assim. É possível afirmar que “Comunicar-se, para ele, é agir em prol do estabelecimento de um espaço simbólico comum, em direção a uma finalidade comum. É uma troca simbólica que reconstrói o mundo percebido pelos interlocutores” (TOSTA; FONSECA, 2019, p. 245). Assim sendo, a comunicação é uma troca simbólica entre os indivíduos que se encontram, havendo um objetivo em se comunicar, partindo da ação tanto de um como o do outro, este ato de ir até o outro está organicamente articulada no contexto onde as trocas simbólicas ocorrem, os signos vão se transformando em novos referenciais de comunicação.

O desenvolvimento humano necessita da comunicação e é sobre as faces de quem fala e de quem recebe que a autonomia da vontade reflete sobre a necessidade de se comunicar com o outro; e em prol da palavra e do ato de se relacionar que o homem associa para si a intencionalidade da comunicação, por isso, é possível atestar que como significância a “palavra intencional” que se encontra no ato de se relacionar. De acordo com Fonseca, “A interlocução é fundamental na medida em que os participantes do processo comunicacional dispõem-se diante uns dos outros, organizando o pensamento etc.... E que exige empatia, compartilham ideias, sentimentos, emoções, etc” (TOSTA; FONSECA, 2019, p. 246). A subjetividade faz do homem sujeitos intencionais na comunicação com o outro. Os modos de comunicação são cíclicos, antes a comunicação com Deus era através de danças, rituais, mascaradas. Na atualidade, esta linguagem também está direcionada ao fazer artístico no mundo ocidental.

A arte foi se constituindo na necessidade da sobrevivência humana, através das expressões, palavras, gestos foram maneiras que ser humano aprendeu a se conectar com as experiências do corpo humano, isto é, a arte gera uma comunicação espontânea entre os indivíduos, pois se baseia na empatia e autonomia do outro ao EU, esta auto percepção do EU no mundo se baseia na reflexão expressiva do corpo e da fala. É importante enfatizar que a linguagem artística “[...] proporciona o despertar do pensamento artístico ampliando a sensibilidade, a imaginação e a percepção estética. Fatores importantes para a formação do ser e do desenvolvimento do senso crítico” (OLIVEIRA, 2016, p. 688). A arte é um processo de comunicação baseado na reflexão crítica e criativa dos fatos existentes no meio social, por isso, os modos de comunicação entre arte e o homem são baseados na transparência dos fatos vivenciados, pois a autonomia do EU para a compreensão do outro fundamenta-se instintivamente na interpelação geradas no contexto social.

Contudo, a comunicação e a arte estão atreladas ao fator humano e seu comportamento no meio social. É com as linguagens artísticas inclusas no processo de desenvolvimento humano, que a pessoa vai se transformando no meio social partindo da sua reflexão como integrante transformador das suas ações.

EDUCAÇÃO COMO PROCESSO COMUNICATIVO

A educação é uma experiência intencional de quem aprende e de quem ensina, o ensino aprendizagem está baseado na interpelação do indivíduo com o próximo; estes questionamentos que a pedagogia da autonomia de Paulo Freire se debruça, intercala para a compreensão da educação como um processo de relação, entre professor e aluno e além do espaço escolar. As maneiras de educar recaem no aprendizado e na formação humana do indivíduo, portanto:

O papel da educação é possibilitar restabelecer a responsabilidade aos sujeitos, responsabilidade existencial, no intuito de humanizar as relações entre esses, a fim de que possam refletir sobre suas condições vivenciais. O objetivo da proposta freiriana não se constitui em integrar esses sujeitos à estrutura opressora, determinada pelo modelo de produção vigente, mas que esses seres humanos se reconheçam na responsabilidade da ação-reflexão em favor da humanização da realidade, para que, de tal maneira, transformem essa estrutura (FREITAS, 2017, p. 248).

O agir e o pensar estão na forma de se comunicar dos sujeitos e de certa maneira, estão refletidos no sistema educacional, tanto na ação do professor como o do aluno, esta interface corresponde na formação social do homem; sendo parte do processo histórico-social-cultural do sujeito que regido pela comunicação dada através da experiência do convívio social, que esta pessoa se educa aprendendo com o outro. Portanto, a experiência educativa proposta por John Dewey remonta a dois princípios “o da continuidade e o da interação” (PEREIRA, 2019, p. 244), o primeiro diz respeito “o processo educacional nunca é encerrado, quanto mais o ser humano encontra significado no que aprende, mais busca aprender.” (PEREIRA, 2019, p. 244), no entanto, sobre o segundo princípio, a interação, tem como entendimento vivências cotidianas que são baseadas na comunicação entre seres humanos. Sobre este entendimento, a educação como autonomia é compreensiva, pois o aluno que é inserido no processo educacional deve estar aberto a construção e desconstrução de paradigmas criados no meio social, visto que uma educação libertária e comunicativa faz da pessoa, um pesquisador de seu próprio contexto social e transformador de suas ações.

Entretanto, compreender a educação como um processo comunicacional de troca de experiência. Estudos demonstram que o desenvolvimento cognitivo do homem é constituído através da interação com o meio social; assim sendo: “Vygotsky postulará que as funções cognitivas superiores, tipicamente humanas, surgem da articulação e combinação entre o uso de instrumentos materiais e o uso de signos.” (TOSTA, 2012, p. 59). Posto isto, é possível assimilar que os instrumentos e os signos são atingidos pela mediação, tanto de ações do mundo externo – instrumentos - como do mundo interno do sujeito – signos - ambos abrangem a constituição do desenvolvimento cognitivo do homem.

Apesar disso, é norteador estabelecer que a evolução desses signos e instrumentos vão se conectando à estímulos inerentes do sujeito, é possível estabelecer que “por meio de interações sociais que possibilitem aprendizagens de símbolos e signos como a fala, o desenho, a escrita...” (TOSTA, 2012, p. 61). Logo, são processos de significação que estão atrelados na inter-relação entre indivíduos.

ORIGEM DAS EPIDEMIAS

Direcionar uma terminologia para a palavra epidemia, está associada às histórias grega, assim, Tucídides general de Atenas em 424 a.C escreveu sobre a Guerra do Peloponoso, sendo um sobrevivente da epidemia que assolou Atenas, relatou sobre a tragédia e o horror que a guerra e o vírus devastou a Grécia antiga.:

Os doentes atingiam os sãos e, dessa forma, a proximidade e assistência ao outro poderia significar a morte. Independente disso, o espetáculo da doença e da morte atingia todos, muitos dos quais, mesmo ainda sãos, perdiam o ânimo de viver, tamanha a dimensão da perda. Os mortos eram tantos que já não havia forças para lamentá-los (CZERESNIA, 1997, p. 42).

Repercutir os conceitos sobre epidemia resgata o momento histórico do caos da natureza sobre o homem, deste modo, o conceito epidêmico interliga a palavra contágio, sendo ambas, associadas a um vírus transmitido que não escolhe raça, gênero e idade; Assim Czeresnia explana que “ A doença atingiu todos sem piedade - bons e maus. Uma das formas de reação ao desespero era a entrega a prazeres intensos e imediatos, sem preocupação com nada, já que não havia nenhuma perspectiva de futuro” (CZERESNIA,

1997, p. 43). O caos estava se formando no mundo e com ele o libido de prazeres, que exerciam desejos de viver o momento, pois o medo estava tomando conta do humano e a angústia de não poder controlar o incontroleável, o vírus.

A epidemia oculta qualquer esperança do ser humano sobre o mundo, gerando revolta dos atenienses contra os Deuses; é possível dizer que “A epidemia como decorrência do castigo dos deuses foi outra importante associação que já se mostrava presente nas culturas do mundo antigo” (CZERESNIA, 1997, p. 43). Consequentemente, um contágio viral sem distinção e interligados ao castigo de um Deus sobre o homem, tem significância na epidemia que se proliferou na Grécia Antiga, tornou-se um exemplo para as novas gerações, significando, o enaltecimento sobre a significância da natureza ser a essência do mundo, recai na existência de um Deus, que culpa e castiga, contudo, na era da contemporaneidade a própria consciência humana deve ser, quem culpa e castiga, tornando-se responsável pela suas próprias ações na terra.

O modo como o mundo foi se desenvolvendo com o antropocentrismo em vigor, ocasionou um impacto do ser humano na sociedade e irregularidades na maneira de cuidar da terra, o teocentrismo não ocupava mais lugar nas opiniões sobre a epidemia de 1918, conhecida como “Gripe Espanhola”.

[...] em meados de agosto e início de setembro de 1918, algumas pequenas notícias sobre um estranho mal começaram a aparecer nos jornais da capital federal, sem, contudo, despertar grande atenção das autoridades públicas e da população em geral. Desde o mês de maio, a Europa e a África eram assoladas por uma doença epidêmica, cujo diagnóstico era incerto. Inicialmente, ela acabou sendo confundida com diversas outras doenças, tais como cólera, dengue e tifo. Somente no final do mês de junho, vinda de Londres, obteve-se a informação de que se tratava de gripe ou influenza, e que já teria se alastrado por vários pontos da Europa. Percorreria o mundo em oito meses, matando entre cinquenta e cem milhões de pessoas e tornando-se o maior enigma da medicina (GOULART, 2005, p. 102).

A Gripe Espanhola sofreu influências sociais e políticas, pois vários países estavam em estado de guerra, então a gripe veio em combate, mas, dessa vez, com o próprio homem e seu estado de saúde. Os sintomas da Gripe Espanhola eram peculiares, geralmente os sintomas da gripe eram muito agressivos. “As pessoas sangravam pelo nariz, pelos ouvidos, pelos olhos... Ficavam azuis com a falta de oxigênio, segundo relatos da época. Caíam de cama pela manhã e à tarde estavam mortas” (TASCHNER, 2020). A patologia

recebeu esta terminologia pois “A explicação para a imputação do nome espanhola tem raízes políticas, devendo-se também à posição de neutralidade da Espanha durante a Primeira Guerra Mundial” (GOULART, 2005, p. 102).

A primeira guerra mundial trouxe conflitos entre países emergentes, tanto a Espanha estando neutra na desordem do mundo, o Brasil no período da Primeira Guerra Mundial, criou a Missão Médica Brasileira com objetivo de “rumar para França e organizar um hospital temporário para socorrer soldados e civis.” (BERTUCCI, 2018, p. 49), nesta época o Brasil enviou os soldados para a grande guerra, e assim, a epidemia da Gripe Espanhola pisou em solos brasileiros, o que segundo relatos:

No Brasil o efetivo interesse pela moléstia aconteceu a partir da segunda quinzena de setembro quando autoridades governamentais receberam informações, reproduzidas nos jornais de São Paulo, sobre o adoecimento e as várias mortes de membros da Missão Médica Brasileira e de soldados do exército nacional cujos navios haviam atracado em Dacar, no Senegal, antes de rumar para a França (BERTUCCI, 2018, p. 50-51).

Enquanto o Brasil recebia os infectados pelo vírus, os jornais da época não escreviam tanto sobre a nova gripe, pois as dúvidas eram dissonantes sobre a realidade da Gripe Espanhola, o que segundo relatos das primeiras impressões da gravidade da gripe em território brasileiro, ilustra que “confirmando o que vários médicos suspeitavam e a imprensa, mesmo sem confirmação, alardeava: as observações clínicas indicavam que a doença era a gripe, de extrema gravidade, que chamavam de “espanhola”” (BERTUCCI, 2018, p. 50). A ameaça da saúde humana já tinha um nome e uma identidade e era letal para todos os humanos.

Assim sendo, com a volta dos soldados e civis doentes a população brasileira aos poucos foi entrando em estado de alerta em todo o território nacional.

[...] a difusão epidêmica de uma doença sem tratamento específico, como a gripe, a necessidade de (re)educar a população, notadamente em medidas higiênicas, era fundamental na tentativa de diminuir a propagação e os efeitos deletérios da moléstia (BERTUCCI, 2018, p. 53).

É possível perceber que a população aos poucos foi se adequando aos malefícios da Gripe Espanhola, acontecendo também, o isolamento social e medidas protetivas para a não propagação do vírus.

A partir de 18 de outubro o Serviço Sanitário determinou que sociedades literárias, esportivas e recreativas suspendessem suas reuniões e jogos e que lugares públicos, como museus e parques, fossem fechados. As igrejas reduziram o número de missas e cultos. As escolas e faculdades encerram suas aulas — e pelo menos uma dessas instituições, o Grupo Escolar São João, foi prontamente transformado em Posto de Socorro aos gripados, assim como seriam outros prédios da cidade (BERTUCCI, 2018, p. 53).

O Combate das doenças epidêmicas se associa ao isolamento social, bem como, as vacinas antivirais e as medidas preventivas de higienização, causando ao indivíduo um possível reflexo para o retorno do convívio social. Porém, o mundo, sempre esteve se desenvolvendo com as epidemias que historicamente, quase disseminaram com a população mundial. Dessa maneira, o homem sobreviveu e está sobrevivendo as epidemias.

A Gripe Espanhola no Brasil foi considerada negligenciada quando relata “Quando, em meados de novembro, começaram as especulações sobre a reabertura dos teatros na cidade até O Combate declarou - a pandemia entrou francamente em declínio” (BERTUCCI, 2018, p. 57). Ou seja, a pandemia que devastou cruelmente uma grande parte da população brasileira, chegou enfim, a seu enfraquecimento.

Contudo, a origem das epidemias esteve sempre associada ao corpo Humano e a natureza, sendo elementos impactantes no convívio social. Desta forma, o contágio que se origina da epidemia, sendo o vírus o propagador de doenças, conduz a humanidade a refletir sobre contextos históricos epidêmicos, pois assim, a conscientização de um corpo no mundo pode estabelecer a acuidade do homem sobre sua ação e gerados por ela, o mundo se prepara a cada dia mais, para uma conquista a favor de uma imunidade viral

ATIVIDADES REMOTAS EM ARTES CÊNICAS EM PERÍODO DE PANDEMIA.

A tecnologia se desenvolveu pela construção humana sobre a terra, a ação de modificar, construir, inventar, são características inerentes ao homem, a técnica ou a arte sempre esteve presente nas mudanças do contexto social do ser humano, e assim, a comunicação transformou-se em um além onde o corpo se distancia do outro.

Houve um tempo em que a comunicação a longa distância era o som da voz humana ecoando pelos vales, e a tecnologia mais avançada significava um jeito melhor de lascar a pedra. E o mundo, por mais vasto que fosse, acabava no horizonte, onde a vista alcançava (GONTIJO, 2004, p. 13).

O aperfeiçoamento da comunicação entre os humanos foi sendo transformando pelos os aparelhos tecnológicos, que ocuparam um lugar fixo nas relações interpessoais dos indivíduos, assim, as maneiras de se comunicar estão nos aplicativos de *Facebook*, *Skype*, *Instagram*, *Zomm*. Esses e outros aparelhamentos contribuem para uma comunicação de diferentes localidades em que se encontra o indivíduo.

[...] A tecnologia exerce influência em vários setores da sociedade e que, após os avanços tecnológicos, as relações existentes nos meios sociais estão se recriando. A velocidade que a informação percorre a internet é assustadora. Basta um clique no mouse e o conhecimento desejado é encontrado em qualquer site de busca na internet usando o computador ou qualquer dispositivo móvel (CARVALHO, 2017, p. 17).

Dessa maneira, a educação sobre vias tecnológicas tornou-se uma ampliação na aprendizagem, visto que, os princípios da educação a distância esta na continuidade do ensino o que contribui para a profissionalização do sujeito, desta maneira, conceituar Educação a distância “É uma forma de ensino-aprendizagem mediada por Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) que permitem que o professor e o estudante estejam em ambientes físicos diferentes. (COSTA, 2017, p. 59); assim sendo, o sujeito que aprende no contexto domiciliar está em um processo formativo.

Todavia, ao relacionar o ensino à distância para o curso de Bacharelado em Artes Cênicas, é necessário considerar que sua matriz curricular está associada ao corpo presença para a formação ator, significando que o curso de Bacharelado em Artes cênicas é inteiramente presencial, porém, se adapta a situação atual do estado pandemico e exerce sua formação em atividades remotas ao alunos acadêmicos, dessa maneira, a sua metodologia de ensino se equilibra tanto na teoria como na prática, ambas estão distribuídas na matriz curricular de qualquer curso de artes das cenas, assim, a produção artística teatral, necessita da presença do outro para a concretude dos processos de significação; para que o ator possa estar em consonância com o seu fazer artístico.

O contato entre o público e o palco fica, habitualmente, na empatia. Os esforços do ator convencional concentram-se tão completamente na produção deste fenômeno psíquico que se poderá dizer que nele, somente, descortina a finalidade principal da sua arte (BRECHT, 1978, p. 80).

A Educação de nível superior, especificamente, do curso de Bacharel em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Paraná do campus Faculdade de Artes do Paraná localizado em Curitiba, PR; possui em sua matriz curricular cujo o objetivo é de “[...] formação do artista pesquisador em contínua investigação criativa, técnica e científica para a construção de processos de comunicação através de linguagens cênicas.” (PARANÁ, 2020); com isso, mediante matriz curricular que embasa as turmas do 1º e 2º das artes cênicas da Faculdade de Artes do Paraná, onde mostra na (Figura 1) deste artigo, exemplifica a importância do ensino prático para o aperfeiçoamento do ator, visto que, o corpo do ator está a todo o momento sendo conscientizado pelo próprio artista como processos de significação.

FIGURA 1 - Matriz curricular



Universidade Estadual do Paraná
Credenciada pelo Decreto Estadual n. 9538, de 05/12/2013.
Campus de Curitiba II - FAP



MATRIZ. ARTES CÊNICAS 2018							
Código	Nome da Disciplina	Carga Horária				Forma de Oferta	
		Teórica	Prática	Extensão	TOTAL CH	Sem./Anual (S) / (A)	
1º Ano							
1	FUNDAMENTOS DA ESCRITA ACADÊMICA	26 h	06 h	-	32 h	S	
2	SOCIOLOGIA DA ARTE	60 h	-	4 h	64 h	A	
3	HISTÓRIA DAS ARTES CÊNICAS I	60 h	-	4 h	64 h	A	
4	LABORATÓRIO FORMATIVO ATUAÇÃO	22 h	40 h	2 h	64 h	A	
5	LABORATÓRIO FORMATIVO DIREÇÃO	22 h	40 h	2 h	64 h	A	
6	LABORATÓRIO DE MONTAGEM CÊNICA I	10 h	66 h	4 h	80 h	S	
7	TEORIAS DA CENA	64h	-	-	64 h	A	
8	LABORATÓRIO DE ESTUDOS DO CORPO I	24 h	56 h	-	80 h	A	
9	EXPRESSION VOCAL: VOZ FALADA	32 h	32 h	-	64 h	A	
10	LABORATÓRIO DE DESIGN CÊNICO I	32 h	32h	-	65 h	A	
11	METODOLOGIA DA PESQUISA	26 h	6h	-	32 h	S	
	OPTATIVAS	*	*	*	*	*	
2º Ano							
12	FILOSOFIA	60 h	-	4h	64 h	A	
13	ESCRITA CRIATIVA PARA A CENA	32 h	32 h	-	65 h	A	
14	HISTÓRIA DAS ARTES CÊNICAS II	60 h	-	4 h	66 h	A	
15	COMUNICAÇÃO E SEMIÓTICA	60 h	-	4 H	67 h	A	
16	LABORATÓRIO FORMATIVO II: ESPAÇO E PERFORMATIVIDADE	32 h	78h	2 h	112 h	A	
17	LABORATÓRIO DE MONTAGEM CÊNICA II	-	68 h	12 h	80 h	S	
18	POÉTICAS DA PALAVRA	18 h	46 h	-	64 h	A	
19	LABORATÓRIO DE ESTUDOS DO CORPO II	24 h	56 h	-	80 h	A	
20	ESTUDOS DA PERFORMANCE	32 h	24 h	8 h	64 h	A	
	OPTATIVAS	*	*	*	*	*	

Portanto, “O ator tem de descobrir uma expressão exterior evidente para as emoções de sua personagem, ou então uma ação que revele objetivamente os acontecimentos que se desenrolam no seu íntimo.” (BRECHT, 1978, p. 83); o direcionamento para a construção de um personagem está intrinsecamente interligada a subjetividade.

Assim sendo, as divergências das linguagens tecnológicas e artísticas, estão em consonância com a pandemia mundial: “O Coronavírus se propaga de maneira implacável pela América Latina, com Brasil e México à frente, com novos recordes diários de contágios” (UOL, 2020). Conceituando o atual contexto social, as artes cênicas em período de pandemia, está sendo repensada como uma vantagem em continuar por ensino remoto, assim, reformular novas prática artística online em período de distanciamento social recai sobre os questionamentos da necessidade do corpo presença, assim estão sendo utilizados por algumas instituição de ensino na área de artes cênicas as ferramentas tecnológicas, que estão servindo para encontros virtuais entre alunos e professores, com temas atuais sobre a representativa do ator em tempos de pandemia, com convidados especiais no campo da arte, debates e diálogos sobre textos e peças de teatrais assistidas online, também, os projetos de extensão em continuidade no ambiente virtual. Contudo, as diversas formas de se expressar através da arte está sendo repensada sobre as atuais mobilidades que estão se formando sobre este tema, a arte e o ensino remoto.

Com isso, as atividades remotas na educação superior em Artes Cênicas, vem sendo reverberado pela sociedade que se encontra em frente a uma pandemia, compreendendo que:

[...] o ensino de teatro também foi imensamente atingido, visto que sua natureza requer conglomerações e contato direto – entre professores e alunos, e alunos entre si –, sendo impossível a educação teatral/cênica se dar a distância em sua totalidade (TPE, 2020).

Dessa maneira, relacionar as desvantagens do ensino remoto nas artes cênicas, enfatiza, com as seguintes indagações:

Como ensinar e aprender um ofício que exige a proximidade física de pessoas, quando tal proximidade não é permitida? Como estudar sobre uma profissão que não se sabe de que forma poderá ser exercida em um futuro próximo? Como criar, como expressar-se em uma linguagem pandemicamente impossível, com recursos estéticos que desde sempre desafiam o isolamento de corpos e subjetividades,

convivendo em um mesmo tempo/espço? Como reinventar uma arte milenar como o teatro, redimensionando-a em sintonia com a realidade que se impõe? Esses são alguns dos nossos desafios (TPE, 2020).

Contudo, as artes cênicas em uma nova era, reflete no artista uma nova forma de ser arte nos meios digitais, a arte da cena deve permanecer acessa aos artistas que dela sobrevivem. Então, a continuidade de planejar e criar possibilidades de mostrar o fazer artístico, devem estar em consonância com o atual momento em que o mundo esta passando, tal atitude revela os projetos de extensão e suas atitudes práticas para a continuidade da pesquisa do corpo do ator. Com a tecnologia em vigor, as práticas teatrais do corpo do ator vêm sendo repensado como uma técnica, indagações e maneiras de exercitar a praticidade do fazer teatral em vias tecnológicas, estão sendo experimentado, assim o projeto de extensão Teatro Pesquisa e Extensão – TPE, ligado ao departamento de arte dramática da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, criado pela professora Inês Marroco, em tempos de pandemia, renovam as maneiras de consumir arte “[...] oferecendo, em sua página no Facebook e no Instagram, um memorial dos últimos anos, publicando vídeos dos espetáculos, além de críticas e comentários de seus participantes, sempre às terças e quintas-feiras” (TPE, 2020). Assim sendo, a contribuição de conteúdos artísticos para serem discutidos em debates com a população ou com os próprios acadêmicos, estão sendo alvos de experimentos sobre a continuidade de ensino das artes da cena.

Embora, as práticas de exercícios teatrais estejam sendo repensadas para uma adaptação no tempo de pandemia, o projeto de extensão que trabalham com corpo, performance e politica que estão atreladas a instituição publica da Faculdade de Artes do Paraná, carrega o projeto de Extensão “Rituais Íntimos partilháveis para sobreviver, por mais um dia, ao fim do mundo” tendo como objetivo “[...] encontros virtuais para a realização sincrônica de ações performativas em casa a partir de proposições inventivas baseadas em textos- convite que questionam a noção antropocêntrica de presença humana na relação com o meio ambiente” (FAP, 2020), com isso, os processos de experimentação diante das ferramentas tecnológicas sobre as práticas teatrais, estão se adaptando de acordo com as necessidades em que o mundo se encontra.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O expressar da arte, adveio das raízes históricas dos homens das cavernas, com suas danças ritualísticas, a necessidade de se comunicar construiu no homem ações para que o contato com o outro seja reverberado, provocando ações e reações no outro, dessa maneira, a terminologia da comunicação teve origem através dos estudos de John Dewey, que menciona como uma experiência, que exercita o pensar, planejar, ponderar, atos vinculados ao processo de desenvolvimento humano.

Dessa maneira, os processos de significações que são provocados nas relações com o outro, estão associadas aos desenvolvimentos das funções psicológicas superiores, método proposto por Vygotsky, que a fim de conhecer mais sobre o cognitivo do homem e como se dá o seu desenvolvimento com a natureza, este compreende o homem como histórico social, e por essas raízes, os signos e os instrumentos que fazem parte das estruturas cognitivas dos homens, vão se desenvolvendo conforme os processos de significação, que devem estar em mediação com o outro, sendo assim, as relações entre os indivíduos contribuem para o desenvolvimentos das estruturas cognitivas.

Assim sendo, com o outro presente na constituição do EU, é necessário vincular a educação como símbolo de autonomia crítica, a educação libertária proposta por Paulo Freire, está associada ao indivíduo e sua função social no mundo, que, partindo de reflexões críticas sobre o seu contexto social, este se transforma e é transformado pelo mundo em que vive, aceitar uma pedagogia libertaria, direciona o aluno a um processo de significação que está atrelada a sua própria identidade e autonomia como sujeitos no mundo, a formação humana e o ensino aprendizagem, devem estar em consonância com a realidade do sujeito, para que, critique, reflita e transforme o mundo em que vive.

A educação é um processo voluntário de aprendizagem, a continuidade do ensino em tempos de pandemia está sendo oferecida por vias tecnológicas, os professores e alunos que se comunicam nesta velocidade de informação, que quase instantâneos, chegam a ser absorvidas pelos educandos como um conhecimento obtido, porém, ao se tratar de ensino remoto no curso de Bacharelado em Artes Cênicas, compreende-se como processo imposto pela pandemia; contudo, os resultados em relação ao esperado, que estão pertinentes sobre a necessidade da arte em tempos de pandemia, mostrou-se um

processo contínuo de adaptação do ensino do bacharel em artes cênicas, isto é, a grade curricular da Faculdade de Artes do Paraná, demonstrou, as teorias que estão vinculadas na formação do ator e as práticas que são sustentadas pelo contato humano; esses exemplos sofrem um déficit causado pela pandemia, e refletiu nos cursos das artes da cena maneiras de se adaptar ao ocorrido, reinventar uma nova maneira de produzir arte.

A limitação deste estudo recai sobre o fazer teatral em sua prática cotidiana, os exercícios teatrais que requer a presença do outro para completude do fazer teatral, está sendo planejado em vias de atividade remota, e sendo repensado por projetos de extensão, que abertos ao público e a comunidade acadêmica, são aplicados por instituições públicas de ensino superior em artes, tendo como centralidade, atividades propositoras para a continuidade do ensino e da pesquisa.

Com isso, o projeto de extensão “*Rituais Íntimos partilháveis para sobreviver, por mais um dia, ao fim do mundo*” conduzido pela Faculdade de Artes do Paraná, tem como relevância, experimentar a prática cotidiana do ator, através de ambientes *online*, por distanciamento, as vivências serão discutidas entre os proponentes e refletidas sobre as convicções que o exercício prático trouxe ao fazer teatral, também, o projeto de extensão de Teatro Pesquisa e Extensão, ligado ao UFRGS, trazem a partir dos estudos, contribuição de materiais artísticos, bem como, discussões e debates *online* sobre as peças de teatros que foram oferecidos no repositório do projeto, havendo o objetivo de associar, uma pesquisa teórica e reflexiva sobre os conceitos da artes. Com essas hipóteses, pode se compreender que a continuidade do ensino em artes cênicas está sendo adaptadas sobre o viés das mudanças mundiais, e isto, induz o fazer artístico como parte do processo de desenvolvimento humano.

A arte é capaz de mudar a existência humana, com a técnica da transformação gerada pela autonomia e empatia, o indivíduo que se adentra ao campo da arte se desvincula de culturas limitantes e dos paradigmas existentes no mundo, conectando-se com realidade existente no contexto social do homem, e partindo disso, introduz a si, percepções e experiências propositoras de reflexão, o fazer artístico está associado a subjetividade do

sujeito e para que a prática da catarse aconteça, o palco e a plateia não devem se distanciar do artista, porém, o artista deve repensar em maneiras de se aproximar do público que se distanciou.

Assim, as discussões sobre o curso de bacharelado em artes cênicas em período de pandemia, renovam o pensar das artes da cena, enfatizando os aparelhos tecnológicos como propulsores da continuidade do ensino e das experiências advindas sobre uma nova era das artes cênicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos em artes cênicas em período de pandemia direcionaram os olhos da pesquisa para o atual momento histórico em que o mundo está vivendo, assim sendo, os percalços em que a pesquisa se debruçou, foram na coleta de dados de sites de produção de conteúdo e artigos de periódicos, filtrados por arte, educação e epidemia, com isso, análises mais profundas sobre a origem das epidemias foram sendo refletidas para o domínio do assunto em questão, todavia, os estudos em artes cênicas suscitaram em indagações referentes ao distanciamento social, também, discussões sobre as práticas artísticas em contexto de ensino remoto, sabendo que as atividades remota são alcances necessários para a continuidade de ensino, e não uma modalidade de ensino que a universidade projeta ao acadêmicos, visto que, o curso é de base presencial e por conta da situação pandêmica obrigou-se a se adequar a situação do mundo. Contudo, as discussões que se encontram no artigo são inéditas, pois no campo das artes cênicas, estudos sobre o estado da arte em período de pandemia se encontram em desfalque nos periódicos de pesquisa.

Assim sendo, o grau de dificuldade corresponde a falta de produção científica sobre o atual momento histórico, a pandemia e o isolamento social, assombrados nos cursos de bacharelado em artes cênicas, ou seja, a formação acadêmica que a universidade de artes dispõe, diz respeito a uma “normalidade” que não existe no mundo atual, assim sendo, adaptações curriculares para a continuidade do ensino em artes cênicas, projetos de extensão e encontro virtuais estão sendo planejadas como uma adaptação no ensino.

Desta maneira, o ensino superior nas áreas das artes dramáticas em momento de pandemia mundial, deve estar amparada na visão de proatividade e estratégia; assim sendo, o curso de bacharelado em artes cênicas tem o objetivo na formação do ator, este que necessita do corpo presença para fundamentação das práticas artísticas, sendo assim, a pesquisa se depara na continuidade de reflexões frente ao mundo tecnológico e às atividades remotas nas práticas teatrais.

REFERÊNCIAS

BERTUCCI, L. M. Epidemia em papel e tinta: a Gripe Espanhola nos jornais de São Paulo. **Revista de História da Ciência**, n. 6, pp. 48 - 58. 2018. Disponível em: < <http://www.revistas.usp.br/khronos>>. Acesso em: 30 jul. 2020.

BRECHT, B. **Estudos sobre o teatro**. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 1978

COSTA, A. R. A educação a distância no Brasil: concepções, histórico e bases legais. **Revista Científica da FASETE**, 2017.

CZERESNIA, D. **Do contágio à transmissão ciência e cultura na gênese do conhecimento epidemiológico**. Rio de Janeiro: Fio Cruz, 1997.

FAP- 2020, Paraná, F. D. **Bacharelado em Artes Cênicas**. Disponível em:

<<http://fap.curitiba2.unespar.edu.br/assuntos/graduacao/bacharelado-em-artescenicas#:~:text=Campus%20de%20Curitiba%20II%20%2D%20FAP,-%20Ensino%20Superior%20P%C3%BAblico&text=Habilita%20o%20aluno%20a%20de%20senvolver,comunica%C3%A7%C3%A3o%20atrav%C3%AAs%20de%20I>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

FREITAS, L. A. O processo de humanização: os movimentos de ação reflexão na obra de Freire. In: Congresso Nacional de Educação, 15., São Paulo. **Anais...** São Paulo: UNESP, 2017. p. 10249-10258. Disponível em: < https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24100_11930.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2020.

GONTIJO, Silvana. **O livro de ouro da comunicação**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2004

GOULART, A. d. C. Revisitando a espanhola: a gripe pandêmica de 1918 no Rio de Janeiro. **História, Ciências, Saúde – Magnus**. n.1, p.101-142, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702005000100006&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 01 ago. 2020.

OLIVEIRA, M. J. Arte e Tecnologia: uma Revisão Sistemática dos anais do ConFAEB sobre as possibilidades didáticas com o uso de dispositivos móveis no ensino de artes visuais, 26., 2016, Boa Vista. **Anais Eletrônico...** Boa Vista. CONFAEB, 2016. p. 687-700. Disponível em: < <file:///C:/Users/missm/Downloads/OLIVEIRA,%20Maria.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

PEREIRA, T. F. **Comunicação, arte e educação em John Dewey.** *Revista Linhas*, n.42, p.238-254, jan. – abr. 2019. Disponível em: <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1984723820422019238/pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

TASCHNER, N. P. Gripe Espanhola: 100 anos da mãe das pandemias. *Revista Veja*, 2020. Disponível em: <<https://saude.abril.com.br/blog/cientistas-explicam/gripe-espanhola-100-anos-da-mae-das-pandemias/>>. Acesso em 01 ago. 2020.

TOSTA, C. G. **Vigotski e o desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Perspetivas em Psicologia.** n. 1, p. 57-67. jan. – jul. 2012. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/perspectivasempsicologia/article/view/27548/15102>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

TPE, E. O projeto teatro, pesquisa e extensão em tempos de pandemia. *Jornal da Universidade*, Porto Alegre, 21 de mai. 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/jornal/o-projeto-teatro-pesquisa-e-extensao-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 01 ago. 2020.

UOL. **Pandemia avança no Brasil e cresce temor de segunda onda no mundo após flexibilização**, 2020. Disponível em: <<https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/afp/2020/06/20/pandemia-avanca-no-brasil-e-cresce-temor-de-segunda-onda-no-mundo-apos-flexibilizacao.htm>>. Acesso em: 22 jul. 2020.

Recebido em: 11/08/2020

Aceito em: 26/02/2021

UMA ANÁLISE SOBRE O TRABALHO DE VOZ DA ESCOLA RUSSA E DO MÉTODO DE ANTUNES FILHO

Argus Cecil Nery Monteiro¹

Resumo: O artigo refere-se à importância do trabalho de voz para o ator, sendo o treino vocal crucial para a comunicação ideal entre o ator e o público. Para tanto, realizamos uma comparação entre o método da escola russa de teatro e o método criado pelo grande diretor brasileiro Antunes Filho. O método tradicional russo foi aprimorado ao longo dos anos a partir dos trabalhos de diretores como Stanislavski, Nemirovitch-Dantchenko, Maria Knebel. Antunes Filho, por sua vez, utilizava seu método tanto em seu curso anual de teatro, o CPTzinho, quanto no trabalho com seus atores. Paralelamente, comparamos trechos de Antígona, a clássica tragédia grega de Sófocles, nas montagens em prosa e em verso, sendo a utilização deste último formato pouco conhecida no meio teatral. Apesar dos estilos de escrita diferentes, tanto a peça em verso quanto a em prosa podem apresentar um novo colorido através da realização adequada do trabalho de voz com o ator.

Palavras-Chave: teatro russo; teatro brasileiro; dramaturgia; voz.

AN ANALYSIS OF THE VOICE WORK OF THE RUSSIAN SCHOOL THEATER AND THE ANTUNES FILHO METHOD

Abstract: This article refers to the importance of the voice work for the actor, with vocal training being crucial for the ideal communication between the actor and public. For that, we have made a comparison between the method of the Russian school theater and the method created by the great Brazilian director Antunes Filho. The traditional Russian method has been refined over the years, starting with works of directors like Stanislavski, Nemirovitch-Dantchenko and Maria Knebel. Antunes Filho, in turn, has used his method in his annual drama course, the CPTzinho, and in working with his actors. At the same time, we have compared parts of Antigone, the classical Greek tragedy of Sophocles, in prose and in verse performances, the use of this last format being little known in the theater scene. In spite of the different styles of writing, the play in verse and in prose can show a new color set through the adequate use of the voice work with the actor.

Keywords: Russian theater; Brazilian theater; dramaturgy; voice.

¹ Doutor em Teatologia e Mestre em Atuação pelo GITIS – Instituto de Artes Cênicas da Rússia (Moscou – Rússia) e Licenciado em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É professor, diretor e produtor teatral. E-mail: argus.monteiro@gmail.com

A voz, assim como a linguagem corporal, é uma das formas de comunicação do ator: sendo bem realizada, ela desenvolve e expressa as suas ideias para os seus companheiros e para a plateia. Devido a sua importância, o ator deve continuamente estudar e trabalhar os elementos vocais, como a dicção, a projeção vocal e a interpretação do texto, de forma a enriquecer os seus sentidos e a sua imaginação através da voz. Tal trabalho de voz está fortemente ligado ao trabalho de construção da personagem, que seguiu diferentes metodologias que variaram ao longo da história do teatro.

Partindo historicamente do classicismo francês, Denis Diderot verificou que o trabalho do ator era constituído por clichês, que eram usados pelos atores para um ou outro tipo de papel, de forma invariável (DIDEROT, 2009).

As companhias teatrais da época eram compostas pelo primeiro ator e, separadamente, os demais atores. O primeiro ator preocupava-se exclusivamente com sua própria presença de palco, ao declamar suas falas na boca de cena. Os outros atores não realizavam a construção das personagens, utilizando apenas carimbos, algo semelhante a estereótipos físicos para determinado papel. Assim, questões relativas a cada personagem, como o trabalho de voz, eram relegadas a segundo plano (DIDEROT, 2009).

Ou seja, não havia um trabalho de ator que se dedicasse a questões físicas e psicológicas da construção da personagem, dentre elas o trabalho de voz. Observando essa situação, Diderot publicou a sua célebre obra “O Paradoxo do Ator” (DIDEROT, 2009), na qual expressou sua concepção sobre a necessidade de cuidado do ator na construção de personagens mais contidas e menos estereotipadas. Infelizmente, essa obra foi lançada no surgimento do romantismo na França, em meio ao estilo melodramático e exagerado ao qual Diderot se opunha em sua obra.

Essa apenas encontrou eco anos mais tarde, com Emile Zola, que publicou o artigo “Naturalismo no Teatro”. Nesse artigo, foram postulados os princípios da interpretação teatral, como: a ausência de truques, clichês e declamações, que eram realizadas pelos atores através de berros e exageros. Portanto, para Zola (2010), o ator em cena, deve ser natural e verdadeiro (ZOLA, 2010, tradução do autor).

Portanto, a necessidade de um trabalho mais dedicado do ator foi detectada tanto por Diderot quanto por Zola. Este último opunha-se ao que havia presenciado na atuação do teatro romântico francês, dominado pelo melodrama, que transformavam ações, incluindo a voz, em execuções exageradas, deturpando a atuação natural do ator.

Posteriormente, emergiu um movimento renovador no teatro, no final do século XIX, denominado realismo (posteriormente seguido pelo naturalismo). Um dos primeiros diretores a trabalhar nessa corrente foi Andre Antoine, na França. O diretor montou os primeiros espetáculos realistas, empregando as ideias de imitação da vida, tanto no trabalho do ator, quanto no trabalho do artista.

O realismo teatral desenvolveu-se em outros países, como na Rússia. Nesse, suas raízes remontam de nomes do século XIX, como P.S. Motchalov, V. A. Karatigin e M. S. Schepkin. Já a frente do seu tempo, eles sempre buscavam o trabalho e a expressão do ator em cena e influenciaram fortemente um jovem ator e diretor que surgiu anos depois: K. S. Stanislavski.

Stanislavski começou as suas atividades artísticas como ator no estúdio amador do Círculo de Arte e Literatura. Tal qual a maioria dos atores amadores desse tempo, ele seguia os clichês pré-estabelecidos para personagens.

A partir da observação dos espetáculos da trupe do Duque de Meiningentz, ele percebeu outro patamar de qualidade teatral e a importância dos elementos da direção sobre a revelação da alma no conteúdo de uma obra. A constituição do seu método, denominado “Método das Ações Físicas”, ocorreu posteriormente, de forma gradual.

Anos depois, na fundação do Teatro de Arte de Moscou, Stanislavski e Nemirovitch-Dantchenko trabalham juntos na formação do trabalho do ator. Stanislavski trabalhava a partir do comportamento consciente na cena, enquanto Nemirovitch-Dantchenko operava a compreensão do ator das peças e dos seus papéis. Ambos conseguiram harmonizar o resultado desse trabalho junto aos atores, transformando a estética teatral.

Os fundamentos do seu método foram apresentados em dois livros de Stanislavski, lançados após a sua morte: “O trabalho do ator por si mesmo no processo da vivência cênica” e “O trabalho do ator por si mesmo na produção do processo da personificação do papel”. Especialmente neste último livro, Stanislavski discorreu sobre as questões do

trabalho e do uso da voz no processo de construção da personagem, combinados com o seu método: o uso de pausas (junto com o tempo-ritmo, resultando no subtexto), a influência do super-objetivo da personagem na voz (STANILAVSKI, 1955).

Entendendo o método das ações físicas, domina-se o conjunto do conhecimento do método de criação e dos princípios das técnicas de atuação e direção. Ou seja, é impossível desvincular questões próprias do método na atuação de outros elementos, como o corpo e a voz. No método das ações físicas, eles estão intrinsecamente ligados.

Assim, Stanislavski fundamentou o seu método das ações físicas, aliando questões físicas e psicológicas no trabalho de construção da personagem pelo ator. Surgiu a necessidade do ator expor as intenções do autor e realizar um trabalho de pesquisa da personagem, em substituição à mera declamação do ator principal e dos carimbos dos demais atores, como mencionado anteriormente.

Com isso, Stanislavski e Nemirovitch-Dantchenko fundaram não apenas o Teatro de Arte de Moscou, mas com ele a moderna escola russa de teatro. A metodologia de trabalho foi inspirada no trabalho de ambos, sendo analisada e aprimorada por outros artistas e professores de teatro. Assim, na década de 1930, na formação das primeiras escolas teatrais, foi criada uma metodologia especial de formação do ator. A disciplina específica para a realização do trabalho vocal nos cursos de teatro foi denominada “discurso cênico”.

O objetivo desta matéria foi aliar os elementos da expressão vocal à leitura e interpretação aprofundada do texto, utilizando como características os trejeitos da personagem no campo da voz: o sotaque, as palavras tônicas, o ritmo da fala, aliados aos detalhes inseridos pelo autor no texto, que serviriam como fontes para imaginação, sentido e lógica.

Além dessa análise para a construção da personagem, há também a questão estilística do texto: a peça pode ter sido escrita em prosa ou em verso. Ambos os estilos possuem os mesmos elementos, como tempo-ritmo, pausas e subtexto. No entanto, cada estilo possui as suas próprias características, requerendo um trabalho específico.

Ao longo dos anos, o método de trabalho da escola russa continuou desenvolvendo-se, chegando ao método de análise das ações, no qual o trabalho de voz chegou ao seu ápice e continua sendo utilizado na atualidade.

Nele, o ator faz a sua leitura do texto e acredita na realidade impressa pelo autor, tendo a habilidade não somente de guardar o texto, mas também de observar os detalhes das relações entre as personagens e os acontecimentos que ocorrem ao longo da peça. Esse trabalho, Stanislavski denominou “exploração da razão”.

Maria Knebel, uma discípula de Stanislavski, criou conjuntamente com ele, nos seus anos finais, o “método de análise das ações”². A partir da análise do texto, realizada em uma leitura de mesa, havia o trabalho de construção da personagem: analisar o sentido do texto, as realizações, os sentimentos e os conflitos, chegando ao entendimento do “super-objetivo” da personagem, trazendo a ação contínua da personagem e estimulando a imaginação dos estudantes ou atores (KNEBEL, 2012).

[...] é necessário todo um trabalho preparatório, no qual atua o ator construindo o seu papel: analisando situação, trama, ideias e lembranças que o autor colocou quando escreveu a sua obra, analisando o caráter e as suas relações com o mundo a sua volta, o que a vida interior do herói possui (GITIS, 2011, p. 11 - tradução do autor).

A seguir, o diretor (ou o professor), junto com os seus atores (ou alunos) leem um trecho da peça e criam uma circunstância análoga à do texto. Dessa forma, os atores não são obrigados a decorar o texto, mas sim improvisar segundo indicações do autor em relação à cena e à personagem. Essa improvisação baseada em uma situação similar ao texto foi designada por Stanislavski de “études”. Ao cumprir essa tarefa, os atores voltam à mesa e retrabalham o texto, comparando o que foi improvisado com as suas palavras com as empregadas pelo autor, até que os alunos cheguem ao domínio do texto de forma natural.

Além de todo esse estudo da criação da personagem através de cenas improvisadas, seguindo o super-objetivo e outros detalhes da personagem descritos pelo autor, as aulas de discurso cênico também estimulam o aluno a ver e a valorizar a palavra, assim como os seus sentidos. Com o domínio do texto, assimilam-se as situações e o estilo do autor, alcançando assim a total potencialidade da palavra. Além da análise textual, são elaborados elementos da expressão vocal, como a dicção, a projeção vocal e a entonação, ressaltando a beleza e a força da voz.

² Maria Knebel foi uma diretora e professora de teatro. Escreveu vários livros, mas destacamos aqui a sua célebre obra “*O Deistvennom analize p’esy i roli*” (A análise ativa da peça e do papel).

Devido a isso, conforme vivenciado pelo pesquisador, o estudante das universidades russas deve trabalhar com textos em prosa e verso por 6 semestres³, de forma a desenvolver essa capacidade de análise textual e vocal que o acompanhará ao longo da sua carreira artística.

Os estilos de peças tanto em prosa quanto o verso são utilizados no ensino do teatro russo para preparar os atores para a demanda dos espetáculos, visto que a dramaturgia mundial conta com peças em verso de diversos autores clássicos, como: Alexander Pushkin, Mihail Lermontov, Alexander Griboedov, Alexey Tolstói, William Shakespeare, Lope de Vega, Friedrich Schiller, Molière, Edmond Rostand, entre outros.

Devido a esse vasto repertório de peças em versos, sua escassa utilização nacional e considerando a necessidade dessa formação nos futuros atores, focaremos o presente artigo no trabalho em verso.

Embora haja elementos em comum com a prosa nas peças redigidas em verso, como a diversidade do tempo-ritmo, as pausas e a entonação, tais componentes apresentam outra finalidade.

Através do tempo-ritmo característico da personagem, o estudante pode ter o domínio das pausas, chegando até o subtexto. Mas a utilidade das pausas vai além: elas auxiliam o estudante a narrar o inesperado e o desejo do acontecimento, transmitindo outras nuances da personagem. A pausa pode ocorrer em qualquer parte do verso, seja através da pontuação, seja no fim (ou no meio) dos versos, revelando acontecimentos escritos pelo autor, de forma pontual, mantendo o sentido do enredo.

O controle do tempo-ritmo não se baseia somente nas pausas, mas também na aproximação de um discurso vivo. Se o futuro ator dominar esse elemento, assim como a métrica, a pronúncia e a entonação, ele torna-se capaz de compreender que cada verso contém um ritmo e entonações próprias, possibilitando inúmeras leituras das estrofes,

3 Em cada semestre, o aluno trabalha um texto em prosa e outro em verso. O texto em prosa pode ser um trecho de um conto, ou de uma peça. Já o texto em verso pode ser de uma poesia ou uma peça. No primeiro semestre, o aluno trabalha somente com textos de autores russos, e no segundo, de autores internacionais. O nível de dificuldade vai aumentando ao longo do tempo: nos dois primeiros semestres, o aluno deve trabalhar com texto de até 5 minutos. Nos dois semestres seguintes, 10 minutos, e nos últimos semestres, de até 15 minutos.

fugindo assim da monotonia. O estudante também deve tornar-se consciente de sua respiração, pois cada mudança de verso e de sentido exige uma nova inspiração, podendo ser no final ou em outro local do verso, empregando fluidez ao ritmo.

A utilização de versos em cena exige um treinamento especial, pois não deve ser lido como na prosa ou como uma mera declamação. Em relação à prosa, o verso tem a sua própria forma de ritmo e organização, como a presença de pausas rítmicas, que se encontram entre os versos. Conforme o pesquisador B. V. Tomashevskii:

A diferença entre o verso e a prosa conclui-se em dois pontos: 1º: O discurso em verso fragmenta-se na colocação entre a sua própria unidade (verso), e a prosa possui um discurso contínuo; 2º: O verso possui a medida interior (métrica), e a prosa não possui (TOMASHEVSKII, 2011 *apud* GITIS, 2011, p. 135).

Utilizemos comparativamente em nosso exemplo, dois trechos de uma mesma peça: *Antígona*, de Sófocles. A tragédia possui versões em verso e em prosa. Segue um trecho da peça em prosa, que é a versão mais difundida no ocidente:

ANTÍGONA: Ismênia, minha querida irmã, companheira de meu destino, de todos os males que Édipo deixou, suspensos, sobre a sua descendência, haverá algum com que Júpiter ainda não tenha afligido nossa vida infeliz? Não há provação – sem falar de outras desditas nossas – por mais funesta, ou ignominiosa, que não se encontre em nossa comum desgraça! Ainda hoje – que quererá dizer esse édito que o rei acaba de expedir e proclamar por toda a cidade? Já o conheces, sem dúvida? Não sabes da afronta que nossos inimigos preparam para aqueles a quem prezamos? (SÓFOCLES, 2005, p. 5).

E o mesmo trecho, em verso:

ANTÍGONA

Minha querida Ismene, irmã do mesmo sangue,
conheces um só mal entre os herdeiros de Édipo
que Zeus não jogue sobre nós enquanto vivas?
Não há, de fato, dor alguma, ou maldição,
afronta ou humilhação que eu não esteja vendo
no rol das tuas desventuras e das minhas.
Já tens conhecimento do decreto novo
que o rei, segundo dizem, promulgou agora
e mandou publicar pela cidade inteira?
Já te falaram dele, ou tu não vês ainda
os males que ameaçam os amigos nossos,
premeditados pelos nossos inimigos? (SÓFOCLES, 1989, p. 201).

Segundo exemplo em prosa, na fala de Creonte:

CREONTE: Erros da minha insensatez! Obstinação fatal! Vede... na mesma família, vítimas e assassinos! Ó sorte desgraçada! Meu pobre filho! Jovem, sucumbiste por uma morte tão triste... perdeste a vida não por tua culpa, mas pela minha! (SÓFOCLES, 2005, p. 76).

E o mesmo trecho, em verso:

CREONTE

Erros cruéis de uma alma desalmada!
Vede, mortais, o matador e o morto,
do mesmo sangue! Ai! Infeliz de mim
por minhas decisões irrefletidas!
Ah! Filho meu! Levou-te, inda imaturo,
tão prematura morte – ai! Ai de mim! –
por minha irreflexão, não pela tua! (SÓFOCLES, 1989, p. 255).

Ou seja, além da diferença estilística, a peça em verso proporciona uma maior variedade de ritmos, acentuando impressões, desde que o ator saiba utilizar os elementos da voz, como o uso do tempo-ritmo. As pausas nesse trecho não ocorrem somente pela pontuação, mas também no final ou no meio do verso.

Vejamos como a pausa oculta (sem pontuação) aparece no final do verso, servindo como vírgula:

Retomando a fala de Antígona:

“conheces um só mal entre os herdeiros de Édipo
que Zeus não jogue sobre nós enquanto vivas?”

Apesar de tratar-se de uma estrutura única, o primeiro verso é separado do segundo através da vírgula oculta no final do primeiro verso, possibilitando ao ator um tom de diálogo no primeiro verso, e no segundo verso, um tom de interrogação.

No trecho seguinte, as pausas ocorrem de outra forma:

“Já tens conhecimento do decreto novo
que o rei, segundo dizem, promulgou agora
e mandou publicar pela cidade inteira?”

No final do primeiro verso, devemos entender que há uma pausa oculta, quebrando o ritmo com o segundo verso. Mas, no verso seguinte, não haverá esta pausa, pois a pergunta começa no segundo verso e não há sentido na existência de uma pausa ao final do verso.

Já na fala de Creonte, podemos analisar:

“Vede, mortais, o matador e o morto,
do mesmo sangue!”

Somente na exclamação ocorre a pausa. Ou seja, a leitura das duas linhas ocorre como se fosse uma única linha.

No trecho seguinte:

“do mesmo sangue! Ai! Infeliz de mim
por minhas decisões irrefletidas!”

Mais uma vez as linhas se unem: a pausa da primeira linha não ocorre no seu final. Além disso, mesmo sem pontuação no final, podemos entender que existe uma vírgula oculta em seu lugar que, neste caso, funde-se com a próxima, postergando a pausa para a próxima exclamação.

A dramaturgia em verso exige dos atores uma alta carga emocional, reagindo intensamente aos atos do parceiro nas suas réplicas. Essa resposta deve trazer a verdade interior da personagem.

Ao contrário do que foi referido anteriormente sobre o ensino de teatro na Rússia incorporando o ensino de técnicas para peças em prosa e em verso, no Brasil, como em outros países ocidentais, não é muito comum o uso da versificação na cena. Seja pela falta de tradição, seja pela ausência de um trabalho na formação de atores, em vários locais, o trabalho com peças em verso é quase inexistente. Nas bases de dados digitais do CAPES e do Domínio Público, por exemplo, não foram encontrados artigos, teses ou dissertações na área de teatro com referência ao ensino teatral de peças em versos até a finalização do presente artigo.

Na maioria dos cursos de teatro nacionais, as aulas de voz são incluídas na disciplina de expressão vocal, atendendo somente a forma de uso da voz (projeção, aquecimento vocal), mas sem trabalhar detalhadamente a estrutura, como na escola russa.

Como exceção a essa regra, utilizaremos o Centro de Pesquisa Teatral – CPT, de Antunes Filho.

Antunes Filho (1929-2019) criou a sua própria metodologia de trabalho, privilegiando não somente a consciência vocal, mas também o trabalho de voz, o uso das pausas e das palavras tônicas.

Na consciência vocal, Antunes partiu do princípio da correta respiração: somente através dela o ator pode conduzir o seu trabalho vocal e corporal. Para tanto, segundo ele, o corpo deve estar em um estado de relaxamento ativo e livre de quaisquer tensões, pois tais tensões, aliadas à ansiedade, comprometeriam todo o trabalho vocal.

Ainda para Antunes Filho, a projeção vocal ideal é proveniente da respiração, que dá forma às palavras, através da ressonância. Dessa forma, todo o esforço que ocorre com a fala é retirado da garganta. Ele orientava seus alunos e atores a respirarem pela boca, mas de forma consciente. Com isso, a respiração, além de sustentar a fala, servia na substituição de emoções a cada respiração, alterando o sentido da frase pronunciada pelo ator.

De acordo com Antunes, para tornar o corpo uma caixa de ressonância, a voz deveria correr pelo fundo dos olhos, possibilitando a vibração da voz na parte de trás da nuca, e assim, expandindo-se pelo ambiente. Dessa forma, a voz sairia carregada de sentimentos e emoções, pois ela estaria no fundo dos olhos.

Baseado em sua própria experiência, Antunes verificou que quando utilizava a ressonância, era desnecessário utilizar um grande volume de ar para a construção da fala, como quando se grita para ser ouvido.

Além disso, com a finalidade de aumentar a projeção e consciência vocal dos alunos, ele empregava o uso de fonemas, utilizando sílabas com vogais e consoantes.

Para tanto, Antunes propôs uma série de exercícios, realizados insistentemente no seu curso⁴: 4 tabelas de fonemas eram fornecidas aos alunos, para repetição nas aulas de voz. Além dos fonemas, essas tabelas indicavam exercícios distintos para a articulação bucal, a ampliação da caixa de ressonância através da duplicação das vogais (para expressar um sentimento ou uma reticência) e o controle do ar (quando os fonemas são executados em uma só respiração).

Ao final dos exercícios, o aluno tinha liberdade para acrescentar novas sílabas, permitindo maior consciência de sua ressonância e empregando novas nuances emocionais e criativas à sua fala.

⁴ O pesquisador participou como convidado da turma de 2018.

O objetivo nessa técnica era chegar à utilização da língua imaginária de Antunes: o fonemol.

O fonemol não utiliza palavras, mas sim essa combinação de fonemas. Sílabas aleatórias, utilizadas de forma semelhante à “blablablação” dos exercícios teatrais, criam frases abstratas com significados.

Com o domínio dos fonemas, os alunos começam a improvisar e exercitar a tônica, dando ênfase a uma sílaba ou a uma palavra, criando uma frase com variações. Apesar de não seguir a língua vigente, desde que o ator consiga expressar o fonemol com a projeção vocal e com ressonância, ele pode ser entendido com naturalidade. O efeito da sua frase “depende do impulso do ator dentro da situação imaginada. O sentido das palavras pode ser percebido na entonação” (MILARÉ, 2010, p. 295). Tal treino potencializa a qualidade vocal dos atores.

A utilização do fonemol não ocorre somente nas aulas, mas também nas montagens de Antunes, como em Blanche⁵ (2015).

O método de trabalho de Antunes Filho pode ser adaptado a qualquer curso de teatro, pois os seus resultados são confiáveis: os atores que lá passaram comprovam a excelente qualidade vocal em cena, devido a esse treinamento.

Complementando os exemplos comparativos dos textos escritos de Antígona em prosa e verso apresentados anteriormente, segue uma breve comparação das apresentações do mesmo espetáculo teatral, também em ambas as versões estilísticas, assistidas pelo pesquisador.

A versão do espetáculo (ANTÍGONA, 2015) em verso foi do diretor russo Konstantin Mishin, apresentada no teatro da Escola de Artes Dramáticas, em Moscou. O pesquisador assistiu ao espetáculo em 20 de fevereiro de 2015.

Dentre as características vocais percebidas, estavam: variação do ritmo da fala e domínio do tempo-ritmo pelos atores. O trabalho de voz enriqueceu o jogo dos atores em cena, apresentando diversidade de ritmos vocais aliada à diversidade de movimentos corporais (visto que ambos complementam-se e apoiam-se). Mesmo nas cenas nas quais

5 Adaptação da peça de Tennessee Williams – O bonde chamado desejo. Ao invés de usar o texto do autor, Antunes utilizou o fonemol em toda a montagem, mostrando uma nova forma de comunicação entre atores e a plateia.

o ritmo de voz não era tão variado, não houve utilização da declamação. Dessa forma, apesar do peso da tragédia, o uso das pausas e variedade de ritmos concedeu leveza ao espetáculo, tornando agradável a apresentação, mesmo com o tempo de 1 hora e 45 minutos.

A versão de Antígona mais popular no ocidente é em prosa. A assistida pelo pesquisador foi uma montagem de Antunes Filho, apresentada em 2005, no Teatro Anchieta (ANTÍGONA, 2005). Como característica vocal, houve o ritmo constante de todos os atores. As falas eram compostas por longos trechos. Isso, associado à opção por privilegiar o texto em relação ao restante do espetáculo em determinadas cenas, levou a momentos nos quais os atores declamavam de frente para a plateia. A atriz que interpretava Antígona, Juliana Galdino, utilizava um único ritmo, ritmo este que se apresentava acelerado na maior parte do espetáculo. A atriz utilizou poucas pausas e foram também raras as palavras acentuadas. Quanto à emoção da personagem, o tom de voz mais presente no espetáculo foi o de desespero.

Portanto, considerando o intenso trabalho de voz que os atores da companhia de Antunes Filho realizavam com a metodologia própria do diretor, devemos considerar que essa diferença no resultado final das características vocais dos espetáculos seja decorrente dos atributos específicos que podem ser encontrados na utilização dos textos em verso.

Em complementaridade ao grande trabalho realizado por Antunes Filho junto a seus alunos e atores, somos favoráveis à ênfase nas técnicas e metodologias vocais na preparação dos atores e no trabalho de criação das personagens para ampliar a qualidade das atuações e dos espetáculos.

Além disso, porém, consideramos importante a inserção de técnicas específicas para o trabalho vocal voltado para as peças escritas em verso, com suas características específicas e com suas possibilidades técnicas e estéticas ainda não devidamente exploradas no Brasil.

Para tanto, a exemplo da escola russa, seria de grande importância a criação, nos cursos de graduação em teatro, a criação de uma disciplina específica para o trabalho de voz na criação de personagens, voltado para textos tanto em prosa quanto em verso.

Felizmente, foram lançados recentemente no Brasil as obras de Stanislavski traduzidas diretamente do russo, sem as perdas oriundas da versão para a língua inglesa e dos objetivos da tradução que não eram voltados para a utilização no teatro. Assim, provavelmente poderemos ter agora maior clareza sobre o método e estudos nacionais mais aprofundados sobre a metodologia desse diretor.

Quanto à metodologia de Antunes Filho, o seu método de trabalho também possuía vários elementos do método de Stanislavski e do método de análise das ações, embora não se considerasse um seguidor do diretor russo. Como exemplos temos: processo de construção de personagem, com elementos físicos e psicológicos, tempo-ritmo, super-objetivo da personagem, etc. (MONTEIRO, 2018).

Outra semelhança que podemos perceber entre esses grandes diretores mencionados é o seu papel como orientadores de seus atores, criadores de metodologia para formação técnica e aprofundamento dos atores e uma espécie de coautores dos dramaturgos, tanto no apoio à construção das personagens quanto na compreensão da mensagem a ser transmitida à plateia pelos atores.

REFERÊNCIAS

ANTÍGONA. Direção de José Alves Antunes Filho. São Paulo: Teatro Anchieta, 2005. Baseado na obra de Sófocles. Pen drive, son., color.

ANTÍGONA. Direção de Konstantin Mishin. Moscou: Teatro da Escola de Artes Dramáticas, 2015. Baseado na obra de Sófocles.

BLANCHE. Direção de José Alves Antunes Filho. São Paulo: SESC Consolação, 2015. Adaptação da obra de Tennessee Williams, O Bonde Chamado Desejo.

DIDEROT, Denis. **Paradoks ob Aktere.** São Petersburgo: Izdatelskii dom "Azbuka-Klassika", 2009

GITIS. **Iskusstvo Stzenitcheskoi retchi, vypusk 2.** Moscou: Rossiiskii Institut Teatralnovo Iskusstva - GITIS, 2014.

GITIS. **Stzenitcheskaya retch.** Moscou: Rossiiskii Institut Teatralnovo Iskusstva - GITIS, 2011.

KNEBEL, Maria. **Poeziya Pedagogiki. O Deistvennom Analize Pesy n Roli.** Moscou: Rossiiskii Institut Teatralnovo Iskusstva - GITIS, 2012.

MILARÉ, S. **Hierofania: o teatro segundo Antunes Filho.** São Paulo: Edições SESCSP, 2010.

MONTEIRO, Argus Cecil Nery. **Os Études Stanislavskianos e o Pret-a-porter Antuniano.** Revista Cena, Porto Alegre, n. 26, pp. 6-19 set /dez. 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cena/article/view/83381>.

SÓFOCLES. **A Trilogia Tebana.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1989. Tradução de Mário da Gama Kury.

SÓFOCLES. **Antígone.** [S. l.]. 2005. (Clássicos Jackson, v. XXII). Tradução de J. B. de Mello e Souza.

STANISLAVSKI, K. S. **Rabota Aktera Nad Soboi. Tchast 2: Rabota Nad Soboi v Tvortcheskom Protzesse Voplosheniya.** Moscou: Gosudarstvennoe Izdatelstvo Iskusstvo, 1955.

ZOLA, Emile. **Tvortchestvo. Tchelovek-Zver. Statii.** Moscou: Izdatelstvo ACT, 2011.

Recebido em: 18/08/2020

Aceito em: 26/02/2021

CORPO-POESIA EM AÇÃO NA QUARENTENA: “A GENTE QUE É CORPO/PRECISA DE CORPO [...]”¹Vitória Pavan²Marcos Antônio Bessa-Oliveira³

Resumo: Este Memorial Descritivo apresenta uma pesquisa acadêmica em Artes Cênicas em sua práxis: teórica e prática. Por meio de uma proposta metodológica *outra* para a criação de dramaturgias teatrais, a partir do trabalho corporal com a exploração dos cinco sentidos, ganhando repertório corpóreo para criação cênica. A etapa seguinte é a criação de poesias autorais e *biogeográficas*, que também podem ser chamadas de poesias-corporais, uma vez que se caracterizam na síntese do que o corpo escreve, porque *experivivenciou*. A criação das dramaturgias surge da combinação dessas duas etapas e escolhe a epistemologia descolonial para coexistir no mundo das produções. Epistemologia esta que defende ser todo/toda sujeito/sujeita produtor/produtora de arte, de cultura e de conhecimentos e preza por dar consciência disso. Dessa proposta metodológica *outra*, surgiu nesse contexto de quarentena a Companhia Teatral *Corpos&Poesias* com o intuito de colocar em prática artística os estudos e leituras. O presente trabalho traz a descrição da prática, embasada teoricamente na pesquisa e expõe a potência da criação coletiva na mediação desse processo criativo que tem como referência as pesquisas de Jussara Miller (2005), para pensar a potencialidade criativa do corpo cênico, e de Augusto Boal (1980), da área teatral, pensando no/na sujeito/sujeita como protagonista de suas vivências e representações.

Palavras-Chave: Dramaturgias Teatrais; Poesias; Criação Coletiva; Descolonialidade.

CUERPO-POESÍA EN ACCIÓN EN LA CUARENTENA: “PERSONAS QUE SON CUERPOS/NECESITAN CUERPOS [...]”

Resumen: Este Memorial Descriptivo presenta la investigación académica en Artes Escénicas en su praxis: teórica y práctica. A través de otra propuesta metodológica para la creación de dramaturgias teatrales, desde el trabajo corporal con la exploración de los cinco sentidos, ganando un repertorio corpóreo para la creación escénica. El siguiente paso es la creación de poesía autoral y *biogeográfica*, que también se puede llamar poesía corporal, ya que se caracterizan en la síntesis de lo que el cuerpo escribe, porque ha *experimentado*. La creación de dramaturgias surge de la combinación de estas dos etapas y opta por la epistemología descolonial para convivir en el mundo de las producciones. La epistemología es que defiende ser todo/toda sujeto/sujeta productor/productora de arte, cultura y conocimiento y que valores para dar conciencia de ello. De esta otra propuesta metodológica surgió la Companhia Teatral *Corpos&Poesias* en este contexto de cuarentena para poner en práctica los estudios y las lecturas artísticas. El presente trabajo presenta la descripción de la práctica, basada teóricamente en la investigación y expone el poder de la creación colectiva en la mediación de este proceso creativo que tiene como referencia las investigaciones de Jussara Miller (2005), para pensar en la potencialidad creativa del cuerpo escénico, y Augusto Boal (1980), del área teatral, pensando en el sujeto/sujeta como protagonista de sus experiencias y representaciones.

Palabras Clave: Dramaturgias Teatrales; Poesía; Creación Colectiva; Decolonialidad.

1 Trecho de minha poesia autoral “Corpo” (2019). Este trabalho é fruto das pesquisas de Iniciação Científica e do Projeto de TCC – Trabalho de Conclusão de Curso – que a autora vem desenvolvendo, ambos sob orientação do Prof. Dr. Marcos Antônio Bessa-Oliveira.

2 Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Cênicas, Bolsista PIBIC/CNPq (2020/2021) e pesquisadora do grupo NAV(r)E. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: vickpavan3@gmail.com

3 Docente dos cursos de Licenciatura em Artes Cênicas, Dança e Teatro e do Mestrado Profissional em Educação e coordenador do grupo NAV(r)E – Núcleo de Artes Visuais em (re)Verificações Epistemológicas. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. E-mail: marcobessa2001@gmail.com

CORPO-POESIA NA TEORIA

Desde o início do ano de 2020, a pesquisa na minha vida está a todo vapor: com projeto pessoal de Iniciação Científica em conjunto com o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Atualmente sou acadêmica do 4º ano de licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária Campo Grande, e essas pesquisas destinam-se para a área teatral, por um fazer *outro* na Era contemporânea. Nesse mesmo período, com mais três integrantes – uma acadêmica da minha turma que pesquisa dança, um acadêmico do mesmo curso do primeiro ano, apaixonado por teatro musical, e uma musicista recém-formada do Ensino Médio, que tem o som como companhia e o estudo deste como prazer – iniciei a Companhia Teatral: Corpos&Poesias.

Esse “encontro” de corpos em isolamento social devido à pandemia da COVID-19 nos proporcionou apenas uma reunião presencial em março do ano citado, na qual foi explicada a proposta metodológica da pesquisa e o caminho para a criação do experimento dramático desejado. Todos e todas toparam mergulhar no processo e um cronograma foi montado, porém, barrados/as pelo vírus, fomos levados e levadas a ficar dentro de nossas casas, com os corpos separados.

A proposta dessa metodologia *outra* consiste em um fazer descolonial, que pensa, faz e é coexistente de outras disciplinas e epistemologias já (im)postas e mais aceitas nas artes, nas culturas para a produção de conhecimentos.

A descolonialidade não consiste em um novo universal que se apresenta como verdadeiro, superando todos os previamente existentes; trata-se antes de outra opção, o descolonial abre um novo modo de pensar que se desvincula das cronologias construídas pelas novas *epistemes* ou paradigmas [...] (MIGNOLO, 2017, p. 15).

O pensamento descolonial é uma proposta epistêmica *outra*, uma opção de vida, que reconhece todas e todos como produtoras e produtores de Artes, de Culturas e de Conhecimentos⁴ nas suas diferenças culturais e coloniais. É um desprendimento do pensamento moderno europeu e pós-moderno estadunidense instituídos como as únicas lógicas de criação/produção/existência. “[...] A descolonialidade é uma ‘terceira opção’

4 Grafo esses termos no plural ainda, respaldada pela epistemologia *outra* descolonial, que defende individualidades como produtora de Arte, de Cultura e de Conhecimento. Portanto, se todos e todas o são, várias individualidades produzem Artes, Culturas e Conhecimentos, no plural.

que não resulta na combinação das existentes, mas consiste em desaprender-se delas” (MIGNOLO, 2017, p. 19). Na lógica descolonial, que é uma desrazão do pensamento moderno, busca-se modos outros para *ser*, *sentir*, *saber* e *fazer* sendo desprendidos dos projetos de homogeneização/universalização imperantes na ideia de “cultura ocidental”.

Pensando nessa epistemologia *outra*, BESSA-OLIVEIRA propõe o pensamento *biogeográfico* para pensar em produções e saberes de sujeitos e sujeitas *outros* e *outras* e suas *experivivências* (*bios*), a partir de seu lócus enunciativo (*geo*) e por meio de suas narrativas (*gráficos/gráficas*).

[...] todo [/toda] sujeito/sujeita], espaço e narrativas são produtores [produtoras] de artes, cultura[s] e conhecimento[s]. [...] seriam [...] as diferenças coloniais das *biogeografias* que as fazem produtoras de arte[s], cultura[s] e conhecimento[s] não hegemônicos [das diferenças] (BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 15).

Este foi, *a priori*, o único conceito teórico apresentado aos/às integrantes da Cia. recém criada para que se aproximassem desse novo fazer que valoriza e prioriza narrativas de sujeitos/sujeitas da exterioridade, de sujeitos/sujeitas que não se veem representados/representadas na situação atual e que nem podem ser, sentir e saber já que não são o padrão do que sempre se (re)(a)presenta. Em tela, no palco, no mundo. Sujeitos e sujeitas que o sistema-mundo ditador de arte, cultura e conhecimento⁵ desconsidera e, quando não, considera-os e as menos e menor.

O pensamento *biogeográfico* torna-se, então, a opção para mediar nosso processo de construção coletiva, no qual a dramaturgia teatral segue as seguintes etapas: 1) trabalhos corporais com a exploração dos cinco sentidos (visão, audição, paladar, olfato e tato) para a obtenção de repertório corporal; 2) a criação de poesias, essas erigidas como síntese da etapa anterior e, por fim, 3) a montagem da dramaturgia, realizada com a poesia dando respaldo tanto nas falas como nos gestos corpóreos. Enumeramos aqui a fim de ilustrar, mas nosso processo não é rígido e nem se enrijece considerando os corpos em situAção.

⁵ Nessa parte, grafo no singular por estar referindo à arte, a cultura e ao conhecimento de imposição pelos discursos modernos e globalizantes, portanto, únicos na perspectiva daqueles.

Na primeira etapa evidencio os estudos de “percepção e escuta corporal” de Jussara Miller como uma importante referência. A artista-docente e pesquisadora de dança defende ser o reconhecimento deste corpo uma potência para a criação cênica, já que ele tem suas vivências e memórias.

[...] O corpo fica todo preparado para o estudo mais detalhado [...], com toda percepção aguçada para registrar o desenvolvimento do processo em sua individualidade, respeitando os limites de cada corpo com suas peculiaridades, memórias e vivências (MILLER, 2005, p. 88).

Na etapa das construções das poesias apresento como referência minha experiência pessoal, uma vez que sou poetisa há seis anos e tenho desenvolvido poesias sistematicamente. Sempre gostei e senti necessidade de trazer a minha escrita poética para sintetizar ou descrever minhas vivências. Como sou apaixonada por teatro, resolvi combinar essas duas artes para fazeres autorais e *biogeográficos* artísticos. A poesia organiza as vivências do meu corpo e depois, quando dramaturgia, expõe tudo por meio do que esse mesmo corpo *experivivenciou*. Um exemplo dessas poesias-corporais, como eu gosto de chamá-las, é “Borboletas” que, surgida de um processo de autoconhecimento pessoal e de mudança de Estados (de São Paulo para Mato Grosso do Sul (2018)) a fim de me graduar e também de mudança para a fase e responsabilidades adultas, acarretou encasulamentos.

Borboletas

Voa em liberdade/Na direção dos seus ventos/Se entrega em fragilidade/A borboleta e o tempo
No começo não encanta/Até ser sua própria casa/Seu casulo a transformar/Até ter sua própria asa
Aí todos a exaltam/Glorificam sua mudança/Almejam observá-la/Aplaudi-la e contemplá-la
Só que ninguém reconhece seus processos/Vão só pro resultado final/Ninguém vê a dor/Da transformação infernal
Está tudo por dentro/O caos misturado pra uma nova forma/De dentro pra fora/
Borboleta renasce
Quem a toca não ponha no olho/Ela cega/Quem vislumbra/Deixe-se sentir/
Borboletas no estômago/Pra vida lhe sorrir (PAVAN, 2020, s/p.).

E isso se torna dramaturgia quando o/a sujeito/sujeita transforma-se em espectador/espect-atriz, que é finalmente protagonista e observador/a da sua própria narrativa, contexto e produção, o/a espect-ator/espect-atriz *biogeográfico/biogeográfica* da obra em si que é também sobre as vidas. Assim, Augusto Boal que desenvolveu o Teatro do Oprimido/

da Oprimida, nos ajuda a referenciar teatralmente esta pesquisa e experimento. Essa proposta de Boal dá vez e voz a quem está contando/encenando sua realidade. Esse/essa não mais assiste, mas protagoniza; não é mais passivo/a, é atuante e crítico/a da realidade de seu contexto. Surgida no período de Ditadura Militar brasileira, os fundamentos desta proposta teatral de Boal reverberam até os dias de hoje por que:

[...] [é] uma proposta artística e pedagógica que visa estabelecer a atuação, discussão e a transformação dos indivíduos com que ela se relaciona pela via da ação cênica (SILVA, 2014, p. 3).

CORPO-POESIA NA COMPANHIA TEATRAL

No final de junho retornamos nossos encontros, agora *online*, para repensar a proposta metodológica de criação de dramaturgia em questão. Pensando no contexto de isolamento social e de quarentena, a partir da palavra “DISTÂNCIA”, fomos explorando nossos corpos, imaginação e memórias para criar repertórios de vivências mesmo que a distância e por uma tela de celular/computador. Para cada sentido de percepção do corpo, essa palavra “DISTÂNCIA” fez surgir novas palavras, que compuseram a poesia-corporal autoral desses/dessas integrantes. Emergiu um processo de escrita que precisou da *experivivência*, criar a partir da vida e ter a vida na criação, as nossas *biogeografias*.

Em coletivo, fizemos discussões e pesquisas sobre as diferenças entre poema e poesia; dramaturgia e contemporâneo. Diferentes elementos basilares para esse experimento dramaturgic. Com a primeira, consideramos ser poema a maneira escrita de sintetizar a poesia e esta, a tomamos por um conteúdo poético e subjetivo, recheado das figuras de linguagens, ou não, com nossas im(ex)pressões corporais.

Sobre dramaturgia, tomamos como a arte de compor e de representar, o escrito em ação, a poesia no corpo. Já sobre contemporâneo, pensamos no tempo presente, no fazer do agora e talvez em um novo fazer (*outro*). Mas que novo seria esse? Talvez esteja

na hora do novo sermos nós como protagonistas, espect-atores/espect-atrizes. Lembrando que essas pesquisas e considerações são sem nenhuma referência teórica basilar e sim mediada pelas vivências dos e das envolvidos/envolvidas.⁶

Após a criação das poesias, produzimos vídeos e desenhos que pudessem narrá-las. Sem fala, narramos apenas com os próprios corpos que as escreveram. Com essa etapa, uma vez que estávamos em quarentena e nenhuma apresentação para público poderia ser feita, a proposta metodológica apresentada já havia sido executada, mas nossos corpos pediram mais, pois as relações entre e com eles/elas (os corpos e corpos) já se destacavam.

Assim, passamos pelo processo de envio de um áudio compartilhado no grupo da companhia, contando uma experiência recém-acontecida. Com indicações, outra pessoa deveria narrar em um novo vídeo ou desenho, o que o áudio havia reverberado em seu corpo, novamente esse sem fala. Isso para termos uma síntese das relações que estavam se instalando. Sobre o corpo cênico das relações, Eleonora Fabião diz que “O corpo cênico está cuidadosamente atento a si, ao outro [a outra], ao meio; é o corpo da sensoridade aberta e conectiva” (FABIÃO, 2010, p. 322).

Dessa conexão, iniciamos o processo de criação das personagens. Criação marcada pela reverberação de todas as vivências *online* e sensações, poesias, corpos e conectividade entre João, Lua, Thayna e eu (Vitória), o e as integrantes da Cia. Corpos&Poesias. Participo do experimento não apenas como integrante para atuação, – espect-atriz – porém também como a diretora-mediadora do processo, uma vez que a pesquisa parte dos anseios de meu sujeito e reverbera no estudo e desenvolvimento em coletivo.

O primeiro ponto marcante foi que as diferenças e oposições das criações nos conectavam, como BESSA-OLIVEIRA sempre diz, “são as diferenças que nos aproximam”. Enquanto para a Thayna o silêncio incomodava, para a Lua é seu momento de paz.

⁶ Sobre este ponto, referência teórica basilar, talvez seja bom lembrarmos que o trabalho não se constitui sem fundamentação teórica. A ideia, a princípio, é que estamos fazendo um conhecimento, ancorados no pensamento descolonial, que considera os e as sujeitos e sujeitas das diferenças (culturais e coloniais) como produtores de Artes, de Culturas e de Conhecimentos exatamente nas suas especificidades. Entretanto, como pode ser percebido na escrita como um todo, há, na esteira de Boaventura de Sousa Santos (2010), por exemplo, uma *ecologia de saberes* em prática na criação, ação e resultados artísticos deste processo que não considera hierarquias disciplinares.

Enquanto para mim a rotina é sufocante e massiva, para o João exprime um certo controle para não enlouquecer. Pontos de destaque para as individualidades/especificidades dos vídeos no processo.

Em apenas um encontro presencial, em setembro, e tomando todos os cuidados recomendados pela OMS – Organização Mundial de Saúde, estreitamos ainda mais os laços das personagens⁷. Como o trecho da poesia de minha autoria presente no título deste trabalho diz: “A gente que é corpo/Precisa de corpo [...]”.

Desse encontro, Thayna criou laços afetivos entre sua personagem com a personagem da Lua, apenas com um toque em seu rosto, que para ela representou cuidado. Lua descobriu que sua personagem é guiada pela palavra “FORÇA” e tudo o que ela representa no corpo feminino. João entendeu mais as relações de contracena com a minha personagem, já que somos tão oposições. E eu, não só como personagem, mas também como mediadora da preparação corporal e do processo de criação, pude entendê-lo e entendê-las, corporalmente falando, para mediar uma organização das ideias e criarmos a dramaturgia.

CORPO-POESIA: OS MATERIAIS BIOGEOGRÁFICOS

Abaixo estará descrito um pouco de cada personagem, a relação com as outras e também como foi e está sendo esse processo de uma proposta metodológica *outra* de dramaturgia teatral que se vê composta por dramaturgias-corporais *outras* de dança, de música, de desenho, de vídeo, etc. A dramaturgia já se encontra pronta, com coautoria de toda companhia, e estamos trabalhando para o processo de filmagem e postagem/apresentação, já que este é o melhor meio para isto em situação de pandemia, reconhecendo ter o alcance de poucos e poucas devido às dificuldades estruturais e tecnológicas do público.

⁷ Com isso, não temos registros em fotos dos processos de criação, apenas vídeos e escritos produzidos individualmente em nossas casas. Os vídeos vêm de um contexto sensível a partir das poesias ou da reverberação de escutas, o que captar apenas *frames* seria desconexo e superficial.

THAYNA

Sua personagem Mulher foi inspirada em um processo anterior em que ela estava participando de outra companhia teatral, o monólogo “Olá Dona Inspiração”, de Thais Falleiros. Seu conflito maior é a falta que a Inspiração, principal personagem com quem contracenava, faz e como isso reflete em suas produções artísticas. Reclama do silêncio causado pela falta e interage com seus próprios sentimentos e, aqui colocamos também, personalidades: Solidão e Solitude. Ao longo do processo, tornou-se a protagonista da peça.

- Sua poesia no processo:

DELÍRIO

Gosto do jeito que dança!
Dança pela sala, corre nos corredores...
Gosto quando canta!
E sempre te ouço cantando pela casa.

O som da tua voz ecoa pelas paredes, atravessa e logo dispara...
Diz: Para! E você some.

A ausência me leva ao delírio.
Esses dias cheguei até sentir seu cheiro no meio da noite
Ao acordar com o barulho da tua falta.

- Sobre as criações coletivas, comenta:

“Mesmo sendo uma criação coletiva e cada um [uma] criando seu personagem a partir de suas poesias e vivências, todos os personagens têm uma forte ligação! Cada um com sua individualidade, mas todos se completam. Isso me surpreendeu muito por mostrar que, mesmo tão diferentes e, nesse momento, sem muito contato, nos ajudamos e trabalhamos juntos [e juntas]!”

LUA

Sua personagem Inspiração é parte da Mulher e sua presença mistura-se a da natureza, influência importante da pesquisa individual da Lua sobre mulher-árvore. Surge com um grito interno que quer soltar, o barulho que faz a mulher dançar, criar. Esse grito resulta no pedido de socorro para essa mulher, que pare e entenda que a Inspiração está ali, sempre esteve e sempre estará.

- Sua poesia no processo:

SENSAÇÕES

Num certo dia vi anunciação
De uma reconciliação
Onde tive uma apreciação
Dos pássaros que por lá passavam como um disparo.
Sentindo no mesmo instante um toque na pele, que revele, repele.
Sensações, sentidos, cheiros, onde o que mais ficou, cheiros, terra molhada, alhada,
agulhada, que perfuram, dor, chegada.

- Sobre as criações coletivas, comenta:

“E é através do processo feito até aqui que chego à conclusão de que sim, é possível, escrever, criar dramaturgias através da poesia e principalmente começando do zero, onde não se existia nem mesmo a poesia. Mas conforme os processos e reuniões [foram acontecendo], conseguimos chegar a uma ideia coletiva para uma dramaturgia que liga todas as ideias dos [das] artistas presentes na pesquisa em si, sendo possível dialogar muitas outras linguagens para a construção desta dramaturgia criada através da poesia”.

JOÃO

Sua personagem Solidão também é parte da Mulher e surgiu de exposições individuais do João, um processo de organização de sentimentos e sensações nesse contexto de isolamento. Faz a mulher entender o porquê de certas confusões, quando se apresenta e faz parte da cena, da vida. Dela surge outra personagem, sua oposição que a faz existir ainda mais. Carrega um baú, o fardo por ser quem é.

- Sua poesia no processo:

SOLIDÃO

Eu me lembro bem do dia que deixei minha porta aberta pra você entrar;
Sem nenhuma pretensão, só queria experivenciar;
Agora você se agarra em mim, sem me deixar novamente a porta abrir
É triste com o nada se alimentar

Nada é sobre mim
Tudo é sobre tu

Como um rato indo atrás de queijo,
Prestes a se sufocar
Deixei que me levasse ao fundo
Sem nem um beijo pra me dar

Nada é sobre tu
Tudo é sobre mim

Me afeto e me infecto com coisas demais
Nem espero o dia acabar para no banheiro chorar
A tarde com peso no coração bebo chá de capim
Ah meu deus, TUUUDO PRA MIM

Nada é sobre mim
Tudo é sobre tu

E quando eu vejo a lua, tão nua quanto eu
Percebo que a muito deixei você me levar
Nem que eu fosse a própria lua
Eu poderia movimentar o mar

Grito por socorro em meio a essa multidão
Por favor, abra a porta e vai embora solidão

- Sobre as criações coletivas, comenta:

“Em relação a criar coletivamente, é uma experiência nova e muito contagiante, pois cada um [uma] traz uma nova forma de enxergar cada aspecto do que está sendo tratado. Enquanto criávamos as nossas poesias, desenhos e monólogos para chegar à dramaturgia em si, pudemos perceber que nos conectamos de uma forma muito forte, pois tanto nossos personagens e nós mesmos, nos conectávamos de alguma forma e isto facilitou bastante o projeto.

VITÓRIA

Minha personagem Solitude surgiu para coexistir com a Solidão e, conseqüentemente, faz parte da Mulher. Assemelha-se na coragem da Inspiração e traz consigo um livro onde anota suas vivências e entende que é sua própria companhia. Bem parecido com a vida pessoal. Ela desabrocha de si mesma.

- Minha poesia no processo:

DESABROCHAR

Saudade desabrocha no peito
Me deito em pétalas de choro
Que se recolhem durante o sono
Mas pela manhã renasce no leito

Não de morte, porém de dor
Não de abandono, entretanto de um nublado
Um cinza embaçado, um dia sem gosto
Um instante sem cheiro

Cresce a lembrança, como se vivesse de novo
A risada com luz, a pele macia
Que só ela sacia
A falta que o mundo tem

Um banho demorado
Com várias águas banhando um corpo
Que sente falta do seu
Sente falta de tudo

Na panela, o creme borbulha
O gosto novo que degusto
A novidade que nem preciso de pano
Mas tiro o excesso dos lábios com a língua

Cheiro volta a vida, sorriso desabrocha na boca
E eu, infelizmente à realidade
Focando em alguma coisa chata da rotina
Que fracassa ao tentar amenizar saudade

- Sobre as criações coletivas:

Optei por esse processo de co-criação com as/os artistas integrantes, por entender que as nossas misturas/diferenças nos aproximam e nos fazem criar. Entendendo que toda/todo ser somática/o está em condição de produzir artisticamente, pois se expressa e é (existe) no mundo.

Com toda essa experiência em quarentena, escrevo e produzo sobre minha proposta metodológica *outra* para a criação de dramaturgias teatrais, que parte de um trabalho corporal com a exploração dos cinco sentidos e criação de poesias-corporais autorais e *biogeográficas*. Uma proposta cênico-literária que emirja do/da sujeito e sujeita e que co-exista horizontalmente no mercado artístico global, não sendo mais do mesmo, mas sendo arte, cultura e conhecimento na diferença.

CONSIDERAÇÕES/REVERBERAÇÕES

Em 2020, até aceitarmos e optarmos por adaptações, os processos criativos de artes cênicas em coletivo ficaram barrados. Além de encarar que o que viria nessas criações refletiria o momento pandêmico, o isolamento, a nossa *biogeografia* mais viva e dilatada por corpos encontrarem-se sozinhos por si mesmos. Tenho uma poesia autoral, que já apresentei um trecho no título do presente trabalho, que pode elucidar a importância dos corpos em ação e em conjunto para criação e até mesmo expressão:

Corpo

A gente que é corpo
Precisa de corpo
De afeto

A gente que é corpo
Precisa de corpo
Direto ou indireto

A gente não tem corpo
A gente é corpo
A gente não tem limites
A gente existe

Existe porque é corpo
Fala dançada
Emoção cantada
Silêncio carregado
É porque corpo, não pode ser calado (PAVAN, 2019, s/p.).

Essa criação coletiva e colaborativa com a *Companhia Corpos&Poesias*, que se apresentou cercada por uma pandemia, mostrou como corpos que precisam de corpos por serem corpos, podem criar por si, para si e a partir de si. Em isolamento, mas conectados/

as por telas, esses corpos exploraram sentidos, *biogeografias* e foram protagonistas para a criação de uma dramaturgia teatral descolonial, livre de discursos padronizadores de normas ou caminhos para legitimar criações e saberes.

Os corpos, as individualidades, criaram, atuaram, dirigiram, sentiram e foram nesse processo. Autenticaram um fazer artístico que, mesmo – e ainda bem! – vindo de seres da exterioridade, ainda é coexistente no mundo de fazeres artísticos, culturais e de conhecimentos.

Com o resultado desses meses de pesquisa, surge a peça “O dentro em nós”, título que reflete bem seu conteúdo. O texto conta com reflexões de como os corpos dos/as integrantes lidaram com o contexto atual de suas *experivivências*. Tempos que escancara nossos interiores que podem ser muito bem refletidos com os interiores de quem ler e/ou assistir. Tudo isso vindo de uma investigação sensível e poética, que protagonizou individualidades *biogeográficas*, tornando-as potencialidades criadoras para a área das Artes Cênicas.

Portanto, o trabalho evidencia que não importa o tempo, a época, a situação política ou econômica, sempre existirão histórias para serem exploradas e narradas. Nenhuma circunstância é capaz de apagar um corpo *biogeográfico*, só é preciso protagonizá-lo e saber a melhor maneira de mediá-lo, com intenção de que suas impressões do mundo se tornem expressões no mundo, e assim, registre-se como produtor de arte, de cultura e de conhecimento.

REFERÊNCIAS

BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Arte, Cultura e Educação na formação docente com perspectivas dos estudos de cultura. **Movimento** – Revista Educação, Niterói, RJ, ano 6, n. 11, p. 100-136, 2019. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/revistamovimento/article/view/32877>. Acesso em: 28 ago. 2020.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contrapontos**, volume 10 – número 3 – p. 321-326/ setembro-dezembro/2010. Disponível em: <https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/2256/1721>. Acesso em: 15 set. 2020.

MIGNOLO, Walter. Desafios descoloniais hoje. Trad. de Marcos de Jesus Oliveira. **Epistemologias do Sul: Pensamento Social e Político em/desde/para América Latina, Caribe, África e Ásia**, v.1, n. 1, Foz do Iguaçu/PR: Universidade Federal da Integração Latino-Americana, p. 12-32. 2017. Disponível em: <https://revistas.unila.edu.br/epistemologiasdosul/article/view/772/645>. Acesso em: 27 mar. 2018.

MILLER, Jussara Corrêa. **A escuta do corpo**: abordagem da sistematização da Técnica Klaus Vianna. Campinas, SP: [s.n.], 2005.

PAVAN, Vitória. **Corpo**. 2019. (Texto no prelo).

PAVAN, Vitória. **Borboletas**. 2020. (Texto no prelo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (Orgs.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010 (p. 31-83).

SILVA, Mayra Nascimento. O “Teatro do Oprimido” de Augusto Boal e o processo de ressocialização de jovens em conflito com a lei. **CONPEDI**, Santa Catarina, p. 426-447, 2014. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=d87e487d05fcd326>. Acesso em: 11 mar. 2020.

Recebido em: 13/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

A DANÇA DO CARIMBÓ COMO ARTE EXPERIMENTADA NA CULTURA AMAZÔNICA

Leika Cristiane Ribeiro da Costa¹
Carla Regina Santos Paes²
Douglas Junio Fernandes Assumpção³
Analaura Corradi⁴

Resumo: A cultura da Amazônia está ligada intrinsecamente às raízes indígenas. No entanto, a mistura da cultura europeia e africana, tornou-a indissociável da própria identidade brasileira. Desta forma o presente estudo apresenta reflexão sobre a dança do carimbó como arte experimentada na cultura amazônica, em livros e periódicos por meio de revisão bibliográfica, descritiva em abordagem qualitativa. O objetivo é fazer uma reflexão da dança do carimbó como arte e cultura amazônica, buscando mostrar que não é apenas um gênero de música ou uma dança popular, mas a cultura que expressa as emoções do ser humano, sua história e principalmente seus valores amazônicos.

Palavras-Chave: Carimbó; representação social; estereótipo; movimentos sociais; identidade.

THE DANCE OF CARIMBÓ AS EXPERIENCED ART IN AMAZON CULTURE

Abstract: Amazonian culture is inextricably linked to indigenous roots. However, the mixture of European and African culture made it inseparable from the Brazilian identity itself. In this way, this study presents a reflection on the carimbó dance as an art experienced in Amazonian culture, in books and periodicals through descriptive bibliographic reviews, in a qualitative approach. The objective is to reflect on the carimbó dance as Amazonian art and culture, seeking to show that it is not just a genre of music or a popular dance, but the culture that expresses the emotions of the human being, its history and especially its Amazonian values

Keywords: Carimbó; social representation; stereotype; social movements; identity.

1 Mestra em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) pela Universidade da Amazônia (UNAMA). Coordenadora do Centro de Idiomas do Instituto Federal do Pará (IFPA) – Campus Tucuruí. E-mail: prof. letras@hotmail.com

2 Doutoranda e Mestra pela Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). É integrante do Grupo de Pesquisa (GP) Estudos de Capital Social – UNAMA/CNPq. E-mail: paes.c@globo.com

3 Doutor em Comunicação e Linguagens pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP). Professor do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC) da Universidade da Amazônia (UNAMA). Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Indústria Criativa (PPGIC) da Universidade Feevale (FEEVALE). Vice-líder do Grupo de Pesquisa (GP) Estudos de Capital Social – UNAMA/CNPq. E-mail: rp.douglas@hotmail.com

4 Doutora em Ciências Agrárias. Professora do Programa de Pós-graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura da Universidade da Amazônia (UNAMA); Líder do Grupo de Pesquisa (GP) Estudos de Capital Social e Cultural no contexto da mídia contemporânea (UNAMA/CNPq). E-mail: corradi7@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Considerando que a “cultura” tem enfoque multidisciplinar, logo defini-la não é tão simples como pode parecer, pois dependendo da área a ser trabalhada, o seu foco perpassa diferentes áreas no dia-a-dia das pessoas, inclusive alterando a semântica para ideologia, tradição e outros termos que se adéquo a realidade contemporânea, comprovando a dificuldade em defini-la.

Nesse contexto, Williams (2007, p. 117) afirma que “a palavra cultura vem da raiz semântica *colore*, que originou o termo em latim *cultura*, de significados diversos como habitar, cultivar, proteger, honrar com veneração, e que até o século XVI, o termo era utilizado, como referência a ação e a processo”. Porém, a partir do final do século passado, a palavra cultura ganha destaque ao também designar como o desenvolvimento das faculdades humanas, tornando as obras artísticas e as práticas que sustentam este desenvolvimento como a própria cultura.

Cuche (2002) e Williams (2007) indicam que os séculos XVIII e XIX como sendo o período de concretização do uso figurado de cultura nos meios intelectuais e artísticos, onde foi acrescentado complemento para confirmar o assunto cultivado, como cultura das letras ou das ciências por exemplo. E assim, a cultura passa a aderir sentidos abalizados em países como a França e a Alemanha.

No pensamento iluminista francês, a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada como totalidade, ao longo de sua história, onde em seu vocabulário da época, a palavra associava-se às ideias de progresso, de evolução, de educação e de razão. Assim, a cultura e a civilização caminhavam juntas, a primeira evocava os progressos individuais e a segunda, os progressos coletivos. Surgindo assim, o entendimento as comunidades primitivas poderiam evoluir culturalmente e chegar ao estágio de progresso das nações civilizadas. O resultado desse entendimento é vivido atualmente, que caracteriza como possuidores de cultura os indivíduos detentores do saber formal.

Na Alemanha, não foi diferente do que aconteceu na França, os primeiros usos do sentido figurado de *Kultur* no século XVIII eram parecidos aos dos franceses, pois os príncipes da aristocracia alemã estavam apenas preocupados em imitar as maneiras civilizadas da corte francesa (CUCHE, 2002, p. 25).

O tema enunciado “a dança do carimbó como arte experimentada na cultura amazônica”, não envolve conceitos somente de cultura, mas também de arte que, embora se relacionem, são completamente distintos. Por isso utilizam-se as contribuições das teses de John Dewey para o ensino da arte, educação e estética, as quais foram interpretadas e apropriadas de várias maneiras, com tentativas de transformar os seus pressupostos em práticas e métodos de ensino (BARBOSA & COUTINHO, 2011).

Em busca de combater as desigualdades sociais, o governo brasileiro nos idos do ano de 1950 entendeu que a educação fazia parte do sistema cultural e que deveria ser mais amplo, por isso promoveu a produção de pesquisas sobre o ensino da arte e, igualmente, sobre a educação por meio da arte. Expandiu a abordagem que sublinhava o treino de técnicas e a profissionalização, veiculou teorias que privilegiavam a liberação emocional, sem direcionamentos que viessem a impedir o desabrochar da originalidade e da criatividade. Sem o estudo adequado dos textos produzidos por Dewey, tornou-se sinônimo de mera liberação de sentimentos, e a arte, uma habilidade voltada exclusivamente à livre fruição (BARBOSA & COUTINHO, 2011).

A poesia, a dança, o drama, o canto, os instrumentos musicais, podem ser caracterizados como arte porque se conformavam às necessidades e condições da experiência mais intensa, mais prontamente aprendida e mais longamente lembrada, como a cultura do carimbó que envolve todas essas características.

O carimbó é de conhecimento público por meio da mídia, que a sua cultura é uma manifestação influenciada pelas culturas dos índios por meio da dança em formato de roda e em alguns instrumentos de percussão como as maracás; do negro africano através do batuque (síncopes, antifonias e polirritmias), na aceleração do ritmo e no “molejo”, e dos portugueses por meio da dança em pares ou mesmo individualmente com gestos, palmas e estalar de dedos, além dos padrões melódicos.

O carimbó se apresenta como uma manifestação cultural que congrega um conjunto de práticas sociais festivas seculares, assim como, religiosas incorporadas no cotidiano de populações em alguns municípios no Estado do Pará, através do canto; da música com letras que versam sobre o cotidiano do caboclo e do trabalho do agricultor e pescador do lugar, e principalmente da dança.

A ARTE NA CULTURA AMAZÔNICA

Dewey (2010, p. 216) comenta que a arte pode ser entendida como experiência, assim como, é considerada uma forma de linguagem, em função de que toda experiência consciente torna-se um ato de expressão, comunicando intenções; “cada arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua”, e esse processo acontece através da relação que envolve o quem fala, com aquele se está falando.

Assim, pode-se dizer que a conversação artística não possui a mesma atitude da comunicação que se realiza por palavras, símbolos que substituem objetos e ações com o objetivo de indicar a sua correspondência com a realidade. A arte comunica a existência de objetos novos vivenciados, aos quais se associam significados singulares; a arte expressa tanto o conhecido – sejam experiências ou técnicas – quanto o que se exprime por meio da abstração individual, viabilizando obter distanciamento do significado exato das coisas.

Dewey (2010) tenta demonstrar como é necessário distinguir entre, elevados ao status de obras de arte, mas separados da experiência temporal e social de sujeitos contemporâneos, e as formas novas de sensibilidade, na verdade, específicas e adequadas, pois segundo ele, não são universais, mas se justificam em cada época, permitindo a esses sujeitos expressarem a própria condição de vida.

Ele diz, que tirar o caráter sagrado da arte, entendida como experiência apartada da vida humana, foi agravada pelo capitalismo, cuja “influência” se fez sentir na instituição da arte: “O crescimento do capitalismo foi uma influência poderosa no desenvolvimento do museu como o lar adequado para as obras de arte, assim como na promoção da ideia de que elas são separadas da vida comum”. Associado ao materialismo crescente sobre as

sociedades modernas, o capitalismo “enfraqueceu ou destruiu o vínculo” das obras de arte com os seus respectivos contextos de origem, dos quais eram essas obras a “expressão natural” (DEWEY, 2010, p. 286).

A ruptura desse vínculo, determinou a abertura de um “abismo entre a experiência comum e a experiência estética”, produzindo um esteticismo desenfreado que muito tem a ver com os modos de operar do comércio e do mercado, mas pouco com a experiência da arte. Assim, Castells (2014), por sua vez, considera que o momento atual é percebido por meio da mudança na cultura material, como resultado do novo paradigma tecnológico que se organiza em torno da tecnologia da informação. Esse paradigma tem como pressuposto a aplicação de conhecimento na geração de novos conhecimentos e dispositivos, num contínuo de inovação, uso e processamento da informação.

Castells (2014) considera que o processo não se dá de forma homogênea, admitindo, pois, a existência de várias sociedades da informação, com suas diversidades e especificidades. Porém, Guedes (2009) defendem que a compreensão do conceito de sociedade da informação ocorre a partir de critérios não mutuamente excludentes – tecnológico, econômico, ocupacional, espacial e cultural – que a distinguem de outros tipos de sociedades.

Nesse sentido a compreensão de sociedade da informação destaca as inovações tecnológicas, onde o avanço do processamento, do armazenamento e da transmissão de informação resulta no uso dessas tecnologias em todas as esferas da sociedade. A informação passa a ter valor econômico permitindo qualificar e quantificar as sociedades, conforme o seu acesso à informação e seu uso.

Os fatores culturais sofrem transformações visíveis nas vivências cotidianas, pelo aumento da circularidade da informação, da influência da mídia e da profusão de significados simbólicos que envolvem o indivíduo. Entretanto, Guedes (2009) comentam que da percepção dessas transformações surgem os modelos ou padrões culturais que caracterizam os grupos sociais – biológica, artística, linguística e materialmente. Nesse contexto, a cultura é dinâmica, histórica e resulta da intervenção humana sobre o mundo e, por extensão, das escalas de valores que vão sendo criadas no cotidiano comunitário.

De fato, Castells (2014) define a identidade como o processo de construção de significado com base em atributo cultural, ou mesmo em atributos culturais inter-relacionados, que prevalecem sobre outras fontes de significado. Diante da multiplicidade de interpretações e usos do termo cultura, foram adotadas neste estudo três concepções fundamentais de entendimento da cultura, como: 1) modos de vida que caracterizam uma coletividade; 2) obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento; e 3) fator de desenvolvimento humano.

Em relação à primeira concepção referente a modos de vida que caracterizam uma coletividade, a cultura é definida como um sistema de signos e significados criados pelos grupos sociais. Ela se produz através da interação social dos indivíduos, que elaboram seus modos de pensar e sentir constroem seus valores, manejam suas identidades e diferenças e estabelecem suas rotinas (BOTELHO, 2001, p. 2).

Chauí (2005, p. 81) chama a atenção para a necessidade de alargar o conceito de cultura, tomando-o no sentido de invenção coletiva de símbolos, valores, ideias e comportamentos, “de modo a afirmar que todos os indivíduos e grupos são seres e sujeitos culturais”. Valoriza-se o patrimônio cultural imaterial - os modos de fazer, a tradição oral, a organização social de cada comunidade, os costumes, as crenças e as manifestações da cultura popular que remontam ao mito formador de cada grupo, neste caso, a dança do carimbo como cultura da amazônia influenciada em primeira instância, pela cultura do caboclo, que recebe importante influência dos povos indígenas que formam as sociedade do universo amazônico.

A segunda concepção é dotada de uma visão mais restrita da cultura, referindo-se às obras e práticas da arte, da atividade intelectual e do entretenimento, vistas, sobretudo como atividade econômica. Esta dimensão não se dá no plano da vida cotidiana do indivíduo, mas sim em âmbito especializado, no circuito organizado. “É uma produção elaborada com a intenção explícita de construir determinados sentidos e de alcançar algum tipo de público, através de meios específicos de expressão” (BOTELHO, 2001, p. 2).

A produção, distribuição e consumo de bens e serviços que conformam o sistema de produção cultural se tornou estratégica para o desenvolvimento das nações, na medida em que estas atividades movimentam uma cadeia produtiva em expansão, contribuindo para a geração de emprego e renda (REIS, 2007).

De acordo com Reis (2007, p. 1), a economia da cultura estuda a influência dos valores, das crenças e dos hábitos culturais de uma sociedade em suas relações econômicas. Vista sob esse ângulo, a cultura é tida como fator de propulsão ou de resistência ao desenvolvimento econômico. Além das tradicionais atividades culturais, como literatura, artes visuais, teatro, música, dança, audiovisual, arquitetura e artesanato, as indústrias criativas também abarcam outros setores como moda, designer, marketing e propaganda, decoração, esportes, turismo, aparelhos eletrônicos, tecnologia, telefonia, internet, brinquedos e jogos eletrônicos.

Na relação entre cultura e mercado, acontecem dois processos distintos: a mercantilização da cultura, quando as atividades culturais passam a ser concebidas visando à distribuição em massa e, conseqüentemente, a geração de lucro comercial; e a culturalização da mercadoria, que ocorre através da atribuição de valor simbólico a objetos do uso cotidiano. Até mesmo as características culturais de um determinado local ou povo podem ser transformados em bens vendáveis para o turismo ou como *locus* para a produção audiovisual.

A terceira concepção da cultura ressalta o papel que ela pode assumir como um fator de desenvolvimento social. Sob esta ótica, as atividades culturais são realizadas com intuítos sócio-educativos diversos: para estimular atitudes críticas e o desejo de atuar politicamente; no apoio ao desenvolvimento cognitivo de portadores de necessidades especiais ou em atividades terapêuticas para pessoas com problemas de saúde; como ferramenta do sistema educacional a fim de incitar o interesse dos alunos; no auxílio ao enfrentamento de problemas sociais, como os altos índices de violência, a depredação urbana, a ressocialização de presos ou de jovens infratores (CASTELLS, 2014).

Assim pode-se afirmar que de todas as teorias filosóficas da arte, talvez a que mais se aproxime da estética de Dewey, segundo o que ele mesmo afirma, seja a da teoria da arte como brincadeira. Pelo menos aí haveria o reconhecimento da necessidade da

ação, do fazer algo. Não há arte, para Dewey, sem a noção fundamental de que a ação permite a passagem do não ser para o ser, noção que é basilar também para o conceito de experiência. A experiência que deflagra a atividade artística, para Dewey, não pode ser coercitiva, mas livre e prazerosa, implicando não o trabalho em sua forma usual, pejorativo, mas sob a forma de uma experiência estética.

A arte que interessa realmente surge a partir do poder de realização de novas adaptações, perfazendo-se como experiência estética - portanto, significativa - em um tempo que é tão somente o de seu presente, consoante ao desfrute ou ao gozo que ela proporciona -, por conseguinte, não duradoura, mas não apartada do mundo. A experiência é, assim, sempre tratada como positiva, na medida em que, só tende a incrementar a vida.

O CARIMBÓ COMO CULTURA AMAZÔNICA

A diversidade sociocultural é marca registrada na Amazônia, formada por populações que habitam no espaço urbano e rural, e que povoam pequenas e médias cidades com infraestrutura precária e com ausência de serviços básicos. Dentre essas populações, estão indígenas, quilombolas, caboclas ribeirinhas e da floresta, sem-terra, assentadas, pescadores, camponesas, posseiras, migrantes, oriundas, especialmente, das regiões nordeste e do centro-sul do país, entre outras populações.

A cultura da Amazônia está ligada intrinsecamente às raízes indígenas. No entanto, a mistura da cultura europeia e africana, tornou-a indissociável da própria identidade brasileira. Nesse contexto, Veríssimo (2010) afirma que o Brasil é uma região onde as raças se mesclam, fazendo desaparecer quase que por completo os tipos puros e a região amazônica é um exemplo desse fato.

De acordo com Maués (2009) a cultura cabocla amazônica tornou-se a expressão mais popular das cidades paraenses. Pode-se dizer que é uma cultura de fisionomia própria, predominando os elementos indígenas, mesclado a caracteres negros e europeus e tendo como ator principal o caboclo, que é resultante da miscigenação do índio com o branco, onde sua força cultural origina-se na forma de articulação com a natureza assim registra-se na figura 01

Figura 01 - Apresentação de carimbo em uma área rural



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/carimbo/> (2020)

Os impactos culturais modificaram a Amazônia, resultando em perdas e ganhos do ponto de vista cultural em função do contato interétnico. Mesmo considerando a importância da biodiversidade amazônica, Maués (2009) comenta que há outra riqueza igualmente importante na Amazônia chamada de sociodiversidade. As citadas diversidades tornam a relação, seleção e mapeamento conceitual de um sistema de organização do conhecimento especializado no domínio “cultura amazônica” uma tarefa difícil.

Porém, Braudel (2011) propõe ideias fundamentais para que seja pensado nesse aspecto, para que demonstre a possibilidade do estabelecimento de limites em uma cultura híbrida. Por isso que a dificuldade de análise da atualidade acontece em função de suas mudanças serem muito lentas e morosas, portanto, só poderá ser realizada a partir de um olhar num passado longínquo (Figura 02). Porém, afirma que fronteira nenhuma é fechada e que uma civilização estará sempre recebendo e exportando bens culturais.

Figura 02 - Apresentação de carimbó em uma cidade



Fonte: <https://www.todamateria.com.br/carimbo/> (2020)

Ainda de acordo com Braudel (2011), nem todas as civilizações, que construíram seus padrões culturais em raízes sólidas, estão preparadas para assimilarem os bens da vida moderna. Isso explica porque conseguem salvaguardar suas originalidades, tornando sua verdade pessoal, em função de ter lançado a mão do que incomodava vindo das terras limítrofes e estrangeiras. Isso acontece porque as civilizações apresentam o que é chamado de estruturas culturais. Essas estruturas possuem raízes profundas que duram muito tempo e oferecem traços distintivos e originais que conferem às civilizações sua fisionomia particular. Dificilmente permutam, pois são valores insubstituíveis que conduzem ao âmago de uma civilização.

Assim, é possível perceber que uma cultura ou civilização, embora dividam incessantemente, muitas trocas de bens culturais de toda ordem, ainda conservam em seu interior particularidades originais, recusando trocas que afetem suas estruturas profundas. Sendo assim, em relação à cultura amazônica, é possível entender que ela compõe de traços culturais que permite uma fisionomia particular e esta originalidade compõe o que se pode chamar de “cultura amazônica”.

De acordo com Loureiro (2001), a originalidade amazônica encontra-se em maior proporção no espaço como espaço rural. Neste, a sociedade está mais ligada às raízes culturais por ter preservado a cultura tradicional construída há muito tempo pelo homem amazônico e, o capitalismo ainda não se apoderou totalmente nesse espaço da Amazônia.

Para Novo (2010), a cultura amazônica pode ser observada do ponto de vista da modernidade, pela dinâmica de suas cidades, ou pelo ponto de vista de suas raízes mais profundas criadas há muito tempo pelos nativos indígenas, pela dinâmica menos frenética dos municípios do interior paraense. Também pode ser examinada por dois espaços culturais: o espaço rural e o espaço urbano amazônico. Os resultados revelam que o espaço mais autêntico de preservação da identidade amazônica foi o espaço rural.

De acordo com Loureiro (2001), a cultura amazônica, como qualquer conhecimento humano, é dinâmica e vem se transformando ao longo de sua história. Os valores culturais obtidos pela troca com outras civilizações se agregam e vão modificando o domínio ao ponto de, em alguns casos, a mudança ser tão brusca que implica em certa perda de identidade cultural amazônica.

Para a Antropologia Cultural, manifestação cultural é toda forma de expressão humana, seja através de celebrações e rituais ou através de outros suportes como imagens fotográficas e fílmicas, assim como, as expressões das culturas humanas também são veiculadas através de outras linguagens, escritas ou verbais. Já de acordo com a Constituição Brasileira de 1988, os bens sócio-ambientais diferem-se em culturais, históricos, artísticos, arqueológicos, etnográficos e paisagísticos. São bens que têm a característica de estarem vinculados à história, memória ou cultura do país.

Nesse sentido o carimbó é uma manifestação folclórica que inclui dança e música. Termo associado a uma espécie de tambor africano feito com um tronco escavado internamente, onde, em uma das extremidades é aplicado um couro descabelado. Informações coletadas pelo inventário do carimbó em fontes documentais, bibliográficas e principalmente através de entrevistas dão conta de que a manifestação está tradicionalmente associada às comemorações pelo término de um dia de colheita e às celebrações festivo-religiosas em homenagem a santos padroeiros, notadamente aqueles cultuados por antigas irmandades negras, como as de São Benedito (COSTA, 2011).

Atualmente o carimbó é praticado em uma extensa área do Estado do Pará que vai da fronteira com o Amapá até as proximidades do Estado do Maranhão. Na região do Baixo Amazonas, o Município de Santarém possui referências históricas desta manifestação com alguns grupos atualmente em atividade. Mas, é, sobretudo na região denominada Salgado Paraense, principalmente na cidade de Marapanim que ocorre a maior incidência de grupos e festejos de carimbó no Estado.

Costa (2011) comenta que o carimbó passou por um processo quando da sua inclusão nos espaços urbanos, não era aceito como dança urbana, porém, devido ao próprio contexto histórico por qual passava o país, com manifestações contra o regime político vigente, bem como, o surgimento da Bossa Nova anos antes, que já estimulava a realização de festivais voltados para experimentação de outros gêneros musicais.

Foi em meio a este processo que o carimbó passou a ser mais aceito e divulgado, se caracterizando como grande expressão cultural do norte do país. A sua popularização incentivou a formação de dois grupos com objetivos e visões diferentes acerca desta manifestação. O grupo designado “pau e corda” defendia o carimbó de raiz, tentando protegê-lo de elementos mais comerciais e de instrumentos eletrônicos, como as guitarras e os baixos, por exemplo, o outro grupo tentava firmá-lo como um produto no disputado mercado da música.

Para Costa (2011) as principais características que diferenciam o carimbó raiz do moderno se referem ao seu instrumental específico, a dança e a música. Os instrumentos do carimbó raiz incluem três grandes tambores de madeira (os carimbós), que possuem uma extremidade coberta com couro animal, tocados normalmente na horizontal. Além disso, em alguns casos, um segundo tocador realiza o contratempo da marcação do toque do couro, com baquetas de madeira na parte traseira do tambor. Já as letras das músicas são bastante alegres, com temas e linguagem regional, retratando o cotidiano dos povos que vivem na região em que o carimbó começava a se manifestar.

É fato que o carimbó conquistou reconhecimento em nível nacional devido a vertente mais comercial, que divulgou o ritmo por todo país, no entanto, é preciso compreender que a tradição desta manifestação necessita da notoriedade que lhe é própria, mesmo assim, em 2014, o carimbó foi reconhecido como patrimônio cultural imaterial brasileiro pelo Iphan – o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao referir-se a dança do carimbó como arte experimentada na cultura Amazônica, foi possível observar o dinamismo, a originalidade e criatividade, considerando a revelação, a interpretação e criação da sua própria realidade.

Nesse sentido, nota-se que a arte da dança do carimbó representa a forma do amazônico expressar suas emoções, sua história e sua cultura através de valores estéticos, como beleza, harmonia, equilíbrio. Assim, a arte é representada pela música e em especial na dança.

Registra-se que após o seu surgimento, a arte evoluiu e ocupa um importante espaço na sociedade, considerando que sua representação tornou-se indispensável principalmente para todos aqueles que apreciam a dança do carimbó como manifestação folclórica, ritimado por uma espécie de tambor africano feito com um tronco escavado internamente, onde, em uma das extremidades é aplicado um couro descabelado. E esta manifestação está tradicionalmente associada às comemorações pelo término de um dia de colheita e às celebrações festivo-religiosas em homenagem a santos padroeiros, notadamente aqueles cultuados por antigas irmandades negras, como as de São Benedito.

Foi observado que para a antropologia cultural, manifestação cultural é toda forma de expressão humana, seja através de celebrações e rituais ou através de outros suportes como imagens fotográficas e filmicas, assim como, as expressões das culturas humanas também são veiculadas através de outras linguagens, escritas ou verbais. Reza a Constituição Brasileira de 1988, que os bens sócio-ambientais diferem-se em culturais, históricos, artísticos, arqueológicos, etnográficos e paisagísticos. Esses bens têm a característica de estarem vinculados à história, memória ou cultura do país.

Atualmente o carimbó é praticado em uma extensa área do Estado do Pará que vai da fronteira com o Amapá até as proximidades do Estado do Maranhão. Na região do Baixo Amazonas, o Município de Santarém possui referências históricas desta manifestação com alguns grupos atualmente em atividade. Mas, é, sobretudo na região denominada Salgado Paraense, principalmente na cidade de Marapanim que ocorre a maior incidência de grupos e festejos de carimbó no Estado.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Mae; COUTINHO, Rejane Galvão. **Arte\Educação como mediação cultural e social**. São Paulo: Ed. UNESP, 2011.

BOTELHO, Isaura. **Dimensões da cultura e políticas públicas**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAUDEL, Fernand. **Gramática das civilizações**. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 2 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014

CHAUÍ, Marilena. **Cultura política e política cultural**. São Paulo: Estudos Avançados 9, 2006.

COSTA, Tony Leão da. Carimbó e Brega: Indústria cultural e tradição na música popular do norte do Brasil. **Revista Estudos Amazônicos**. v. 6, n. 1, 2011, p. 149-177.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: Edusc, 2002.

DEWEY, John. **Arte como Experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins, 2010

GUEDES, Paulo Coimbra. Da redação à produção textual: **ensino da escrita**. São Paulo: Parábola, 2009

LOUREIRO, Joao de Jesus Paes. **Cultura Amazônica: uma poética do imaginário**. Belém: Cejup. 2001.

MAUÉS, Rymundo Heraldo. **Padres, Pajés, Santos e Festas: Catolicismo Popular e Controle Eclesiástico: Um Estudo Antropológico numa Área do Interior da Amazônia**. Belém: Cejup, 2009

NOVO, Hildenise Ferreira. **A elaboração de taxonomia: princípios classificatórios para domínios interdisciplinares**. 2007. 172 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação). Instituto de Artes e Comunicação Social, Universidade Federal Fluminense/ Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Niterói, 2010.

REIS, Ana Carla Fonseca. **Economia da cultura e desenvolvimento sustentável: o caleidoscópio da cultura**. Barueri: Manole, 2007.

VERÍSSIMO, Jose. **Estudos amazônicos**. Belém: Universidade Federal do Pará, 2010.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

Recebido em: 21/08/2020

Aceito em: 26/02/2021

CORPO CÍTRICO – SINESTESIA E ENAÇÃO EM DANÇA

Beatriz Malaquias Pimenta¹

Resumo: Este memorial tem como objetivo descrever o processo de criação do trabalho artístico-acadêmico “Corpo Cítrico”, apresentado como requisito parcial para a conclusão do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da UNESPAR/Faculdade de Artes do Paraná. A questão em estudo, assim como os procedimentos de criação apresentados, dialogam com o conceito de percepção sob o ponto de vista neurocientífico cognitivo, enfatizando a não dissociação entre razão e emoção conforme proposto pelo médico neurologista António Damásio e o conceito de enação, na concepção do biólogo e filósofo Francisco Varela, entendido como um modo de apreensão do mundo que se dá no corpo em movimento. Os procedimentos adotados procuraram potencializar a ideia de percepção-ação na exploração do fenômeno da sinestesia, isto é, no entrecruzamento dos sentidos orgânicos e suas interfaces sensorio-motoras, investigando modos de percepção enativa entre o contato do corpo com a fruta cítrica limão e a organização de discursos corporais em cena.

Palavras-Chave: Corpo; Dança; Enação; Percepção; Sinestesia.

CITRIC BODY – SYNESTHESIA AND ENATION IN DANCE

Abstract: This report aims at describing the creative process behind the artistic-academic project “Citric Body”, which was part of the capstone project for the bachelor degree and licesing on Dance by UNESPAR/Faculdade de Artes do Paraná. The question under study, as well as the creation procedures presented, speak to the concept of perception from the cognitive neuroscientific point of view, emphasizing the non-dissociation between reason and emotion as proposed by the neurologist António Damásio and the concept of enation, in the conception by biologist and philosopher Francisco Varela, understood as a way of apprehending the world that occurs in the movement of the body. The adopted procedures sought to potentialize the idea of perception-action in the exploration of the synesthesia phenomenon, that is, in the intersection of organic senses and their sensory-motor interfaces, investigating modes of enactive perception between the contact of the body with the citrus lemon fruit and the organization of bodily speeches on the scene.

Keywords: Body; Dance; Enation; Perception; Synesthesia.

1 Bailarina profissional (DRT - 29986 - PR). Licenciada e Bacharel em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Pós-graduanda em Psicomotricidade Relacional pelo Centro Internacional de Análise Relacional (CIAR) e em Dançaterapia pela Faculdade Unyleya. Bailarina-intérprete da Têssera Companhia de Dança da UFPR. Instagram: @pimentalda. E-mail: beatriz.mpimenta@hotmail.com

1. PROPOSTA INVESTIGATIVA: CONSTRUÇÕES ATRAVESSADAS NO MEU CORPO

A dança é um campo inesgotável de relações com os discursos das subjetividades de cada corpo/pessoa. Neste amplo universo de possibilidades, percebi em meu próprio processo de autoconhecimento como bailarina e acadêmica do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança, modos de atravessamentos determinados por encontros que tive com a dança, nos quais as lógicas predominantes estiveram, na maior parte do tempo, identificadas com a organização de um corpo executor, isto é, um corpo que se move a partir da ideia de controle hierárquico de seus movimentos no espaço e constrói sua dança menos invadido por sua própria individualidade e subjetividade.

Esse modo de relação, predominante em minha história como bailarina, começou a ser provocado e questionado em sua estabilidade nos encontros teóricos e práticos da graduação em Dança, que desnorream as certezas de minhas lógicas corporais, suas hierarquias e me sensibilizaram para outras possibilidades de organização que convidaram o então, corpo executor, a experimentar a exposição e permeabilidade às sensações individuais e estados corporais como proposições de criação em dança, alterando minha percepção. A partir do contato que tive com a teoria da Gestalt², proposta por Max Wertheimer (1880-1943), também desenvolvida por Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1940), interessei-me pela ideia de que cada pessoa, sinaliza para si próprio o que é emergente, preferencial ao se relacionar com o ambiente, construindo um significado existencial total da realidade a partir de sua percepção.

A noção de estar presente, aqui e agora, oriunda do princípio da contemporaneidade da Psicologia da Gestalt³, refere-se não só a um conceito têmporo-espacial, mas também, a uma visão filosófica de que a situação presente encerra tudo o que é necessário para o indivíduo compreender e experienciar a realidade como um todo. É no presente que está a energia transformadora que permite a ele reestruturar e fortalecer seu campo perceptivo-existencial, constituindo “um processo totalizador que colhe no imediato todas as possibilidades do agir humano” (RIBEIRO, 1994, p. 22).

2 A Teoria da Gestalt estuda a percepção e a sensação do movimento, os processos psicológicos envolvidos diante de um estímulo e como este é percebido pelo sujeito.

3 Psicologia da Gestalt é uma perspectiva psicológica que enfatiza que a mente tende a perceber o todo e padrões unificados em vez de pedaços que compõem essas totalidades e padrões.

Essa ideia de campo perceptivo existencial é fortalecida também no campo de estudos da Neurociência Cognitiva⁴, particularmente no que se refere à conexão entre razão e emoção para o desenvolvimento do conceito de percepção como um conhecimento do organismo, em toda a sua sensorialidade multidimensional, na sua totalidade. O que percebemos são configurações dotadas de sentido no corpo e não uma soma de sensações elementares. O mundo percebido é, portanto, um mundo intercorporal. As relações se estabelecem entre o corpo, os corpos dos outros sujeitos e os corpos das coisas como um fenômeno racional/emocional do corpo (DAMASIO, 2012).

Essa noção de percepção é ampliada ainda na abordagem enativa (ou teoria da atuação), proposta por Francisco Varela em conjunto com Humberto Maturana (MATURANA; VARELA, 1995; MATURANA, 2001). Para esses autores, a percepção não consiste em representações que o cérebro do observador faz de um mundo que é predeterminado em relação a ele.

Em vez disso, o processo cognitivo é visto como uma construção de mundo — uma construção dinâmica, inseparável do histórico de vida, do processo do viver. Isso implica que os seres vivos são determinados e percebem o mundo segundo sua estrutura. O que vem de fora apenas desencadeia potencialidades que já estão determinadas na estrutura do sistema percebedor.

Para a abordagem enativa, a interação produz significados compartilhados. Fazer-emergir é fazer-emergir-com, ou seja, com a consciência e, claro, os sentimentos, as emoções, a dimensão histórica e o contexto em que ocorrem os fenômenos. Tudo isso influencia a cognição, que não é um simples meio de resolver problemas propostos por um mundo pré-dado, ela define questões na interação com o mundo (MARIOTTI, 2000).

Segundo Noë (2004), enação, pode ser entendida como ação guiada pela percepção, ou “what we perceive is determined by what we do” (“o que percebemos é determinado pelo que fazemos”). Está implícita aqui a ideia de que percepção não é algo que acontece em

4 A Neurociência Cognitiva é uma área acadêmica que se ocupa do estudo científico dos mecanismos biológicos subjacentes à cognição, com foco específico nos substratos neurais dos processos mentais e suas manifestações comportamentais.

nós, mas, é a ação por ela mesma, é o que fazemos. Na abordagem enativa de movimento, a percepção seria constituída de ações corporais ligadas aos sistemas sensório-motores que subjetivam o corpo em movimento.

Santos e Hernandez (2016), mostram a visão do coreógrafo britânico Julyen Hamilton que aponta a necessidade de saber como o corpo e as coisas são feitos para vê-las e senti-las de forma mais atenta, tornando-as uma condição dinâmica do próprio corpo que dança. Esta visão do coreógrafo vai ao encontro do conceito de enação que entende a percepção como um fenômeno dinâmico, de apreensão do mundo em ação.

Influenciada principalmente por este conjunto de abordagens teórico-práticas, meu interesse sobre os modos de organização de diferentes lógicas corporais ficou ainda mais evidente, no período de estágio da graduação em Dança, em contato com o Projeto de Extensão “Limites em Movimento: Corpo em Questão”⁵ coordenado por Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi⁶, em parceria com a Nó movimento em rede⁷ e Programa Curitiba Mais Inclusiva na Dança⁸.

Uma das atividades do projeto de extensão, no qual tive a oportunidade de atuar (Figura 1), inclui ações artístico-pedagógicas para pessoas com comprometimento motor, na sede da Associação de Deficientes Físicos do Paraná (ADFP)⁹.

Durante as aulas, observei como cada sujeito, com as singularidades de seus corpos, criavam modos de apreensão do mundo e de ressignificação artística a partir do desenvolvimento enativo de seus corpos.

Um observador de uma pessoa em movimento fica imediatamente consciente, não apenas dos percursos e ritmos de movimento, mas também das atmosferas que os percursos carregam em si, já que as formas do movimento através do espaço são tingidas pelos sentimentos e pelas ideias. E o conteúdo dos pensamentos e

5 Projeto de Extensão “Limites em Movimento: Corpo em Questão” - Tem o objetivo de promover acesso a metodologias de percepção do corpo e de criação artística em dança contemporânea a partir da diversidade de corpos com e sem deficiência físico-motora

6 Prof.^a. Orientadora, Doutora em Comportamento Motor pela Universidade Federal do Paraná (UFPR), Professora do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança do Campus de Curitiba II da Unespar. Contato: seriobertoldi@gmail.com

7 Nó movimento em rede - Empresa social que atua como lugar cooperativo entre artistas e outros criativos interessados em produzir inovação social nas mediações entre arte, terapia e educação e em partilhar tecnologias de criatividade e sensibilidade humana.

8 Programa Curitiba Mais Inclusiva na Dança - O programa contempla ações de inclusão da pessoa com deficiência no universo da dança, entre elas, capacitação de professores e educadores da rede pública e oferta de aulas gratuitas para a comunidade.

9 ADFP – A Associação dos Deficientes Físicos do Paraná é uma organização não governamental com o objetivo de oferecer serviços de assistência e reabilitação a pessoas com deficiência física.

emoções que temos ao nos movermos ou ao observarmos o movimento podem ser analisados tanto quanto as formas e linhas traçadas no espaço (LABAN, *apud* FERNANDES, 2006, p. 22).

Figura 1 - Ação artístico-pedagógica ministrada para os integrantes do projeto de extensão: “Limites em Movimento: corpo em questão” em parceria com a Nó Movimento em Rede



Fonte: Cayo Vieira (2016)

A observação de práticas que criam diferentes modos de perceber os corpos em movimento e suas apropriações artísticas em dança, alimentou minha busca pela experimentação de outros acessos ao meu próprio corpo, para encontrar sentido no trânsito de experiências entre um corpo executor, que eu até então reconhecia, e um corpo desconhecido, perceptivo, que me instigava cada vez mais.

Com esse interesse, me aproximei do conceito de sinestesia para criar procedimentos perceptivos em meu corpo/movimento. Esse fenômeno neurológico consiste na produção de duas ou mais sensações de natureza diferentes a partir de um estímulo sensorial. Uma espécie de cruzamento de sensações geradas por um mesmo estímulo. Assim, uma cor pode ter um sabor, um sabor pode ter um tônus ou um som pode ter uma forma (BASBAUM, 2002).

De acordo com o autor, a sinestesia é considerada uma alteração neurológica e, desse modo, nem todas as pessoas estariam expostas a esse cruzamento de informações sensoriais, entretanto, todas as pessoas são de algum modo influenciadas por sensações sinestésicas, uma vez que todos somos dotados de memória sensorial/corporal que se

manifesta com diferentes intensidades a partir do contato com estímulos sensoriais. A artista norte-americana Melissa S. McCracken, é um exemplo de sinesteta, ela cresceu com esse fenômeno neurológico e, consegue enxergar cores quando ouve música, este tipo de sinestesia é conhecido como cromestesia (Figura 2).

Figura 2 - Obra de Arte produzida por Melissa S. Mccracken ao ouvir a Música “Lenny” de Stevie Ray Vaughan



Fonte: Acervo digital da artista Melissa S. Mccracken (2016)

Diante disso, passei a me interessar em testar como diferentes estímulos sensoriais poderiam gerar novos modos de mover, o que motivou o surgimento do problema desta pesquisa: como a abordagem enativa (percepção-ação) de criação em dança pode estruturar discursos corporais de corpos diferentes entre si? E, mais especificamente, esta questão estruturou o argumento desta pesquisa artístico-acadêmica intitulada “Corpo Cítrico”.

Este estudo se configura na investigação enativa de dois corpos diferentes entre si, expostos ao fenômeno da sinestesia, desencadeado pelo contato com a fruta cítrica limão. Configura no tempo-espço suas memórias e previsões corporais e reconhece nas singularidades perceptivas de cada corpo a potência de argumento da criação da dança que se faz.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: EM BUSCA DO SENTIDO NA EXPOSIÇÃO DO CORPO AOS SENTIDOS

Iniciei o estudo me expondo a diversas vias de estímulos sensoriais: visão, audição, tato, olfato e paladar em uma multiplicidade de elementos externos, de modo experimental, com objetivo de verificar as significações de memória e nexos de sentido para o meu corpo em movimento, em contato com essa múltipla exposição. A partir da experimentação exploratória inicial, optei pela seleção de apenas um dos sentidos (paladar) e um só elemento externo (fruta cítrica-limão), por ser este um elemento que me provocou curiosidade, memórias corporais, sensorialidades mais significativas. A investigação passou a centrar-se na descoberta da sensorialidade perceptiva da fruta cítrica: limão por meio do paladar.

O paladar possibilita acessar à sensação e percepções inerentes ao sabor, além da textura no contato bucal. A língua é um órgão constituído por papilas gustativas que encaminham a informação do sabor ao cérebro. Desta forma, identificamos e criamos desdobramentos sensoriais tão logo os alimentos tenham contato com a língua.

Os neurônios interpretam este sabor desencadeando sensações físicas e emocionais percebidas e potencializadas por cada corpo, gerando um ciclo percepção-ação.

2.1 O CORPO/ IDENTIDADE ALÉM DE MIM

A questão de interesse desse estudo está em investigar como corpos diferentes criam seus discursos corporais no contato com a sinestesia provocada no corpo/limão. Nesta perspectiva, considerando que cada pessoa tem a sua história, conjunto de experiências, sentimentos, emoções, encontros, variáveis biológicas e pessoais, optei por trabalhar com Nadya Romanowski¹⁰, bailarina convidada, em conjunto com a criação no meu próprio corpo. A participação de Nadya colaborou para evidenciar como cada corpo/pessoa resolve a questão de investigação a partir de suas diferentes memórias e assim, articula nexos de sentido para o trabalho.

¹⁰ Jornalista pela PUC PR e FAE Business School, integrante das aulas de dança contemporânea ofertada no campus de Curitiba II (2017), por meio do projeto de extensão “Limites em Movimento: Corpo em questão”, coordenado por Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi, mesmo projeto que tem ação na Associação de Deficientes Físicos do Paraná (ADFP).

Estabelecida a opção pela investigação com os dois corpos (meu e de Nadya), a pesquisa foi aprofundada nos seguintes procedimentos de criação com cada corpo: estímulo sensorial do contato boca/língua/limão, integração sinestésica entre aroma, sabor, atenção, memória e movimento em processo contínuo de observação/percepção/ação.

2.2 SINESTESIA E ENAÇÃO: PERCEPÇÃO DINÂMICA DO CORPO CÍTRICO

A ação de experimentar o limão criou uma série de percepções que desencadearam o fenômeno da sinestesia induzida pelo paladar/odor/textura/movimento, que se confundem, retroalimentam memórias de tons, velocidades, espacialidades, posicionamentos corporais e geraram movimentos provocados por estes estados predominantes de memória corporal e de novas sensações/percepções/ações.

Para as duas bailarinas, num primeiro momento, ficou evidente o desejo de afastar o sabor ácido da boca de modo muito forte e, no transcorrer do contato, novos desejos se desencadeavam pelo corpo - de repetir o sabor para experimentar outra sensação-estados de corpo, movimento. Percorremos aqui uma fase de exploração da experiência de experimentação como modo de aproximação prática do conceito de enação (percepção-ação).

A ação enativa de descobrir como as coisas são pela lente da estrutura (cognitiva e física) de cada corpo, fortaleceu a percepção dinâmica e o surgimento de estratégias ou procedimentos de investigação, fundamentados basicamente em procurar estar consciente dos modos de organização recorrentes em cada corpo durante o processo, de que forma as dimensões sensíveis e afetivas de cada corpo começavam a estruturar parâmetros de investigação de movimento que construía nexos de sentido, em primeiro lugar, para os próprios sujeitos da pesquisa.

Nesta etapa, procuramos reconhecer as informações/sensações desencadeadas em nosso corpo (Figura 3). O contato sensorial com o limão provocou sensações e memórias corporais bastante amplas e diferentes em cada corpo, porém, um ponto foi sendo reconhecido como uma recorrência para os dois corpos: a ideia de ambiguidade, a contradição explicitada na sensorialidade percebida do contato do limão com a língua, a boca, a carne com uma fruta que é líquida e sólida, refrescante e azeda, que cura e queima,

que está no quintal dos brasileiros e na culinária elitizada do mundo. É contradição em estados corporais de memória e previsão em movimento. Nasce desta observação o corpo cítrico.

2.3 CORPO CÍTRICO: ESTRUTURANDO E SENDO ESTRUTURADO EM CENA

O aprofundamento da investigação deu-se pela auto-observação/sensação dos parâmetros de ambiguidade considerados mais significativos para cada corpo e, por esse motivo, construíam sentidos com a percepção coletiva da ideia de corpo cítrico que se estabelecia. Esses parâmetros foram emergindo em opções de uso do tônus, segmentos corporais, harmonia espacial, velocidades de movimentos e construíram as primeiras ideias de oposições: tenso/relaxado, central/periférico, locomotor/não locomotor, frontal/lateral, lento/veloz, constante/intermitente, entre outros.

Figura 3 - Percepção Dinâmica do Corpo Cítrico - Telab - Teatro Laboratório da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)



Fonte: Yuri Riesemberg (2017)

Optamos por uma lógica de construção cênica fundamentada na estruturação de improvisação de dança constituída por princípios organizativos (LESTE, 2010) de modo que, os acordos prévios sobre os parâmetros de ambiguidade de cada corpo eram mantidos sem que fosse negligenciada a autonomia dos corpos, implícita na questão da pesquisa e fomentada com o uso de improvisação em cena.

[...] improvisação significa a supressão histórica da consciência que é necessária para quebrar a cadeia causal entre convenções e o novo desenvolvimento em práticas artísticas. Com a improvisação tem-se a esperança de que é possível descobrir coisas que não podem ser encontradas num sistema de processos pré-concebidos (CARTER, 2000, p. 181).

A busca por uma sonoridade cítrica foi um desafio para o trabalho. Primeiramente foi articulada com a trilha sonora composta pelas músicas Eletrofonio, do álbum Eufonium Brasileiro, de Fernando Deddos e Constelação, do grupo Batucajé. Buscando articular com uma sonoridade composta em tempo real, optamos pela participação do músico Machison Assiz Abreu¹¹ no trabalho. O músico convidado também se expôs ao processo de percepção dinâmica sinestésica com o limão e passou a compor diálogos entre sonoridade, paladar, corpo e espaço, usando o instrumento musical violoncelo.

A caracterização (figurino), que inicialmente remeteu a ideia de um corpo neutro, passou a assumir a personalidade de cada bailarina, no sentido de fortalecer a ideia de que esta dança é uma conversa íntima da sensação do corpo com o espaço e da sensação do espaço com o corpo. Uma dança individual na qual estão suas sensações internas, seus sentimentos, suas memórias em movimento e dança.

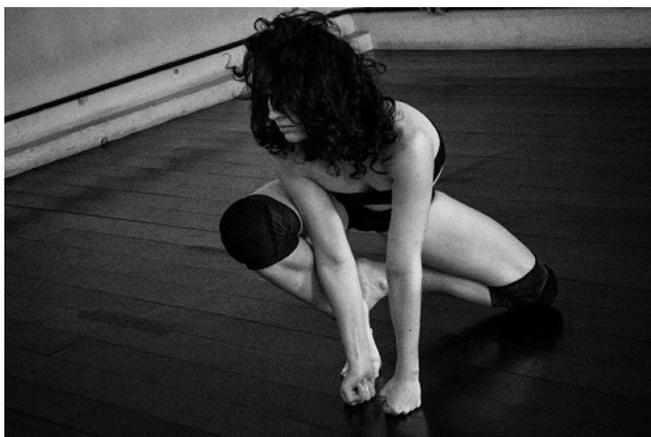
Corpo Cítrico é uma dança de dualidades, permeia força e delicadeza, conhecido e desconhecido, dança estruturada que não se deixar repetir. Pois conforme Orlandi (1996) “O ser humano tem necessidade de diferentes formas de significar justamente porque uma maneira de comunicação não é redutível à outra, e o sentido não tem esta completude, o simbólico é aberto.”

11 Machison Assiz Abreu Licenciado em Música pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

3. REGISTROS DOS CORPOS CÍTRICOS

A dança resultante desta pesquisa constituiu-se pelo conjunto de registros do processo, logo optei por imagens fotográficas e de vídeos, realizados por Yuri Riesemberg¹², Beatriz Fidalgo¹³, Christian Alves Hahn¹⁴ e Suddie Ramos¹⁵, além das anotações de frases e palavras que construíram nossos procedimentos durante os encontros realizados. O apanhado de figuras exposto nas páginas seguintes (Figuras 4, 5, 6 e 7), apresenta perspectivas visuais diferenciadas sob a ótica dos fotógrafos, integrando imagens das vivências do processo de criação do trabalho artístico-acadêmico “Corpo Cítrico”, da “Mostra Quase Lá”, evento público realizado pelo curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Unespar/FAP e também da maturação artística realizada no Museu Oscar Niemeyer – MON, onde o trabalho foi apresentado para a banca composta por Elke Siedler¹⁶ e Cristiane dos Santos Souza¹⁷.

Figura 4 – Vivência/Processo do Corpo Cítrico - Telab - Teatro Laboratório da Faculdade de Artes do Paraná (FAP)



Fonte: Yuri Riesemberg (2017)

12 Bacharelado em Cinema & Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Pesquisador na área de hibridismo entre Dança e Cinema, na linguagem da videodança. Atua também como fotógrafo independente. Instagram: @yuririesemberg.

13 Pós-graduada em Estudos Contemporâneos em Dança pela UFBA. Graduada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – Campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Bailarina, fotógrafa do movimento, professora e performer. Instagram: @fuscazulfotografia.

14 Fotógrafo brasileiro. Especializado na captura artística em Dança e Movimento. Instagram: @alves_christian_01.

15 Publicitária, Beer Sommelière, Gestora de eventos. Instagram: @suddie_ramos.

16 Doutora em Comunicação e Semiótica (2016) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre em Dança (2011) e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança (2009), pelo programa de pós graduação em Dança da Universidade Federal da Bahia; Graduada em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Santa Catarina UFSC (2007).

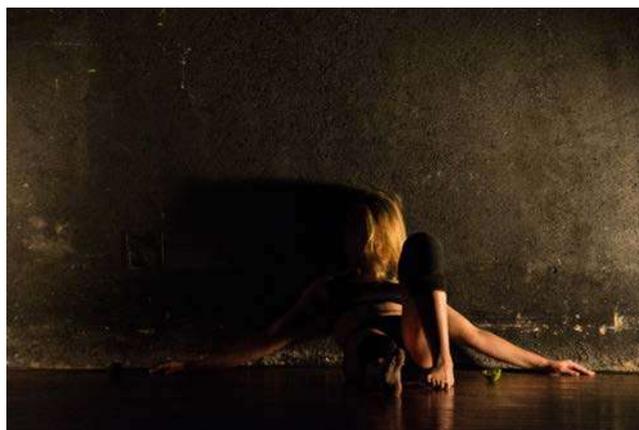
17 Professora Adjunta - Universidade Federal do Paraná. Docente do Curso Superior de Tecnologia em Produção Cênica - SEPT/UFPR. Atua nas disciplinas de Linguagens do Corpo e da Voz, Elementos Estéticos da Dança, Cena e Tecnologia, Seminário de Produção Cênica e Informação e Comunicação nos Processos Culturais.

Figura 5 – “Mostra Quase Lá” – Mostra dos Processos de TCCs do Curso de Bacharelado e Licenciatura da Unespar/FAP



Fonte: Christian Alves (2017)

Figura 6 – “Mostra Quase Lá” – Mostra dos Processos de TCCs do Curso de Bacharelado e Licenciatura da Unespar/FAP



Fonte: Beatriz Fidalgo (2017)

Figura 7 - Maturação do Corpo Cítrico – MON – Museu Oscar Niemeyer



Fonte: Suddie Ramos (2017)

CONSIDERAÇÕES PARA DESDOBRAMENTOS FUTUROS

Percebo neste processo, a possibilidade e a potência da permeabilidade do corpo/pensamento aos sentidos, que desencadeia em cada indivíduo uma diversidade de memórias, presente em sua bagagem existencial, sua relação consigo mesmo, com os demais e com o ambiente externo, para reorganizar o seu corpo-espço.

Ainda que ocorram repetições da experiência, os resultados serão sempre diferentes. A dança se renova em sua própria execução, o corpo cítrico explora a si mesmo ininterruptamente. Gosto, textura e estado de corpo no movimento estão intrinsecamente unidos. Uma dança nova para o meu corpo em aprendizado no mundo, alinhada ao pensamento de Alves (1994) de que “É preciso criar pessoas que se atrevam a sair das trilhas aprendidas, com coragem de explorar novos caminhos, pois a ciência constitui-se pela ousadia dos que sonham e o conhecimento é a aventura pelo desconhecido em busca da terra sonhada.”

Padronizar movimentos, escolhas e desejos, é uma forma eficaz de impedir que as pessoas pensem, construam seus mundos segundo suas estruturas e, assim, passem a acreditar que existe um mundo igual para todos, que pode ser padronizado e quem não o perceber dessa maneira está à margem da sociedade estabelecida. Possibilitar a reflexão corporal, a percepção enativa é uma forma de produzir conhecimento artístico e fortalecer a importância da não submissão de cada corpo a um mundo dado. É o reconhecimento do aprendizado em um mundo vivido.

Permitir às pessoas o vislumbre de um mundo autêntico, onde possam compor o seu cenário, seu próprio lugar, pode significar uma melhoria social ainda pouco explorada.

REFERÊNCIAS

ASH, Mitchell G. **Gestalt psychology in German culture, 1890-1967**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1998.

ALVES, Rubem. **A alegria de ensinar**. Campinas: Papirus Editora, 1994.

BASBAUM, Sérgio Roelaw. **Sinestesia, arte e tecnologia: fundamentos da cromossônia**. São Paulo: Annablume, 2002.

CARTER, Curtis. Improvisation in dance. **The Journal of Aesthetics and Art Criticism**. n.58, v.2 p. 181-190, 2000.

DAMÁSIO, António Rosa. **O erro de Descartes: emoção, razão e o cérebro humano.** Tradução: Dora Vicente, Georgina Segurado. – 3.ed. – São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DENHAM, Jess. **This Artist with Synesthesia Sees Colors in Music and Paints Your Favorite Songs.** Disponível em: <<https://www.vice.com/en/article/gyxq73/melissa-mccracken-synesthesia-painter-interview>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

FERNANDES, Ciane. **O corpo em movimento: o sistema Laban/ Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2006.

LABAN, Rudolf. **Domínio do movimento.** São Paulo: Summus, 1978.

LESTE, Thembi Rosa. **Dança: modos de estar - princípios organizativos em dança contemporânea.** Dissertação (mestrado em Dança) – Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2010.

MARIOTTI, Humberto. **Ciência cognitiva e experiência humana. Cognitivism, conexionismo e ciência cognitiva: suas implicações éticas.** 2000. Disponível em: <www.humbertomariotti.com.br>. Acesso em 07 nov. 2020.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano.** Campinas: Psy II, 1995.

MATURANA, Humberto. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Organização e tradução Cristina Magro e Victor Paredes, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.

NOE, Alva. **Action in perception.** Londres: MIT Press, 2004.

ORLANDI, Eni de Lourdes Puccinelli. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.** Petrópolis: Vozes, 1996.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Gestalt-Terapia: o processo grupal: uma abordagem fenomenológica da teoria do campo e holística.** Summus Editorial, São Paulo, 1994.

SANTOS, Maíra Simões Claudino dos; HERNANDEZ, Marcia Maria Strazzacappa. Movimento, dança e chão. **Revista Arte da Cena.** Goiânia, v.2, n.3, p. 171-187, Jul.-Dez./2016. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/artce>>. Acesso em 10 nov. 2020.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 25/02/2021

**TANGO DE BORDEL? REFLEXÕES SOBRE AS
POSSIBILIDADES DE ORIGEM DO TANGO****Leonardo José Taques¹**

Resumo: trata-se de um artigo que discute possíveis espaços e contextos de origem do tango, os cortiços e os bordéis, na cidade de Buenos Aires. O objeto desta pesquisa não se encerra aqui e sim possibilita novas pesquisas. A metodologia para discutir este objeto foi a revisão bibliográfica de autores que defendem uma ou outra das duas possíveis origens. Sua diversidade e confluência de imigrantes, gaúchos e afrodescendentes como parte da criação do tango que passou a ser considerado Patrimônio da Humanidade se soma com implicações distintas sobre o entendimento de aspectos sociais e econômicos. Objetiva-se ressaltar a importância da contextualização histórica na percepção das possíveis implicações nas práticas e nos processos de ensino aprendizagem do tango assim como na sua permanência no tempo através da reprodução de determinadas lógicas temporais.

Palavras-Chave: tango; dança; dança de salão; história.

**BROTHEL TANGO? REFLECTIONS ON TWO
POSSIBILITIES OF THE ORIGIN OF TANGO**

Abstract: This is an article that discusses possible spaces and contexts of origin of tango, the tenements and the brothels, in the city of Buenos Aires. The object of this research does not end here, but enables new research. The methodology to discuss this object was the bibliographic review of authors who defend one or the other of the two possible origins. Its diversity and confluence of immigrants, gauchos and people of African descent as part of the creation of the tango that has come to be considered a World Heritage Site is added with different implications for the understanding of social and economic aspects. The objective is to emphasize the importance of historical contextualization in the perception of the possible implications in the practices and processes of teaching-learning tango as well as in its permanence in time through the reproduction of certain logics throughout its history.

Keywords: tango; dance; music; ballroom dance; story.

¹ Licenciado e Bacharel em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Aluno do Programa de Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES – Unespar/FAP), vinculado à linha de pesquisa: Experiências e Mediações nas Relações Educacionais em Artes. E-mail: ljtaques@gmail.com

INTRODUÇÃO

A origem do tango está longe de ser uma unanimidade entre pesquisadores que ao longo da história, buscaram encontrá-la.

Este artigo intitulado tango De Bordel? Reflexões sobre duas possibilidades da origem do tango, nasce das expectativas do autor, bailarino, professor e pesquisador em dança de salão em relação a esta duvidosa ideia de origem. As possíveis implicações estéticas e versões históricas que o Tango apresenta, a depender de qual ideia de origem lhe é empregada, são o alicerce de discussão deste texto que consiste em uma intensa revisão bibliográfica. Para desenvolver o assunto, partiu-se das seguintes perguntas direcionadoras: de que forma, onde e quando teria surgido o tango? Como este estudo, poderia colaborar para uma discussão e aperfeiçoamento da prática do tango que ocorre em ambientes sociais e em processos de ensino aprendizagem? Haveria uma influência na prática deste gênero de dança de salão, a depender do posicionamento dos praticantes em relação a hipótese, de sua origem nos prostíbulos ou a origem nos cortiços dos subúrbios? Como se posicionam proeminentes teóricos, historiadores e estudiosos do tango em relação à sua suposta origem? Quais são os argumentos históricos e culturais utilizados por diferentes autores para defender as duas principais correntes sobre a origem do tango e como estas correntes influenciam a prática do tango?

Quando se apresenta uma definição de Tango, como uma espécie de “música e dança de répteis de bordel” (LUGONES 1910, p. 203 *apud* BORGES, 2018, p. 105), acredita-se que o autor esteja se referindo a uma suposta origem prostibulária, típica dos bordéis latino-americanos. Por outro lado, Labraña e Sebastián (2000) defendem a hipótese de que o tango teria nascido no cortiço (espaços de convívio entre as populações distintas: a dos gaúchos, trabalhadores do campo do trato com rebanho de gado, os negros remanescentes dos escravos e imigrantes, em sua maioria europeus que interagiam nestes locais). A crença em uma ou outra origem estabelece distintas maneiras de se relacionar com a prática dessa dança assim como seu ensino. Visto que por muito tempo, parte da sociedade não praticava e ou não queria praticar o tango, em função da sua possível origem. Este constructo teórico também é compartilhado por Oliveira e Pantano Filho (2012), ao afirmarem que está “música e dança, de tipo ligeiro, muito em voga nos recintos de

baile e diversão, nasceu no final do século XIX, na década de 1880, nos subúrbios de Buenos Aires” (OLIVEIRA; PANTANO FILHO, 2012, p. 149). Entretanto, em outro trecho do livro, os autores mencionam uma suposta origem prostibulária para o Tango: “nascido como expressão folclórica das populações pobres, o tango esteve associado com bordéis e cabarés, âmbito da população imigrante predominantemente masculina” (OLIVEIRA; PANTANO FILHO, 2012, p.149).

Refletir e realizar uma pesquisa bibliográfica sobre estas possibilidades trazidas por diversos autores, justifica-se, visto que alguns dos inúmeros admiradores praticantes e profissionais do tango, têm em sua trajetória o conhecimento de apenas uma destas versões sobre a sua origem, muitas vezes sem saber como isso pode implicar diretamente em sua prática. A reflexão desta discussão sobre a origem do tango, além das características, período histórico e sua formação como uma manifestação cultural, é fundamental para seu contínuo desenvolvimento. Considerando que o Tango é praticado nos dias de hoje em diferentes localidades do mundo, o conhecimento sobre esta discussão de uma única suposta origem, não se limitando ao conhecimento ou aceitação de uma teoria fechada, poderá colaborar para a permanência desta dança e para a dinâmica de seu desenvolvimento artístico e, também acadêmico.

A hipótese de que o tango tenha emergido de uma pequena região do *Mar del Plata*, mais especificamente, Buenos Aires, Argentina, a partir de onde se desenvolveu como local específico de origem o bordel/prostíbulo. Contudo, não é de conhecimento de todos que o cortiço é a outra possibilidade de local de origem. Cabe considerar que não há levantamentos de dados ou outros tipos de registros sobre esta questão até onde se tem conhecimento, apenas levantamento de referencial teórico.

Os fatores que na época eram de ordem econômica, social e também sanitária como nos mostra Labraña e Sebastián (2000), contextualiza o período de emergência do tango, ao citar a grande epidemia de 1871, no conhecido bairro de San Telmo, em Buenos Aires, que teria provocado o deslocamento dos donos dos casarões, para o norte da cidade e para outras regiões, para evitarem o contágio da febre amarela. Estes casarões se transformaram em cortiços, aumentando, assim, o número destes espaços, em Buenos Aires. Os prostibulários já existiam, assim como os cortiços, mas tiveram seu auge em

1887, quando se tornaram espaços regulamentados e de negócios. Um importante ponto a se considerar sobre os prostíbulos, é que a maioria das mulheres que compunham estas casas de prostituição vinham do leste europeu, como uma espécie de importação de mão de obra e, em virtude disso, elas não podiam circular por outros ambientes da cidade, diferentemente dos imigrantes, em sua maioria homens brancos, vivendo em uma sociedade estruturalmente patriarcal, conservadora. As mulheres subjugadas, com nenhuma participação na vida social ou econômica, estavam fadadas às suas residências ou a acompanhar seus maridos em eventos sociais, já as mulheres prostitutas tinham ainda menos participação, por não serem nem consideradas partes da sociedade, sendo, portanto, excluídas e destinadas somente aos ambientes prostibulários.

Os diferentes autores, em sua maioria, não invalidam a relação que o tango teve com ambos os ambientes em sua trajetória e, para além, apontam distinções no que cada um deles tenha influenciado no seu desenvolvimento

Ferrer (1981) afirma que o bordel como local de surgimento, sugere muitas vezes, uma excessiva sensualidade do (no) tango dança e na música. Já o autor Gobello (1999) complementa este fator e aponta para a possibilidade do tango ter surgido no prostíbulo, junto à população considerada 'desclassificada', composta por prostitutas, bandidos e '*compadritos*' – como eram denominados os jovens de condição social modesta e que habitavam as margens, os arredores e a periferia, nos limites da cidade. Já, Broeders (2008) considera que ninguém frequentava o prostíbulo somente para escutar tango. Mesmo que em período posterior ao seu surgimento, este tenha sido o local de prática e assimilação do Tango e local onde se tocavam inúmeras músicas com letras de músicas, que fizeram referência a esse local específico, reforçando a origem prostibulária do tango. Por este viés, outro fator a ser considerado é que os grandes consumidores dos bordéis e prostíbulos de Buenos Aires, do final do século XIX, pertenciam à aristocracia argentina, ou seja, à classe dominante que possuía dinheiro para frequentar tais estabelecimentos.

Porém, a classe trabalhadora, 'a massa', não frequentava costumeiramente os prostíbulos, pelo fato de não terem dinheiro para tal prática. Essa classe de pessoas com baixo poder aquisitivo e de distintas nacionalidades, viviam juntas, amontoadas nos bairros, nos cortiços e se divertiam nos pátios, onde tinham momentos de lazer, que é quando,

conforme afirmam Labraña e Sebastián (2000), supostamente emerge o tango. Partindo desta perspectiva dos autores, se entende que é mais provável que o tango tenha sido criado a partir de um encontro de diferenças e de semelhanças entre as pessoas que viviam nos cortiços, os imigrantes de diferentes partes do mundo: afrodescendentes, gaúchos, italianos, entre outros povos que conviviam entre suas características culturais como o idioma, os costumes, etc. Estas diferenças entre eles/elas parecem ter sido respeitadas, na medida que possibilitaram estruturar mais do que um ritmo ou uma dança, e sim, algo que identificou e integrou essa comunidade que era excluída e periférica, gerando-se, com este início do tango, um sentido de pertencimento para aqueles/as que vinham de outras terras e continentes. Mediante estas duas diferentes defesas da origem do Tango, qual teoria seria então, a mais coerente sobre a origem do tango?

Ao levantar os dados desta pesquisa nota-se que, em grande parte das referências, não há uma unanimidade sobre o local de origem do, até porque estes espaços estavam inseridos e integrados de algum modo, à mesma cidade, Buenos Aires, explorando-se fatos e evidências a partir das pistas deixadas por um tango dança, praticado há mais de cem anos. Outra imprecisão refere-se às datas e períodos históricos do final do século XIX e início do século XX, em relação aos dados do tango. Deve-se considerar, também, o fato de que a maioria dos praticantes desta dança eram iletrados e o registro que deixavam sobre esta prática, eram poucos e bastante imprecisos. Outro fator a ser considerado, atualmente, é que grande parte dos textos publicados é datado de mais de cem anos, o que dificulta o acesso e, ao mesmo tempo, devido à digitalização de documentos, possibilitou-se novos acessos aos materiais compilados. Portanto, tendo em vista que estes autores utilizados não estavam presentes, assim como não faziam parte do contexto de emergência do tango, parte da coleta e da compilação de dados e textos podem ter sido manipulados ou mal interpretados, devendo-se considerar que, usualmente, quem dissemina os materiais e informações é quem detém o poder dos meios de produção destas informações. Entende-se, portanto, neste artigo que esta é uma razão para haver controvérsias entre as diferentes teorias.

De fato, ao que consta nos referenciais consultados, o cortiço e o prostíbulo fazem parte da história do tango. Esse exercício de levantamento de material histórico, a busca, a reflexão e o estudo são geradores de novas conexões e ideias para os que hoje, de alguma maneira, se encantam com esse tema e este estilo de dança, cabendo reforçar que o tango é considerado Patrimônio Imaterial da Humanidade reconhecido pela Unesco² e que com isso, foi outorgado, não só à Argentina e ao Uruguai, mas ao mundo inteiro, o compromisso em divulgar, promover, manter e desenvolver ações para o desenvolvimento e sobrevivência do tango.

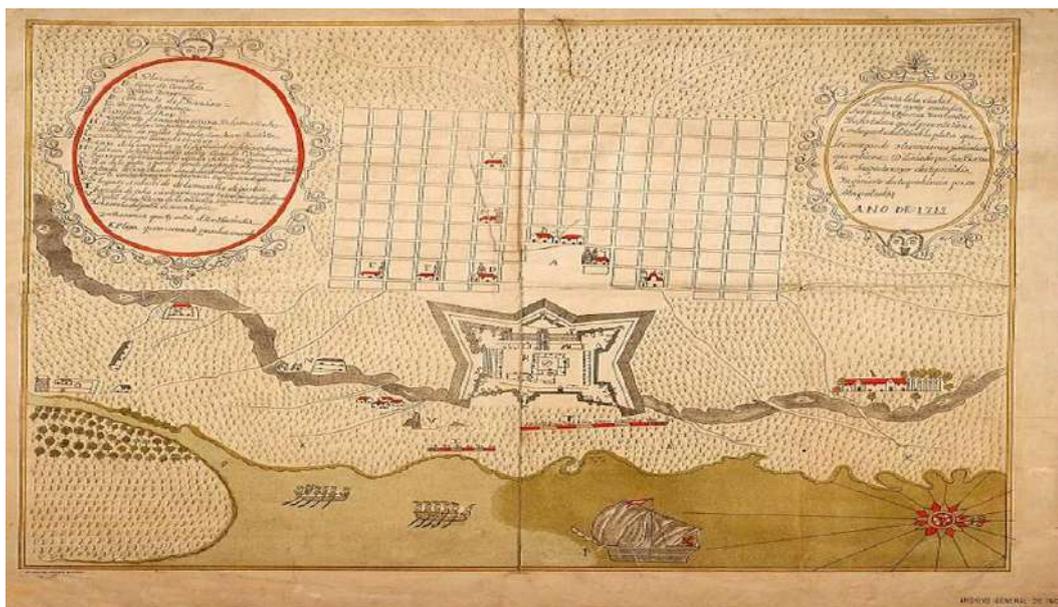
BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA

Para analisarmos o tango e sua origem,—torna-se necessário contextualizar historicamente uma Buenos Aires do século XIX, assim como uma Argentina, que é resultado de inúmeros interesses e ações que se iniciam no período colonial, quando a coroa espanhola procurava estabelecer sua faixa de conquista e impedir o avanço da coroa portuguesa e, para isso, envia Don Pedro de Mendonza, que chega em fevereiro de 1536, perto de onde o Rio Riachuelo desemboca.

Para os colonizadores que empregaram força e violência contra os povos indígenas originários tiveram uma surpresa quando estes resistiram aponta Braga (2014) mesmo com a situação hostil, sem cerimônia oficial, a cidade foi denominada de Buenos Aires, porém os invasores espanhóis liderados por Don Pedro de Mendoza não resistiram e abandonaram Buenos Aires. Mais tarde, em 1580, uma segunda tentativa comandada por Juan de Garay, acaba por “refundar” a cidade de Buenos Aires. Ainda longe de ser uma cidade, sua fundação foi feita onde hoje é a Praça de Maio, com a presença de onze espanhóis e cinquenta e três mestiços, que teriam sido os primeiros moradores da nova cidade.

² Acrônimo - Unesco - A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. Inscrito em 2009 (4.COM) na Lista Representativa do Patrimônio Imaterial da Humanidade – Disponível em: <https://ich.unesco.org/es/RL/el-tango-00258>

Figura 1- Planta da cidade de Buenos Aires - 1713



Fonte: Arquivo Geral da Nação

O registro cartográfico feito três anos após a fundação da cidade, por Garay, mostra o início modesto que parecia mais um forte do que uma cidade. Lentamente o desenvolvimento acontece e com ele o surgimento dos primitivos bairros da província de Buenos Aires, no século de XVIII. As províncias ainda eram denominadas de paróquias. As primeiras foram as seguintes: San Nicolás, Socorro, Concepción, La Piedad, Catedral e Montserrat, que mais tarde torna-se San Telmo.

A realidade de Buenos Aires neste período tem forte ligação com o surgimento do tango não só pela geografia, mas também em função de um modelo de desenvolvimento que causaria inúmeras transformações e, que, conseqüentemente, resultaria no Tango. Estes primeiros séculos fortemente atrelados à condição de colônia, geraram uma relação nada amistosa com a aduana portenha e o interior da Argentina, sendo o porto como lugar de chegada e de comercialização, gerador de inúmeros conflitos internos. Nesse sentido, segundo Braga (2014), estes conflitos geraram uma guerra civil de portenhos contra a população do interior da Argentina, pela disputa da rica aduana de Buenos Aires, sendo apenas apaziguada por Juan Manuel Rosas, que assume o poder em 1835. Depois de anos no poder, Rosas e as forças da Federação foram derrotadas na batalha de Caseros, em 3 de fevereiro de 1852, pelos soldados comandados pelo general Justo José Urquiza, o que não supera os conflitos entre Buenos Aires e o interior.

Nesse contexto se tem a oportunidade de criar a Constituição, e um ano antes de sua proclamação, algumas de suas intenções ficam claras na construção da futura nação:

Os civilizadores declararão em uma plenária da Constituição da nação Argentina, reunidos em Assembleia Geral Constituinte celebrada em 1853 em São Nicolas, província (estado) de Buenos Aires, a dispor a receber de bom grado a todos os homens do mundo que quisessem viver em solo argentino (LABRAÑA; SEBASTIÁN, 2000, p.17).³

No período de 1862 e 1880 já com a constituição proclamada e com suas intenções claras para a formação ou reorganização de quem habitaria a nação com sua primeira constituinte, duas campanhas militares são feitas para o desenvolvimento da nação e que terão influência na formação da população de Buenos Aires. A primeira é a Guerra do Paraguai. Segundo Braga (2014), além da população paraguaia ser drasticamente transformada em uma fração de que era antes, pelas forças da Tríplice Aliança, Argentina, Brasil, Uruguai, as baixas argentinas chegaram a 50 mil homens e, boa parte deles, eram negros.

A segunda teve seu objetivo claro, como aponta Braga (2014):

A Conquista do Deserto foi o nome dado à campanha militar empreendida para expulsar, da pampa e da Patagônia oriental, os povos Mapuche, Tahlace e Ranquel, que neles habitavam há centenas de anos. Foi uma operação de faxina étnica, que resultou na morte de milhares de aborígenes e a prisão de dezenas deles. Os presos foram trasladados a outras regiões, separando-se homens de mulheres, para evitar a procriação, e suas aldeias originais, queimadas (BRAGA, 2014, p. 72).

Neste contexto, segundo Fernandes (2000), no final do século XIX, a Argentina já tinha definido seu modelo sociopolítico e econômico:

Um país agroexportador, submetido economicamente ao império britânico, de elite cultural e política francamente afrancesada, com força de trabalho centrada na mão-de-obra de imigrantes despreparados e nos *criollos* (descendentes de espanhóis) pouco produtivos (FERNANDES, 2000, p. 36).

³ *Los civilizadores declararon en el preámbulo de la Constitución de la Nación Argentina, reunidos en Asamblea General Constituyente celebrada en 1853 en San Nicolás, provincia de Buenos Aires, a disposición a recibir de buen grado a todos los hombres del mundo que quisiesen habitar el suelo argentino.*

Transformações sociopolíticas estiveram sempre presentes e segundo Labraña e Sebastián (2000), foram feitas mudanças de ordem econômica e nas formas culturais da Argentina, para sepultar debaixo do desrespeitoso avanço capitalista europeu, a essência de ser nacional.

Os grandes fatores para o rápido desenvolvimento e crescimento da cidade de Buenos Aires e da nação foram as massivas imigrações, a presença estrangeira já constituía parte considerável da população, mas, segundo Fernandes (2000), para ideologia liberal da época, era pouco.

A Constituição Argentina de 1º de maio de 1853 estabelecia no artigo 25.º segundo Fernandes (2000, p. 36) que: “o Governo Federal fomentará a imigração europeia e não poderá restringir, limitar, nem gravar com imposto algum a entrada em território argentino dos estrangeiros que tenham por objetivo lavrar a terra, melhorar as indústrias e introduzir as artes”. Estes inúmeros incentivos em relação à imigração foram necessários tanto para a popularização de Buenos Aires como para o país. Para a nova proposta de desenvolvimento, a imigração foi a saída, pela falta de mão de obra para a realização do novo projeto e assim, chegaram milhares de imigrantes. Ao chegarem a Buenos Aires, os imigrantes necessitavam realizar o seu cadastro. Isto acontecia no refeitório do Hotel do imigrante – hoje museu do imigrante. Os imigrantes recém-chegados colaboraram na transformação de Buenos Aires em um grande centro urbano, em poucos anos.

As ações do governo que seguiram em relação à imigração tiveram forte influência na formação do ambiente onde o tango possa ter nascido:

A imigração foi massiva e passou de 9% de estrangeiros em 1854 para 37% na cidade de Buenos Aires em 1869. Em 1887 mais da metade da população era estrangeira: sobre uma população cidadania de 473.875 habitantes os estrangeiros somavam 228.651 e destes 138.166 eram italianos. A moradia passou a ser um problema sério, sobre um total de 33.804 casas existiam 2.835 cortiços nos quais se alojavam 116.167 inquilinos, é dizer, 28% da população. (LABRAÑA; SEBASTIÁN, 2000, p. 19).⁴

4 *La inmigración fue masiva y pasó en 9% de extranjeros en 1854 al 37% en la ciudad de Buenos Aires en 1869. En 1887 más de la mitad de la población era extranjera: sobre una población ciudadana de 473.875 habitantes, los extranjeros sumaban 228.651 y de éstos 138.166 eran italianos. La vivienda pasó a ser entonces uno de los problemas más serios, sobre un total de 33.804 casas existían 2.835 conventillos en los cuales se alojaban 116.167 inquilinos, es decir, el 28% de la población.*

Com o número crescente da população a questão habitacional gera transformações em Buenos Aires que são intensificadas por outro acontecimento, a epidemia que teve seu início conforme Broeders (2008, p. 21), “Desde 1870 a febre amarela começa, a se manifestar nos bairros ao sul de Santelmo e Boca com um saldo de 200 vítimas”.⁵

Figura 2 - Cortiço de Buenos Aires XIX



Fonte: Arquivo Geral da Nação

Com o aumento e acúmulo exponencial da população o cortiço foi a moradia já formada que se estabeleceu, ainda mais para dar conta desse aumento, com isso veio à falta de condições mínimas de saneamento básico, que agravaram ainda mais a epidemia que, no ano seguinte, tomara proporções catastróficas, principalmente por não saberem que as condições que a superpopulação e a falta dessas condições eram os locais ideais do foco do mosquito que até ali não se sabia que era o transmissor.

O governo, mais preocupado em que a doença tivesse sido trazida de fora, estabeleceu a quarentena para qualquer chegada em seus portos, o que não funcionou e no ano seguinte a epidemia alcança seu auge, causando uma revolução urbanística na cidade:

⁵ Desde 1870 la fiebre amarilla comenzó a manifestarse en los barrios pobres del sur de San Telmo y la Boca con un saldo de 200 víctimas”

Em 1871 a epidemia já tinha custado 14.000 mortos. Disso, parte da origem da revolução urbanística de Buenos Aires; as famílias tradicionais e os comerciantes estrangeiros abandonaram suas casas ao sul da Praça de Maio e se mudaram para o norte da cidade. (BROEDERS, 2008, p. 21)⁶

Fugindo da epidemia as famílias mais abastadas, na sua maioria comerciantes se deslocam para o norte e oeste de Buenos Aires, abandonando seus casarões ou os deixando sobre cuidados de seus empregados, na maioria negros, que no decorrer dos anos se tornaram os cortiços que receberam mais e mais imigrantes. Observam-se muitos relatos de saques às casas infectadas. Por parte do governo até um cerco foi montado em algumas regiões com a intenção de conter a epidemia. Sem dar conta da quantidade de cadáveres, que chegaram a cerca de 500 por dia, foi inaugurado o que hoje é conhecido como Cemitério da *Chacarita*, localizado no bairro de *Collegiales*. Consta nas referências consultadas que se chegou ao ponto de o trem na linha férrea, ao longo da Avenida Corrientes, fizesse duas viagens diárias ao cemitério, carregado com cadáveres. O impacto da epidemia e das mortes foi devastador. O artista plástico Juan Manuel Blanes deixa impresso em sua obra aquilo que se torna um símbolo emotivo da realidade daquele período: o pranto, a morte, a doença.

Segundo Braga (2014), a cidade cresce e floresce e, após a epidemia, os personagens são os imigrantes já citados, sobretudo os italianos, pobres amontoados com suas tristezas e nostalgias nos cortiços; os poucos negros com seu ritmo trazido na escravidão *Habanera*, e o gaúcho trabalhador do campo, da lida com o gado, que devido aos grandes loteamentos para a agricultura seus serviços não são mais necessários tendo a cidade como refúgio e o imigrante europeu.

6 *En 1871 la epidemia había costado 14.000 muertos. De aquí parte el origen de la revolución edilicia de Buenos Aires; las familias tradicionales y los comerciantes extranjeros abandonaron las casas del sur de la Plaza de Mayo y se trasladaron hacia el Norte de la ciudad.*

7 Tradução livre: *Habanera* música cubana em compasso binário música cubana em compasso binário, com figuração rítmica característica.

Na região do rio del Plata, geograficamente, nas cidade de Buenos Aires e Montevideo, o cenário para o surgimento desta manifestação – o tango – que segundo Labraña e Sebastián (2000) “*Se manifiesta como la expresión de una intrincada amalgama de vivencias e ideologias contrapuestas*”⁸, está armado e latente para seu surgimento.

TANGO PROSTITULÁRIO

Para validar o prostíbulo como um dos possíveis locais de surgimento do tango, um fator importante que fundamenta essa suposição é o período de massiva imigração para Buenos Aires, majoritariamente de homens, o que facilitou a proliferação de prostíbulos, sendo o tango, o gênero específico mais ouvido e dançado nestes locais. Segundo Fernandes (2000, p.59), os homens refugiando-se nos bordéis consumiam e dançavam o tango. Destacam-se alguns números relacionados à prática da prostituição nesta época:

Em 1887, a prostituição era uma atividade legal e regulamentada em Buenos Aires que, naquele ano, registrava a existência de mais de mil prostitutas legais, a maioria delas estrangeiras, havendo ainda incontável número que não havia se inscrito nos registros oficiais. Estima-se que na virada do século, Buenos Aires já contava com pelo menos 20 mil prostitutas. Elas representavam mais de 2% da população da cidade (BRAGA, 2014. p.81).

Foram nos inúmeros bordéis que, segundo Labraña e Sebastián (2000, p.20), “*Las clases medias y altas, argentinas tomaron contactos por primera vez con el tango en el burdel. Allí lo escucharon, lo bailaron al ritmo eufórico de la coca y champagne*”⁹. Ainda lá, nos bordéis, “*En las casitas o “clandestino” se realizó, desde fines de siglo XIX, una intensa práctica coreográfica del tango, do que contribuyó posteriormente a su calificación como danza prostibularia [...]*”¹⁰ (NOVATI; CULLO, 1980. p.29 apud BROEDERS, 2008, p.52).

8 Tradução livre: Se manifesta como uma expressão de um intrincado amalgama de vivencia e ideologia contrapostas.

9 Tradução livre: As classes média e alta argentinas fizeram contato pela primeira vez com o tango no bordel. Lá eles ouviram, dançaram ao ritmo eufórico da coca (diminutivo de cocaína) e do champanhe.

10 Tradução livre: “En las casitas” ou “clandestino” (também com eram chamados os bordéis) uma intensa prática coreográfica do tango foi realizada a partir do final do século XIX, ou que posteriormente contribuiu para a sua qualificação como dança de bordel.

Figura 3 - Rua do Pecado. Fotografia realizada em 1892



Fonte: Le Tango Danse

Já no bairro San Telmo, nessa época e, na segunda metade do século XIX, denominado de Montserra, havia uma rua lendária em função de inúmeros bordéis um ao lado do outro, a conhecida “Rua do Peca” (Figura 3).

Gobello (1999) é enfático ao registrar a importância dos ambientes de prostituição para o desenvolvimento do tango. Falando desses lugares, ele observa que se não se exercia explicitamente a prostituição, com certeza ela era favorecida. As origens do tango estão vinculadas supostamente à prostituição, exatamente porque a prostituição se exercia ou era favorecida em todos os lugares de diversão e de prática de dança de salão, excluídos os salões da aristocracia argentina que cultivavam danças europeias. Para a burguesia Argentina, segundo Braga (2014), não era confortável desfrutar de uma música suburbana, originária de ‘gente pobre’, uma música que vinha dos bordéis e tinha ‘genes negros’, com origem suspeita.

Outro ponto a ser destacado é o fato de alguns dos mais apreciados tangos terem sua temática – letra – relacionada à prostituição:

“Flor de Fango” (composto em 1919), de Augusto Gentile e Pascual Contursi; “Milonguita” (1921), de Enrique Delfino e Samuel Linnig; “Margot”(1921), de Carlos Gardel, José Ricardo e Celedonio Flores; “Mano a mano”(1923), de Carlos Gardel, José Razzano e

Celedonio Flores; “A media luz” (1924), de Edgardo Donato e Carlos Lenzi; “Esta noche me emborracho” (1928), de Enrique Santos Discépolo; “Muñeca brava” (1929), de Luis Visca e Enrique Cadícamo (BRAGA, 2014, p. 151).

Além das composições, grandes personagens do tango se apresentaram em famosos bordéis:

Em um deles, ‘Maria la Vasca’, atuaram os pianistas Alfredo Bevilacqua (1874 – 1942), Manuel Campomar (1877- 1941) e Rosendo Mendizábal; os violinistas Tito Roccatagliatta (1891-1925) e Ernesto Ponzio (1885-1934), o Pibe Ernesto; o bandoneonista Vicente Greco; o clarinetista Juan Carlos Bazán (1887-1936), e ali por volta de 1913, um quarteto que cantava um jovem chamado Carlos Gardel. Vários outros exemplos similares poderiam ser citados (BRAGA, 2014, p. 156).

Observa-se que a ‘estreia’ de novos tangos aconteciam muitas vezes em bordéis ou cabarés e esta coincidência não deve ser gratuita. São exemplos destes fatos:

Os tangos “El Entrerriano” e “Z Club”, de Rosendo Mendizábal, cuja primeira audição pública ocorreu em Laura ou em Maria La Vasca; “Don Juan”, de Ernesto Ponzio, estreado no bordel de Concepción Amaya; “El Motivo”, de Juan Carlos Cobián, no da Gallega Julia; “Quejas de Bandoneón”, de Juan de Diós Filiberto, no cabaré L’Abbaye; “La Cachila”, de Eduardo Arolas, num prostíbulo de Montevideú; “Joaquina”, de Juan Bergamino, foi composto em homenagem à dona de um bordel. E “Mi noche triste”, uma canção emblemática na história do tango, como se verá mais a frente, foi cantada pela primeira vez por Pascual Contursi, num cabaré de Montevideú (BRAGA, 2014, p. 156).

Representantes da imprensa do início do século XX fortaleceram e contribuíram com seus escritos, para reforçar a hipótese da origem prostibulária do tango. Leopoldo Lugones, já citado (1874-1938), intelectual, escritor da época que cunhou uma definição de tango, que jamais foi esquecida por diversos teóricos, historiadores e praticantes deste gênero: “répteis de bordel”¹¹.

Outro jornalista e escritor, Manuel Gálvez (1882-1962), três vezes indicado ao prêmio Nobel, assim como Braga (2014), qualifica e define o tango da seguinte forma:

11 Termo pejorativo dirigido aos praticantes de tango – *réptil de lupanar*

Uma música sensual, canalha, suburbana, mistura de insolência e vilania, afetada e voluptuosa, de tristeza laica e de alegria grosseira de prostíbulo, música cigana e de paixões, que canta cenas da vida airada, em ambientes marginais, povoados por silhuetas do crime. (BRAGA, 2014, p. 153).

Também se manifesta em relação ao tango, o teórico Ferrer (1999, p.57): “Ele foi seu arquiteto supremo: o tango foi feito em suas mãos e em sua pelve, sendo música de bordel” destaca uma origem do tango como música de Bordeis”.¹²

O tango, mesmo por seu suposto passado de origem prostibulária, foi aceito mais tarde pela aristocracia como nos mostra (GOBELLO, 1999). “Ainda era a dança dos bordeis e cortiços e demoraria muito para o barão Antônio Maria de Marchi abrir para ele os portais dos salões aristocráticos”.¹³

Essa apropriação, que inevitavelmente aconteceu ao longo do tempo pela aristocracia, demonstra seu preconceito e a contínua tentativa de desclassificar a população que deu origem ao tango, ainda presentes nos dias atuais com a insistência e negação de sua origem popular.

O TANGO DO CORTIÇO E DO SUBÚRBIO

A seguir, serão apresentados autores que se referem à origem do tango, como fora do prostíbulo conectados aos pequenos cortiços, que eram constituídos de uma estrutura de moradia coletiva, característica de Buenos Aires no final do século XIX e início do século XX, utilizada como recurso para a grande população que florescia em cômodos pequenos compartilhados com muitas pessoas com uma área comum de convívio.

De acordo com a Figura 4, a seguir, é possível observar que, coincidentemente, a pessoa que aparece ao centro é afrodescendente, o que poderia levar à reflexão sobre o fato de alguns autores negarem a presença negra nestes locais. Pode-se observar a mesma estrutura de dois pisos, característica da arquitetura da época, com habitações no primeiro piso e no segundo, e, novamente, o pátio de convívio comum. Em sua maioria estas

12 “El fue su artífice sumo: el tango se hizo em sus manos y su pélvis, siendo música de prostibulo” realça a origem do tango como música de Bordeis”.

13 Era todavía el baile de lupaneres y conventillos y faltaba mucho tiempo para que el barón Antonio Maria de Marchi le franqueara los portales de los salones aristocráticos

moradias estavam em condições precárias de higiene e saneamento, por se localizarem nos subúrbios de Buenos Aires. Nos arredores de Buenos Aires se concentravam a maioria da população de baixa renda, e este fator pode ter desencadeado a origem do tango dançado nos pátios destes cortiços. Conforme Cáceres (2010, p.16) “O tango nasceu na periferia das cidades do Rio de la Plata, em Buenos Aires e Montevideú, onde a má vida fazia parte do contexto de origem”.¹⁴.

Figura 4 - Cortiço de Buenos Aires XIX



Fonte: Arquivo da Nação

O subúrbio que se formou em Buenos Aires, com a pretensão do desenvolvimento, criou o cortiço como resultado da necessidade de alojamento das famílias e homens provenientes das imigrações, se tornando em um local propício para o *surgimento* do tango, conforme explicam Labraña e Sebastián (2000, p. 23) O tango nasceu no cortiço. E “quando termina sua lenta elaboração, é quando se dança, por volta de 1880 nos Corrales Viejos, junto à rua das arenas, ao sul de Buenos Aires”¹⁵. O que corrobora com o que menciona Braga (2014, p.151), “o tango foi uma criação do subúrbio portenho de gente simples que nele habitava”.

¹⁴ *El tango nació en el arrabal de las ciudades del rio de la plata, en Buenos aires y Montevideo, donde la mala vida formaba parte del contexto de origen.*

¹⁵ *El tango nació en el conventillo. Y ‘cuando ha terminado su despaciosa elaboración, es cuando se baila, hacia 1880 en los Corrales Viejos, por la calle arena, al sur de Buenos Aires*

No final do século XIX, segundo Sierra (2010), o tango, uma manifestação que emerge das classes menos favorecidas do entrechoque cultural de matrizes distintas obrigadas a conviverem juntas e que, por isso, desenvolveram uma maneira de viver com um modo próprio e particular de convívio, que incluiu uma maneira de dançar específica com uma música peculiar e denominada com o mesmo nome (Figura 6).

Os Cortiços eram também denominados de inquilinatos, casarões alugados com uma habitação para várias pessoas que ficavam desde as primeiras imigrações, localizados na região do bairro La Boca e San Telmo. Observa-se, que as condições de vida para a maioria dos imigrantes eram muito desafiadoras e difíceis em vários aspectos: o econômico, pois não encontravam muitas vezes o trabalho prometido ou o encontravam, porém, em péssimas condições e remuneração; trabalhavam entre doze e dezesseis horas semanais; além de morarem sem saneamento básico como anteriormente, mencionado. Com esse cotidiano de precariedades, o pátio era, seguramente, o local de convívio e de diversão.

COMPARAÇÃO ANALÍTICA SOBRE AS DUAS SUPOSTAS VERSÕES DA EMERGÊNCIA DO TANGO

Tratar da origem prostibulária do tango ou de sua suposta origem a partir dos Cortiços nos subúrbios, é de fato algo ainda muito presente entre os historiadores:

Para a maioria dos historiadores, a quase totalidade dessas questões está satisfatoriamente respondida, para além de qualquer dúvida razoável. Mas isso está longe de ser uma unanimidade e as polêmicas chegaram ao século XIX, às vezes com surpreendente virulência (BRAGA, 2014, p. 136).

Ao analisar as pistas históricas e os autores pesquisados, seria possível afirmar ser mais coerente a hipótese do tango ter emergência prostibulária. Muitos são os pontos a serem considerados, tais como: como definir sua data de emergência que, conforme Ferrer (1980, p. 27) “Será, meu amigo, como qualquer interpretação da história, um bom exercício da imaginação, estimulada pelo próprio mistério da coisa que se relata”¹⁶. Além de uma

¹⁶ “será, amigo, como cualquier interpretación de la historia, un buen ejercicio de la imaginación, estimulado por el próprio misterio de la cosa que se relata”

data específica que se apresenta com pouca precisão nas bibliografias pesquisadas, ao que tudo indica o ano de 1880 é o provável início da prática deste estilo de dança, ano este apontado, pela maioria dos teóricos e historiadores que se debruçaram sobre este tema.

A teoria do ‘Tango do Subúrbio’, defendida por Broeders (2008), atesta que o gênero era praticado por pessoas pobres, na maioria sem estudo e sem dinheiro e, desta forma, acredita-se que teriam dificuldades para frequentarem os prostíbulos. Segundo Ferrer (1980), a grande população do subúrbio, gerada pela vasta oferta de mão de obra, ocasionada pela imigração, somada à epidemia de febre amarela em 1871, que provocou o abandono dos grandes casarões, por seus donos, que se afastaram das grandes cidades, iriam se converter em mais cortiços, onde, desumanamente, viviam as famílias mais pobres. Ferrer é contrário ao pensamento e crença de autores diversos, que afirmam que ali viviam somente bandidos, putas e ladrões. Para o autor, estes locais eram compostos por famílias trabalhadoras que vieram a Buenos Aires em virtude de um sonho prometido e, que, na maioria das vezes, não foi realizado. Para Ferrer (1980), essa realidade da pobreza e do sonho não realizado, era presente no surgimento do Tango.

Em 1895, quando o avanço da mecânica colocou 1.000 motores de 1.000 cavalos de potência à carburação, em Buenos Aires com seus 600.000 habitantes; há mais de 120.000 vivendo quatro por quarto nos 31.000 ‘buracos sujos’ de 2.200 cortiços¹⁷ (FERRER, 1980, p. 34).

E, neste ambiente do cortiço, esse excesso populacional, que menciona Ferrer (1980), foi forçado ao convívio com os imigrantes “gringos”, desiludidos pelo falso sonho de vastas terras a serem cultivadas, somados aos negros que ali já estavam, e aos compadres (gaúchos). Labraña e Sebastián (2000) salientam que, sem se saber, esta junção e convivência de três grupos sociais diferentes, diga-se o negro, o imigrante e o gaúcho, fez eclodir uma importante produção cultural que culminaria na criação e desenvolvimento do Tango.

¹⁷ En 1895, cuando el avance de la mecánica ha puesta a carburar que 1.000 motores de 1.000 caballos de fuerza, en Buenos Aires de sus 600.000 habitantes; hay más de 120.00 que viven a cuatro por pieza en los 31.000 sucuchos de 2.200 conventillos.

Para Ferrer (1980), estes grupos por suas particularidades e pela miscigenação cultural, teriam sido os protagonistas do surgimento do Tango, tendo sido (des) considerados por teóricos e historiadores como uma população composta por pessoas de baixo escalão; desempregados; prostitutas e malandros boêmios, o que, para Gobello (1999, p.16), Assim, o comércio da prostituição prospera e o tango se transformará e se tornará o elemento unificador das putas, cafetões e criminosos, a música que representará o mundo do submundo.¹⁸

Esta teoria defendida por importantes historiadores aponta, portanto, o Tango como uma criação do subúrbio portenho, da gente simples que nele habitava:

Homens, sozinhos, famílias numerosas, crentes, ateus, pessoas honestas que queriam “fazer a América”, mulheres de suas casas, prostitutas, sonhadoras e criminosas, perseguidos politicamente e oportunistas, serviçal dos poderosos, boêmios da noite, todos juntos em um inferno com o nome de cortiço, onde além do banheiro e da cozinha tinham em comum um pátio. (LABRAÑA; SEBASTIÁN, 2000, p. 41).¹⁹

A situação gerada pela classe dominante, responsável pela imigração, pelos grandes latifúndios, pelo crescimento urbano desenfreado, possibilitou o encontro desta grande diversidade étnica cultural, influenciando diretamente na constituição do cortiço como se apresentou no decorrer da história.

Mas as classes dominantes foram implacáveis e trancaram as três feras na mesma jaula: negros, gringos e compadres aprenderam a lei da convivência e cruzaram, se reuniram, casaram, filhos e seus novos dialetos nasceram. (LABRAÑA E SEBASTIÁN2000, p. 22).²⁰

Determinar o prostíbulo como o local de emergência do Tango, exclui ainda mais a essa população pobre e marginalizada, que tinha seus momentos de diversão e, que, normalmente, aconteciam na área comum do cortiço, o pátio, onde se convivia, cantava, dançava e, onde, aconteciam festas de aniversário, casamentos e celebrações diversas.

18 Tradução livre: Assim, o comércio da prostituição prospera e o tango se transformará e se tornará o elemento unificador das putas, cafetões e criminosos, a música que representará o mundo do submundo.

19 *Hombres, solos, familias numerosas, creyentes, ateos, gente honesta que quería “hacer la América”, mujeres de su casa, prostitutas, soñadores y delincuentes, perseguidos políticos y oportunistas, obsecuentes de los poderosos, bohemios trasnochados, todos, todos juntos en un inferno con el nombre de conventillo, donde además del baño y la cocina, tenían en común un patio.*

20 *Pero las clases dominantes fueron implacables y encerraron a las tres fieras en la misma jaula: negros, gringos y compadres aprendieron la ley de la convivencia y se entrecruzaron, se juntaron, se casaron, nacieron los hijos y sus nuevas dialectales”.*

A classe dominante que, segundo alguns autores, implacavelmente ‘trancaram juntas em aglomerados marginais’ os imigrantes, negros e gaúchos, foi a mesma que destratou o tango, nascido deste amálgama de diversidades. Segundo Labraña e Sebastián (2000), criou-se um ‘falso conceito’ de que o Tango era produto da bagunça, da confusão e dos maus costumes, criado por prostitutas e ladrões.

O preconceito com a prática do Tango e em relação a sua origem, não foi necessariamente pela ideia de que tenha nascido aqui ou ali, mas por ser oriunda do subúrbio. O simples fato de se pertencer ao subúrbio, já era suficiente para se ser segregado nos diversos outros ambientes sociais, controlados pela minoria dominante. Entretanto, um fato curioso, também é mencionado por Labraña e Sebastián (2000) ao afirmarem que a mesma classe ou pessoas que segregavam e detratavam o Tango, eram os mesmos que consumiam mais avidamente as apresentações de Tango, e que mantinham o interesse por suas manifestações, o que certamente “feria” os bons costumes do final do século XIX e início do século XX.

Dentre os pesquisadores, Ferrer (1999) e Gobello (1999) defendem a origem do Tango como prostibulária, todavia, Labraña e Sebastián (2000), Broeders (2008), Cáceres (2010) e, em parte, Braga (2014), apontam sua origem fora dele, ou seja: nos cortiços dos subúrbios de Buenos Aires.

Muitos são os desdobramentos dessa discussão que já é antiga e muitas vezes tratada com pouco rigor. É importante afirmar que existe muito material a ser, ainda, investigado e discutido. Esta busca por registros históricos e análise entre diferentes autores, colabora para o desenvolvimento e o estudo constante do Tango como manifestação cultural, linguagem artística e como importante processo de ensino-aprendizagem pelo qual se dissemina os métodos e práticas desta dança.

Broeders (2008) menciona que antes de se chegar a conclusões precipitadas e afirmar que o Tango tem esta ou aquela origem, devem ser feitos estudos aprofundados sobre o tema para que equívocos não se repitam ao longo da História.

No caso do tango é diferente. O tango é uma coisa séria, a coisa mais séria já criada pelos argentinos. Continue insistindo em fatos e coisas que ninguém sabe, ou como ou de onde vieram. O comum é repetir - copiar - sem dizer de onde os dados foram obtidos, informações que não resistem à menor análise ou verificação documental. (BROEDERS, 2008, p. 12).²¹

Nenhum dos autores pesquisados questionam a importância dos prostíbulos na trajetória do Tango como sugerem Labraña e Sebastián (2000 p.36) O tango nasceu nos cortiços do bairro do Tambor, chegando em sua juventude aos bordeis de Buenos Aire e Montevideú, e aí estabeleceu seu feudo e adquiriu sua personalidade definitiva²², porém, não necessariamente, afirmam que o prostíbulo é o lugar de origem do tango.

Assim como os que defendem seu nascimento no prostíbulo, não desconsideram o subúrbio e o contexto socioeconômico da Argentina. Ferrer (1980) é enfático quando aponta que o interesse do subúrbio nunca foi conquistar o centro da cidade com o Tango, mas que foi o centro quem “roubou” o Tango do subúrbio.

Estabelecer, segundo Braga (2014), um único lugar, uma única data, apenas um evento ou o marco zero da origem do Tango, é difícil de se determinar porque estas questões são forjadas em diferentes contextos e circunstâncias, simultaneamente.

Emitir a certidão de nascimento do Tango, com hora e local determinado, seria precipitado para qualquer pesquisador ou autor, visto que a maioria deles nasceu ou iniciou suas pesquisas após o surgimento do Tango, o que não impede a jornada em busca de mais conhecimentos sobre este gênero da dança de salão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso da investigação, outros questionamentos surgiram, fornecendo direções para futuras pesquisas. Muitos foram os fatos e reflexões da história do Tango que, nascido no prostíbulo ou cortiço, possam estar relacionados com sua permanência no tempo e possíveis implicações até sua chegada aos dias atuais, mesmo que o contexto

21 *En caso del tango es diferente. El tango es algo serio lo más serio que los argentinos han creado. Se sigue insistiendo en hechos y cosas, que nadie sabe, ni cómo ni dónde salieron. Lo común es repetir – copiar – sin decir de dónde se sacó el dato, información que no resiste el menor análisis ni comprobación documental.*

22 *“el tango, nacido en los conventillos del barrio del tambor, arribó así, en su juventud, a los prostíbulos bonaerenses y montevideanos y allí asentó su feudo y adquirió su personalidad definitiva*

social hoje seja outro. Podendo-se levantar a questão de como a história pode estar relacionada ao ensino e a dança do tango e de como esta relação colabora na reprodução de determinadas lógicas ao longo do tempo. Além disso, ao contextualizarmos essa dança historicamente encontramos alguns indícios e hipóteses para os motivos da reprodução de determinados comportamentos presentes no tango até os dias de hoje.

No caso das hipóteses levantadas, ambas estão relacionadas e inseridas em um contexto social de um país colonizado, estruturado pelo patriarcalismo e fortemente influenciado com práticas culturais euro centradas. A relação binária, entre Homem/Mulher e Dama/Cavalheiro são referenciados e muito presentes no período histórico apresentado anteriormente, não sendo exclusividade do tango e podendo ser encontrados em outros estilos de dança de salão como o samba de gafieira que historicamente se assemelha, por exemplo.

Isso se acentua quando se tem a heteronormatividade como regra presente em todas as esferas da sociedade, nos bordéis nos quais as mulheres trabalhavam que tinham em seus serviços sexuais, elas próprias como “produto” a ser comercializado. Além da hipersexualização da mulher que dança tango e que aparece disfarçada na sensualidade que é exigida por quem ensina e muitas vezes por quem pratica; e de que isso esteja mais relacionado com a figura da mulher do que com a do homem; ou ainda quando é a mulher que na dança deve ser levada pelo homem e manter-se a serviço de sua condução. Além da exclusão que se estabelece, naturalmente por essa lógica binária heteronormativa para as pessoas que não se reconhecem nessa lógica, e que ainda se faz presente.

Apesar da impossibilidade de se ter uma conclusão unânime entre os teóricos e historiadores do Tango, o que de relevante na análise se apresentou, é o fato de que essa investigação conduz a outras reflexões e a outras possibilidades de pesquisas no universo do Tango e das danças de salão. Os diferentes autores de base trazem, em suas pesquisas, argumentos sólidos para uma discussão fundamentada sobre este gênero de dança.

A considerar a experiência do pesquisador autor deste artigo em salas de aula e na prática artística desta dança de salão há mais de vinte anos, observa-se a diferença quanto ao conhecimento prático, teórico e histórico sobre o tango e sua influência nos processos de ensino aprendizagem. Lembrando que a dança vai além de passos e métodos, diz respeito também a relação dos contextos sociais, políticos econômicos.

Refletir sobre o convívio entre as pessoas em um cortiço, muitas vezes obrigadas a estar ali pelas condições e situações impostas pela sociedade dominante e que necessitavam lidar com todas as questões e dificuldades, porém, que se uniam em momentos de lazer, para, por meio de uma música e dança em formação, compartilhar suas angústias, fraquezas e vida, nos faz refletir sobre a criação de momentos de alegria e de conforto. A partir desse contexto, enfatizado em outras partes deste texto, da possibilidade, quiçá de imaginar pessoas abraçadas se movendo livremente, improvisadamente, respondendo e dizendo ao mundo que ali estavam e ali ficariam, podendo ter sido o tango, a dança e a música que possibilitou a estes viverem suas realidades. As sensações que nos são geradas, quando ainda dançamos o tango, parece gerar coerência com esta manifestação que ultrapassa barreiras geográficas, culturais, e que permite qualquer pessoa que se aproxime dela, e do outro com quem dança, aproximar-se mais de si mesmo. O tango se apresenta disponível às atualizações da sociedade plural, diversa e complexa desde suas origens até hoje, sendo esta a condição para que depois de mais de cem anos ainda esteja presente.

REFERÊNCIAS

ARQUIVO NACIONAL. Disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/Category:Images_from_Archivo_General_de_la_Naci%C3%B3n_Argentina>. Acesso em: 23 abr. 2020.

BLANES, Juan Manuel. **Un episodio de la fiebre amarilla en Buenos Aires**. 1830-1901. 1 original de arte, óleo sobre a tela: 230 x 180 cm. Acervo do Museu Nacional de Artes Visuales. Disponível em: <<http://mnav.gub.uy/cms.php?o=77>>. Acesso em: 24 nov. 2015.

BORGES, Jorge Luis. **El Tango**: quatro conferencias. Buenos Aires: Quetzal, 2018.

BRAGA, Mauro Mendes. **Tango**: a música de uma cidade. Belo Horizonte: UFMG, 2014.

BROEDERS, Mario. **Los mitos del tango**. Buenos Aires: Corregidor, 2008.

CÁCERES, Carlos Juan. **Tango Negro**: La historia negada: Orígenes, desarrollo y actualidad del tango. Buenos Aires: Planeta, 2010.

FERNANDES, Hélio de Almeida. **Tango**: uma possibilidade infinita. Rio de Janeiro: Bom Texto, 2000.

FERRER, Horacio. **El libro del Tango**: arte popular de Buenos Aires: Crónica del Tango. Buenos Aires: Antonio Tersol, 1980. Tomo I.

FERRER, Horacio. **El tango**: su historia y evolución. Buenos Aires: Continente, 1999.

GOBELLO, José, **Breve historia crítica del tango**. Buenos Aires: Corregidor, 1999.

LABRAÑA, Luis; SEBASTIÁN, Ana. **Tango una historia**. Buenos Aires: Corregidor, 2000.

OLIVEIRA, Rodrigo de; PANTANO FILHO, Rubens. **O baile**: história, didática e técnicas de dança de salão. Indaiatuba-SP: Gráfica e Editora Vitória, 2012.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Tango**: Argentina and Uruguay. Disponível em: <<http://www.unesco.org/culture/ich/en/RL/00258>>. Acesso em: 15 maio 2015.

SIERRA, LUIS Adolfo. **Historia de la orquesta típica**: evolución instrumental del tango. 2.ed. Buenos Aires: Corregidor, 2010.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 27/02/2021

TECIDO ACROBÁTICO: UMA REVISÃO SISTEMÁTICA

João Paulo Oliveira do Nascimento¹
Evandro Jorge Souza Ribeiro Cabo Verde²
Lionela da Silva Corrêa³

Resumo: Este estudo teve como objetivo analisar as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas ao tecido acrobático a fim de conhecer o que se tem abordado sobre o assunto. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica descritiva do tipo revisão sistemática integrativa. A busca foi realizada junto ao banco online da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), Google Acadêmico, *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), compreendendo publicações de 2000 a 2020. Encontrou-se um total de sete estudos que atendiam aos critérios da revisão. Os principais assuntos abordados em nossos resultados são: a prática do tecido no Brasil; benefícios da prática do tecido acrobático e o desenvolvimento cognitivo e motor dos praticantes; tecido acrobático e escola; interdisciplinaridade do tecido; e Instrumentos de pesquisa voltados para o desenvolvimento e avaliação dos praticantes de tecido. Destaca-se a importância de estudar mais esse assunto, uma vez que essa prática corporal vem crescendo em número de adeptos.

Palavras-chave: Circo; Tecido circense; Corpo; Educação Física.

AERIAL SILKS: A SYSTEMATIC REVIEW

Abstract: The purpose of this study was to analyze the Brazilian research on Aerial silks, in order to know what has been studied on the subject. This is an Integrative review of a descriptive bibliographic research. The data was collected from scientific databases: Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES); Academic Google; Scientific Electronic Library Online (SciELO); and Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). This process turned out seven studies that met the criteria of the review. The approaches of the studies were, mainly, about the practice of aerial silks in Brazil; benefits of the practice of aerial silks and the cognitive and motor developments of practitioners; aerial silks and school; interdisciplinarity in aerial silks; research instruments to evaluate aerial silks practitioners. It is very important to study this theme further, because this body practice has been attracting a larger number of followers.

Keywords: Circus; Aerial silks; Body; Physical Education.

1 Licenciando em Educação Física pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: jpdeoliveira27@gmail.com

2 Doutorando em Educação pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). E-mail: caboverde@ufam.edu.br

3 Mestra em Ciências da Saúde pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Docente da Faculdade de Educação Física e Fisioterapia da UFAM. E-mail: lionela@ufam.edu.br

INTRODUÇÃO

Dentre as modalidades circenses o tecido, também denominado de tecido acrobático, tecido aéreo ou tecido circense, é uma das mais recentes, no ocidente, comparadas a outras modalidades consideradas centenárias, no oriente datam de bem mais tempo, tecido apresentou seu desenvolvimento nos últimos anos. No oriente há registros de 600 d.C., no ocidente é uma prática com origem por volta das décadas de 20 e 30 na Alemanha (BORTOLETO; CALÇA, 2007; JESUS, MOTA; LOPES, 2012).

De acordo com Bortoleto e Calça (2007), o tecido acrobático, no que decorre de sua prática, se encontra em diversos espaços, expandido para além das lonas do circo tradicional, podendo ser encontrado em clubes, boates, universidades, academias, teatros e escolas, tendo anseios distintos quanto aos objetivos.

Segundo especialistas a prática dessa modalidade traz benefícios para circulação e respiração, além das questões afetivas como autoestima e confiança (SANTOS et al, 2012). Araújo (2017) aponta que a aprendizagem do tecido acrobático é um meio de viver a integralidade do corpo, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades físicas. Por ser uma atividade estética, intimamente artística permite o desenvolvimento da criação e da expressão corporal. Além de abrir portas para a superação dos medos, da vergonha, de inseguranças e de proporcionar muito prazer.

As principais ações motoras do tecido são poses, quedas, travas, subidas e descidas (JESUS, MOTA; LOPES, 2012). De acordo com Bosco (2007) apud Sacco e Braz (2010) há algumas semelhanças no gesto motor em vários segmentos corporais destes movimentos, dentre eles, os braços e as pernas que sustentam o peso corporal do praticante. Porém, quando os membros inferiores se movimentam para a preparação de alguma figura, queda ou trava, é exercido com mais facilidade devido ao tamanho do grupo muscular bem como sua quantidade e tipo de fibras existentes. Por outro lado, conforme apontado por Sacco e Braz (2010), na posição invertida a sustentação do peso corporal do praticante se dá pela força dos braços ou por alguma amarra, normalmente com o tecido envolto da cintura ou pernas.

Amado (2017) também aponta que no tecido são experimentadas posições corporais em várias orientações de movimento, chamadas de figuras, truques ou imagens. Assim, esse aparelho requer que o corpo esteja o tempo todo mudando as direções de movimento: lateral, invertido ou qualquer outra orientação em relação ao chão. No tecido a noção de referência espacial é reconstruída, tanto de si em relação ao entorno como do próprio entorno.

Sabendo que o exercício físico é o principal meio na preparação do praticante de qualquer esporte no sentido de utilizar as ações motoras adequadas ao tipo da prática esportiva, como no caso das atividades circenses (SACCO; BRAZ, 2010), é imprescindível estudar as capacidades físicas de praticantes da modalidade circense de tecido acrobático/aéreo, tanto que, por meio de suas capacidades promove uma vivência do seu corpo, do lazer e do pensar-fazer artístico, e sobretudo, é notável uma pequena quantidade de trabalhos/pesquisas no âmbito da análise e explanação sobre diferentes vertentes sobre o tecido acrobático. Diante disso, o estudo objetiva analisar as pesquisas realizadas no Brasil relacionadas ao tecido acrobático a partir de 2000.

MÉTODO

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica descritiva de revisão sistemática do tipo integrativa, que tem por objetivo resumir pesquisas relacionadas ao tema ou da questão de forma ordenada, sistemática e abrangente, acompanhando o curso científico de um período específico, chegando ao seu ápice na descoberta de lacunas e direcionamentos viáveis para a elucidação de temas pertinentes (GOMES; CAMINHA, 2014). Declara-se integrativa, devido fornecer informações amplas acerca de um problema/ assunto, unindo de alguma forma todos os métodos (qualitativos e quantitativos) (DE-LA-TORRE-UGARTE-GUANILO; TAKAHASHI; BERTOLOZZI, 2011).

PROCEDIMENTOS DE COLETAS DE DADOS

A recolha do material bibliográfico foi realizada junto ao banco online de publicações da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), as publicações disponíveis no Google Acadêmico, no *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

A investigação foi executada e atualizada entre os meses de março e maio de 2020, tendo como a expressão de busca: “circo” AND “tecido circense” OR “tecido acrobático”, o levantamento foi realizado com delimitação de data de publicações a partir de 2000 a 2020.

PROCEDIMENTO DE BUSCA, IDENTIFICAÇÃO E SELEÇÃO DOS TRABALHOS

O processo cumpriu-se em três momentos: de seleção, identificação e avaliação dos trabalhos incorporados no trabalho, foi feita por dois pesquisadores com intenção de garantir fidedignidade ao estudo e respeitado os processos definidos para realização do estudo.

Os três momentos foram realizados em quatro etapas:

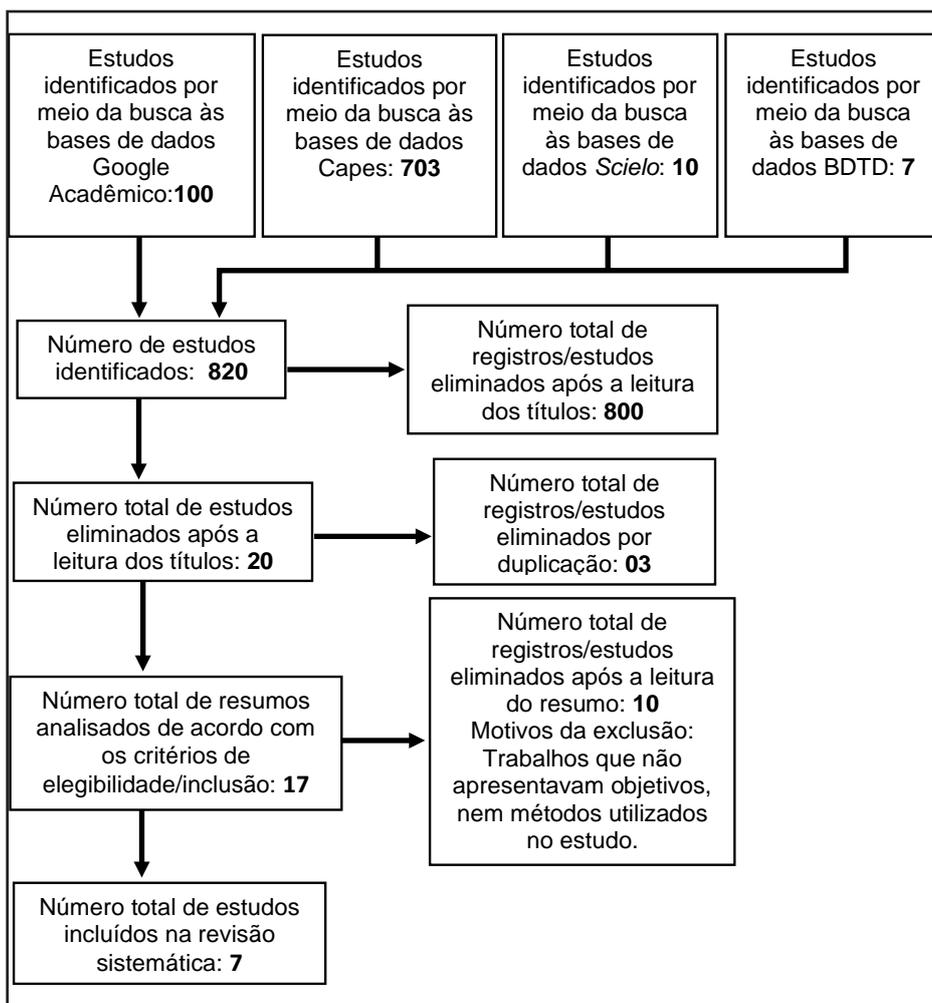
- Etapa 1: Procura e seleção nas bases de dados CAPES, Google Acadêmico, SciELO e BDTD, foram encontrados um total de 820 estudos retornados após o uso do termo de busca definido, onde: 100 extraídos do Google Acadêmico (devido o retorno de muitos trabalhos que possuem os termos de busca, foi considerada apenas as 10 primeiras páginas de resultado da base de dados por acreditarmos que essas páginas apresentam os estudos de maior relevância para a revisão), 703 extraídos do CAPES, 10 extraídos do SciELO e 7 da BDTD, totalizando 820 estudos da busca nas 4 bases de dados.
- Etapa 2: Eliminação após a leitura dos títulos de 800 estudos que não apresentavam correlação com os campos de tecido acrobático/circense resultando em 20 estudos.
- Etapa 3: Exclusão de duplicações, onde estudos foram encontrados em bases de dados diferentes, o que gerou um total de 3 estudos duplicados que foram excluídos.
- Etapa 4: Eliminação após a leitura dos resumos/estudos, após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão (n=10) gerando um resultado de 7 estudos.

Obs: Dentre os estudos, tem-se 4 artigos, 2 trabalhos de conclusão de curso (TCC) e 1 dissertação.

Os critérios de inclusão da pesquisa foram: artigos, trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses publicados e disponíveis integralmente em bases de dados científicas; de 2000 a 2020; apresentassem os descritores “Circo”, “Tecido circense”, “Tecido acrobático” no título, resumos ou palavras-chave; que abordassem o tema tecido acrobático/circense; e envolvesse o público-alvo de pessoas praticantes de tecido acrobático/circense.

Utilizamos como critérios de exclusão: trabalhos que apresentam avaliações sem apresentar o método utilizado; e que abrangiam população não pertencente ao público-alvo de praticantes de tecido acrobático/circense. Para uma melhor visualização, elaboramos o fluxograma da figura 1.

Figura 1- Fluxograma - Diagrama de fluxo da informação com as fases da revisão sistemática



Fonte: Elaborado pelos autores

ANÁLISE DE DADOS

O processo de análise de dados foi baseado no referencial teórico de análise de conteúdo de Moraes (1999), seguindo suas 5 etapas sendo elas: 1) preparação das informações; 2) transformação do conteúdo em unidades; 3) classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nossa busca resultou em sete trabalhos, apesar disso, acreditamos existir mais estudos sobre o tema, mas por não utilizarem em seus descritores os termos “circo”, “tecido circense”, e “tecido acrobático”, não apareceu em nossas buscas. Para melhor visualizar nossos achados, elaboramos o quadro 1 com informações organizadas da seguinte forma: ano de publicação, título do trabalho, metodologia, objetivos e principais conclusões. As informações que ficaram expostas ao longo do quadro foram obtidas por meio da leitura integral dos trabalhos.

Quadro 1- Relação dos trabalhos e/ou artigos encontrados e incluídos na revisão sistemática

Autores / Ano de publicação / Tipo de publicação	Título do trabalho	Metodologia	Objetivos	Principais conclusões
Paula Carolina Teixeira Marroni 2009 Dissertação	Tecido circense: a influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças.	Experimental	Analisar a influência de um programa de intervenção motora de Tecido Circense baseado na Teoria da Instrução de Bruner (2006) sobre o nível de desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças jovens.	Conclui-se que o programa de intervenção motora em Tecido Circense baseado na Teoria da Instrução de Bruner pode influenciar positivamente no desenvolvimento de Percepção de Competência e ansiedade de crianças e jovens, contribuindo para o desenvolvimento motor.
Daniela Bento Soares; Marco Antônio Coelho Bortoleto 2011 Artigo	A prática do tecido circense nas academias de ginástica da Cidade de Campinas-SP: o aluno, o professor e o proprietário.	Pesquisa de caráter exploratório e descritivo	Descrever o perfil dos envolvidos com o ensino-aprendizagem do Tecido Circense (ou acrobático) nas acadêmicas de ginástica na cidade de Campinas-SP.	A prática do TC está em pleno desenvolvimento e crescimento nas academias de ginástica e espaços similares na cidade de Campinas-SP, conquistando paulatinamente um número maior de adeptos.

Maria de Las Mercedes Dominguez Garijo; Ana Cristina Iorio; Márcia Borges Albegaria; Márcia Borges Albegaria 2011 Artigo	Tecido acrobático, interferência da sua prática no controle do estresse emocional.	Pesquisa descritiva e aplicada	Investigar e avaliar alunos e professores de ambos os sexos, em Companhias Acrobáticas durante a atividade no que se refere a seus perfis e a relação com os níveis de estresse emocional e humor.	Os dados obtidos, apesar da pequena amostra, são sugestivos de que a prática do TA, nesta amostra pode reduzir os níveis de estresse.
Ellen Moreira de Jesus; Gustavo Ribeiro Mota; Charles Ricardo Lopes 2012 Artigo	Proposta de avaliação física para praticantes de tecido acrobático	Pesquisa bibliográfica	Propor rotina de avaliação física para praticantes de Tecido Acrobático (TA), utilizando protocolos que contemplem o objetivo de avaliar as capacidades físicas de maior relevância desta modalidade.	Os resultados sugerem que esses testes podem ser úteis para avaliar continuamente os praticantes de TA por ser relativamente específica, rápida e eficaz.
Gustavo Soares Ghedin; 2013 TCC	O tecido aéreo como instrumento de melhora da aptidão física: uma análise de adultos praticantes dessa atividade circense	Descritivo; Pesquisa de campo	Avaliar a melhora da aptidão física de adultos praticantes de tecido acrobático.	Com sua realização, verificou-se que não houve mudanças significativas na aptidão física dos praticantes da atividade, necessitando maior tempo de análise para comprovar a efetividade da atividade no que se trata da melhora da aptidão física.
Aline Teixeira Amado 2018 Artigo	A dança e o tecido acrobático: possibilidades de existências e novas visibilidades	Descritivo-reflexiva	Apresentar o relato de uma experiência teórico-pedagógica desenvolvida nessa direção.	O corpo demonstra certa familiaridade, deixam-se mover desse lugar de total estranheza para um espaço onde são permanentemente instigados ao estudo corporal sob a lógica da investigação. Quando, junto ao seu tecido, o corpo comunica toda essa surpresa, lá em cima, ele corrobora o entendimento de que é na ação que tudo acontece; o corpo compõe seu jeito de se movimentar e isso o faz ser singular.

Paloma Blandina Araújo de Aguiar 2018 TCC	O desenvolvimento psicomotor através do tecido circense e a dança na escola	Pesquisa-ação	Estudar possibilidades pedagógicas dentro da dança aérea que promovam a psicomotricidade de crianças de 4 a 6 anos.	Os resultados apresentaram-se favoráveis à contribuição desses aspectos psicomotores mediante a observação do processo no tecido circense e nas atividades lúdicas.
---	---	---------------	---	---

Fonte: Dados da pesquisa, elaborado pelos autores

Os sete estudos encontrados foram publicados entre os anos de 2009 e 2018, sendo quatro artigos, dois TCC's e uma dissertação. Destes, quatro apresentam caráter descritivo, uma pesquisa bibliográfica, um experimental e uma pesquisa-ação. E apesar dos poucos achados, identificamos que a maioria, seguindo a média de produções científicas brasileiras, são oriundos das regiões sul e sudeste, sendo três da região sudeste (Campinas, Rio de Janeiro e Piracicaba), dois da região sul (Tubarão, Maringá), um da região nordeste (Salvador) e um da região norte (Manaus).

Ao analisar as publicações identificamos cinco temáticas abordadas nos estudos: a prática do tecido no Brasil; Benefícios da prática desta modalidade e o desenvolvimento cognitivo e motor dos praticantes; Tecido e escola; Interdisciplinaridade do tecido: corpo-tecido-dança; Instrumentos de pesquisa voltados para o desenvolvimento e avaliação dos praticantes de tecido.

A PRÁTICA DO TECIDO ACROBÁTICO NO BRASIL

A modalidade do tecido acrobático/circense, vem se disseminando no Brasil ao longo do tempo, e de acordo com Bortoleto e Calça (2007), a prática dessa modalidade vem aparecer em diferentes contextos, expandido para além das lonas do circo tradicional, podendo ser encontrado em clubes, boates, universidades, academias, teatros e escolas, tendo anseios distintos quanto aos objetivos. Dentre os objetivos que a prática pode proporcionar estão o lazer, a saúde, e até mesmo a estética relacionando com benefícios físicos que a prática proporciona.

Dentre diversos objetivos e os amplos espaços onde são praticados, o tecido acrobático tem sido observado com frequência e despertado interesses dentro do ambiente universitário. Na Universidade Estadual de Campinas - Unicamp, por exemplo, o tecido chegou em 2000 por meio de uma aluna do instituto de artes, desde então foram oferecidos vários projetos de extensão (CALÇA; BORTOLETO, 2008).

É uma atividade circense cuja plástica oferece grande impacto visual (poético e estético) mediante a execução de figuras corporais dinâmicas e estáticas, e, ações como acrobacias em apoio e suspensão, geralmente coreografadas e com acompanhamento musical (BORTOLETO; CALÇA, 2007).

Embora o tecido acrobático seja uma prática atribuída às atividades e apresentações circenses, é observável uma acentuada inclinação no que tange a procura dessa modalidade pelas pessoas, com propósito unicamente de praticar, sem o intuito artístico-profissional. E esse público tem procurado cursos e oficinas em academias de ginástica, escolas de circo e até mesmo em escolas de dança. Possivelmente esse fenômeno decorra, ao menos em parte, da crescente divulgação das atividades circenses pela mídia, do significativo incremento de projetos sociais, de escolas de circo e performances públicas na última década.

Dessa forma, a crescente procura pela prática, acarretou numa amplificação do empreendimento nessa área, motivando outros estabelecimentos a implantarem essa modalidade, ampliando a concorrência e, conseqüentemente, oferecendo um novo espaço de trabalho para os profissionais da área da Educação Física, da Dança e também para artistas circenses, conseqüentemente, o aumento por mais conhecimento e qualificação na área também cresceu (SOARES; BORTOLETO, 2011).

Bortoleto e Machado (2003), alegam que existem principalmente três objetivos distintos pelas quais as pessoas, atraídas pela modalidade, procuram por aulas de tecido: o educativo, o recreativo e o profissional. Tais motivos, apontados pelos autores, vão de encontro aos resultados encontrados nos estudos de Soares e Bortoleto (2011) que indicam, por meio dos relatos dos praticantes do tecido, que os motivos que levam a essa prática podem variar entre: condicionamento físico, o ("ficar mais forte"); resistência física; a prática regular de atividade física; característica expressiva (artística); condição estética ("por ser

uma atividade bonita”), e isso se dá pelo formato de sua prática, ações como acrobacias em apoio e suspensão, geralmente coreografadas e com acompanhamento musical. Para além desses, Garijo; Lorio, e Albergaria (2011) apontaram “ser uma prática diferente” e “se constituir como um desafio a ser superado”.

Diante disso, faz-se imprescindível um profundo conhecimento do professor acerca da segurança dos alunos e adequação do conteúdo relacionando singularmente aos objetivos e expectativas dos praticantes/alunos. Dessa forma, entende-se de forma imutável a necessidade de ter um vasto repertório técnico, motor, metodológico, em busca de atender às necessidades pedagógicas específicas (BORTOLETO; MACHADO, 2003).

E devido as características do aparelho, como a verticalidade, mobilidade e flexibilidade do tecido, a prática dessa modalidade solicita qualidades físicas específicas de seus praticantes, tais como: força, flexibilidade e coordenação. E característico das modalidades aéreas, é eminente o risco, a qual exige muita concentração e autocontrole corporal dos praticantes. Apesar disso, consiste numa prática circense relativamente acessível e que tem encantado uma notável quantidade de adeptos (SOARES; BORTOLETO, 2011).

BENEFÍCIOS DA PRÁTICA DO TECIDO ACROBÁTICO E DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E MOTOR DOS PRATICANTES

O tecido acrobático, é uma prática com diferentes finalidades: para o lazer-recreação, o alto rendimento ou a educação (GHEDIN, 2013). Além de exigir algumas capacidades físicas de forma basal, essa prática, com tempo, promove o desenvolvimento de várias habilidades. Conforme Santos et al (2012), pode promover benefícios fisiológicos, como por exemplo a melhora da circulação e respiração, e afetivos, como autoestima e confiança.

A aprendizagem do tecido acrobático é um meio de viver a integralidade do corpo, possibilitando o desenvolvimento de diversas habilidades físicas. Por ser uma atividade estética, intimamente artística permite o desenvolvimento da criação e da expressão corporal. Além de abrir portas para a superação dos medos, da vergonha, de inseguranças e de proporcionar muito prazer (ARAÚJO, 2017).

Para se deslocar no tecido é necessário aprender como subir, o que requer articulações entre os membros inferiores e superiores do corpo. Tal ativação aguça outros acordos corporais, como eixos, atenção, percepção e força da musculatura requerida (AMADO, 2018).

Além disso, essa prática melhora a sensação de estresse. Segundo Lima (2005), o estresse prepara o organismo para a ação física com a liberação de endorfinas, de neurotransmissores e de hormônios desencadeantes da produção de energia que será utilizada para uma ação de luta ou fuga. Assim sendo, tem-se utilizado o exercício físico no tratamento do estresse, depressão e ansiedade.

Os achados de Garijo, Iorio e Albegaria (2011) corroboram com estes apontamentos, quando identificaram influências positivas acerca da prática do tecido acrobático nos níveis de estresse, no sexo masculino ou feminino. Segundo os seus entrevistados, a necessidade de concentração e a conexão do físico com o emocional durante a atividade, resultou em momentos de prazer, felicidade e orgulho com os resultados obtidos.

Bortoleto e Calça (2007), também apontam que por exigir atitude e coragem, a prática dessa atividade parece poder contribuir para a diminuição dos níveis de estresse emocional, assim como no enfrentamento de fobias. Por isso, segundo os autores, por sua beleza e plasticidade, por utilizar um grande trabalho muscular e, possuir consciência corporal expressiva vem se disseminando em distintos espaços.

Por conseguinte, é inegável a afirmação de que há incontáveis benefícios decorrentes por meio da prática dessa modalidade, propiciando desenvolvimento nos âmbitos corporais, motores, psicomotores, cognitivos e psicológicos.

É importante destacar que, os benefícios da prática, não se restringe à uma faixa etária, abrangendo, assim, a todos os públicos. Em geral, o tecido é uma prática realizada por jovens e adultos (SOARES; BORTOLETO, 2011), e com base nas teorias de Gallahue e Ozmun (2005), podemos inferir que crianças a partir dos 7 anos de idade, possuem condições para iniciarem essa atividade. Portanto, a escola é um bom local inserção do tecido acrobático.

TECIDO ACROBÁTICO NA ESCOLA

A escola é o local que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significado, possibilitando a partir das aulas da Educação Física a expressividade dos sujeitos, seja por meio dos jogos e brincadeiras, esportes, ginástica, lutas ou outras atividades (BRASIL, 2017). Contudo, pouco se vê, nesse ambiente, a expressividade dos alunos trabalhadas por meio das práticas circenses.

As atividades circenses no âmbito escolar podem ser meios de engrandecer e ampliar o desenvolvimento humano e acesso a produção do conhecimento, facilitando o acesso à cultural corporal, diante das aulas de Educação Física (SILVA, 2009). Duprat e Bortoleto (2007) afirmam que a Educação Física Escolar é encarregada pelo lugar de vivência que tem como objetivo principal colocar os alunos em contato com a cultural corporal e não somente ao tradicionalismo do “jogar bola”.

Para romper as barreiras do tradicionalismo e compreender um pouco da importância do tecido acrobático na escola, Marroni (2009) aponta, em seus estudos, que os benefícios da prática em ambiente escolar, com crianças, apresenta ganhos qualitativos nos domínios motores e psicológicos, que podem contribuir para um desenvolvimento global que transcende o ambiente da prática de exercícios físicos e técnicas circenses.

Inserir atividades circenses como o tecido acrobático nas escolas remete a benefícios e desenvolvimento de movimentos corporais, coordenação motora, domínio visual, força, flexibilidade e equilíbrio. “Esse desenvolvimento é a contínua alteração da motricidade, ao longo do ciclo da vida, proporcionada pela interação entre as necessidades da tarefa, a biologia do indivíduo e as condições do ambiente” (GALLAHUE; OZMUN 2005, p. 07). Esse apontamento vai de encontro com os resultados de Aguiar (2018), onde foi possível perceber, em seus achados, as reações peculiares de cada aluno em relação aos estímulos e propostas pedagógicas desenvolvidas com a dança aérea, embasadas nas funções psicomotoras, contribuindo significativamente nos aspectos motor, cognitivo e afetivo de cada criança, evidenciando as atividades que envolvem a psicomotricidade, associando movimentos com situações do dia a dia (a tarefa e condições do ambiente), de fato, faz a diferença no desenvolvimento integral da criança.

Apesar de haver muita contribuição acerca do desenvolvimento integral de crianças pela prática dessa modalidade conjunta com outras, há um grande empecilho em formalizar essa prática nas escolas por inúmeros fatores. Entendemos empiricamente que uma das dificuldades mais encontradas é na estrutura necessária para o trabalho com o tecido acrobático, principalmente em relação as questões de segurança da criança, e muitas escolas alegam a falta de espaço para promover tal modalidade. Por isso, poucas possuem essa prática inclusa no seu repertório escolar, diversificando a aprendizagem e estimulando o desenvolvimento por meio de diferentes atividades.

É preciso compreender que as diferentes modalidades, inseridas no ambiente escolar, permitem uma maior interdisciplinaridade e possibilidades para que os alunos possam participar de atividades de forma leve e prazerosa, e que, talvez, possa transpassar os muros das escolas e se tornar uma prática de atividade física diária, e conseqüentemente, um hábito de vida saudável.

INTERDISCIPLINARIDADE DO TECIDO: CORPO-TECIDO-DANÇA

A modalidade do tecido acrobático, quando abordada juntamente com a dança, possibilita vieses de existência tanto no entendimento do corpo quanto para apontar relações, discursos e proposições que se manifesta da conexão entre duas linguagens e sua relação com esse modo de ver o corpo.

Tendo em vista essa relação, entre corpo-tecido-dança, Amado (2018) traz o corpo como gerador e gerenciador de sua lógica de movimento, não entendido como veículo, e sim como um componente onde há uma troca de informações, estimulado pela prática e pelo pensamento em dança a construir, gerar desdobramentos e discussões. Essa relação se constitui a partir da experiência, na qual o corpo move suas dificuldades e facilidades, sem ter um modo excepcional de se fazer.

Neste sentido, Bortoleto, Pinheiro e Prosdócimo (2011) incitam que as atividades circenses precisam ser vistas como utilidade de vida, experiência e revelação de novos modos de expressar-se, e conhecer o corpo e suas possibilidades. Não se deve pensar que

o tecido acrobático seja uma prática sem filosofia, pelo contrário, a relação corpo-tecido-dança, que se relacionam entre si, acompanhadas de músicas, causam descobertas que vão para além de uma outra prática de viés único.

O corpo testa e produz suas hipóteses a partir das experiências obtidas, onde está o lugar de ação, vias de solução, compreensão do movimento. o procedimento que indica como ignição o investigar, explorando e solucionando, a partir de caminhos perpassados, o que deve ser organizado (AMADO, 2018).

Essas técnicas devem suceder-se de forma introdutória, forçando em exteriorizar o movimento do corpo, da criatividade, e diversificação as práticas corporais a serem exploradas e vivenciadas (DUPRAT; GALLARDO, 2010).

Nesta perspectiva, nota-se que há um diálogo entre os elementos corpo-tecido-dança. Esta relação se apresenta clara no trabalho de Amado (2018), a qual, aponta que trazer propostas investigativas de dança como primeiro contato é algo diferente, onde seus corpos (praticantes/estudantes) atestam estranheza, ficam mais intimidados em relação ao que fazer, e que depois de um tempo nessa prática com dança passam a demonstrar certa familiaridade corporal, deixam-se mover desse lugar de total estranheza para um espaço onde são permanentemente instigados ao estudo corporal sob a lógica da investigação – afinal, o conjunto de informações já faz parte da sua composição e, de alguma forma, essa relação se estabelece na comunicação, tornando-se visível no comportamento. E quando junto ao tecido, o corpo comunica toda essa surpresa, corroborando o entendimento que é na ação que tudo acontece, e seu jeito de se movimentar é singular, não pode ser igual ao outro, incorpora-se ao movimento: ser corpo é estar na experiência, promovendo e sendo seus próprios acordos e ajustes, afirmando-se que o singular não é “errado”, tanto na dança quanto no tecido.

INSTRUMENTOS DE PESQUISA VOLTADOS PARA O DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DOS PRATICANTES DE TECIDO

Por fim, dentre os estudos destacados no quadro, vale destacar que pouco menos da metade dos achados trabalharam com instrumentos/programas de avaliação do desempenho voltados para os praticantes dessa modalidade, nesse viés, evidencia-se a necessidade de medidas ou modos de avaliação para os praticantes de tecido acrobático, a fim de que sua prática atinge aspectos integrativos no desenvolvimento humano.

Para acompanhar a evolução é necessário uma sistematização e modos de mensurar o desenvolvimento por meio da prática, para assim, trabalhar nesses aspectos, com a finalidade de singularizar o desenvolvimento acerca dos objetivos específicos de cada praticante embasado em dados reais e não apenas em afirmações empíricas.

Jesus, Mota e Lopes (2012), explicitaram em seu estudo acerca das especificidades exigidas pela prática do tecido acrobático, por meio de busca na literatura. Os autores encontraram protocolos já existentes que avaliam as especificidades exigidas e sistematizaram um protocolo de teste, de aplicabilidade viável, e mediante o estudo piloto que sucedeu, mostrou que os protocolos podem atender as necessidades funcionais num grupo de praticantes de tecido acrobático em um único dia. Assim, compreendeu-se que essa rotina proposta possui respostas fidedignas embasadas em resultados reais, obtidos através dos testes físicos aplicados e possibilitando através do mesmo, contornar e impossibilitar limitações de uma prática empírica e prover ferramentas de trabalho e argumentação baseada em fatos para os professores.

As afirmações sobre a necessidade e a utilidade de haver instrumentos de pesquisa acerca do tecido acrobático, também vão de encontro com os resultados apresentados por Marroni (2009), o qual foi elaborado um programa de intervenção motora de sequência e conteúdo (estrutura) baseada na teoria da Instrução de Jerome Bruner visando o aprendizado de exercícios em tecido circense, que apresenta conteúdos trabalhados em âmbito sugerido por Bruner, os quais levam em consideração a transferência de aprendizagem bem como a definição de habilidades e aptidões necessárias e desenvolvidas durante o período de prática.

Logo, os autores concluem que o programa de intervenção motora em tecido circense colaborou para a melhora significativa da percepção de competência motora e ansiedade estado cognitiva das crianças jovens do grupo experimental, revelando que crianças que participam de intervenções estruturadas após a identificação de suas pré-disposições, estrutura em espiral baseada na transferência de aprendizagem apresentam ganhos qualitativos em setores motores e psicológicos, que correlacionam-se de forma a somar na evolução global, que ultrapassa o ambiente da prática de exercícios físicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebemos que a prática do tecido acrobático vem crescendo e ganhando diversos espaços na sociedade. E desta forma, torna-se imprescindível mais pesquisas sobre esse tema, a fim de conhecer sua história, benefícios e aplicação, pois a partir de uma boa sistematização de atividades, a modalidade do tecido acrobático pode somar de forma atenuante como estratégias de ensino, visando desenvolvimento integral de seus praticantes, além de propiciar uma fuga da rotina, em busca de um bem-estar.

Acreditamos que o fato de não encontrar muitos estudos na revisão sistemática podem estar relacionados ao tipo de descritores que os autores estão usando como palavras-chave, daí a importância de utilizar os descritores que padronizem as pesquisas, facilitando a busca por aqueles que buscam por mais conhecimentos para sua prática ou mais fundamentação teórica para suas pesquisas.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Paloma Blandina de Araújo. **O desenvolvimento psicomotor através do tecido circense e a dança na escola.** Trabalho de conclusão de curso (Graduação em dança) - Universidade do Estado do Amazonas, Amazonas, 2018. Disponível em: <<http://repositorioinstitucional.uea.edu.br/handle/riuea/1608>>. Acesso em: 29 out. 2020.

AMADO, Aline Teixeira. A dança e o tecido acrobático: possibilidades de existências e novas visibilidades. **O Mosaico**, n. 16, 2018. Disponível em: <<http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/2270>>. Acesso em: 29 out. 2020.

ARAUJO, Julianna Augusta Bonfim. **Corpo ativo: vivências da corporeidade circense.** 61 f. 2017. Trabalho de conclusão de curso (Graduação em pedagogia) - Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2017. Disponível em: <<https://www.bdm.unb.br/handle/10483/18640>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, MEC/ CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: <568http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2021.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Educação Física escolar: pedagogia e didática das atividades circenses. **Revista Brasileira de Ciência do Esporte**, v. 28, n. 2, 2007. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/63>>. Acesso em: 12 de mar. 2021.

DUPRAT, Rodrigo Mallet; GALLARDO Jorge Sergio Pérez. **Artes circenses no âmbito escolar**. 1. ed. Editora: UNIUIJÚ, 2010.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; MACHADO, Gustavo de Arruda. Reflexões sobre o Circo e a Educação Física. **Revista Corpoconsciência**, v. 2, n. 12, p. 36-69, 2003. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Marco-Bortoleto/publication/318912527_Reflexoes_sobre_o_circo_e_a_educacao_fisica/links/5984b4610f7e9b6c852f4dd57/Reflexoes-sobre-o-circo-e-a-educacao-fisica.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; CALÇA, Daniela Helena. O Tecido circense: fundamentos para uma pedagogia das atividades circenses aéreas. **Conexões**, v. 5, n. 2, p. 72-88, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637880>>. Acesso em: 29 out. 2020.

BORTOLETO, Marco Antonio Coelho; PINHEIRO, Pedro Henrique Godoy Gandia; PRODOCIMO, Elaine. **Jogando com o circo**. Jundiaí – SP: Editora Fontoura, 2011.

CALÇA, Daniela Henrique; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. Tecido. In: BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. **Introdução à pedagogia das atividades circenses**. Jundiaí – SP: Fontoura, 2008.

DE-LA-TORRE-UGARTE, Monica Cecilia; TAKAHASHI, Renata Ferreira; BERTOLOZZI, Maria Rita. Revisão sistemática: noções gerais. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 45, n. 5, p. 1260-1266, 2011. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/reeusp/article/view/40833>>. Acesso em: 29 out. 2020.

GALLAHUE, David L.; OZMUN John. C. **Compreendendo o desenvolvimento motor: bebês, crianças, adolescentes e adultos**. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2005.

GARIJO, Maria de Las Mercedes Dominguez; IORIO, Ana Cristina; ALBERGARIA, Márcia Borges. Tecido acrobático, interferência da sua prática no controle do estresse emocional. **FIEP Bulletin**, v. 81, Special Edition - Article I, 2011. Disponível em: <<http://www.fiepbulletin.net/index.php/fiepbulletin/article/view/245>>. Acesso em: 29 out. 2020.

GHEDIN, Gustavo Soares. **O tecido aéreo como instrumento de melhora da aptidão física**: uma análise de adultos praticantes dessa atividade circense. 13f. 2013. Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura Educação Física) – Curso de Educação Física, Universidade do Sul de Santa Catarina, Santa Catarina, 2013. Disponível em: <<https://www.runi.unisul.br/handle/12345/8348>>. Acesso em: 29 out. 2020.

GOMES, Isabelle Sena; CAMINHA, Iraquitan de Oliveira. Guia para estudos de revisão sistemática: uma opção metodológica para as Ciências do Movimento Humano. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 20, n. 1, p. 395-411, 2014. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/41542>>. Acesso em: 29 out. 2020.

JESUS, Ellen Moreira; MOTA, Gustavo Ribeiro; LOPES, Charles Ricardo. Proposta de avaliação física para praticantes de tecido acrobático. **RBPFX-Revista Brasileira de Prescrição e Fisiologia do Exercício**, v. 6, n. 31, 2012. Disponível em: <<http://www.rbpfex.com.br/index.php/rbpfex/article/download/377/365>>. Acesso em: 29 out.2020.

LIMA, Flávio Vasconcelos. **Correlação entre Variáveis Predictoras de Estresse e o Nível de Estresse**. 2005. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Universidade Católica de Brasília – UCB, Brasília, DF, 2005. Disponível em: <<https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/1043/1/pdf.pdf>>. Acesso em: 29 out.2020.

MARRONI, Paula Carolina Teixeira. **Tecido circence: a influência de um programa de intervenção motora no desenvolvimento motor, percepção de competência e ansiedade de crianças**. Dissertação (mestrado em Educação Física) - Programa de Pós-Graduação Associado em Educação Física, Universidade Estadual de Maringá, Paraná, 2009. Disponível em: <<http://repositorio.uem.br:8080/jspui/handle/1/2244>>. Acesso em: 29 out. 2020.

MIRANDA, Rita de Cássia Fernandes; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. O circo na formação inicial em educação física: um relato autoetnográfico. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 40, n. 1, p. 39-45, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892018000100039&script=sci_arttext&lng=pt>. Acesso em: 29 out. 2020.

MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <<http://pesquisaemeducacaoufrgs.pbworks.com/w/file/view/60815562/Analise%20de%20conte%C3%BAdo.pdf>>. Acesso em: 29 out. 2020.

OLIVEIRA, Patricia Santos; NUNES, João Paulo da Silva; MUNSTER, Mey de Abreu van. Educação Física Escolar e Inclusão: uma revisão sistemática da produção discente na Pós-Graduação brasileira. **Práxis Educativa**, v. 12, n. 2, p. 570-590, 2017. Disponível em: <<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/8806>>. Acesso em: 29 out. 2020.

SACCO, Raquel de Brito; BRAZ, Tiago Volpi. Atividades circenses: caracterização das modalidades, capacidades biomotoras, metabolismo energético e implicações práticas. **Conexões**, Campinas, v. 8, n. 1, p. 130-164, 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637759>>. Acesso em: 29 out. 2020.

SANTOS, Cristina Cassoni Gonçalves; BELLUCI, Kiko; FAJTLOWICZ, Renée; BECHARA, Thiago Sogayar. **A linguagem corporal circense: interfaces com a educação física e atividade física**. São Paulo: Phorte, 2012.

SILVA, Cinthia Lopes. Vivências de atividades circenses junto a estudantes de educação física: reflexões sobre educação física no ensino médio e tempo livre. **Licere**, v. 12, n. 2, 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/869>>. Acesso em: 15 mar. 2021

SOARES, Daniela Bento; BORTOLETO, Marco Antonio Coelho. A prática do tecido circense nas academias de ginástica da cidade de Campinas-SP: o aluno, o professor e o proprietário. **Corpoconsciência**, v. 15, n. 2, p. 7-23, 2011. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3534>>. Acesso em: 29 out. 2020.

Recebido em: 29/10/2020

Aceito em: 26/02/2021

O CAMELÓDROMO E O ARTISTA: A APROPRIAÇÃO NAS OBRAS DE NELSON LEIRNER E MAREPE

Mateus Albach Margraf¹
Renato Torres²

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir o conceito de apropriação em Artes Visuais, em especial nas obras de Nelson Leirner e Marepe. Essa pesquisa de caráter exploratório e abordagem qualitativa analisa como objetos banais, normalmente presentes em lojas populares e camelôs, ganham novos significados ao serem deslocados para espaços de discussão sobre Arte. Nesse intuito, recorreremos principalmente aos teóricos Bourriaud (2009) e Chiarelli (2001), para discutir derivações da apropriação nos vieses da pós-produção e do citacionismo. Em tal contexto, é notório que tanto o mercado popular quanto o mercado de Arte se tornaram referências para as práticas artísticas contemporâneas, sobretudo após a *Pop Art*, seja pela forma de crítica ao capitalismo ou pelo deslumbramento com as trocas culturais e sociais. Nesse sentido, a apropriação enquanto operação artística propõe a passagem da manipulação de matéria prima na construção de imagens, para a manipulação de sentidos produzidos pelo agrupamento de objetos prontos e pelos contextos em que eles são apresentados.

Palavras-chave: Artes Visuais; Arte Contemporânea; Apropriação; Pós-produção; Citacionismo.

STREET TRADING AND THE ARTIST: APPROPRIATION IN THE WORKS OF NELSON LEIRNER AND MAREPE

Abstract: This article discusses the concept of appropriation in Visual Arts, particularly in the works of Nelson Leirner and Marepe. This exploratory research and qualitative approach analyzes how meaningless objects, normally available in popular stores and street vendors, take on new meanings when they are moved to places where Art is discussed. To do so, we used mainly the theorists Bourriaud (2009) and Chiarelli (2001), to discuss the derivations of appropriation in the post-production and citationism. It is well-known that both the popular market and the Art market have become references to contemporary artistic practices, especially after Pop Art, either due to the form of criticism of capitalism or the dazzle with cultural and social exchanges. In this sense, appropriation as an artistic operation proposes the change from the manipulation of raw materials in the construction of images to the manipulation of meanings produced by the grouping of ready-made and the context in which they are presented.

Keywords: Visual Arts; Contemporary Art; Appropriation; Post-production; Citationism.

1 Acadêmico do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). E-mail: mateusmargraf@gmail.com.

2 Doutor em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UTP. Possui Licenciatura em Desenho e Bacharelado em Gravura pela EMBAP. Professor do Curso de Licenciatura em Artes Visuais da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). É membro do Grupo de Pesquisa História Intelectual e Educação (GPHIE) e membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas (ANPAP) e da Sociedade Brasileira de História da Educação (SBHE). E-mail: torresrenato@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

Esse trabalho é resultado da pesquisa de Iniciação Científica intitulada “*A apropriação como conceito na produção de Artes Visuais*”, realizada entre 2019 e 2020, a qual buscou compreender o fenômeno da apropriação na produção de artistas contemporâneos brasileiros, resultando no encontro com a obra de Nelson Leiner e Marepe.

Enquanto conceito, a “apropriação”, por apresentar um caráter polissêmico, precisa ser analisada de acordo com o contexto em que está sendo utilizada. Se na educação ela é usada para tratar de aprendizagens, como por exemplo, quando alguém se apropria de determinado conhecimento, já nas Artes Visuais ela pode estar ligada à utilização de objetos prontos em composições artísticas. Contudo, mesmo nessa área do conhecimento, o termo pode ser usado com diferentes sentidos. Diante disso, esse artigo tem por objetivo discutir como o conceito de apropriação pode ser usado como chave de leitura para compreender as obras de Nelson Leiner e Marepe.

Dessa forma, a presente pesquisa configura-se como um estudo de caso de caráter exploratório e abordagem qualitativa. Vale lembrar que, para Yin (2001), o estudo de caso trata de uma investigação empírica que busca analisar algum fenômeno contemporâneo, no qual o evento e o contexto não tenham suas fronteiras bem delimitadas, sendo utilizado diversas fontes que comprovem sua evidência. No que diz respeito às pesquisas exploratórias, segundo Gil (1999, p. 27), elas “têm como principal finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, tendo em vista a formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”.

Em relação aos meios de investigação, utilizou-se o método de revisão bibliográfica a fim de construir referencial teórico para o assunto. Para tanto, os dados foram coletados em artigos científicos, dissertações e teses, livros, revistas e sites que tratam acerca da temática em questão. Durante a realização da coleta e análise dos dados, observou-se a relação da produção dos artistas contemporâneos aqui mencionados com o mercado e espaços de compra e venda de produtos, justificando a escolha destes e o recorte do presente artigo.

Inclusive, após as pesquisas realizadas, foi possível constatar que a *apropriação* vem se tornando assunto recorrente nas discussões do meio artístico, tornando-se um campo de investigação vasto para a pesquisa em Artes. Nos bancos de teses e dissertações da Eca-USP e UNICAMP, por exemplo, foram encontrados nove trabalhos a partir de 2015, demonstrando a presença dessa temática em praticamente todos os anos desse recorte temporal.

Somado a isso, considerando as constantes contribuições da arte contemporânea, procuramos elencar momentos em que o conceito de *apropriação* conquistou certo destaque. Os contornos dessas operações artísticas se aliam a outros questionamentos como o hibridismo técnico, o diálogo com a própria história da Arte e as provocações direcionadas ao mercado da Arte. Tais proposições mantêm raízes nas vanguardas artísticas do século XX.

Além do recorte sobre o fenômeno da *apropriação*, buscou-se discutir a relação do artista com o comércio de rua e com as feiras de usados, uma vez que esses locais passam a se constituir como fonte de inspiração e de matéria-prima para a produção de diversos artistas a partir do século XX.

O PRODUTOR COMO AQUELE QUE ESCOLHE: ASPECTOS DA APROPRIAÇÃO EM ARTES VISUAIS

O termo “*apropriação*” significa ato ou efeito de tornar próprio, adequado, apropriar-se, ou ocupação de algo sem dono ou abandonado. Contudo, quando se busca estudar este fenômeno dentro da História da Arte, referente a produção de obras, são encontradas várias nomenclaturas diferentes.

Por exemplo, o termo “*pós-produção*” é utilizado por Nicolas Bourriaud (2009) para discutir como um conjunto de artistas contemporâneas produzem suas obras a partir de imagens já existentes, sejam da mídia, do cinema, da literatura e de tudo que o mundo possa proporcionar. Esse termo técnico, é emprestado da produção audiovisual (TV, cinema, vídeo) e representa inicialmente o tratamento dado ao material registrado com a incorporação de áudios, legendas, efeitos e outras fontes visuais ou sonoras. Nesse sentido, a *pós-produção* se caracteriza pela relação que tem com a área de serviços e da

reciclagem, indo em direção oposta ao processo de produção a partir da matéria-prima. Nesse sentido, é possível estabelecer um comparativo entre esse termo com o trabalho do Dj, no cenário musical, isso porque, na pós-produção, a apropriação acontece por meio do retrabalho sobre imagens ou objetos prontos.

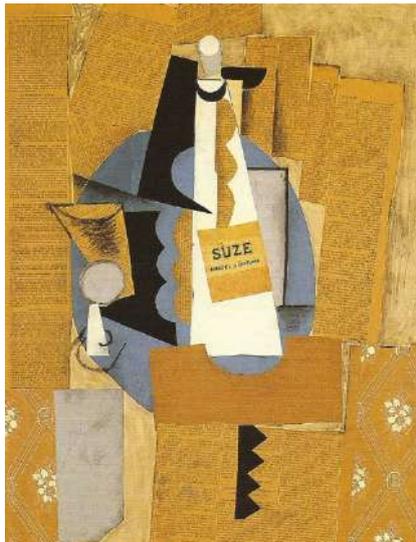
Esse fenômeno tem suas raízes históricas nos movimentos das vanguardas artísticas, que buscavam romper com o conceito de Arte vigente na Europa, ampliando ou discutindo questões estéticas da época, como o Cubismo Sintético, e as *assemblages* Surrealistas e Dadaístas.

No Cubismo Sintético, em 1911, por exemplo, em resposta a total fragmentação da forma e da destruição de sua estrutura, os artistas buscaram torná-las reconhecíveis novamente. De acordo com De Micheli (1991, p. 189), os artistas participantes do cubismo sintético “queriam estabelecer um confronto direto entre a consistência objetiva do quadro pintado e a instantaneidade de um objeto qualquer – em suma, a pintura deveria demonstrar ser uma realidade tão verdadeira quanto o próprio objeto”.

Diante disso, por volta de 1911, durante a fase final do Cubismo Analítico, Braque e Picasso desenvolvem a técnica denominada colagem, em que se implica elementos até então incomuns na produção pictórica, ampliando dessa forma a noção de pintura. Textos, papel-jornal, areia, madeira, metal, ou mesmo objetos inteiros são incorporados as obras, rompendo com o viés ótico e adotando o viés tátil, através do hibridismo em relação à técnica (MARTINS, 2007).

Na obra Pablo Picasso (figura 1), um dos principais nomes do movimento Cubista, o artista utilizou além do carvão e do guache, recortes de jornais da época que tratavam de conflitos nos Bálcãs para criar uma colagem que remete a uma natureza morta com a figura de um copo, sua sombra e uma garrafa do famoso aperitivo Suze.

Figura 1 - Pablo Picasso. “Copo e garrafa de Suze” (1912)



Fonte: <https://www.germinaliteratura.com.br>

Nesse trabalho, Picasso brinca com as texturas e com a profundidade que os materiais e os recortes de jornais apropriados lhe permitem (BAHIA, 2010).

O fenômeno da apropriação fica mais evidente com o surgimento dos *ready-mades*, de Marcel Duchamp, como é o caso da obra intitulada “A Fonte”, de 1917 (figura 2).

Figura 2 - Marcel Duchamp. A Fonte (1917)



Fonte: historiadasartes.com

Nesse trabalho, Duchamp se apropria de um mictório comprado em uma loja de encanamentos, retirando-o de seu contexto e ressignificando seu conceito, assinando com o pseudônimo “R. Mutt”. Com isso, o artista coloca como alvo central da discussão artística

o seguinte questionamento: a obra de Arte está no ato de criação, ou seja, no fazer artístico, no objeto ou no significado que damos a ele? Para a pesquisadora Simone Landal (2018, p. 51):

Um *ready-made* é constituído pela articulação de um objeto, mais ou menos manipulado, com um título. É na rede de relações que pode ser estabelecida entre essas instâncias de linguagem que nascem sentidos possíveis para o trabalho.

Segundo depoimento do próprio Marcel Duchamp, “*ready-made* são objetos apreendidos como são e usados diversamente de seus sentidos ou [função cotidiana] [...] ou ligeiramente transformados para alterar seus significados originais” (DUCHAMP, 1915, *apud* RIZOLLI, 2007, p. 918). Nesse tipo de operação artística, a pergunta a ser respondida deixa de ser: “o que fazer de novidade?” para se tornar “o que fazer com isso?” uma vez que se valem do uso dos objetos em atos de micropirataria³ para compor o resultado final do trabalho artístico (BOURRIAUD, 2009).

Corrêa e Silva (2013) defendem que as únicas ações ou gestos de Duchamp na execução de seu *ready-made*, “[...] foram escolher o objeto, assinar sobre ele e posicioná-lo sobre uma base, tal como uma escultura. É, na verdade, um gesto antiartístico que rompe com a ideia do artista criador e gênio que possui técnica e domínio no gesto da mão” (CORRÊA; SILVA, 2013, p. 20).

Todavia, essa ação só ocorreu diante de diversos fatores históricos que desde o século XIX, modificaram a relação com a imagem e com a obra de Arte, entre eles, Corrêa e Silva (2013) destacam “a industrialização de objetos manufaturados, o desenvolvimento da imprensa e da edição, a produção de massa, a invenção da fotografia e da reprodução em cores” (CORRÊA; SILVA, 2013, p. 20).

É importante notar que, em meio às mudanças ocorridas na sociedade e às proposições das vanguardas artísticas, a Arte no século XX apresentava de forma tardia reflexos da Revolução Industrial. Marcel Duchamp, ao se utilizar de objetos fabricados

3 Segundo o pensamento de Nicolas Bourriaud (2009), o termo “micropirataria” refere-se ao uso de um objeto comum para produção artística, uma vez que ao utilizar um produto, podemos por muitas vezes trair seu conceito original.

em série para a composição de seus *ready-mades*, igualava-se a um comerciante, sendo que sua principal ação artística era a transferência dos objetos de um contexto para outro (BOURRIAUD, 2009).

Quando este contexto contemplava o museu ou a galeria, sobretudo em lugares institucionalizados, Duchamp provocava certa indignação tanto na crítica como no público, por questionar o próprio sentido da Arte. A partir deste deslocamento, o artista passa a inscrever-se no universo de trocas do sistema capitalista de produção, ao mesmo tempo em que modifica o conceito do objeto, dando-o novos significados.

O desenvolvimento do trabalho de Duchamp é, inclusive, apoiado no pensamento de Karl Marx em “Introdução à crítica da economia política”, que defendia a ideia de que o consumo é conseqüentemente produção. Os *ready-mades* são, portanto, ao mesmo tempo o motor e o motivo de sua criação, pois é no consumo ou na escolha de determinado objeto que está a criação/produção da obra de Arte (BOURRIAUD, 2009). Dessa maneira, o consumo deixa de ser considerado uma ação passiva, uma vez que “usar um objeto é, necessariamente, interpretá-lo” (BOURRIAUD, 2009, p. 21).

Já no Surrealismo, em um contexto de pós Primeira Guerra Mundial, onde o caos se sobrepunha à tentativa dos países envolvidos se reerguerem, elementos como a psicanálise freudiana, o mundo onírico, a fantasia e o acaso proporcionaram novas formas de expressão que se valiam da apropriação por meio da produção de *assemblages* e de *objet trouvé*.

De acordo com Corrêa e Silva (2013), o termo *objet trouvé* designa a operação realizada pelos artistas surrealistas ao transformar objetos achados ao acaso, através de pouca ou nenhuma alteração em objetos estéticos, tal qual uma obra de Arte, causando ao observador inquietação e estranhamento (figura 3).

Figura 3 - Meret Oppenheim. “Xícara revestida em pele” (1936)



Fonte: [https://www.hypeness.com.br/2020/04/mais-uma-mulher-que-
assim-como-dali-deveria-ter-sido-um-icone-do-surrealismo/](https://www.hypeness.com.br/2020/04/mais-uma-mulher-que-assim-como-dali-deveria-ter-sido-um-icone-do-surrealismo/)

A *assemblage*, termo de origem francesa que significa “montagem”, confundia novamente os limites entre pintura e escultura, ao transpor para o espaço da tela diversos objetos e materiais como tecido, papel, corda, madeira, entre outros. Dando origem a uma “estética da acumulação”, na qual a aglomeração dos materiais, sem perder suas características originais, extrapolavam os limites físicos do suporte (PÁDUA, 2020, p.16)

A utilização de objetos volta a ganhar mais adeptos a partir dos anos 50, com a vertente do Neo-Dada, que surge com os artistas Jasper Johns e Robert Rauschenberg, nos Estados Unidos (CORRÊA; SILVA, 2013).

A partir daí, a discussão sobre consumo, produção e mercado avança, tendo seus reflexos no início da *Pop Art*, sobretudo na obra de Andy Warhol (1928-1987). Ao optar pelos meios de publicidade mercantil, sua obra se tornou tão pública que ele chegou a ser considerado uma celebridade. Com um olhar comparado a uma “máquina de consumo”, Warhol se inscreveu no mercado de Arte e no sistema publicitário voltado ao circuito oficial

artístico, explorando em suas séries repetições saturadas de produtos banais, imagens de atores, objetos do cotidiano e *slogans*, chegando até a criar uma empresa de arte, a *Factory*⁴ (CAUQUELIN, 2005).

Em seu processo de criação, Warhol utilizava os meios comerciais de produção de imagem e as técnicas artísticas tradicionais, como a serigrafia, o vídeo, a fotografia, a pintura, a escultura, entre outras. Ao se situar neste sistema mercantil da contemporaneidade, Andy Warhol exhibe com todo o fascínio e clareza o mundo publicitário, da fama e do consumo. Esse mesmo olhar que ao transparecer e expor o sistema, critica-o através da ironia.

Nesse sentido, é possível notar que o Mercado, não somente o artístico, foi e ainda é o foco da discussão de muitos artistas e, por consequência, de teóricos da Arte na contemporaneidade, seja como forma de crítica ao capitalismo e seus efeitos sociais, ou pelo fascínio pelas trocas culturais que permitidas por ele.

Figura 4 - Andy Warhol. “Campbell’s Soup Cans” (1962)



Fonte: <https://www.moma.org/collection/works/79809>

Em *Campbell’s Soup Cans* (figura 4), de 1962, Warhol apropria-se da imagem da embalagem das sopas Campbell’s, produto muito consumido na época e, através da repetição desta imagem, cria uma composição muito semelhante a que encontramos nas prateleiras dos supermercados.

4 *Factory* foi o nome dado por Andy Warhol para seu ateliê, localizado em um *loft* na *East Forty-seventh Street* em Nova York, nos anos 1962. A ideia era que seu ateliê fosse relacionado a uma fábrica ou indústria, onde Warhol trabalhava com produtos e imagens da sociedade de consumo.

Diante disso, há uma clara mudança em diversas produções artísticas no século XX, mais precisamente, na passagem dos anos 80, marcado pelas vitrines de lojas e das prateleiras organizadas, para os anos 90, que como Bourriaud (2009) explica: “o modelo visual dominante parece ser a feira ao ar livre, o bazar, o mercado aberto, reunião efêmera e nômade de materiais precários e produtos de diversas proveniências” (BOURRIAUD, 2009, p. 26).

Em paralelo, acontecia a revolução tecnológica, principalmente com a constituição e popularização da internet, permitindo o avanço da informação de forma global e em tempo real (ANJOS, 2005). Com o avanço tecnológico desse período, modificam-se não somente a forma e a velocidade de comunicação, como também o consumo. A polarização gerada pela internet, possibilitou a criação de mercados *on-line* e a venda de todo e qualquer objeto por meio virtual, alterando a relação com o mercado enquanto espaço físico de comércio.

A ocorrência dessas mudanças a partir da segunda metade do século XX, contribuiu para a compreensão do contexto em que Tadeu Chiarelli (2001) desenvolveu o conceito de “citacionismo”. Como fruto dos meios de comunicação em massa, Chiarelli refere-se ao uso, reuso ou a referência a imagens de obras produzidas durante a história da humanidade, na produção artística contemporânea. Diferente do modernismo, que buscava a nova Arte ou a Arte original, o citacionismo exemplifica o caráter retrospectivo do processo criativo contemporâneo, pois o valor da obra de Arte está,

na elaboração de outros sistemas visuais significativos, criados a partir da conjugação de imagens e procedimentos linguísticos preexistentes (e muitas vezes conflitantes), todos eles recolhidos naquele universo de imagens já referidos (CHIARELLI, 2001, p. 257).

No Brasil, foi a partir da década de 1960 que o uso de imagens *ready-made*, como chamou Chiarelli (2001), apareceu em produções artísticas. Todavia, nos anos 80 que essa tendência ganha novos adeptos. De acordo com o estudioso,

se logicamente o uso de imagens *ready-made* não é a única tendência significativa entre os artistas jovens – em São Paulo é perceptível a força de alguns artistas ligados às correntes auto-referentes da arte, como Mônica Nador, Jac Leiner e, agora, Nuno Ramos –, parece, no entanto, ser a mais característica da década de 1980, abrangendo inclusive não apenas os artistas já citados, mas outros também que se voltam para o uso de um repertório comum, entrelaçando nessa experiência extratos vivenciais bastante particulares. Entre eles poderiam ser citados Ester Grisum, Edith Derdyk, Alex Fleming e Florian Raiss (CHIARELLI, 2001, p. 267).

Avançando um pouco no tempo, mais precisamente nos anos 90, encontram-se artistas que se sentem atraídos por mercados populares. O comércio e as feiras de usados passam a se constituir como um acervo de produtos que permitem, além do encontro de matéria prima para novas produções, uma contribuição coletiva por ainda concentrar as relações humanas em um espaço físico que tenderia a desaparecer com o advento da internet.

A APROPRIAÇÃO NAS OBRAS DE NELSON LEIRNER E MAREPE

Os espaços de troca, como feiras e comércios populares são também responsáveis por manter tradições e saberes implícitos, ditos patrimônios imateriais (práticas culturais coletivas) como produtos artesanais e modos de fazer que, pelo avanço da tecnologia, podem ser esquecidos com o decorrer do tempo. Esses saberes e ofícios são transmitidos de geração a geração e, segundo o portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN), são constantemente modificados e recriados pela sociedade, comunidade ou grupos de pessoas, gerando sentimentos de pertencimento e de continuidade (PATRIMÔNIO, 2020). Esses elementos podem ser encontrados nas obras de Nelson Leiner (1932-2020) e de Marepe (1970).

O trabalho do artista e professor Nelson Leirner, sobretudo a partir dos anos 1960, recorre a uma variedade de suportes, processos e temas, além da apropriação de objetos e materiais variados, comuns e sofisticados, harmônicos e desarmônicos, para criar instalações dotadas de ironia acerca das relações humanas, capitalismo, ritos sociais, idolatria aos ícones pop, exploração da fé, entre outras temáticas (LOPES, 2016). Sobre ele, Tadeu Chiarelli (2002, p. 38) afirma que:

a propensão de Nelson a se apropriar, quer de imagens extraídas dos meios de comunicação de massa, quer de objetos retirados do cotidiano para justapô-los ou inseri-los em outras situações por meio da colagem, da *assemblagem*, etc., coloca-o, ainda no início dos anos 60, como um dos pioneiros do uso desse procedimento no país.

Na obra intitulada “A Grande Parada” de 1999 (figura 5), apresentada na Bienal de Veneza, o artista aglomerou no chão da pequena sala do pavilhão do Brasil, mil e novecentas peças escultóricas que pertencem ao imaginário da cultura popular brasileira, entre elas

personagens folclóricos, personagens de histórias em quadrinhos, animais, santos e figuras religiosas, que, dispostas triangularmente, formavam uma espécie de cortejo (RIZOLLI, 2015).

Figura 5. Nelson Leirner. “A Grande Parada” (1999)



Fonte: Nelson Leirner: arte e não Arte. São Paulo: Ed. Galeria Brito Cimino e Grupo Takano, 2002. Catálogo de exposição.

Nelson Leirner, ao longo de sua carreira artística, utilizou-se de diversos objetos comumente encontrados em feiras livres e comércios populares brasileiros, como os camelôs e as lojas localizadas na Rua 25 de Março, na capital paulista, para construir instalações que remetiam a marchas, cortejos, procissões e desfiles, como é o caso da obra “A Grande Parada”, mostrada acima (RIZOLLI, 2015).

Nessa mesma obra, as imagens confeccionadas em plástico, gesso, cerâmica, borracha, metal e madeira, foram acumuladas de forma progressiva, resultando em uma mistura estética bem brasileira pelo contorno multicultural, que sintetiza o trabalho do artista (RIZOLLI, 2015). De acordo com Moacir dos Anjos, Leirner muda a montagem desse trabalho sempre que o expõe:

Embora o agrupamento de objetos em cada uma dessas montagens siga em parte o paradigma da multidão – grande número de indivíduos relativamente coesos em torno de um mesmo fim – não há traços, nesses conjuntos de imagens tão marcadas, do aniquilamento da heterogeneidade social que a sociedade de consumo engendra. Não existe igualmente neles, contudo, a vontade de afirmar identidades fixas de seus componentes. Ao pôr cada um desses objetos em contato com seus

dessemelhantes e em contextos distintos, o artista multiplica suas possibilidades de significação e de destinação simbólica, tornando-os, portanto, avessos a rígidas classificações taxonômicas (ANJOS, 2010, p. 223).

As situações criadas pelo artista detêm um caráter paródico e as composições eram feitas sem nenhum interesse hierárquico ou classificatório. Ironicamente suas obras questionavam hábitos, ritos e crenças populares. Como Duchamp, ao expor um porta-garrafas em 1914, faz uso de um objeto de fabricação serial como meio para produção artística, aproximando a esfera da arte ao processo de produção capitalista, inserindo desta forma a figura do artista no universo das trocas, tal qual um comerciante (BOURRIAUD, 2009, p. 20), “A Grande Parada”, de Leirner, pode ser lida por este mesmo viés.

Dessa forma, ao compor seus trabalhos com estes objetos comprados em comércios populares, Leirner acaba por reafirmar a máxima: “consumo é também um modo de produção”. Ainda que o artista se valha do ato de micropirataria, ou seja, do uso subjetivo do objeto, o que pode ocasionar a alteração do conceito ou finalidade inicialmente proposta para aquele determinado produto, sua ação estabelece a paridade entre consumir e produzir, escolher e fabricar (BOURRIAUD, 2009, p. 20). As aproximações entre Nelson Leirner e Marcel Duchamp também são notadas em outras obras de sua produção, como em “Paramutt” (figura 6), realizada no ano de 2001, em plástico, aço inox, madeira e papel.

Figura 6. Nelson Leirner. “Paramutt” (2001)



Fonte: <https://mam.org.br/>

Destaca-se, nessa obra, o conceito de “citacionismo”, pois há, nesse trabalho, uma referência clara à emblemática obra “A fonte”, de 1917, citação essa utilizada também em outras produções do artista.

A obra de parede conta com dez imagens frontais e iguais do *ready-made* de Duchamp e com o sobrenome do artista escrito na parte superior, dispostas uma ao lado da outra. No local onde o mictório estaria conectado à uma tubulação, o artista acoplou bicos de bebedouro e mangueiras, também modificados de sua função cotidiana, que numa espécie de cascata caem até o chão, criando um emaranhado. O título da obra também faz referência à assinatura “R. Mutt”, pseudônimo utilizado pelo autor da obra de 1917.

Para Moacir dos Anjos (2010, p. 211), essa obra se comporta como: “possível metáfora visual dos fluxos criativos fundados na obra de Marcel Duchamp e de seus múltiplos entrelaçamentos na contemporaneidade, a estrutura formal de Paramutt evoca ainda um objeto feito para a adoração e o culto”. Na citação ao *ready-made*, ao mesmo tempo em que se apropria da imagem de “A fonte”, de forma aproximada a Duchamp, ele absorve uma operação artística que antes fora vista como transgressora.

Portanto, diante da aglutinação ou convergência, quer seja de objetos apropriados, quer seja das imagens *ready-made*, ou ainda de processos artísticos preexistentes, o trabalho de Nelson Leirner descarta o cunho evolucionista moderno e aproxima, dessa forma, campos simbólicos distintos, reverberando o desejo de desfazer as fronteiras entre movimentos anteriormente enunciados e diferentes modos de expressão (ANJOS, 2010).

Outro artista que tem se destacado no circuito oficial de Arte é o brasileiro Marcos Reis Peixoto (1970), conhecido como Marepe. Artista plástico nascido no interior da Bahia, suas obras são desenvolvidas a partir de elementos culturais da região nordeste do Brasil desde o início de sua trajetória artística em 1990. O artista utiliza-se, assim como Nelson Leirner, do acúmulo e da retirada dos objetos de sua função cotidiana. Em suas operações artísticas, Marepe estabelece uma reflexão sobre o local, sua cidade de origem e com o global, por meio de espaços de compartilhamentos, ao deslocar objetos e imagens para espaços museais. Conforme Moacir dos Anjos (2010, p. 185), o artista:

Apropria-se, assim, não de objetos que existem na trama confusa da cidade, mas tão somente de suas *imagens*, respeitando o valor de uso daqueles e tecendo, ao mesmo tempo, um elogio às suas formas de existência material, em constante

ameaça de desaparecimento pela dinâmica de uma economia que continuamente reduz as oportunidades para o que não é grande ou que não está articulado em redes de interesses sólidas.

Na exposição individual “*Marepe: Estranhamente Comum*”, realizada na Pinacoteca, em São Paulo no ano de 2019, foram mostradas 30 obras do artista que abordam a memória de sua vida e de sua cidade natal. Entre elas, estava a obra “Filtros” de 1999 (figura 7), uma instalação onde, dispostos sobre bancos de madeira de tamanhos variados, apresentavam-se doze filtros de barro cheios de água e copos de vidros.

Figura 7 - Marepe. “Os filtros” (1999)



Fonte: artishockrevista.com

Nos filtros, o artista insere partes de outros filtros iguais, alongando o objeto. Sobre essa instalação, Moacir dos Anjos (2010, p. 194) sugere que “[...] esses imponentes utensílios parecem indicar, pelas filtragens excessivas que sugerem impor à água que sai das torneiras, uma ideia de pureza relacionada a um objeto encontrado em casas modestas de todo Brasil e simultaneamente, a dificuldade de obter, no cotidiano de muitas dessas habitações, água abundante e potável”.

Este tipo de filtro para água vem sumindo com o passar do tempo na medida em que novas tecnologias são implantadas na produção de filtros mais modernos. Contudo, ainda assim, é possível encontrar tais objetos em casas e em armazéns de cidades interioranas. A permanência desse comércio sinaliza uma espécie de resistência ao tempo e às transformações da sociedade. Nesse sentido, nota-se no trabalho de Marepe, uma

preocupação em manter e propagar saberes locais que, diante do processo de globalização, acabam por serem apagados, ou mesmo esquecidos, diante de uma cultura hegemônica tida como global (ANJOS, 2005).

Para Moacir dos Anjos, embora a operação de apropriação de Marepe se aproxime dos *objets trouvés* de Duchamp, existem diferenças: “o móvel das escolhas de Marepe é a afeição pelas formas e usos dos objetos em seu cotidiano e o fato de serem necessários à gente de seu lugar, enquanto Duchamp exercitava, em suas seleções, completa indiferença por aquilo que nomeava como Arte” (ANJOS, 2010, p. 185-186).

Já na obra “Tudo no mesmo lugar pelo menor preço” (figura 8), realizada em 2002, Marepe se apropria de um letreiro pintado nas cores azul e amarelo, na parede do Comercial São Luis, um antigo armazém localizado no recôncavo bahiano em Santo Antônio de Jesus, cidade natal do artista. Além do nome do armazém, o letreiro contava com a frase que foi utilizada como título da obra.

Figura 8 - ‘Tudo no mesmo lugar pelo menor preço’. Alvenaria, tinta, tijolos e estrutura de ferro (2002)



Fonte: <http://co2-art-sustainability.blogspot.com/>

Marepe, de forma muito semelhante ao processo de Duchamp com seus *ready-mades*, transporta esta enorme parede de dois metros de altura por seis de extensão de sua cidade ao pavilhão da Bienal de São Paulo, discutindo ideias de pertencimento local e global (ANJOS, 2005).

Ao isolar a primeira parte do *slogam* “tudo no mesmo lugar”, percebe-se a recordação do local e a contradição proporcionada pelo deslocamento do muro, sugerindo uma ideia de fronteiras flexíveis. Ao isolar a segunda parte “pelo menor preço”, remete-se ao valor agregado da obra de Arte, após passar por espaços de legitimação em exposições de grande porte (ANJOS, 2010).

Sobre a obra de Marepe, Moacir dos Anjos afirma: “por meios variados, o artista constrói laços ou propõe associações possíveis entre a defesa do vernacular e o desejo pelo cosmopolita, entre o que conforta e o que traz sofrimento, entre o que é necessário à sobrevivência e o que é somente representação de algo” (2010, p. 195).

A pós-produção em Marepe, advém de objetos ou materiais referenciais, que apontam aos lugares vividos e experienciados pelo artista, mas que se inserem, ou melhor, constituem a cultura e o imaginário nordestino em diferentes níveis. No caso da obra “Tudo no mesmo lugar pelo menor preço”, o objeto em questão sendo diretamente um fragmento do lugar, a apropriação está, justamente, no agenciamento que o artista proporciona a estes materiais, ou seja, na potencialidade de seu trabalho.

Dessa forma, a apropriação tanto na obra de Nelson Leiner quanto na de Marepe, dialoga com suas proposições poéticas, contribuindo para reflexões sobre os processos legitimadores da Arte, materialidade, diferenças sociais, resistências e sobre lugares afetivos, ora dialogando com o conceito de pós-produção, ora indicando o citacionismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se, através desta pesquisa, compreender especificidades da apropriação durante os processos de criação em Artes Visuais, sobretudo na produção dos artistas contemporâneos Marepe e Nelson Leirner. Além disso, foi possível notar que a globalização contribuiu efetivamente para o campo das Artes Visuais.

A apropriação de objetos, a resignificação de imagens e a referência a outras obras de Arte está presente de diferentes formas no processo criativo de vários artistas na contemporaneidade. Nota-se, dessa maneira que ambos os artistas aqui discutidos, empregam em suas produções a apropriação de objetos prontos (pós-produção) e/ou imagens produzidas por terceiros, frutos da comunicação em massa (citacionismo).

Nelson Leirner, ao justapor objetos comprados em bancas de revistas e camelôs cariocas, sem qualquer pretensão hierárquica sobre as peças, cria situações semelhantes a cortejos, marchas e desfiles da cultura popular e multifacetada brasileira. A ironia empregada em seu trabalho e a característica marcante da apropriação de objetos ou artigos banais e de pouco valor comercializados nas ruas, potencializam o caráter polissêmico de sua produção, devido a heterogeneidade das peças utilizadas.

Dessa forma, seu trabalho, dotado de ambivalência, seja pela utilização de imagens de segunda geração, seja pelo uso dos objetos anteriormente mencionados, escancara os métodos de produção de juízos e os mecanismos pelos quais estes se propagam e são mantidos em nossa sociedade, além de diluir os limites que afastam a arte dos espaços de vida comum (ANJOS, 2010, p. 215).

Já o artista Marepe realiza sua produção a partir de um olhar atento às atividades cotidianas que mobilizam e organizam a vida nas cidades do interior da Bahia, valendo-se da apropriação de objetos referenciais e afetivos, comumente encontrados nos centros comerciais e nas bancas de vendedores ambulantes de Salvador e de Santo Antônio de Jesus. Tanto os filtros de barro como a parede do armazém Comercial São Luis são transportados para um circuito de legitimação, ao qual antes não tinham sequer acesso e apresentam mundialmente a história e cultura de resistência do recôncavo bahiano (ANJOS, 2010).

A produção de ambos os artistas ressoa em aproximações às discussões iniciadas ainda no século XX, por Marcel Duchamp. Assim, nota-se que a apropriação acaba por se tornar um assunto promissor à medida que cada artista a utiliza de forma muito particular e subjetiva.

REFERÊNCIAS

ANJOS, Moacir dos. **Local/global**: arte em trânsito. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

ANJOS, Moacir dos. **Crítica, Moacir dos Anjos**. Rio de Janeiro: Automática, 2010.

BAHIA, José Aloise. Montagem. **Germina**: revista de literatura e arte, 2010. Disponível em: <https://www.germinaliteratura.com.br/2010/artes_jose_aloise_bahia_distorcao_jun10.htm>. Acesso em: 17 jul. 2020.

BOURRIAUD, Nicolas. **Pós-produção**: como a arte reprograma o mundo contemporâneo. Tradução Denise Bottmann. São Paulo, Martins 2009.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea**: uma introdução. Tradução: Rejane Janowitz. São Paulo: Martins, 2005.

CHIARELLI, Tadeu. Considerações sobre o uso de imagens de segunda geração na arte contemporânea. In: BASBAUM, Ricardo (org.). **Arte contemporânea brasileira**: texturas, dicções, ficções, estratégias. Rio de Janeiro: Rios Ambiciosos, 2001.

CHIARELLI, Tadeu. **Nelson Leirner**: arte e não Arte. Ed. Galeria Brito Cimino e Grupo Takano. São Paulo: Takano, 2002. Catálogo de exposição.

CORRÊA, Mariana Resende; SILVA, Claudia Maria França. Os objetos e os seus usos. In: **Cultura Visual**, n. 19, julho/2013, Salvador: EDUFBA (p. 11-26).

DE MICHELI, Mário. **As vanguardas artísticas do século XX**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

DE PÁDUA, Aletéia da Silva. **Assemblage na escola: ensino e prática com estudantes do ensino fundamental**. Monografia (Especialização em Ensino de Artes Visuais e Tecnologias Contemporâneas – CEEAV) Escola de Belas Artes – EBA, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. 2020.

DUCHAMP, Marcel. **A Fonte**, 1917/64. 1 original e arte. Porcelana, altura 33,5 cm. Indiana University Art Museum (*Eskenazi Museum of Art*), Bloomington. Edição de réplica autorizada de 1964 (original de 1917). Disponível em: Fonte: historiadasartes.com. Acesso em: 28 ago. 2020.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LANDAL, Simone. Pode alguém fazer obras que não sejam obras de arte? In: CONRADO, Marcelo (Org.). **Dilemas da arte contemporânea**: Autoria, uso de imagem, processo de criação e outras questões. Curitiba: Edição do autor. 2018.

LEIRNER, Nelson. **A Grande Parada**. 1999. 1 original e arte. Objetos. Dimensões variáveis. Fonte: Nelson Leirner: arte e não Arte. São Paulo: Ed. Galeria Brito Cimino e Grupo Takano, 2002. Catálogo de exposição.

LEIRNER, Nelson. **Paramutt**. 2001. 1 original e arte. Papel, plástico, aço inoxidável e madeira, 196 x 198 cm. Museu de Arte Moderna de São Paulo – MAN. Disponível em: <<https://mam.org.br/acervo/2005-138-000-leirner-nelson/>>. Acesso em: 18 set. 2020.

LOPES, Almerinda. da Silva. Apropriação e ironia na instalação 'Vestidas de branco' de Nelson Leirner. **Revista Estúdio, Artistas sobre outras Obras**. 2016

MAREPE. **Os filtros**. 1999. 1 original de arte. Filtros de cerâmica e bancos de madeira. Dimensões variáveis. Disponível em: artishockrevista.com. Acesso em: 18 set. 2020.

MAREPE. **Tudo no mesmo lugar pelo menor preço**. 2002. 1 original de arte. Alvenaria, tinta, tijolos e estrutura de ferro. 230 x 600 cm. Disponível em: <<http://co2-art-sustainability.blogspot.com/>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MARTINS, Luiz Renato. Colagem: investigações em torno de uma técnica moderna. **ARS (São Paulo)**, v. 5, n. 10, p. 50-61, 2007.

OPPENHEIM, Meret. **Xícara revestida em pele**. 1936. 1 original e arte. Xícara, pires e colher cobertos em pelo, 7 cm (alt.). Museu de Arte Moderna (MoMA), Nova York, NY, EUA. Disponível em: <<https://www.hypeness.com.br/2020/04/mais-uma-mulher-que-assim-como-dali-deveria-ter-sido-um-icone-do-surrealismo/>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

PATRIMÔNIO Imaterial. **Portal IPHAN – Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, 2020. Disponível em: <<http://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/234>>. Acesso em: 18 set. 2020.

PICASSO, Pablo. **Copo e garrafa de Suze**. 1912. 1 original e arte. Carvão, Colagem e Guache sobre Cartão. 64 x 50 cm. The Albrecht-Kemper Museum of Art | Saint Joseph, Estados Unidos. Disponível em: <<https://www.germinaliteratura.com.br>>. Acesso em: 28 ago. 2020.

RIZOLLI, Marcos. A Grande Parada de Nelson Leirner: Um estudo sobre arte multidimensional. **VIII World Congress on Communication and Arts**, Salvador, 2015.

RIZOLLI, Marcos. Estudos sobre Arte e Interdisciplinaridade. **16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores de Artes Plásticas Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais**, Florianópolis, 2007.

WARHOL, Andy. **Campbell's Soup Cans**. 1962. 1 original e arte. Tinta de polímero sintético em trinta e duas telas, cada tela de 50,8 x 40,6 cm. Museu de Arte Moderna (MoMA), Nova York, NY, EUA. Disponível em: <<https://www.moma.org/collection/works/79809>>. Acesso em: 24 ago. 2020.

Yin, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** / Robert K. Yin; trad. Daniel Grassi - 2.ed. - Porto Alegre: Bookman, 2001.

Recebido em: 14/10/2020

Aceito em: 26/02/2021

FONTE DA MEMÓRIA: O MONUMENTO E A SUA SITUAÇÃO

Marlon Anjos¹
Eloisa Maria Fernandes²
Betina Moura de Alencar³

Resumo: Objetivamos apresentar o intemperismo e patologias perceptíveis no monumento Fonte da Memória, localizado na cidade de Curitiba. A partir da contextualização dos processos de degradação, constatou-se a existência de diferentes níveis de danos ao monumento. Os dados obtidos e apresentados correspondem a trabalho de campo, bem como análise por meio de imagens do objeto em questão. Pretende-se com este artigo lançar luz ao descaso acometido ao patrimônio público, na finalidade de que futuras pesquisas acuradas possam solucionar ou ao menos inibir problemas identificados.

Palavras-Chave: Bronze; Granito; Intemperismo; Patrimônio; Percepção Ambiental;

MEMORY FOUNTAIN: THE MONUMENT AND ITS SITUATION

Abstract: We aim to discuss the noticeable weathering and pathologies that affect in the monument *Fonte da Memória*, located in the city of Curitiba. From the contextualization of the degradation processes, it has been found out that there were different levels of damage on the monument. The data obtained and presented correspond to the results of a field work, and also of an analysis made of images of the object in question. The aim of this article is to throw light on the neglect that affect public heritage, in order that future accurate research can solve or at least inhibit identified problems.

Keywords: Bronze; Granite; Weathering; Public Heritage; Environmental Perception;

1 Mestre em Arte Visuais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP). E-mail: marlonjaanjos@gmail.com

2 Graduada em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) em 2018. E-mail: elomfernandes@hotmail.com

3 Graduanda em Licenciatura em Artes Visuais pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: betina.m.alencar@gmail.com

INTRODUÇÃO

Instalada na Praça Garibaldi, a Fonte da Memória está situada em uma das mais antigas regiões de Curitiba, próxima ao marco zero da cidade, o monumento está exposto aos costumes urbanos. Dentre as relações estabelecidas com a população, a escultura se tornou ao longo de 25 anos ponto de referência para encontros, suas margens servem como assentos para aqueles que buscam uma pausa ou um pequeno palco para espetáculos improvisados nas feiras de domingo.

Por estar situada ao ar livre, ou seja, exposta as intempéries e pela escassez de literatura a respeito da preservação desse monumento, esse artigo objetiva apresentar a situação da obra por uma perspectiva empírica. Contudo, partimos do contexto histórico da Fonte, revisitando publicações que reconstruam o seu estágio inicial, tal como matérias jornalísticas realizadas pela Imprensa local que apresentam a intenção governamental com a instalação da escultura.

A compreensão do estado de preservação se faz presente a partir do conhecimento específico dos materiais que compõe o monumento, quais sejam: o bronze e o granito. No entanto, por possuírem naturezas diversas serão tratadas separadamente, com base em notórias publicações acadêmicas.

Cumprido informar que obras expostas ao ar livre estão suscetíveis a danos imprevistos que se revelam além de deteriorações naturais dos elementos constituintes da Fonte. No monumento em questão, fica evidente que a ação humana é um deles, e nesta senda este artigo assume a forma de denúncia ao apontar atos intrusivos e descaso público. Somam-se ainda a esta danosa imprevisibilidade, características ambientais e fatores como a poluição do ar e a fauna ao redor, revelando oxirreduções e degradações que foram detectadas por meio de mudanças no aspecto do bronze e do granito, bem como na coloração em suas superfícies.

Por fim, este artigo está respaldado pela bibliografia revista da área. Apresenta a análise dos danos detectáveis à vista humana por meio de diversas fotografias, onde é possível perceber alterações em seu estado devido a interação com sua localidade e com

o público. Neste sentido, o artigo abre portas para a reflexão do tratamento despendido para a manutenção e conservação de itens que abrangem parte da identidade e memória de Curitiba.

CONTEXTO HISTÓRICO

Inaugurada em 25 de maio de 1995, a Fonte da Memória, popularmente conhecida como “Cavalo Babão”, foi projetada pelo arquiteto Rodolfo Dubek (s.d.), sendo a escultura, que se chama Cavalo de Água, o ponto que atrai as atenções ao monumento, produzida pelo artista Ricardo Tod (1963-2005) e instalada na Praça Garibaldi, localizada na cidade de Curitiba. A obra, que teve o custo de R\$ 70.000,00 (setenta mil reais), é considerada um marco do processo de revitalização do centro histórico da cidade, realizado durante a gestão de Rafael Greca de Macedo (1956). Sobre as obras de revitalização, a Praça Garibaldi ganhou projeto paisagístico, nova iluminação, onde foram substituídos postes por lampadários – antigas luminárias – semelhantes às existentes na Praça Eufrásio Corrêa. Ainda no que refere a revitalização, cumpre informar que todo seu calçamento foi recuperado. De acordo com o jornal *Diário Popular*, datado de 27 de maio de 1996, nessa época outros espaços da região também passaram por transformações:

No Largo da Ordem, a Casa Vermelha – um dos edifícios mais significativos para a memória da cidade – transformou-se em espaço de exposições. Todo o entorno do bebedouro foi fechado ao tráfego de veículos. Próximo dali, na Rua Claudino dos Santos, a Prefeitura está construindo o Memorial da Cidade (DIÁRIO, 1996, s.p.).

A fonte tornou-se atração à parte do projeto de revitalização, reconhecida como ponto turístico da região do Largo da Ordem. Acerca de seu aspecto físico, no que tange suas dimensões, a obra de Tod possui três metros de altura, um metro e meio de largura e dois metros e meio de profundidade. Segundo o artigo do jornalista Joel Rocha (s.d.) publicado no jornal *Indústria & Comércio*, é composta das seguintes partes:

As duas partes da cabeça aparecem nos dois lados de um bloco de granito vermelho Itaipu, com três metros de altura, 1,5 metros de largura e um metro de profundidade. [...] A cabeça do cavalo é feita em duas peças de bronze ocas, fixadas por cabos de aço em dois lados do bloco de granito, que pesa 14 toneladas (ROCHA, 1995, p. 4).

Ricardo Tod, descendente de uma família de metalúrgicos, filho do escultor e gravador Dinéas Tod (s.d.), teve contato com a argila e o bronze ainda menino, na fundição de metais de sua família. Já adulto, foi para Paris, onde realizou e trabalhou com diversos artistas, além de participar de exposições, tais como: Salão de Outono / Grand Palais e o Salão Victor Choquet / Ministério das Finanças. Tod faleceu em 25 de novembro de 2005, aos quarenta e dois anos de idade, vítima de um acidente de trânsito ocorrido na BR-116, que liga Curitiba à São Paulo (GAZETA, 2005).

Sua produção é composta, principalmente, por esculturas em terracota, bronze e pedra, onde predominavam as temáticas míticas, sendo recorrentes as figuras de minotauros, unicórnios e criaturas híbridas. Possuía ligação afetiva com cavalos, sendo seu bisavô a primeira pessoa a criar cavalos puro-sangue inglês no Paraná, o que fez com que o animal se tornasse uma das principais inspirações de seus trabalhos (ROCHA, 1995). Ainda por meio do artigo de Rocha, se sabe que as etapas da produção da escultura deram-se da seguinte maneira:

Da primeira peça de barro, seguida pela maquete, que permite tirar as referências para a peça final, foram seis meses de trabalho. Até chegar à escultura que vai para a praça, o artista precisou montar uma estrutura metálica, revesti-la com gesso, elaborar o primeiro molde, fazer a peça em cera, revesti-la com gesso refratário, leva-la ao forno e, só no final, preenche-la com o bronze líquido. O acabamento final é dado pelo polimento da peça (ROCHA, 1995, p. 4).

O monumento é formado pela escultura e por dois espelhos d'água em níveis diferentes, formando uma cascata; a água da fonte jorra através da boca do cavalo, chegando aos espelhos d'água, dando a impressão de que o cavalo estaria "babando", origem de seu apelido dado pela população. No tocante à opinião pública, poucos eram aqueles que não gostaram do chafariz, na época de sua inauguração. Segundo especulou-se no artigo produzido pelo jornal *Gazeta do Povo*, a opinião no tocante a estética do monumento, foi a seguinte:

Oitenta por cento das pessoas ouvidas acha que o cavalo é 'lindo', 'maravilhoso'. Dez por cento acham horrível, diz que ele agoniza, vomita água. Os demais, quase todos intelectuais, diz que é uma arte ainda não digerida. (GAZETA, 1995, s.p.).

É fato que a escultura de Tod foi uma das primeiras obras públicas de grande impacto visual na cidade, que até então somente apresentava obras como bustos e painéis do artista Poty Lazzarotto (1924-1998). Independentemente de sua estética, o “Cavalo Babão” acabou tornando-se uma das principais atrações do Centro Histórico de Curitiba.

CARACTERÍSTICAS DOS MATERIAIS USADOS NA OBRA

* BRONZE

O bronze é formado de ligas metálicas que contém como base o cobre e o estanho, guardam a ductilidade (resistência a deformação), usinabilidade (facilidade em ser mecanicamente manipulado) e rigidez coerente a adição de outros metais que não raras vezes são adicionadas a composição, tais como: alumínio; manganês, níquel e zinco, igualmente adicionados não metais como fósforos ou silício. Cada elemento apresenta patologias e sensibilidades específicas, em que pese as suas características, indicam a facilidade de fundição, a resistência estrutural, a pluralidade de cores e as capacidades de acabamento, o que torna o bronze material de grande popularidade e uma das ligas metálicas mais antigas conhecidas pela humanidade.

Segundo Paulo Jorge Nico Casimiro (2010), os materiais que compõem o bronze guardam algumas vantagens: o alto teor de cobre possui resistência a oxidação por água, superior a resistência apresentada em materiais ferrosos. Apesar disso, não é indício de garantia contra a oxirredução, a degradação se ocorrer é lenta e gradual. Dentre as suas conveniências, guarda a capacidade algicida (classe de pesticidas) e fungicida, na forma de sulfato de cobre. Sendo metal quase nobre, há ainda a característica de resistência a corrosão atmosférica, devido a formação de camadas protetoras (patinas). A formação da camada protetora, óxido de cobre (zebro), de cor esverdeada, impede a corrosão interna da obra, pois não se solta da superfície. A adição de estanho na composição, que varia de 8 a 12% sob o valor de cobre, demonstra a sua relevância em permitir aumentar o limite de elasticidade, a dureza e a ductilidade. O estanho adicionado a liga possui ainda resistência a corrosão do contato com a água. Por este motivo, é amplamente utilizada por artistas e encontramos com facilidade em ambientes externos.

Devido a produção ser realizada com efeito conjugado, com outros materiais metálicos ou não metálicos, pode sofrer adversidades de toda sorte. A degradação do bronze é similar ao que sucede nas restantes ligas de cobre, no que concerne à corrosão, guarda algumas particularidades em função dos outros elementos em sua compõem.

Como apontado pelos pesquisadores Dr. Thiago Sevilhano Puglieri e a esp. Ariane Soeli Lavezzo (2017) deve ser considerado os fatores ambientais em sinergia com a composição química e física para determinar o processo de degradação, que obedece a monitoramento em consonância com as características do ambiente que se encontra a obra.

Os elementos nocivos ao bronze são reações diversas, de variados níveis de risco e diferente formas de impacto, sendo conjugada, na maioria das vezes: poluição atmosférica, temperatura, umidade relativa, oxirredução, corrosão, ataques biológicos por excrementos. Esses elementos podem agir em conjunto e causar degradações diversas em sua natureza. É necessário apontar que se o bronze compõe obra pública, monitoramento da interação humana deve ser uma constante, em vista de que pode ocorrer depredações. (PUGLIERI; LAVEZZO, 2017).

Segundo IAP, o nível de poluição do ar é medido pelas substâncias poluentes presentes no ar, conhecidas como indicadores de qualidade. A resolução CONAMA 03/90 determina como indicadores poluentes os seguintes: Partículas Totais em Suspensão (PTS): sólido ou líquido refere-se a partículas que ficam suspensa no ar, formação de poeira, neblina, aerossol, fumaça, fuligem, entre outras; Fumaça Partículas Inaláveis (PI ou PM10); Dióxido de Enxofre (SO₂); Monóxido de Carbono (CO); Ozônio (O₃) e Dióxido de Nitrogênio (NO₂).

A concentração de qualquer substância exposta acima é nociva e danoso a materiais, bem como a fauna, a flora e a saúde. No que diz respeito ao bronze, duas tipificações atmosféricas se distinguem como nocivas: primários (monóxido de carbono CO, dióxido de nitrogênio NO₂ – combustão de veículos e processos industriais); secundários (formados na atmosfera por meio de reações químicas entre o ozônio e o O₃ – produzido pela radiação solar sobre outros compostos).

Segundo as pesquisadoras Rute Fontinha e Manuela Salta (2008) a poluição do ar junto a poeira tornam-se agravantes na deterioração, agrupando-se como crostas no exterior da obra, dinâmica capazes de deteriorar o metal e formar fissuras. Este tipo de corrosão resulta na alteração cromática da superfície da liga metálica, com a formação de patina da cor verde e preta.

O primeiro sinal de corrosão é a alteração cromática do aspecto superficial, que ocorre de maneira lenta e gradativa, a alteração inicia da cor castanha e escurece gradualmente até chegar a visível cor preta, resultado de acúmulo de sujidade e poeira na atmosfera, podendo, também, ser correspondente a formação de camadas de óxidos. Cumpre informar que quando há indício de alteração cromática, faz-se necessário investigação acurada na finalidade de identificar o dano causado a obra (FONTINHA; SALTA, 2008).

Segundo as pesquisadoras Lia Teixeira e Vanilde Ghizoni (2012), a influência geográfica, tais como: clima; ventos; vegetação; proximidade com o mar; topografia; recorrência de chuvas; determinam fatores que indicam se o material altera suas propriedades químicas e ou físicas. Obras expostas ao tempo estão submissas a várias intemperes, tais como: temperatura; exposição a água e minerais; poluição do ar (especialmente causada pela chuva ácida) e faunas.

Mesmo pelo fato de o bronze ser uma liga resistente, apenas oxida superficialmente, sendo considerado um metal protegido contra corrosões, a água pode alterar física e quimicamente a liga metálica. Esculturas de bronze incorporadas em fontes necessitam de excedentes camadas de cera, pois o jato de água causara deterioração da cera em ritmo acelerado. (TEIXEIRA; GHIZONI, 2012).

A temperatura poderá mudar as propriedades da obra, mesmo que objetos em metal sofram pouco na temperatura ambiente, a degradação está associada a umidade do ar. Em temperaturas baixas o material pode absorver água devido à alta umidade. A umidade viabiliza o trânsito de substâncias dissolvidas, o que pode ativar níveis e tipos de corrosões diversos. Depósitos minerais da água, apresentam-se como crostas brancas e castanhas. A patina, artificial ou natural, pode escurecer gerando incrustações de substância negra ou

branca pulverulenta. Neste sentido, diferentes aspectos da água precisam ser monitorados, tais como a alcalinidade e níveis de sais, na intenção de distinguir e tipificar a causa de intemperes dessa natureza. (FONTINHA; SALTA, 2008).

A incidência de chuvas é prejudicial, especialmente chuvas ácidas, pois o sulfureto pode danificar a patina e as superfícies do bronze, produzindo listras na obra. Também a água pode formar película contendo espécies de sais e poluentes dissolvidos na atmosfera. Há ainda que estar atento para a deterioração galvânica de ligas menos nobres. O aço, por exemplo, quando usado para fortalecer a estrutura da obra, tende a oxidar antes do bronze.

Dado o exposto, cumpre informar que o bronze possui pouca resistência a amônia, compostos férricos; cianetos; poluição urbana; chuvas ácidas e excrementos de animais.

Embora de origem plural, os problemas naturais ocorrem gradualmente durante longos períodos, o que implica no acompanhamento de danos e possíveis degradações. Problemas conduzidos por humanos, tais como o vandalismo, são de ocorrências aleatórias e por esse motivo, imprevisíveis e imensuráveis.

* GRANITO

Para darmos espaço ao *Dicionário de Mineralogia e Geologia*, o granito é classificado como rocha granular intrusiva ígnea, de caráter ácido e alto teor de sílica. A sua coloração é indicativa de propriedades minerais determinantes que a compõem. Os feldspatos são os principais condicionantes da coloração das rochas silicatadas, variando da coloração avermelhada, castanha clara, rosada, esverdeada e cinza (grãos de quartzos). A constituição de sílicas confere, também, a rocha a cor negra, sinal de que na composição há mica, indicativo de materiais ferrosos em suas propriedades, que mesmo em baixa proporção, interferem. Contudo, devido a presença de minerais félsicos, guarda baixa porcentagem de minerais ferromagnesianos. A variação desses minerais, qual seja: feldspatos, quartzo e mica, em encravamento, compõe o granito (DICIONÁRIO, 2008).

Segundo o pesquisador Pércio de Moraes Branco, em texto publicado em CPRM – serviço geológico do Brasil –, formados pelo lento processo de resfriamento do magma, dando tempo para que os cristais de feldspatos e quartzo cresçam, o granito demonstra a sua relevância como rochas resistentes e duras em relação a rochas carbonáticas, tais

como o mármore e o calcário, que são sensíveis a ácidos e a abrasão. Entra em evidência seu defeito por guardar baixa porosidade, de granulometria média, como arenito, são frágeis por tração, devido a formação de espaços irregulares e a desproporção da planatura (BRANCO, 2015).

A alteração em revestimentos pétreos está relacionada a interação ambiental sobre a natureza da rocha. Os tipos principais de degradações de rochas foram apontados pelo professor Luis Aires-Barros como sendo físico, químico e biológico. As degradações químicas, grosso modo, são consequências de expansão e formação de minérios na superfície da rocha. Variações térmicas dizem respeito a temperatura e umidade, poluição, abalos, expansão e contração, identificados como degradações físicas. A existência de microrganismo sobre a rocha, são classificados como degradações biológicas (AIRES-BARROS, 1991).

A decomposição de rochas, conhecida como intemperismo, obedece a duas categorias: físicas e químicas, cada uma das categorias envolve componentes biológicos. A abrasão de rochas e solos por meio do contato direto com o calor, água e pressão correspondem a desgastes físicos ou mecânicos. Os efeitos de substâncias químicas na atmosfera sobre as rochas dizem respeito a intemperismo químico (AIRES-BARROS, 1991).

Segundo *Manual de Rochas Ornamentais para Arquitetos*, dissertação apresentada por Ana Paula Santini Iamaguti, as alterações mais frequentes, observadas em revestimentos pétreos são:

[...] modificação da coloração original, manchamentos, eflorescências, degradações, deteriorações, fissuramento e trincamento, bolor, perda da resistência mecânica, desgaste, deslocamento, juntas descontinuadas, falhas nos selantes (rejuntante), perda do brilho, entre outras (IAMAGUTI, 2001, p. 246).

Muitos são os motivos que explicam a alteração da coloração das rochas, dentre os quais destacamos: presença de minerais, que pode ser ferroso e quando oxidam dão a cor castanha de maneira pontual; depósitos de sujeira, que dão a cor amarelada a obra. Patina, uma vez escurecida, pode causar alterações superficiais. A coloração alterada também pode estar relacionada a perda de CO₂ dos minerais que compõe a rocha. Há também manchas geradas por chuvas, que possuem a forma de listras (IAMAGUTI, 2001).

A presença de minerais em rochas pode, também, causar alterações. Granadas ferríferas e magnetitas em granitos liberam ferrugem. Os minerais podem conter traços de cobalto e manganês, gerando manchas azuladas denominadas de tritos. O contato do ferro com a rocha, pode liberar óxidos e hidróxidos de ferro gerando coloração amarelada (ferrugem). A própria mancha escurece e se intensifica devido a decomposição de ferríferos (IAMAGUTI, 2001).

Os ligantes tais como argamassa podem apresentar problemas, sendo perceptíveis como cores variadas. Os ligantes podem ainda induzir a cristalização. Em exposição ao calor, resíduos minerais e sais solúveis que tenham penetrado na rocha pode recrystalizar no interior de fissuras, dessa forma comprometendo a estrutura. Os pontos de ligamento entre a rocha e adornos metálicos são suscetíveis a oxidação, manchas esverdeadas são provenientes do contato com o cobre. (*Idem*).

Segundo a pesquisadora Wanda Wilczyńska-Michalik (2004), a principal razão da deterioração dos materiais vem, geralmente, de sua reação com poluentes atmosféricos e com a cristalização de sais, ou seja, o intemperismo de sais destrói a textura de rochas, provocando sua deterioração. Rochas que possuem alto grau de absorção de água são suscetíveis a diversos problemas. Os granitos possuem baixa permeabilidade, mas são suscetíveis a permeabilidade por rachaduras, fraturas ou trincas. A elevação de porosidade ocorre por infiltração de água. Pode ocorrer fissuras devido a dilatação térmica e ação de raios solares, em lacunas ou fendas, onde é depositado sais solúveis que se reintegram no interior da rocha. Esse processo é conhecido como cristalização de sais.

Em se tratando de obras externas, organismos podem se alojar no interior e exterior de rochas, tais como: alga, fungos e bactérias. Há espécies de organismo que se instalam em rochas e possuem a capacidade de reter umidade e assim estar relacionados a problemas como a recrystalização. Os detritos fecais de abelhas e pássaros podem se instalar na rocha, gerando corrosões e manchas. Se a obra estiver em parque arborizado, a umidade aumenta por estar coberta pela sombra de árvores.

Obras em espaços públicos estão sujeitas a ácido carbônico, encontrado na chuva, refrigerantes e demais elementos, que produzem desgaste químico ao granito, alterando o feldspato da peça, ocasionando a desintegração dos granulados. Citamos ainda que, óxidos de nitrogênio (motores de veículos), chuva ácida, emissões de diesel, e fertilizantes afetam, consideravelmente, o granito.

Sabemos que esses apontamentos descrevem apenas algumas características das rochas, assim como do bronze, bem como apenas algumas intemperes e patologias, diante de tantas outras que podem ocorrer e serem causadas em monumentos públicos. Temos ciência da complexidade e do encadeamento de fatores na degradação e na oxirredução de materiais. Contudo, mesmo sendo simplista a exposição realizada até aqui, já é o suficiente para começarmos a avaliação de danos contidos no monumento Fonte da Memória.

AVALIAÇÃO DE DANOS

O atual estado do monumento Fonte da Memória foi o ponto de partida para a análise de danos. Registros fotográficos acrescido de vistas periódicas ao monumento constituem a forma do levantamento de dados. A obra foi fotografada em diferentes ângulos na intenção de registrar os tipos de intemperismo e degradações encontradas. Por ser, atualmente, inviável a análise macroscópica, fotografias em close realizadas na premissa em tipificar os danos embasaram o estudo. O entorno da obra também foi registrado pois é parte determinante de intemperes que o monumento pode sofrer. Durante as visitas de campo, não foram coletadas amostras de fuligem, eflorescência, ligantes, que poderiam ser indicativos dos impactos inferidos ao monumento. Destacamos, também, que não foram analisados o PH, pois devido ser obra pública de intenso trânsito de pessoas, não raras vezes, pessoas lançam na fonte líquido das mais diversas naturezas, não teria PH estável. Dado o exposto, enfatizamos que se trata de estudo de caso baseado na observação a olho nu, assim sendo, deixando espaço para pesquisa mais acurada ser realizada por especialistas em momento futuro.

Vale destacar que foi observado más condições de conservação ao monumento. Por se tratar de obra pública em espaço externo, a obra está sujeita a constante interação com pessoas, estando a toda sorte de depredações e resíduos humanos, o monumento não raras vezes é utilizado como banheiro, além de ser lançado à fonte metais e bebidas, tornando evidente o risco de impacto imprevisível.

Figura 1 – Fonte da Memória registrada em setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

A Fonte da Memória encontra-se em espaço urbano, acessível a transeuntes, ocupa lugar de fluxo de automóveis envolta de vegetação. Apenas por estes motivos poderíamos apontar problemas constantes e necessidade de monitoramento do estado de conservação do monumento.

Pichações e depredações realizadas com tinta e outros materiais são encontrados com frequência e revessam a permanência no monumento, que ora está sem registro de pichações, ora guarda suas marcas. As tintas de *sprays*, insolúveis, penetram na rocha

devido a porosidade, podendo ser observada como vestígio de difícil remoção. Vários outros tipos de tintas, bem como resíduos de bebidas são visíveis na base da fonte. Onde, amiúde, pessoas passam o tempo sentadas (figura 2).

Figura 2 – Depredação. Registro de pichação e depredação realizada com materiais variados que são absorvidos pela rocha. Curitiba, setembro de 2019

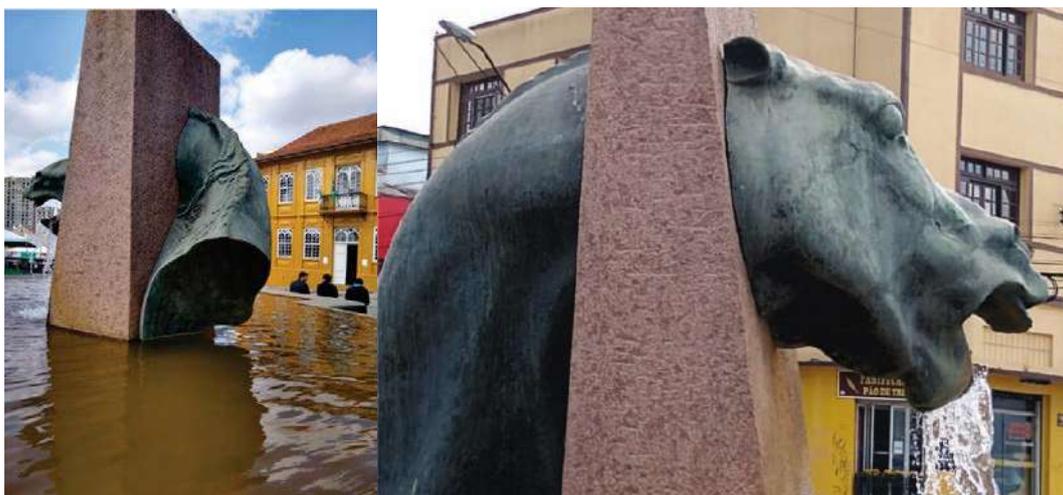


Fonte: acervo nosso

A presença de automóveis não apenas impacta na poluição, a trepidação causada devido o tráfego constitui mais um dos problemas que enfrentam os monumentos públicos. Os encaixes da escultura encontram-se, nitidamente, abalados. Há fraturas visíveis entre o contato do bronze com o granito (Figura 3). Desprendimentos de blocos são encontrados na base do monumento. O uso de argamassa na base do monumento formaliza evidência de que foi utilizada na finalidade de unir fraturas e ou fissuras outrora ocorridas (figura 4). Devido a abalos, a pintura encontra-se rachada (figura 5).

A proximidade com a vegetação manifesta ainda a preocupação em colonização biológica. Musgos e líquens dividem o espaço com fezes de pombos. As fezes de pombos produzem manchas por conter em sua composição nitrato. Há também o risco de oxirredução devido a permanência de depósitos de fezes no monumento (figuras 5 e 6).

Figura 3 – Contato. Encaixes entre o bronze e o granito com lacuna. Acreditamos necessitar inspeção no interior das lacunas para calcular os danos. Curitiba setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Figura 4 – Fratura. Danos na extremidade do monumento, formando desalinhamento da estrutura. Curitiba setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

A alteração cromática no monumento aponta alguns problemas. Patina esverdeada escurecendo pontualmente devido a oxidação do cobre, indicativo de contato do cobre com o rejunte da argamassa causando incrustações, que possivelmente, possuem, também,

acúmulo de sujidade e crosta de poeira. Áreas de volumetria, por apresentar recuo, guardam, também, fuligem e indícios de oxirredução por poluição que deve ter sido depositado e sedimentado, criando crostas negras (figura 7).

Figura 5 – Pintura. Tinta descascada revelando a existência de pintura anterior. Há, também, indício de oxidação ao redor do desgaste pictórico. Curitiba setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Figura 6 – Microrganismo. Fezes e musgo impregnam-se no monumento. Setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Figura 7 – Presença de sujeira e outros danos. Crostas de sujeira e fuligem acumuladas na volumetria da escultura de bronze. No bronze em contato com a rocha há sinal de rejunte da argamassa. Curitiba setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Sobre toda a escultura em bronze encontramos indício de degradação por chuva, igualmente na rocha de granito, sendo evidente manchas como linhas (figura 8). Nas manchas de chuva no granito, há permanência de musgo (figura 9).

Figura 8 – Manchas. Linhas causadas por chuva mancham todo o bronze. Novembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Figura 9 – Microrganismos. Presença de musgo na base. Curitiba novembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Ainda no que diz respeito a alterações cromáticas, na boca da figura do cavalo, em seu interior apresenta nível elevado de degradação devido o constante contato com o jato de água que nasce nesta região. A alteração da cor da patina demonstra que o bronze já foi fragilizado (figura 10).

Figura 10 – Boca: Degradação causada pelo contato com a água. Curitiba setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Manchas de umidade na superfície da rocha demonstram infiltração por meio de capilarização da água contida na base. Manchas acastanhadas devido a liberação de óxido e hidróxido de ferro, possível evidência de que contém aço na base. Citamos também, que há indício de limo crescendo no percurso da infiltração (figura 11).

Figura 11 – Umidade. Umidade na base e, provavelmente, oxidação. Curitiba novembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Devido a defeituosa planaridade, concentra-se no relevo do granito poluição e sujidade em toda a placa (figura 12). Acreditamos, também, que pontos mais escuros no granito indiquem a presença de oxidação de partículas de ferros na composição da rocha (figura 13).

Figuras 12 e 13 – Relevos. Nos relevos da rocha escondem-se depósitos de sujidade. Setembro de 2019



Fonte: acervo nosso

Por fim, em alguns momentos haviam moedas no fundo do espelho d'água. Como que por ironia, alguém as lançasse na intenção de que dessa forma estivesse retribuindo a futuros milagres que o frágil e desgastado monumento pudesse conceder. No entanto, as moedas não permaneciam ali nem por um dia, pois logo eram retiradas por transeuntes a fim de outra função que não a milagrosa (figura 14).

Figura 14 – Fundo da Fonte. Fundo do primeiro espelho d'água. Infelizmente, em nossa terceira e posteriores vistas à fonte, na intenção de fotografar as moedas depositas no fundo, as mesmas não foram encontradas, mas sim água cristalina que revelava outros danos: rachaduras. Dezembro de 2019



Fonte: acervo nosso

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Fonte da Memória pode ser considerada como um monumento da história recente da cidade de Curitiba, datando-se 25 anos de sua instalação. No entanto, seu ínfimo tempo de existência não foi uma desculpa para que agentes degradativos deixassem de atuar sobre seu estado de conservação. Por meio do presente estudo foi possível destacar que o monumento apresenta desgastes físicos provenientes de sua própria materialidade, mais especificamente, da junção de diferentes componentes, como o bronze e o granito. Mas a degradação não procede somente dos elementos que compõem o monumento; por meio

de minuciosas análises visuais *in loco* foi possível chegar à conclusão de que a Fonte da Memória sofre com a ação de agentes externos, a exemplo de chuvas, excrementos de animais e, sobretudo, da ação humana. Vale a pena destacar que foram realizados estudos preliminares sobre as condições de conservação do monumento, sendo necessárias avaliações de cunho técnico para se chegar a uma conclusão mais tangível e que posteriormente sirva como respaldo para possíveis ações que visem a manutenção ou o restauro do objeto de pesquisa apresentado. O atual estado de conservação do monumento nos leva a reflexão da preservação dos bens patrimoniais da cidade de Curitiba, sobre as ações já realizadas e os próximos passos a serem dados para a preservação destes bens que fazem parte da memória da cidade.

REFERÊNCIAS

AIRES-BARROS, Luís. **Alteração e alterabilidade de rochas**. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa, Instituto Nacional de Investigação Científica, 1991.

GAZETA DO POVO. **Arte curitibana perde o escultor Ricardo Tod**, Curitiba, PR. 29 nov. de 2005. Disponível em: <<https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/arte-curitibana-perde-o-escultor-ricardo-tod-9sphh82l65dridlc141atk09a/>>. Acesso em: 24 jul. 2019.

CASIMIRO, Paulo Jorge Nico. **Materiais de contacto com água para consumo humano, mecanismos de degradação e contaminação**. Dissertação (Faculdade de Ciência e Tecnologia – Universidade Nova Lisboa). Lisboa, 2010.

DIÁRIO POPULAR. **Fonte da memória faz aniversário**. Curitiba, PR. 27 mai. de 1996, s.p.

DICINÁRIO, **Dicionário de Mineralogia e Gemologia**. São Paulo: Oficina de Textos, 2008.

FONTINHA, Rute; SALTA, M. Manuela. **Corrosão e Conservação de Estátuas de Liga de Cobre. Corros. Prot. Mater.**, Vol. 27 N.º 3 (2008).

GAZETA DO POVO. **Você Decide**. Curitiba, 04 jul. de 1995. Gazeta nas artes, s.p.

IAMAGUTI, Ana Paula Santini. **Manual de Rochas Ornamentais para Arquitetura**. Dissertação (Instituto de Geociências e Ciências Exatas (IGCE). Universidade Estadual Paulista (UNESP). Campus de Rio Claro. Rio Claro, SP, Brasil. 2001.

IAP, Instituto Ambiental do Paraná: **Gestão de Qualidade do Ar**. Paraná, S/ data. Disponível em: <<http://www.iap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=92>>. Acesso: 02 ago. 2019.

Puglieri, Thiago Sevilhano; Lavezzo, Ariane Soeli. **Impacto da composição química de microambientes em bens culturais: os casos do MAC-USP e do Museu do Oratório, MG.** *Revista CPC*, (23), 226-244. Disponível em: <<https://doi.org/10.11606/issn.1980-4466.v0i23p226-244>> acesso em 04/08/2019>. Acesso: 02 ago. 2019.

REYS, Aranda Calió dos. **Estado de conservação dos monumentos da cidade de São Paulo.** Monografia (USP - Instituto de Geociências, Universidade de São Paulo), São Paulo, 2006.

ROCHA, Joel. **Fonte da memória completa as obras de revitalização.** *Indústria & Comércio*, Curitiba, 24 mai. de 1995, p. 4.

TEIXEIRA, lia Teixeira; GHIZONI, vanilde rohling. **Conservação Preventiva. Coleção de estudos Museológicos**, Ed. FCC. Florianópolis, Sc. 2012.

WILCZYŃSKA-MICHALIK, Wanda. **Chemical composition of precipitation in Kraków: its role in the stone building materials.** In: SMITH, Bernard J.; TURKINGTON, Alice V. (Eds.). *Stone decay: its causes and controls*. United Kingdom: Donhead, 2004. p. 130-147.

Recebido em: 30/10/2020

Aceito em: 27/02/2021

PERFORMANCES E ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA EM RETTAMOZO

Daniele Cristina Viana¹

Resumo: o presente artigo analisa as performances “Quem tem Q.I. vai”, “Santíssima trindade” e “Billy de Liar”, do artista Luiz Rettamozo enquanto “estratégias de sobrevivência”, hipótese presente na Teoria Geral dos Sistemas, compreendida a partir das discussões trazidas por Jorge Albuquerque Vieira. As performances foram realizadas no ano de 1987, em Curitiba, divulgadas em duas matérias jornalísticas escritas por Adélia Maria Lopes e Rosirene Gemael, matérias que são a fonte principal desse artigo. Entende-se as décadas de 1970 e 1980 enquanto momento de “crise”, a qual é geradora de reflexões e atuações que visam lidar com contexto bastante afetado pelo mercado capitalista e recente liberdade proporcionada pelo fim do governo ditatorial. Questões essas que trazem pistas para a compreensão de características das performances e propostas que suscitam sobre contexto experienciado, sobre relação entre passado e presente e também discurso sobre o contexto artístico. Configurando-se proposta performativa que envolve tanto artista quanto o trabalho de jornalistas culturais, que são estratégias para lidar com tal contexto de crise. Assim entende-se “estratégia de sobrevivência” como a escolha de caminhos para a efetivação do acontecimento artístico, que seria a interação com público, mantendo-se fluxo e significação com o contexto social e artístico vivenciado.

Palavras-chave: Rettamozo; Teoria Geral dos Sistemas; Anos 1980.

PERFORMANCES AND SURVIVAL STRATEGIES IN RETTAMOZO

Abstract: This article analyzes the performances “Quem tem Q.I. vai”, “Santíssima trindade” e “Billy de Liar”, by the artist Luiz Rettamozo as being “specificities” survival strategies, a hypothesis present in the General Systems Theory, taken from the discussions brought by Jorge Albuquerque Vieira. The performances were held in 1987, in Curitiba and published in two journalistic articles written by Adélia Maria Lopes and Rosirene Gemael, texts which consist the main source of this article. The 1970’s and 1980’s are understood as a time of “crisis”, which generates reflections and actions that aim to deal with a context which is very much affected by the capitalist market and the recent freedom provided by the end of the dictatorial government. Issues that bring clues to the understanding of the characteristics of the performances and proposals that raises about the context experienced, reflection on the previous and present relationship and also the artistic discourse that it promotes. Performative issues that involve both the artist and the work of cultural journalists configuring themselves to deal with such a crisis context. Thus, the strategy of success is understood as the choice of paths for the realization of the artistic event, which would be the interaction with the public, maintaining the flow and meaning with the social and artistic context experienced.

Keywords: Rettamozo; General Systems Theory; 1980s.

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), Linha de Pesquisa: Modos de Conhecimento e Processos Criativos em Artes. E-mail: danicviana@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objeto três performances que ocorreram em 1987, em Curitiba e que foram noticiadas em duas matérias jornalísticas no mesmo ano. São três performances do artista Luiz Rettamozo que passam pela reelaboração discursiva de duas jornalistas, Adélia Maria Lopes e Rosirene Gemael, cada uma sendo responsável pela escrita de uma matéria. Os eventos artísticos se deram ao final dos anos 1980, porém, no artigo se retomam alguns pontos da década anterior que podem sugerir pistas à interpretação das performances, as quais são buscadas na expansão exponencial da indústria cultural, na fortificação e posterior queda do governo militar no Brasil, além do percurso do próprio artista desde início da década de 1970, em Curitiba. Período histórico que alguns teóricos como Marcelo Ridenti e Artur Danto localizam como de “crise”, questão que é percebida à luz da Teoria Geral dos Sistemas, quando a partir das reflexões de Jorge Albuquerque Vieira, podemos entender “crise” também como transição, onde o trabalho do artista demonstra estratégias que movimentam percepções, propõe argumentos e ações.

Explora-se as performances “Quem tem Q.I. vai”, “Santíssima Trindade” e “Bily de Liar” do artista Luiz Rettamozo (1948), em finais da década de 1980, em Curitiba, a partir de duas matérias de jornais que dividem com os leitores parte do que foram as performances realizadas em bares da cidade. Os textos em questão foram escritos pelas jornalistas Adélia Maria Lopes e Rosirene Gemael, que por meio de trabalhos de escrita envolvente, de certo modo, participam da performance pelo evento da comunicação. Como o artista constituía carreira desde os anos 1970 em Curitiba e como essa história é retomada pelos textos em análise, esse artigo traz à discussão questões tanto da década de 1970 quanto da década de 1980, períodos que são trabalhados a partir da ideia de “crise”. São décadas que, num nível internacional passam pelas mudanças associadas ao fortalecimento do mercado capitalista e da força da indústria cultural. Num nível nacional, além da expansão capitalista, passa-se inicialmente pelo fortalecimento do governo ditatorial e mais tarde, já na metade dos anos 1980, pela redemocratização. Assim, o momento entre os anos 1970 e 1980 envolve sensações conturbadas e até opostas, dando forma a indivíduos que precisam dar conta de uma complexidade gerada, vinda da sequência de sensações como o sentimento de asfixia causado pela repressão da ditadura e também da necessidade de

conquistar liberdade, depois, de otimismo pela recém liberdade conquistada, mas também adicionado a um mal-estar causado pelas “contradições” de um período de estabilidade econômica junto à injustiças e incoerências. O período analisado é tido enquanto “crise”, observação que possui o respaldo em autores como o filósofo e crítico de arte Arthur Danto, que percebe o momento artístico como a-histórico, visto que teria se retirado de uma narrativa onde se sabia que caminhos estavam sendo tomados. Na arte, entre os anos 1970 e 1980, passa-se do apelo conceitual e engajado ao retorno da pintura e desejo de exaltar gestuais e o prazer dos sentidos, embora haja artistas como Rettamozo que não se apegam nem exclusivamente a um caminho nem a outro. Entende-se por “crise” um período que exige transformações, que é de instabilidade mas também de reelaborações, seguindo-se proposta da Teoria Geral dos Sistemas, a partir das pesquisas do filósofo e semiólogo Jorge Albuquerque Vieira, o qual tem a arte como foco de desestabilização e promoção das mudanças necessárias para a sobrevivência dos indivíduos no meio. Dessa forma então, as performances de Rettamozo, “Quem tem Q.I. vai”, “Santíssima Trindade” e “Billy de Liar” inseridas na mídia por jornalistas culturais, apresentando questões relacionadas à arte da performance, ao contexto cultural e social e retomando aspectos em mutação entre as décadas de 1970 e 1980, serão analisadas enquanto “estratégias” que visam prosseguir, efetivar e renovar sentido artístico, movimento importante à permanência de um corpo artístico em ação e interação com o meio.

O artigo parte de algumas questões associadas ao contexto dos anos 1970 e 1980 que trazem chaves interpretativas às performances. Nesse contexto, além das questões políticas e econômicas, em sintonia com a Teoria Geral dos Sistemas há a percepção de há sempre corpos em mobilidade e que os acontecimentos dependem essencialmente do seu acionamento, mais do que a produção de discursos. O corpo como elemento que busca liberdade expressiva é percebido já no trabalho de Rettamozo na década de 1970. Em 1980, Ridenti aponta para a sensação de mal-estar provocada pelas contradições, elemento interpretado como implícito à ideia de crise, visto que nele há a geração de um ambiente extremamente instável. Já no campo artístico, em um segundo momento a ideia de crise de Danto é trazida à reflexão e juxtaposta à tendência pictórica e de celebridade artística do período, a qual Rettamozo não se assemelha e pelo contrário, ironiza, o que

é percebido melhor num terceiro momento, quando aí sim cada performance e matéria de jornal é analisada. Na sequência, apresentam-se questões acerca do conceito de crise a partir da Teoria Geral dos Sistemas apresentada por Jorge Albuquerque Vieira e por último, nas considerações finais, faz-se um levantamento das semelhanças e diferenças entre as performances e suas sintonias com o contexto.

O ARTISTA RETTAMOZO EM CURITIBA, ANOS 1970 E 1980

O artista Luiz Rettamozo, ao final dos anos 1980, estava se readaptando novamente a Curitiba, pois havia retornado a pouquíssimo tempo de Porto Alegre. O artista gaúcho havia chegado à cidade paranaense já no início dos anos 1970, com cerca de vinte anos, segundo ele, teria saído do Rio Grande do Sul por conta de perseguições políticas, decorrentes do AI-5, do governo militar (MORAES, 2016, p. 13). Mas, no início dos anos 1980, Rettamozo volta a morar no Rio Grande do Sul, onde permanece até 1987, quando retorna à Curitiba, já com quarenta anos (GEMAEL, 1987), algo que é amplamente noticiado nos jornais, visto a valorização de seu trabalho artístico, consistente carreira e os laços de amizade constituídos em Curitiba desde a década anterior.

É nesse período de retorno de Rettamozo que ocorrem as performances e que as matérias de jornais analisadas neste artigo são escritas, as quais inclusive seguem o ritmo de celebração do retorno do artista e relembram tempos anteriores. Assim, para a compreensão de tudo que esses acontecimentos abrangem ao final dos anos 1980 vale à pena voltar um pouco à década anterior.

Adota-se um conceito de “crise” um tanto elástico, visto que para a Teoria Geral dos Sistemas, que será discutida em pormenores adiante, períodos de crise são caracterizados por diversos níveis que podem conter elementos de maior ou menor instabilidade. Segundo Vieira, a crise pode ser vista como transição, visto que provoca reformulações de paradigmas (2006, p. 60). Assim, nesta pesquisa, localiza-se tanto a década de 1970 quanto a de 1980 como de “crise”, visto a quantidade de transformações históricas, de necessidades de se reajustes e vontades transformadoras que nascem das situações e dos indivíduos.

Entre as duas décadas se estende a questão da expansão do mercado internacional, a aceleração da influência estrangeira e a expansão da indústria televisiva e publicitária. Enquanto na década de 1970 há um grande reforço do governo da ditadura militar para ampliar a associação ao mercado estrangeiro, promovendo uma aceleração do acesso à indústria cultural principalmente norte-americana, os anos 1980 apresentam incentivo neoliberal e dessa vez sob regime recém democratizado. Segundo o sociólogo Renato Ortiz, a expansão da indústria, por meio da publicidade, rapidamente transforma o público em consumidor, em contraposição à ideia do cidadão participativo nas decisões políticas e sociais (1994, p.16), o que no Brasil possui o agravante do autoritarismo militar.

A expansão da indústria cultural se insere no nível macro e ela afeta não só as relações de trabalho e as trocas econômicas, mas também questões mais subjetivas, ligadas ao psicológico humano, desestabiliza-o ao apresentar uma maior diversidade de escolhas em um tempo curto. Há nessa transformação pela via da globalização da comunicação uma mudança nas sensações de espaço e tempo, ambos comprimidos, podendo alienar os sujeitos em relação aos seus sentimentos, intuições e emoções. Segundo o teórico cultural, Stuart Hall, com a expansão das trocas de informação, lugares antes considerados estáveis se fragmentam e se tornam permeáveis (2003, p. 7), ou seja, observa-se uma enorme pluralidade de escolhas possíveis que por sua vez fragmentam certezas, desestabilizam os sujeitos reivindicam mudança.

A complexa relação com a indústria cultural é um fenômeno desestabilizador em vários períodos e também constitui reflexão importante no trabalho artístico de Rettamozo. Nos anos 1970 a indústria cultural é apresentada por ele em diversas tiras como elemento afetado pelo silenciamento da ditadura. Everton Moraes que estuda as perspectivas temporais no encontro criativo entre Rettamozo e Leminski em publicações no suplemento cultural Anexo, no jornal Diário do Paraná e do jornal Pólo Cultural, durante anos 1970, interpreta uma tira em que Rettamozo desenhou uma televisão que é antropomorfizada e que possui rolhas tapando ouvidos e boca. Moraes aponta que o mesmo aparelho que é criticado por sua capacidade de invasão no cotidiano e que detém enorme poder de afetar e ser afetado é visto na tira como algo invadido e censurado (2016, p. 124). As rolhas como instrumentos que tapam os sentidos e a capacidade comunicativa dos indivíduos

são bastante utilizados em ilustrações de Rettamozo nos anos 1970, mas há também o simbolismo da gravata. Em “gravata de força”, pintura com a qual o artista participa do 32º Salão Paranaense de arte há reflexão comum à geração, que era acerca de como resistir ou produzir diante de um tipo de poder, que vinha da comunicação e da indústria cultural, que parecia onipresente, não apenas por reprimir mas por produzir desejos (p. 176), conectando pessoas por valores individualistas, consumistas, imediatistas e com um aproveitamento muito raso da informação.

A influência dos dispositivos de comunicação de massa aparecem no trabalho de Rettamozo como tema, como algo a ser refletido e criticado, visto a potência exercida sobre os sentidos. Sistema comunicacional do qual conhecia muito bem, visto que participava ativamente em Curitiba, nos anos 1970 e mesmo em décadas posteriores. Rettamozo produziu trabalhos para exposições de arte em museus, como instalações, pinturas e performances, e também produzia propagandas publicitárias, composições musicais, ilustrações, quadrinhos, poemas, textos para jornais e revistas, entre outros. Essa diversidade de atuações ocorria tanto por conta de haver demanda no recente setor publicitário e comunicacional, que encontrava as habilidades necessárias nos artistas locais, quanto por uma disposição geracional dos artistas, que buscavam estar presentes em ambientes corporativos.

O artista buscava estar presente, ou então “habitar” espaços onde circulavam grupos de interesses diversos e, apesar disso, ele não pertencia exclusivamente a nenhum. A questão da presença física e das conexões com o diverso parece ser dispositivo importante no trabalho de Rettamozo. Contudo, o corpo não só transita em vários âmbitos, mas também é tema tratado em instalações, pinturas, performances, impressos em páginas de revistas ou de jornais, sendo distribuídos em série ao público. Como no simbolismo das rolhas ou das gravatas de força, há uma defesa das sensações aguçadas e a crítica contra aquilo que as limita. Nesse sentido, é marcante a participação de Rettamozo na Bienal de 1977, em São Paulo, onde realiza “*tezTura corPora!*”, em que imprime manchas de tinta com o seu corpo em papéis fixados no chão e paredes da sala de exposição, algo que indica necessidade de exploração sensorial.

Mesmo que seja impossível acessar efetivamente estados corpóreos, posto que são efêmeros e dependem muito de cada indivíduo, mesmo assim é importante refletir que a trajetória de um artista também se trata de um corpo que, em meio a uma ditadura militar, encontra-se em estado de asfixia. Segundo a pesquisadora em dança, Greiner, que também parte da Teoria Geral dos Sistemas, há sempre um corpo em trânsito, que afeta e é afetado procurando pela estabilidade (2008, p. 71).

Expressar-se pela representação de corpos em asfixia e buscar pela efetivação dos sentidos, lidando-se principalmente com a supervisão da censura prévia é estratégia que coube em um período ditatorial. Rettamozo busca subverter significados e desestabilizar lugares comuns, habitando inclusive diversas demandas culturais, no ambiente da arte formal e também meio publicitário, numa posição que é de “artista marginal”, posto que é de fronteira.

Mas o que acontece a esse corpo em período de recém-democracia? Como esse corpo se afeta e busca afetar? Quais padrões permanecem e quais se modificam? Há aprendizados? Que estratégias são colocadas em curso em prol da sobrevivência do sensível?

As novas condições históricas apresentadas na recém-democracia brasileira envolvem a reflexão sobre o significado da liberdade, principalmente porque essa acaba parecendo dependente de outras questões além do tipo de governo político que se tem. Após a retirada do governo militar em 1985 o clima era de esperança, de renovação crítica, de novos pactos e promessas sendo formadas. Contudo, segundo Ridenti, não houve apenas clima de otimismo, mas também algo relacionado à profundas contradições, num ambiente de renovação mas também de várias permanências. Na década de 1980, o modelo capitalista não apresenta sinais de esgotamento, mesmo com crise econômica (2010, p. 157), mesmo que houvesse um mal-estar causado pela irreversível diferença social brasileira. Mesmo assim, o modelo socialista não parecia a melhor estratégia, perdia adeptos que se tornavam ávidos consumidores ou então pessimistas passivos. Leminski, poeta curitibano e grande parceiro de Rettamozo em diversos projetos, em meados dos anos 1980 critica aqueles artistas e intelectuais que se achavam prontos e no direito de instruir o povo em prol da chegada a um suposto “destino socialista” (MORAES, 2016, p.

135). Leminski e Rettamozo, desde os anos 1970, faziam parte da geração que preferia se embrenhar pelos dispositivos da mídia comercial e do jornalismo de amplo alcance na busca pela subversão das lógicas dominantes.

Em meio ao clima esperançoso e de proveitosa liberdade de pós-ditadura, quando o *rock and roll* definia padrões de comportamento sugerindo diversos modos de rebeldia, havia ainda as antigas problemáticas. Tinha-se ainda a visível diferença social brasileira, a inflação econômica descontrolada e como um choque de realidade vinha o surto de HIV. Para Ridenti, os anos oitenta têm como palavra principal “contradição”, pois a estabilidade e a felicidade prometida pelo modelo capitalista, cujo maior meio de disseminação é a publicidade, funcionava apenas na superfície, restando no fundo o profundo mal-estar (2010, p. 157), indicando a mercantilização da vida. Mas há também aqueles que buscam uma espécie de reconciliação com o mundo, sem esperar pela resolução das contradições (p. 170). Nos anos 1980, uma das alternativas refletidas pela esquerda, segundo percepção de Ridenti, foi a reaproximação das massas, visto que o período da ditadura havia promovido esse afastamento pela via mais opressora da violência e da censura. A reaproximação da população foi então reestruturada, em vez de assumir caráter didático, passou-se a se querer aprender com as massas (RIDENTI, 2010, p. 155). As quais, por sua vez, pode-se refletir, em grande parte poderiam estar muito contentes enquanto consumidoras de produtos e tecnologias construídas pelas indústrias de modelo capitalista, até mesmo exaltando valores de competitividade, de efemeridade e de desenvolvimento ilimitado da produção.

A experiência da convivência com o público, em Rettamozo, vinha desde sua atuação múltipla em jornais e revistas ou nas galerias, não fazendo distinção entre ambientes submetidos à indústria capitalista ou não. Contudo, sempre buscando subverter as lógicas que regiam tal sistema, embora, junto com Leminski, não se identificasse com as estratégias de ação de partidos esquerdistas. Pode-se entender então, que Rettamozo se dispunha a esse aprendizado com as massas, seus valores e materiais com os quais interagiam, de modo que não parece antinatural a ele a realização de performances fora do ambiente de museu.

Por esse viés de reaproximação do público por meio do aprendizado, a performance parece ser arte de especial atenção, até para se entender as transformações pelas quais havia se passado e com isso se fugir de estereótipo que incluía a todos em um só pacote referente ao chamado “público de massa”. A performance certamente constituiria papel essencial nesse sentido, principalmente em seu estado de presença direta com o público, quando há interação entre pessoas, envolvendo e valorizando os sentidos corpóreos, assim como o compartilhamento de uma experiência comum. Mas será que mesmo o acionamento dessa expressividade teria em um ponto de mal-estar? Segundo Ridenti, na década de 1980, embora houvesse a promessa da liberdade, havia o sentimento contraditório de que até mesmo a proposta mais subversiva adentrava o mercado (RIDENTI, 2010, p. 155). Assim, mesmo a performance tinha lugar garantido, podendo se ajustar até mesmo como pequeno entretenimento.

Observa-se que as matérias jornalísticas, documentos a serem analisados nesse artigo, que levam ao público informações acerca das performances que aconteciam em espaços fora do circuito, isto é, fora de ambientes exclusivamente dedicados à arte, encontram-se num período em que o artista retorna à cidade, de modo que ele já havia constituído tanto carreira artística quanto relação com o público pelo meio midiático. São matérias que inclusive celebram esse retorno, celebram o artista em vez de apresentá-lo ou explicar o conteúdo das performances. O contexto histórico, tido como de crise ou então de transição, as décadas de 1970 e 1980, é um período de intensas transformações que suscitam fazeres e estratégias que reelaboram práticas a fim de lidar inicialmente com um governo repressor, depois com renovada esperança permeada de contradições do momento pós-ditadura militar. Entre as décadas há a expansão do capitalismo internacional e com ele a influência das diversas tecnologias da informação que adentram cotidiano, afetando os indivíduos na maneira de sentir e perceber as situações, temas que se encontram presentes no trabalho artístico de Rettamozo e que apontam a preocupação essencial com os sentidos do corpo, o que explorava em diversas linguagens e também em sua mobilidade de, enquanto artista, habitar espaços diferentes, como publicidade, arte marginal e espaços eruditos. A década de 1980 é marcada por contradições e reflexões sobre a liberdade. Com a queda de influência de modelos de conduta, como por exemplo o socialista, aos

indivíduos que buscam estar atentos às transformações, que são afetados por elas e que buscam afetar em prol da liberdade, como Rottamozzo, outras estratégias são acionadas. Como o que já fazia em períodos passados, o artista se volta ao público, participa e ironiza os discursos de massa. Rottamozzo, numa nova fase criativa, aciona outros dispositivos, embora diversos pontos permaneçam, como as aparições na mídia, a linguagem ambígua e irônica que se apropria dos elementos da indústria cultural de massa.

As possibilidades apresentadas aos artistas, na segunda metade do século XX, em Danto, são tidas como crise, o que na verdade abre um espaço à liberdade criativa. Trata-se de um período em que na arte há espaço tanto para o livre exercício gestual quanto para as referências múltiplas trazidas pela indústria cultural.

A ARTE EM CRISE

Para o filósofo e crítico de arte Arthur Danto, a arte estava em crise já na segunda metade do século XX, pois seria “pós-histórica” posto que não pertencia mais à grande narrativa e, portanto, não possuía direcionamento. Na formulação pessimista do autor, por não haver direcionamento não seria uma arte significativa, apesar de conter em si a liberdade além de toda narrativa já conhecida (2006, p.11). Observa-se nisso a possibilidade cada vez mais excepcional de se forçar limites, de que os pontos marginais viessem a transformar e se constituir em algo estável.

Nos anos 1970, as vanguardas artísticas experimentaram e firmaram compromisso com a arte conceitual, que adquire influência no mesmo período em que há o governo militar. Contudo, em período de abertura política, nos anos 1980, de forma contrária, a arte conceitual passa a ser criticada, por ter perdido sua capacidade de afetar os sentidos, confundindo-se com o discurso político. Claro que o recente e expressivo mercado de arte ajudou a criar o ideal de livre expressão pela pintura, mas também, essa estratégia não parecia suficiente para todos os artistas, principalmente aqueles que fixavam outras características desde a década anterior.

Nos anos 1980 houve a reconstrução da figura do artista como pintor, como se a abertura política liberasse o exercício dos sentidos por meio da linguagem pictórica. Mesmo que Danto tivesse mencionado uma falta de percurso escrito para a “arte-pós-

histórica”, esse era um mercado que se expandia (2006, p. 41), sendo a pintura um dos pontos principais, já que era um produto mais fácil de ser comercializado, diferente de uma instalação ou de uma performance, por exemplo. Tal movimento se dava também na cidade de Curitiba, pois, do final da década de 1970 até a de 1990, havia expansão dos espaços de exposição (GASSEN, 2007, p. 25), além de novas mostras culturais com maior diversidade nas produções (p. 27).

Segundo o antropólogo social Leonardo Carvalho, a ideia que mais aparecia nos discursos dos críticos sobre a arte nos anos 1980 era a de rompimento com o conceitualismo, a reincorporação do gesto e dos afetos e a rematerialização da obra de arte. Enquanto a arte produzida nos anos 1960 e 1970 era criticada por ter se tornado uma espécie de panfleto crítico, a publicidade nos anos 1980 se refestelava mostrando os artistas como ícones de consumo e de um novo mercado insurgente (2014, p. 27). Contudo, para além do discurso do mercado oficial de arte, havia também muitos artistas que não se adaptaram à ideia de retorno à pintura, principalmente aqueles fora do eixo Rio-São Paulo (p. 30).

Enquanto renomado teórico da arte postula o período como pós-histórico e por isso de liberdade fora da narrativa, o mercado de arte se expande mesmo com tantas contradições, comercializando arte e principalmente a arte que possui materialidade, como a pintura. Assim, a pintura é tida por muitos artistas como uma forma de expressão da qual sentiam falta no campo de arte, talvez uma expressão mais despreocupada com a questão social. Mas há também os artistas que assim como Rettamozo não aderem exatamente à pintura como estratégia principal. Mesmo que Rettamozo tenha em seu trabalho defesa das sensações e do sentido tátil, como ele expressa de maneira visceral em “*tezTura corPora!*”, em 1977 e em diversas alusões por meio da ilustração e da pintura, parece que para trabalhar o “mal estar” dos anos 1980 não caberiam nele as novas palavras que estavam em voga: pintura, sensação e subjetividade (CARVALHO, 2014, p. 27) ou pelo menos não apenas elas.

Quanto às performances que são tema deste artigo, a pintura não é o meio principal, mas chega até a ser mencionada. Às performances, principalmente a partir do material que se dispõe para interpretá-las, importam suporte jornalístico, palavras trazidas para explicar artista e performance e as diversas referências feitas ao meio social e cultural.

A proposta deste artigo é analisar as performances de Rettamozo a partir de matérias de jornal de circulação comercial, que eram O Estado do Paraná e o Correio de Notícias, escritas pelas jornalistas Adélia Maria Lopes e Rosirene Gemael, respectivamente. Apesar de não ter se encontrado registros das performances em questão além das matérias jornalísticas, entendê-las a partir das palavras que a mídia apresenta é estratégia desta pesquisa, que busca compreender a arte de Retta não apenas como meio efêmero, mas em seu registro e permanência por meio da comunicação e circulação da informação artística, performance entendida como estratégia de um tempo em crise, que pela experimentação aponta possibilidades.

Em meio a um período que é, segundo Danto, de crise na arte pela falta de uma narrativa mas também de sucesso mercadológico, onde Rettamozo se posiciona? Em suas performances, mais uma vez ele parece não adotar nem um nem outro, além disso, parece construir a própria narrativa.

PERFORMANCES NO DISCURSO JORNALÍSTICO

Na matéria “Retta *rides again*”, de Gemael (1987), o tom é de celebridade ao expor fotos em tamanho grande de Rettamozo chegando de avião em Curitiba, o que carrega um caráter celebrativo, mas teria também algo de irônico, visto que esse tipo de abordagem é mais comumente usada nas revistas quanto à celebridades televisivas, como um ator de filmes, um jogador de futebol ou mesmo um político. Contudo, não era um artista qualquer, era Rettamozo e esse texto já traz pistas sobre suas performances, entre elas, “Quem tem Q.I. vai”. O texto inicia com apanhado geral das experiências de Rettamozo nos anos setenta em Curitiba enfatizando sua multiplicidade artística e a característica de ele estar entre Curitiba e Porto Alegre. Ao mesmo tempo, as informações sobre as propostas artísticas performáticas vão aparecendo e se misturando ao discurso sobre as vivências de Retta, que em alguns momentos são falas diretas de Rettamozo e, em outros, menções de Gemael.

Vim para Curitiba, passei por um filtro fodido, para chegar aos 40 anos o mais imbecil, idiota e inventivo que possa ser [...]. Trabalho em propaganda, um laboratório do caralho [...]. Abandonei o emprego de Porto Alegre pra vir pra cá, mas liguei pro patrão segura o emprego ai, e fechei o trabalho com a Umuarama

[empresa publicitária]. Tô achando que vou fazer um trabalho do caralho, [...] vou pegar um trabalho todo que amadureci e jogá-lo na rua como se fosse uma transada (RETTAMOZO, 1987, Correio de Notícias).

Diversas vezes na matéria Rettamozo menciona a si mesmo como um “idiota”, como alguém que atua artisticamente como “canalha”, fazendo “bobagens”. Algo que remete ao seu despreendimento quanto a uma possível erudição, o que ele mesmo comenta (GEMAEL, 1987) e também o que poderia levar a uma aproximação do público menos afeito às exigências do sistema de arte.

Propõe-se entender esses direcionamentos discursivos nas matérias jornalísticas já como parte da performance em Rettamozo, visto que ele vai associando os diversos discursos e experiências ao seu trabalho como se irá perceber. Os argumentos acabam se encontrando, embora não haja em nenhuma das matérias uma explicação fechada sobre em que consistem exatamente as performances, mas apenas sugestões que contribuem para a curiosidade do leitor. Nesse sentido, as matérias, com o apoio das jornalistas que as escrevem, parecem se misturar à certa estratégia ficcional, constituindo persona artística de Rettamozo.

Ao explicar acerca de suas ideias sobre a performance que já realizou em Porto Alegre e que promete realizar em Curitiba, Retta vai contando de sua trajetória e envolve os nomes dos amigos como Leminski e Solda, além de seus familiares, como o filho Caco, a filha Luana e o Genro Adriano, que incrementam a banda musical, projeto que ele explica (GEMAEL, 1987) enfatizando que não está sozinho e que não se trata de uma atitude só sua.

Não há nas matérias nenhuma explicação sobre o trabalho de Rettamozo no sentido erudito da coisa, ou seja, com base nas tradições estéticas já estabelecidas. Talvez, isso ocorra por haver o entendimento de que isso não seja necessário ou então porque a carreira artística de Rettamozo já era um tanto conhecida do público, sem necessidade de justificativas ou explanações, quando o que importava era aproveitar o momento de retorno desse artista cativante.

A própria jornalista Adélia Maria Lopes, em entrevista concedida em 2020, comenta que teve que ler mais de uma vez a matéria que ela mesma escreveu para entender e que no fundo acredita que escrevia em linguagem mais abstrata porque se tratava de algo para os amigos do próprio campo artístico lerem (LOPES, 18 jun 2020).

Também, não contar exatamente os detalhes da performance faz parte da estratégia, como o próprio Retta coloca há questões em que, apesar de “não se entender nada” o tornam “misterioso”, pois, quem vê “[...] pensa que é inteligente, mas não é” (LOPES, 1987).

Rettamozo insere no discurso também percepções sobre a temporalidade de seu processo criativo, as quais Gemael traduz da seguinte forma “assim a exposição de sobreposições poéticas fica para a próxima oportunidade, que para ele pode até se hoje [...] Retta decidiu (e já pode ter mudado de ideia) [...]” (1987). O que leva o leitor a acompanhar sua trajetória, não só quanto às suas mudanças de região geográfica ou relação com colegas, mas também seus processos de criação, inspiração, modificações de planos, etc, de uma forma irônica, posto que desmistifica certa seriedade que normalmente se relaciona à arte.

“*Quem tem QI vai*”, segundo explicação do artista, inicia como ideia entre amigos em Curitiba e segue sendo realizada em Porto Alegre, para mais tarde retornar para a cidade onde foi pensada. Segundo Rettamozo: “um trabalho que começou na própria poesia, na história quieta do gaúcho da época. E que passou pelas artes plásticas, passou pro corpo e tomou conta”. A divulgação do evento, em Porto Alegre, o coloca como “show” que envolve “música, humor, non sense, visual, propostas de ‘desArte’ e não sei o que mais” (GEMAEL, 1987). Segundo o artista, o que desenvolve em “Quem tem Q.I. vai” está relacionado ao seu descompromisso com “qualquer esquema”, tendo ele fugido de “galerias, cultura erudita, do lance hippie e do pop”. “Ideias velhas”, como “performance”, no entanto, têm sido reativadas, pois “começam a ser novas de novo”. Rettamozo afirma que quis se colocar no palco, com a experiência que tem e não um ator (GEMAEL, 1987).

“*Santíssima Trindade*” também é uma proposta que envolve o palco, porém, na verdade é uma banda musical cujas proposições muitas vezes parecem se misturar a “Quem tem QI vai”. Em Curitiba, Rettamozo propõe apresentar um clipe da banda, junto com performance. Nos shows da Santíssima Trindade, o artista diz que canta, grita e fala, e

Visto não ser a pintura e nem mesmo a criação de objetos de arte conceituais as melhores escolhas para o artista Rettamozo, cabe refletir mais um pouco sobre o comportamento dos elementos que se encontram em momento de crise, dessa vez à luz da Teoria Geral dos Sistemas.

ESTRATÉGIAS DE SOBREVIVÊNCIA

Segundo a Teoria Geral dos Sistemas os contextos que passam por modificações, sejam de origem biológicas, físicas, químicas ou sociais seguem o padrão: inicialmente, sofrem dificuldade adaptativa (VIEIRA, p. 63), passando para o evento da criação de possibilidades para então se adaptarem a uma realidade mais complexa que a anterior (p. 48).

Tal hipótese tem a arte como essencial, visto esse ser principal âmbito de exercício de liberdade e por isso de criação de possibilidades, entendidas enquanto estratégias que tanto levam à desestabilização da norma quanto à promoção de alternativas de readequação às novas necessidades do contexto. O período analisado, no qual se observam tantas transformações num curto espaço de tempo, pode ser interpretado como sistema que incita à criação de possibilidades, as quais devem servir à adaptação às novas circunstâncias.

Observar-se que, a partir da Teoria Geral dos Sistemas, ao se interpretar o contexto como “crise”, não se pode pensá-lo como extensos blocos que separados por contínuas crises e instabilidades, tratando-se de algo mais complexo, de mobilidades que se dão tanto no sentido micro quanto macro, em momentos múltiplos e diversos entre si.

A Teoria Geral dos Sistemas também tende a não reduzir os elementos em transformação a paradigmas teóricos apenas, diferentemente, pensa-se em corpos físicos, de indivíduos e grupos que acionam conhecimentos e lhes dão mobilidade, sendo incorporados ou não ao fluxo dos demais elementos.

Tratam-se de corpos que, em sintonia com o meio, estão buscando adaptação ao mesmo tempo em que tensionam elementos que não lhes representam suporte. Esse tensionamento proporcionado por um corpo é mobilizado graças ao estado de crise, a qual então é responsável por suscitar a criação, o que por sua vez transforma o momento em transição, em passagem (VIEIRA, 2006, p. 60). A criação, que traz consigo a sintonia das

modificações, não significa apenas um produto que espera a compreensão, significa mais a demonstração de demandas, as quais se encontram no fluxo das transformações, que são múltiplas, retomando segmentos de grupos e tempos diferenciados. Resumindo, um produto artístico traz uma variedade de elementos agrupados como estratégia, contudo, dentro dele mesmo há diversos pontos em disputa. Para haver a continuidade das estratégias apontadas não importa, por exemplo, apenas a vontade do artista, da crítica ou do jornalista, há na verdade o aprendizado e a disputa, na geração de uma demanda que coloca corpos em interação, demonstrando vínculos, afetos e ideias, algo que está para além do discursivo (GREINER, 2008, p.18).

A instabilidade é algo comum em diversos níveis e causá-las em sistemas aparentemente já definidos é movimento essencial para a sobrevivência dos agentes, por exemplo, da arte (VIEIRA, 2006, p. 56). Um sistema em crise pode possuir uma aparente ideia de instabilidade, cabendo aos indivíduos que as tensionam, o que decorrido algum tempo deve adquirir certa coerência no fluxo das informações (GREINER, 2008, p. 71).

Rettamozo sempre tendeu a se inserir à margem de pequeno círculo artístico, não estando nem mais para o entretenimento e nem mais para a arte oficial, estratégia que lhe garantiu certa autonomia e também, conforme observado a partir da Teoria Geral dos Sistemas, grande potencial de causar instabilidades. Pode-se pensar as performances de Rettamozo, ao final dos anos 1980, já não mais como um bloco de novidade apresentado ao público, uma proposta do que deveria ser a arte, mas como elemento que contém um corpo em transição, um corpo que reflete o passado e o futuro sugerindo suas estratégias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se pensar num extenso período de crise, como observado um pouco sobre os anos 1970 e 1980, seja em relação à sociedade ou à arte. Nesse período, o que parece ter se estabilizado? A visualização das contradições indicam pouca coisa. O mercado capitalista parece uma constante ao achatar o significado dos sentidos, mas se comparado aos anos de ditadura talvez a sensação seja quase de plena liberdade adicionada à uma ênfase mercadológica. Mas Retta se mantém atento, ele não cai em nenhum esquema, como já observado muitas vezes, ele utiliza a ironia, participando de tudo, mas sempre com

aquele distanciamento. Estratégia que não é exclusiva do artistas gaúcho, mas configura uma geração, conforme é possível observar, por exemplo, nas pesquisas do antropólogo Néstor Garcia Canclini (2006, p.109-111), onde a ironia parece a única possibilidade em meio a discursos e ações tão contraditórias.

Prevalece entre as décadas de 1970 e 1980 a preocupação acerca de que qualquer tentativa de desestabilizar estruturas acaba sendo cooptado pelo sistema. Dentre as possibilidades, o aprendizado com o público mesmo que massificado parece essencial, sendo a performance fora de circuito de Rettamozo algo aparentemente interessante à essa lógica, assim como estratégia de aproximação desse público por meio midiático, inclusive usando-se de jargões que aproximam performances de entretenimento “sem sentido”, dentre outros questionamentos que podem levar público à autorreflexão.

As performances “Quem tem Q.I. vai”, “Santíssima Trindade” e “Billy de Liar” ocorrem em julho de 1987 em bares de Curitiba, num período em que Rettamozo ganha ampla cobertura da mídia, tanto por ter carreira anterior na cidade, quanto por ser essa ter sido construída em sintonia com suas participações na mídia jornalística. A matéria escrita por Gemael retoma pontos da carreira de Rettamozo e as divide com o público, sendo sua personalidade cativante e situações de sua vida mais comentadas que as próprias performances, as quais se apropriam disso, inclusive. Já a matéria de Lopes, apesar de não retomar o assunto da carreira de Retta, faz comentários de seus parentes próximos que parecem já ser conhecidos do público, que do contrário não entenderia nada. “Quem tem Q. I. vai” e “Santíssima Trindade” são parecidas entre si, são apresentadas na mesma matéria e ambas têm características de arte apresentadas em palco, como um show musical ou uma comédia *stand-up*, ambas possuem caráter de coisa sem “sem sentido”, brincando com a figura do artista que não sabe o que faz, como um charlatão e tiram sarro do público afeito ao “mistério” do que na verdade não tem sentido. Público esse ironizado que é o mesmo que vai à apresentação da performance, como uma forma de auto reflexão.

Ambas as matérias são escritas de forma intimista, envolvendo Rettamozo como figura central, mas também pessoas em torno dele, parentes e amigos e, o que não fica explícito em palavras, a própria relação com o jornalismo cultural. A performance “Billy de Liar” na verdade não é uma apresentação, mas um álter ego, o qual por sua vez realiza

algumas performances que, como ocorre também em “Quem tem Q. I. vai” e “Santíssima Trindade” se dão em bares da cidade. Billy é personagem que parece ser uma forma de interpretar questões da década passada e do presente, um Rettamozo preocupado com diferenças e opressões sociais e um Billy que sabe curtir a liberdade depois de ter passado por maus bocados, porém ambos dispostos a tensionar modelos e demonstrar estratégias à arte. Billy, por trabalhar com tintas pode ser um modo de remeter ao discurso dos anos 1980 de retorno da pintura, no entanto, assim como se dá em relação ao mercado e à predileção do público pelo “discurso sem sentido”, a ironia não configura apenas uma crítica, mas uma forma de interpretar e testar as sensações que cada elemento é causador.

Não se sabe em que momento se acaba uma crise ou qual é o alcance de aderência de uma estratégia apresentada pelo artista, contudo, pode-se apontar que Rettamozo apresenta estratégias que envolvem a compreensão acerca do público, não de forma didática mas por meio do tensionamento de suas expectativas. Há certo mal-estar no que deve tê-lo levado à afirmação do sem sentido, da canalhice do artista e de um público que não entende nada e mesmo assim adora o que vê e ouve. Deve também haver mal estar também na necessidade de auto compreensão que levou à criação da figura de um personagem que traz um pouco da “nova geração”, em contraposição ao artista que ainda se encontra aflito e com dificuldade de entender a disposição à liberdade. O mal estar em Retta é levado à autorreflexão e à ironia, o que já fazia nos anos 1970, só que nos anos 1980 chega ao palco e ao ambiente de bar de uma forma muito mais “*non sense*”, pois não há a fricção com o sistema da ditadura e seu método de censura. As incertezas parecem permear as performances junto à apropriação das contradições do mercado da indústria cultural, explorando-se a questão da mídia, do apelo ao artista criador, o entretenimento fácil. Contudo, Billy demonstra que não se trata apenas de explorar esse meio, fazendo-se ironia do mercado e do público, Billy parece o elemento de reflexão, que pesa e avalia possibilidades.

REFERÊNCIAS

BERTOLOSSI, Leonardo Carvalho. **Arte enquadrada e gambiarra: identidade, circuito e mercado de arte no Brasil (anos 80 e 90)**. 2015. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

CANCLINI, Néstor García. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade.** EDUSP, São Paulo. 2006.

DANTO, Arthur C. **Após o fim da arte: a arte contemporânea e os limites da história.** São Paulo: Odysseus Editora, 2006.

Eureka! **Zero Hora.** 01 out. 1983.

GEMAEL, Rosirene. Retta rides again. **Correio de Notícias.** 03, jul. 1987.

GREINER, Christine. **O corpo: pistas para estudos indisciplinados.** Annablume. São Paulo. 2008.

HALL, Stuart. A questão da identidade cultural. Textos didáticos, IFCH/UNICAMP, 2003.

LOPES, Adélia Maria. Um Retta é bom, imagina dois, tchê! Almanaque. **O Estado do Paraná.** Curitiba. 12, jul. 1987. P. 3

LOPES, Adélia Maria. Entrevista concedida a Daniele Cristina Viana. 18 jun. 2020.

MORAES, Everton de Oliveira. **“Cortar o tecido da história”: condutas e imagens do tempo em Paulo Leminski e Luiz Rettamozo (1975-1980).** Tese (Doutorado em História), UFPR, Curitiba, 2016.

RIDENTI, Marcelo. **Brasilidade revolucionária: um século de cultura e política.** Editora Unesp, 2010.

VIEIRA, Jorge Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte: formas de conhecimento: arte e ciência a partir da complexidade.** Fortaleza: Expressão Gráfica Editora, 2006.

Recebido em: 15/12/2020

Aceito em: 27/02/2021

EIXO
AXIS

4

ENTREVISTA VINCULADA À SEÇÃO 'OUTROS TEMAS'
INTERVIEW OF SECTION 'OTHER THEMES'



(IN)FORMAÇÃO E TRAJETÓRIAS DE UM TEATRO MUSICAL, ALÉM DO EIXO RIO E SÃO PAULO: ENTREVISTA COM BETO SARGENTELLI**Giovanni Amaral Cosenza¹****APRESENTAÇÃO**

Em 24 de setembro de 2020, Beto Sargentelli² concedeu uma entrevista para Giovanni Amaral Cosenza (GAC), tendo como finalidade a submissão à *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes* (ISSN: 2175-0769), sendo realizada de forma *on-line* e pelo aplicativo *WhatsApp*, tendo uma duração de mais de uma hora. O entrevistado autorizou a publicação para fins acadêmicos.

Beto Sargentelli é de São Paulo, cidade que é referência na produção de grandes musicais, além de ser um dos polos no Brasil, junto com a cidade do Rio de Janeiro formam o eixo Rio-São Paulo, que concentra o maior número de produções e montagens do gênero teatro. Entretanto, a presente entrevista visa ampliar esse recorte e mostrar que o Teatro Musical vem conquistando demais cidades e estados brasileiros. Além de apresentar vivências como arte-educador e ator do entrevistado, e um olhar dele sobre os processos educacionais.

A entrevista aduz o enfoque nos eixos temáticos: a) Cena, corpo e educação; b) Corpo e processos educacionais em comunicação; c) O ensino formal, não formal e informal das artes do corpo.

Giovanni Amaral Cosenza (GAC): Compare a formação do ator de teatro musical no eixo Rio de Janeiro e São Paulo, e fora dele.

1 Tecnólogo em Produção Cênica pela UFPR, acadêmico de Direito pela PUCPR e pós-graduando em Dança: Gestão e Produção Cultural pela Faculdade Inspirar. Atualmente, está Conselheiro Estadual de Cultura do Paraná (Biênio 2020-2022), pela cadeira do Teatro e é produtor cultural da Púrpura Produções. E-mail: giovannicosenza1996@gmail.com

2 Beto Sargentelli é ator, cantor, músico, produtor, professor (Teatro e Canto) e arte-educador, graduado em Artes Cênicas/Teatro pela Faculdade Paulista de Artes e Interpretação para Cinema na Escola de Atores Wolf Maya, ele é vencedor do Prêmio Bibi Ferreira 2019 de Melhor Ator e garantiu pelos últimos 5 anos consecutivos 13 indicações e 9 conquistas a prêmios de Melhor Ator. Em 2021 celebrará 16 anos de carreira somando 27 peças, dentre elas 18 musicais, e protagonizando o que será seu 13º musical da Broadway: "West Side Story" na pele de Tony, sob direção da dupla Möeller & Botelho e o maestro Cláudio Cruz.

Beto Sargentelli: Eu acho que devido à demanda que tivemos em São Paulo e no Rio de Janeiro, com aumento das produções de Teatro Musical, houve também uma procura maior pelas matérias que envolvem esse gênero, como a interpretação, o canto, a dança, o sapateado e suas variações.

Apesar do Teatro Musical já ter tido manifestações e montagens antes, acredito que foi a partir do grande retorno das produções, nos anos 2000, que começaram a surgir novas escolas específicas do gênero.

No Brasil, nós não temos o mesmo hábito, ou melhor, não temos a mesma estrutura que os americanos ou os ingleses têm, entre outras potências que tratam a arte com a devida importância, senão a mais importante, em equiparação, com as outras matérias.

Então, a gente tem no Brasil apenas manifestações isoladas nas escolas, tendo algumas escolas específicas com muita batalha. Também acontece o teatro, entre outras variações, mas o Teatro Musical, que você tem aula de música, aula de canto, aula de dança, aula de interpretação não existe no ensino formal, a gente tem uma defasagem em relação às outras potências, mas, a partir dos anos 2000, com as grandes produções vindas de fora e também as de autoria brasileira, a gente acabou tendo um mercado que se abriu para o profissional de teatro.

Além dos teatros de prosa, dos músicos e/ou cantores e os bailarinos, então juntou-se aí todas essas matérias e a necessidade também de usar todas elas ao mesmo tempo, no caso do Teatro Musical, devido ao eixo Rio e São Paulo ter público, por se tratarem de cidades enormes, onde há um giro de pessoas e de visitantes muito grande, as grandes produções acabaram enraizando-se nesse eixo.

Devido a isso, o processo de formação em Teatro Musical também evoluiu nessas cidades, mas nos últimos anos a gente vem observando outras manifestações de arte, ou melhor, de estudos de Teatro Musical, em específico, também em outros lugares do Brasil, bem como a região Sul, região do Nordeste e até no próprio Sudeste nos estados vizinhos, ainda não com o mesmo enfoque do eixo Rio e São Paulo ou com a mesma, digamos, quantidade ou giro de alunos. Já existem produções acontecendo fora do eixo Rio e São Paulo ou turnês pelo Brasil, o que é muito bacana.

Com relação as escolas, eu – como arte-educador – tive a oportunidade de ir à Fortaleza, Curitiba e Poços de Caldas ministrar cursos e workshops de Teatro Musical, além do eixo Rio e São Paulo. Então a diferença, na verdade, está mais na demanda, pois há uma maior concentração de grandes produções no eixo Rio e São Paulo. Por conseguinte, também um grande aumento das escolas específicas para Teatro Musical, mas claro que as matérias podem ser estudadas, também, individualmente e depois serem juntadas quando o profissional entra no mercado ou vivencia experiências em Teatro Musical.

GAC: Como foi a experiência de cursar a graduação em artes cênicas/teatro na Faculdade Paulistana de Artes e trabalhar com musicais profissionais ao mesmo tempo?

Beto Sargentelli: Eu acredito que a experiência foi a melhor possível. Eu venho de uma formação anterior a faculdade. Desde menino mesmo que eu vinha estudando teatro, já tinha feito parte de algumas companhias super interessantes aqui em São Paulo – isso em teatro de prosa – e a música sempre andou junto e o canto também, foi uma coisa que veio naturalmente comigo, enfim, uma questão familiar e depois também, obviamente, o treinamento e o estudo do canto e suas modalidades, estilos e tudo mais, quando eu ingressei, ou melhor, tentei ingressar nesse mercado do Teatro Musical. Depois que consegui me estabelecer neste mercado, nesse gênero de teatro, a experiência foi o melhor possível, porque eu já tinha trabalhado em musicais profissionais, ainda com 17 para 18 anos, quando iniciei a minha graduação de licenciatura e bacharelado em Artes Cênicas na Faculdade Paulista de Artes, que é uma faculdade com uma qualidade muito boa aqui em São Paulo.

Eu tive um grande privilégio de iniciar a minha graduação já trabalhando no mercado ou ingressando nas primeiras grandes produções de Teatro Musical, bem como outras manifestações de arte também, então foi a melhor experiência possível, porque eu podia aplicar tudo que eu vinha aprendendo na faculdade e tudo que eu já tinha aprendido nas produções e vice-versa.

Enxergar também as produções das quais eu fiz parte com um olhar mais apurado, com conhecimento, com embasamento, enfim, com toda a oportunidade que a gente tem no mundo acadêmico, principalmente a Faculdade Paulista de Artes que é toda concentrada, apenas, em artes. Tinha uma interdisciplinaridade muito bacana. Nós tínhamos os estudantes

de música, de dança, de canto, de artes plásticas e, obviamente, de artes cênicas, então, tive um grande privilégio de conviver e já ter o entendimento muito maior dos trabalhos que eu vinha executando, um outro olhar, como um acadêmico, dentro dessas grandes produções, então foi o melhor possível.

GAC: Trace uma diferença do ensino formal e não formal para a interpretação no Teatro Musical.

Beto Sargentelli: Bom, eu acho que a diferença do ensino formal e o ensino não formal para interpretação do Teatro Musical acaba sendo relativo, dependendo da abordagem. Depende da escola, depende do professor, enfim, do objetivo do aluno, mas o ensino formal, no meu caso a graduação em Teatro/Artes Cênicas, é muito importante porque engloba todas as opções estéticas de uma interpretação ou de um estilo de teatro, então a gente acaba tendo um embasamento muito maior na nossa interpretação.

Eu sempre digo que a interpretação para Teatro Musical, na minha humilde opinião, é uma lenda, porque a interpretação é interpretação. O ator tem que ter a formação para qualquer gênero, para qualquer veículo, para qualquer manifestação cênica. Então eu acho que de certa maneira há uma confusão, onde as pessoas acabam tendo uma visão um pouco, digamos, equivocada, como se no Teatro Musical tivesse algo a mais ou um jeito específico de interpretar, até confundido em alguns casos com exagero, que é, na verdade, abominado. O exagero é abominado inclusive pelos americanos, como os diretores que já me dirigiram em algumas montagens aqui no Brasil. Vale ressaltar que há uma visão equivocada, por parte de alguns profissionais que não trabalham com Teatro Musical, lá fora também, não sendo um equívoco exclusivamente nosso.

Contudo, há profissionais internacionais que dizem que existe um preconceito esquisito em relação ao Teatro Musical, porque tem profissionais que acabam achando que tem essa característica do exagero ou de algo maior, excessivo, barroco, dentro da estética de interpretação barroca que soa esquisito dentro do gênero. Lembrando que se é uma montagem barroca com uma abordagem da direção barroca ou melodramática e tudo mais, caberia completamente, o problema é que há um equívoco, onde as pessoas numa montagem realista, elas aplicam isso de uma maneira como se o musical permitisse esse lugar.

Então, eu acho que a grande diferença é esse olhar que você tem quando se forma e busca o ensino formal. A questão não formal para interpretação de Teatro Musical, eu acho que sejam as vivências em Teatro Musical ou oficinas e workshops ou até *coach* individuais e tudo mais. Eu acho que tudo é válido, contanto que seja com bons profissionais, que tenham ideia, tenham trabalhado, tenham *know-how* sobre e tenham experiência sobre o Teatro Musical para justamente não ensinar, não existe certo e errado, mas não ensinar algo que não tenha ou que não encaixe de uma maneira apropriada ao gênero de Teatro Musical, onde a interpretação, ela é verdadeira e ela tem de ser verdadeira, além de ser adequada a proposta do gênero e do diretor do espetáculo em questão. Dentro do Teatro Musical temos diversas formas e estéticas teatrais que podem ser utilizadas, bem como qualquer outra peça, então varia muito mesmo, em relação a cada espetáculo, a cada profissional e entre outras coisas.

GAC: Como é o seu processo de construção da personagem?

Beto Sargentelli: Bom, o meu processo de construção do personagem é muito variado. Na verdade, eu sempre busco inovar e encontrar maneiras diferentes também de construir os personagens, então é muito relativo. Dependendo do personagem eu faço uma busca primeiro sobre o universo dele e o que envolve aquele personagem, o texto dele me traz informação. Eu busco primeiro tudo sobre o mundo no qual ele é inserido, busco o máximo de informações possíveis do texto ou diretor ou, às vezes, o livro no qual a peça foi baseada, mas, obviamente, evito de ver qualquer outro tipo de vídeo ou qualquer outro tipo de montagem. Eu não gosto de ser influenciado, evitando ao máximo de ver outras pessoas, outros atores realizando o espetáculo ou a peça ou o personagem.

O que é que eu faço? Eu vou atrás, na verdade, do que o texto me dá ou do mundo que ele está inserido, este é um dos processos e a partir deste primeiro contato, eu começo a estudar o meu texto, o meu personagem e encontrar o que o texto não diz, ver o que tem por trás desse texto, encontrar todas as camadas da personalidade desse personagem. Aí eu vou fazendo, realmente, um trabalho de mesa, onde vou investigando meu personagem de uma maneira técnica.

Depois desse processo técnico eu gosto de ir para uma construção emocional, então eu começo a buscar as emoções que eu encontrei tecnicamente. Eu tento trazer elas de maneira emotiva, emocional para o meu organismo. Começo a entender, começo a dizer em voz alta as palavras ou durante o processo começo a dialogar com os meus parceiros de cena e me deixo livre para criar em cima desse embasamento técnico, onde a minha intuição possa desenvolver algo a partir disso, dessas circunstâncias dadas, onde eu consiga andar sobre essas emoções de uma maneira livre, de criação, de busca, de procura e em busca de uma inspiração ou de momento bacana, onde eu consiga começar ali a “botar os tijolos”, e de tijolinho em tijolinho criar a personagem.

Claro que a construção da personagem vai até o final da temporada, né? Lógico que a gente formata junto ao diretor de uma maneira que tenha uma estrutura e uma lógica, tudo dentro do contexto. Óbvio que a gente tem que ter e manter a qualidade de interpretação e da função dessa personagem, mas a gente sabe que as personagens nunca estão prontas, né? A gente está sempre buscando, sempre investigando e sempre encontrando.

Tem também uma outra maneira que eu uso para encontrar que é por meio de movimentação. Então eu busco movimentos ou referências físicas, às vezes, até físico-psicológicas, onde eu enxergo coisas dentro do texto, onde eu consiga pegar ali, caso o personagem tenha alguma especificação corporal. Eu começo a buscar, antes de qualquer coisa emocional ou de texto, através de um movimento isolado, uma repetição ou alguma anomalia, e a partir disso eu consigo ir desenvolvendo o intelecto. É uma construção *meyerholdiana*, dentro da biomecânica e tudo mais, mas eu faço os dois caminhos, tem personagens que eu encontro por um caminho, outros que eu encontro por outro e daí por diante.

GAC: Como foi lidar com a relação: ator, arte-educador e produtor na montagem do espetáculo musical “Os Últimos 5 Anos”?

Beto Sargentelli: Foi muito interessante lidar com a relação ator, arte-educador e produtor, na montagem do espetáculo “Os Últimos 5 Anos”, se eu puder descrever a experiência é a melhor possível. Claro que é exaustivo, muito exaustivo, porque são funções, que individualmente exige muito do profissional, então elas somadas são bem complicadas, apesar de ser gratificante.

Como ator, o espetáculo é muito especial e muito difícil, eu diria complexo, pois são só dois atores em cena, um texto difícilíssimo e canções também desafiadoras, então por si só o trabalho de ator, neste espetáculo, já é um desafio, não só o meu como da minha parceira – éramos eu e a Eline Porto. Nós fizemos o casal da peça, e na vida somos sócios e também somos namorados, então nosso trabalho foi muito intenso.

Aí entra também a função de produtor. Sabemos que é muito, muito desafiadora também porque a gente tem uma série de informações e de demandas que temos que vislumbrar enquanto a gente tá no palco e em cena, tendo que resolver coisas muito específicas de produção e de direito autoral e, enfim, tudo que envolve uma grande produção de um musical desse porte, então foi muito interessante essa função, e para complementar nós tivemos também a função de arte-educadores, porque o nosso projeto firmou uma parceria entre a minha produtora e a ONG, Déias do Brasil, onde nós ministrávamos, como produtores, elenco e arte-educadores oficinas e um curso de formação para comunidades carentes daqui de São Paulo, onde ensinamos as modalidades de interpretação, canto e dança, com o desenvolvimento de um espetáculo e o desenvolvimento também da própria cenografia, figurinos, tudo sendo feito simultaneamente nos meses que tivemos esse projeto, que foram seis meses no total. Então foi uma experiência muito gratificante também por termos conseguido a visita dos alunos dessas comunidades carentes daqui de São Paulo, dentro da nossa plateia.

Todas essas as funções acumuladas foram muito bacanas, porque a gente teve essa chance de lidar em todas as frentes, então eu ter tido essa chance de lidar com cada uma das funções e inter-relacioná-las foi muito legal. Enfim, se eu pudesse descrever foi mais ou menos assim, foi muito especial, muito cansativo, mas muito gratificante mesmo assim, porque a gente sai com o coração ainda mais rico depois de toda essa experiência.

GAC: Como você transmite a sua experiência de ator para os seus alunos?

Beto Sargentelli: Essa pergunta é muito desafiadora para responder. Eu acho que eu sempre tento encontrar uma maneira, como arte-educador, de transmitir o que eu gostaria de ouvir ou a maneira como eu gostaria que abordassem a profissão, os desafios da profissão de ator, bem como as minhas dúvidas. Como aluno, eu carrego meus Mestres comigo, todos eles: os diretores, os professores, os mestres que eu tive no teatro, para

ter o meu modo de transmitir essa experiência para os meus alunos. Então, eu busco um jeito que seja o mais humano possível, onde a gente respeite as idiossincrasias de cada um, onde eu consiga acessar dentro da experiência de cada um aquele lugar que eu quero passar para eles.

Eu transmito (o conhecimento) de uma maneira muito pé no chão, mas ao mesmo tempo também mantenho os sonhos deles vivos, porque realmente a arte é um lugar que tem espaço para todos, não tem nada mais democrático do que a arte, então eu sempre incentivo cada um com a sua singularidade, com as suas dificuldades, com as suas facilidades, todos têm chance, todos têm possibilidade se batalharem, estudarem e lutarem para conquistar um espaço.

Claro que a gente sabe que não é justo, principalmente no Brasil. O mundo não é justo, mas no Brasil é ainda mais difícil. A gente não tem uma disputa justa. Alguns tem mais condições financeiras, mais tempo de estudar e tudo mais, porém, para tudo dá seu jeito.

Eu mesmo não tinha condições de pagar minhas aulas e atravessava a cidade para fazer aulas, porque eu tinha ganho bolsa aqui e bolsa lá, então acabou que eu mesmo, sem as condições ideais, batalhei muito, até além do que eu achei que eu pudesse, para conseguir conquistar, pelo menos, um lugarzinho ali na carreira, né?

A gente sabe que é uma batalha constante, a luta é constante, mas claro que a gente vai conquistando espaço e prestígio com o tempo. Se você trabalha com honestidade, muita luta e muita perseverança, as coisas acontecem, então de certa maneira eu tento passar isso para eles e tento incentivá-los ao máximo, e também compartilho as minhas experiências negativas e positivas para que eles entendam que realmente nada é 100% e, às vezes, é como a gente imagina e, às vezes, não. Enfim, tudo que envolve as dificuldades da nossa profissão, bem como, no caso de alguns alunos, a aceitação dos pais para trabalhar com arte e para desenvolver a arte em cada um deles.

GAC: Como as outras áreas artísticas influenciam o seu fazer dentro do teatro musical?

Beto Sargentelli: Eu acho que influenciam de diversas maneiras, primeiro que o próprio Teatro Musical já tem muitas linguagens de arte: artes plásticas, artes cênicas, artes visuais. No nosso caso em Teatro Musical o enfoque em marketing e divulgação é muito

grande, então a gente acaba tendo até o audiovisual, que é muito especial e muito bem utilizado, as vezes para uma divulgação do espetáculo ou mesmo no próprio espetáculo com as projeções e entre outras coisas.

Então, a gente tem muitas coisas que influenciam e o meu fazer, obviamente, está inter-relacionado com todas elas, todos os lugares são fontes de inspiração desde as músicas até algum quadro, algum movimento artístico, dentro do âmbito das artes plásticas ou das artes cênicas, que me fazem compreender melhor o meu trabalho de ator, então eu acho que é mais ou menos isso, elas influenciam totalmente.

A sétima arte, o cinema também influencia muito nas referências. A gente, às vezes, encontra grandes atores e grandes personagens, onde a gente consegue investigar como esse ator trabalhou, como ele desenvolveu a técnica ou como ele abordou um universo daquele filme ou daquele personagem, e isso se aplica a todas as outras artes.

GAC: Qual é a sua definição para o artista de teatro musical contemporânea?

Beto Sargentelli: Bom, eu acho que a definição do artista de Teatro Musical contemporâneo se baseia, na verdade, em se manter aberto para o novo, para descobertas, para os desafios. Eu acho que o artista de Teatro Musical, ele tem essa pluralidade nele, então, tem diversos tipos de espetáculos, diversos tipos de peças e abordagens. Há sempre a chance de aprender algo novo, isso eu digo em qualquer âmbito, em teatro de prosa, audiovisual e tudo mais.

Entretanto, o Teatro Musical acaba tendo uma dificuldade tripla como a gente chama, onde você precisa conseguir interpretar bem, cantar bem, dançar bem e sem parecer que você está fazendo tudo isso. Então este é o grande desafio. Se eu pudesse definir o que é o artista de Teatro Musical contemporâneo é isso, é o artista que está sempre buscando novos conhecimentos, novas modalidades e se aperfeiçoando todos os dias, porque se já é muito esforço você se dedicar totalmente a interpretação ou ao cantou ou a uma arte isolada, imagina ter que focar em todas elas, então realmente são pessoas que têm que ter essa mente muito aberta para o aprendizado constante e saber que é para sempre. Então é isso, a definição é pluralidade.

Recebido em: 28/10/2020
Aceito em: 26/02/2021

EIXO
AXIS

5

RESENHAS CRÍTICAS
REVIEWS



**TRANSVERSALIZAR O ENCONTRO DIALOGISMO: DO
OFÍCIO UNIVERSITÁRIO; DAS CENAS; DAS VIDAS.**Carla Marcelino¹

Sobre GONÇALVES, Jean Carlos. Teatro e universidade: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019. 172p. – Coleção Pedagogia do Teatro, Nº 23, ISBN: 978-85-8404-169-5.

Resumo: Educação, Linguagem e Teatro na perspectiva de frutos de diálogo constituem a linha condutora de uma ampla discussão, cuja visão abarca desde o epistemológico até o imaginário coletivo, para uma análise de memórias formativas e cruzamento de dados na investigação da montagem de espetáculos de graduandos do curso de Teatro Interpretação da Universidade Regional de Blumenau. Esta matéria prima, gerada através da análise dos vários discursos transversais e interdisciplinares, entre o olhar investigativo de Jean Carlos Gonçalves, amparado pelo olhar interativo, múltiplo e sensível de Mikhail Bakhtin, é um grande aporte, ao valor tangível e intangível da investigação acadêmica dos processos vivenciados na área da pedagogia teatral. As vozes do teatro na educação e as vozes da educação no teatro, campo de pesquisa pouco explorado, concebem e exaltam o exame, a prática e a profissionalização em teatro por um viés educacional a partir do cenário múltiplo e infinito da linguagem, apontando outras novas perspectivas.

Palavras-chave: Encontro; Diálogo; Pedagogia; Cena.

Abstract: Education, Language and Theater in the perspective of the fruits of dialogue constitute the guiding line of a wide discussion, whose vision encompasses from the epistemological to the collective imagination, for an analysis of formative memories and the crossing of data in the investigation of the assembly of spectacles of graduates of the Interpretation Theater course at the Regional University of Blumenau. This raw material, generated through the analysis of the various transversal and interdisciplinary discourses, between Jean Carlos Gonçalves' investigative gaze, supported by Mikhail Bakhtin's interactive, multiple and sensitive gaze, is a great contribution, to the tangible and intangible value of the academic research of processes experienced in the area of theatrical pedagogy. The voices of the theater in education and the voices of education in the theater, a little explored field of research, conceive and exalt the examination, practice and professionalization in theater from an educational perspective from the multiple and infinite scenario of language, pointing out new ones perspectives.

Keywords: Encounter; Dialogue; Pedagogy; Scene.

1 Pedagoga. Especialista em História da Arte. Mestre em Direção Teatral e de Espetáculos. Doutoranda em Educação. Atua como coordenadora do Observatório Cultural UTPL; docente e diretora cênica da Companhia de Teatro UTPL e do projeto Pedagogia da Emoção Cênica - Clown Humanístico e Teatro dentro do muro (Centro de Reabilitação de Jovens infratores Loja, Equador). Investigadora da Cultura em Desenvolvimento da Incubadora Cultural UTPL. Participa dos grupos de investigação ELITE (Brasil); OzTeatral (Equador); ObsCult/SMARTLAND(Equador). E-mail: csgarcia4@utpl.edu.ec

A colisão entre um investigador, apaixonado por seu ofício, com uma teoria afeto cognoscitiva, cria vida nesta obra. Ler a voz de Jean Carlos Gonçalves aqui é assumir um acordo, admitindo olhares que saem da boca; escuta que se vê nos olhos; um corpo que já não é só corpo; a fala que nasce de outras formas de linguagem. É ressignificar o encontro. Um compromisso formativo. Interpessoal; Coletivo; Cognitivo; Sensível. Consciente do inconsciente. Responsável.

Os diálogos abertos deste ensaio de vida convidam o leitor a contribuir num transverso, humano e sensível aporte reflexivo. No cenário da universidade, o dialogismo, assumido desde a perspectiva de Bakhtin, como personagem principal, atua na construção da análise de cenas que inevitavelmente também afetam as vidas – suas locuções, suas estéticas, seus contextos, seus Ethos². Afinal, aqui, o único que não se ensaia é a educação: vive-se, dentro de um processo.

Ao teatro, feito na universidade, tema da primeira parte, acadêmico por função educacional, é atribuída a curiosidade vestida de pesquisa. Esta detém o olhar nas vozes “ressonantes e sobrepostas”, como diz o próprio autor, indicando a transversalidade da teoria com a prática, com afetos, escolhas, e com a própria análise dialógica do discurso que permeia e costura todos estes terrenos.

Por um *modo abelha*, este discurso acadêmico a ser analisado vai “polinizando” os espaços chamados *que fazer?* do processo de produção cênica universitária - e tudo que isso implica - formando uma rede de pré-saberes, saberes e conexões. Nesta analogia, a reflexão aponta que a flor, assim germinada, desabrocha da sala de aula para a vida social. E mais. Uma vez destacada pela divulgação científica especializada, esta rede aporta ao pilar da profissionalização do setor, com ampliada visão para o campo da pesquisa em ciências humanas e estudos de linguagem, como anuncia Beth Brait, renomada pesquisadora e divulgadora dos estudos bakhtinianos no Brasil, na apresentação da obra *Entre a cena e a pedagogia, o dialogismo*.

2 Ethos, palavra de procedência grega, que distingue um grupo social e cultural dos outros, sendo assim uma identidade social. <<https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/idiomas/significado-de-ethos/50285>>.

Este fazer teatral pesquisado por Jean Gonçalves desde o viés da particularidade das diferenças, no coletivo, enxerga pelo aspecto dialógico bakhtiniano, a consciência e a valoração das inúmeras diferenças existentes, com a capacidade de se colocar no lugar do outro, estabelecendo relações por meio do diálogo. É a literal função do teatro no seu ofício primeiro do encontro.

Encontro entende-se coletivo, interativo, construtivo, existencial, que constitui a recepção teatral – e não é assim no palco da vida também? Quando, às vezes, se assume papel de ator, se entrega, outras vezes, papel de público, se recebe, ou recebe de, recebe da... vida. E se guarda. Recicla. Refaz. O que é dado ou recebido sobrevive de alguma maneira.

Reflexões para além do acadêmico. Olhares estes também sustentados por grandes observadores da linguagem como Viola Spolin, Biange Cabral, Bertold Brecht, Eugenio Barba e Augusto Boal, que neste livro são referenciados pelo autor como ressignificadores da relação entre teatro e educação.

Sendo esta obra uma análise com diferentes possibilidades de análise, urge ressaltar o quão relevante neste contexto é estudar as práticas de montagem por meio dos enunciados de seus participantes. O memorial descritivo/formativo, assim sintetizado, é composto pelas “vozes que permeiam o contexto teatral universitário”, no qual o autor aponta uma lacuna a ser investigada dentro do complexo e transcendente mundo da formação superior em teatro.

Então, para começar a analisar o diálogo, Jean Gonçalves propõe assistir a uma conversa. De um lado evidências da prática universitária; de outro a perspectiva bakhtiniana, referenciada cronologicamente, cujo legado apresenta uma espécie de *mindfulness*³ em relação ao objeto de pesquisa: o ser humano integral e suas múltiplas conexões.

Atreلامentos que conjugam tempo e espaço, com a ação, com o lugar de fala pedagógica e a circulação das vozes artísticas, também lugares de fala perceptíveis a sua própria maneira, fornecendo diversos pontos de vista que incluem texto, e outras

3 Expressão que indica prestar atenção de maneira consciente a experiência do momento presente com interesse, curiosidade e aceitação. Recuperado de: <<https://www.mindfulness-salud.org/mindfulness/que-es-mindfulness/>>. Acesso em: em 30 jul. 2020.

abordagens, presentes e posteriores. Nesta mirada dilatada, o *penso-logo-existo*⁴, divide lugar com *falo-logo-assumo* (minha existência e todo contexto que interfere nela consciente e inconscientemente).

Porque toda palavra nesta investigação é berço de sentido. Longe de ser ingênua, a interpretação do investigador concebe o multiverso⁵ que constitui as escritas memoriais, oriundas dos enunciados. Assim, neste estudo de uma montagem teatral existe uma cadeia empática simples (ainda que metaforicamente complexa) analisada por meio de duas vozes e linguagens, como espaços dinâmicos de formação estética pedagógica: a voz da educação no teatro e a voz do teatro na educação.

Escutar as vozes da educação no teatro pressupõe enxergar um contrato conveniente e histórico entre uma ocupação de espaço chamado sala de aula – arquitetando a diversidade múltipla de sua apresentação para o ensino aprendizagem, para jogos dramáticos e treinamentos físicos, para criação artística - e um lugar de fala desde as perspectivas do ser aluno e do ser professor ampliados pela ótica da arte.

A palavra nesta dimensão da pesquisa é casa da ancestralidade, e será vista, dentro dos diálogos antecedentes e descendentes, como dado para compreensão dos memoriais em questão no seu “*linguageamento*”, como aponta Capra (1995, p. 213), já que para ele “é na linguagem que o ser humano coordena seu comportamento, e juntos, na linguagem, criam coletivamente seu mundo”.

Neste panorama, Jean Carlos Gonçalves analisa, nestes memoriais, frutos deste processo dialógico, os imaginários sociais de professor com seu marcado rótulo heroico, condutor e vocacional; e sua autoridade ou persuasão ecoada a partir dos enunciados que indicam orientação sobre uma situação. Um exemplo disto se encontra num fragmento do Memorial 2 que conta “[...] a professora sempre faz um comentário construtivo... [...] quando o grupo estava cansado ela intervinha auxiliando...”⁶.

4 A frase *Penso, logo existo*, conhecida por sua forma em latim *cogito, ergo sum*, é uma frase do filósofo francês René Descartes e está no livro *Discurso do Método* (1637). Recuperado de: <<https://www.culturagenial.com/significado-da-frase-penso-logo-existo/>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

5 Multiverso foi a teoria final que desenvolveu Stephen Hawking, publicada na revista *Journal of High Energy Physics*, sobre o cosmos, afirmando que nosso universo é um entre muitos e que são similares entre si. Recuperada de <<https://www.lavanguardia.com/ciencia/20180502/443191890225/ultima-teoria-stephen-hawking-universos-paralelos.html>>. Acesso em: 10 ago. 2020.

6 Fragmento página 68 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

Se nas linhas a escrita formaliza o movimento dialógico; nas entrelinhas a multiplicidade da enunciação verbal joga com o contexto. Outro exemplo fantástico se expressa no Memorial 1, nos fragmentos “[...] a cada dia o professor nos apresenta novos [...] [...] a partir dos comentários da professora levantei alguns questionamentos [...]”⁷, onde a voz/figura do professor é ponto de partida para o processo criativo, lembrando o ensinar aprender, como demarca Paulo Freire:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende.⁸

Assim, quando Jean assinala que a assimilação da palavra do outro se dá em meio ao diálogo, a palavra autoritária e a internamente persuasiva do professor podem ser vistas juntas neste fragmento: ora pela autoridade exercida “nos apresenta”, ilustrada pelo contexto, ora pela persuasão escolhida para apontar caminhos “a partir dos comentários”.

Paralela a esta reflexão, o autor também considera, em sua análise, a avaliação docente em teatro e sua incansável busca por romper paradigmas; e a sala de aula como palco escolar - eco da vida, e para a vida, ainda que seja ocupada, como aponta Jean, por “vozes que se entrecruzam no fazer educativo”.

Então surge a pergunta que não quer calar: quanto vale o orçamento educativo de uma produção teatral universitária? Quanto e por quanto tempo os diálogos que a constituíram vão fazer parte da vida do sujeito que fez parte dela? Impossível contabilizar.

Um olhar docente, externo e participativo (porque também está dentro do processo e também é avaliado quando a obra vai para fora/público), nesta pesquisa diz, nas entrelinhas memoriais, que uma nota é valor imensurável na cadeia discursiva. Por este aspecto o autor reflete a materialização deste produto (processo pessoal de definir-se em relação ao outro na própria prática + criação coletiva cênica + resultado final) aceitando a subjetividade como fonte de referência.

7 Fragmento página 79 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

8 Fragmento da carta retirada do livro **Professora sim, tia não**. Cartas a quem ousa ensinar (Editora Olho D'Água, 10ª ed., p. 27-38) no qual Paulo Freire dialoga sobre questões da construção de uma escola democrática e popular. Escreve especialmente aos professores, convocando-os ao engajamento nesta mesma luta, em 1993.

Tal responsividade, fortalecida pela intangibilidade e poética do processo, é justificada nesta investigação por Jean apud Cabral⁹ porque se “ao fazer teatro a aprendizagem é em teatro” sua dimensão avaliativa - ainda que entre aos alunos investigados desta tese também se aplicassem requerimentos tradicionais de avaliação - se ampliava a outras dimensões.

Tal entendimento ressoa em outro fragmento do memorial 1, quando o aluno assume “[...] utilizando o contexto; as dinâmicas; e o olhar externo do professor... criei [...]”¹⁰ indicando um olhar clínico docente avaliativo, ampliado, porém, na sua voz social, coletiva, porque não, tolerante. Neste sentido, o ser, revela estar, com sentido. E estar num espaço educativo de teatro, por sua vez, manifesta pertencimento a muitos hábitos dentro de um único habitat.

É então que estar neste espaço inclusivo caracteriza um processo que dá conta de inúmeros processos informais, receptivos e articulados, estes também dialógicos, coletivos e individuais. Por isso quando Jean apud Bakhtin assinala que “tudo o que pode ser feito por mim ã poderá nunca ser feito por ninguém mais, nunca”¹¹ ele se refere igualmente ao valor do tempo/movimento dos sujeitos condicionados a este espaço compartilhado.

Numa fração do Memorial 1 “[...] vejo o tempo passar e a impressão é que não venceremos [...]” nota-se que indivíduo que vê o tempo passar, dialoga com o coletivo que, no meio de tantas vozes, como rebanho perdido, não vence o comando do pastoreio.

Assim, tais vozes educativas dilatadas no teatro pelo contexto processual da construção de atividades pedagógicas, reverberam outras vozes: as do teatro na educação. Do palco para além, nunca neutras, totalmente híbridas por seu duplo contexto, o pedagógico e o estético.

Os memoriais analisados, nesta última etapa da investigação que compõe a obra, exprimem a reflexão sobre os dizeres dentro de uma experiência de montagem de espetáculo como evento educativo relegando ao discurso sua importância como “comportamento de uso de signos mais importante ao longo do desenvolvimento” Vygotski (1991, p. 83).

9 Fragmento página 96 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

10 Fragmento página 90 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

11 Fragmento página 107 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

Estes dizeres, observados na linguagem escrita, não surgiram somente de uma prática pedagógica, de um grupo de alunos e de um professor. Surgiram de um processo revestido de espetáculo de construção parcialmente colaborativa, arquitetado por um coletivo de artistas, e coordenado por um diretor cênico.

Como o mesmo explica “na FURB a própria ementa da disciplina Prática de Montagem alocava os alunos na função de atores e o professor na função diretor do espetáculo”¹², em cena o professor *multi função*, coordena as linguagens.

O extremo cuidado do autor, em relembrar os fundamentos conceituais do teatro, explicam as diversas figuras assumidas do que hoje se conhece como diretor de teatro, assim como sobre teatro coletivo e colaborativo. Apresentando um panorama situacional do grupo investigado em questão, Jean apresenta os papéis assumidos pelos mesmos deixando entrelinhas abertas para reflexão do leitor.

Controvérsias a parte – os alunos conformam um trabalho colaborativo ou coletivo? O professor é diretor ou ensaiador? – a brilhante investida de Jean não está em comprovar os papéis fixos que cada um assume, mas relacionar estes papéis com a construção de conhecimento na prática artística por meio dos seus diálogos.

Em um dos fragmentos do Memorial 1 “[...] já que o processo é colaborativo e não nos chegam imposições [...]”¹³ a arte colaborativa é vista como um campo no qual

os cruzamentos entre o pedagógico e o artístico são mecanismos transformadores. Alimento para a liberdade da experiência educativa e consciência artística dos participantes.

A responsabilidade coletiva aparece latente quando se diz que “[...] o processo é uma via de mão dupla... deve-se estar disposto a abrir mão... para viver um nós [...]”¹⁴. Eco das vozes do teatro, mas também da educação, a análise destes enunciados aponta uma melodia do campo acadêmico teatral que reverbera em diversos sentidos, o principal entre eles, o pertencimento.

12 Página 128. GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

13 Fragmento página 116 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

14 Fragmento página 119 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

O sujeito anunciador de Bakhtin, aqui, é escutado por Jean como aluno, mas também futuro profissional das artes cênicas. Fala da sua fragilidade, de seus conflitos, de seu alívio por ser orientado pelo 'diretor'. Este, apesar de ainda assumir uma autoridade implícita sobre o processo criativo, nunca abandonou a linguagem docente e didática, a que se preocupa com a formação integral do aluno, já que logo depois de uma crise "[...]após retomar a reflexão... cada um faria e passaria ao professor para organizar [...]"¹⁵.

De uma posição avaliativa, ora acadêmica, ora estética, se lê a organização dos sujeitos dentro de um processo. Na voz do teatro na educação se escuta o *cuidar*. "[...] sentamos todos juntos... cada um pode escolher [...]"¹⁶. Se escuta o *plantar* "[...] em teatro todos trabalham em prol de um objetivo [...]"¹⁷. Se escuta o *colher* "[...]vão além de atuar [...]"¹⁸. Diretor docente, longe de ser senhor de engenho, é jardineiro.

Assim, no teatro de grupo, transcender o palco é partir do lugar texto para repensar lugares de vida. Quando o autor aponta que nesta pesquisa "este lugar não é somente físico, mas subjetivo"¹⁹ é porque existe sentido até no vácuo, já que, de acordo com Bakhtin, a ausência de palavras também tem significado.

As linguagens diversas, que conformam esta atmosfera diversificada, ora representada por *forças centrípetas* "[...] nossos objetivos nos unem [...]"²⁰, ora por *forças centrífugas* "[...] um grupo de pessoas significa também diferentes opiniões [...]"²¹, alimentam e retroalimentam um ciclo a partir de um jogo dialógico. Sobre o véu da alteridade se compartilha compreensão e se multiplicam sentidos.

15 Fragmento memorial 1 página 125 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

16 Fragmento memorial 2 página 137 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

17 Fragmento memorial 2 página 154 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

18 Fragmento memorial 2 página 138 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

19 Página 150 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

20 Página 146 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

21 Página 154 - GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade**: cena. pedagogia. [dialogismo]. São Paulo: Hucitec Editora, 2019.

Finalizando essa resenha, que deixa ainda mais inquietudes curiosas que exclamativas, cita-se o ensaio aberto, analisado como processo vivo de construção de conhecimento em pedagogia e teatro.

Fonte de diálogos, renascidos dos diálogos, renascidos das enunciações de cada um, a partir de múltiplos pontos de vista, que nunca são neutros em seus contextos: contexto aluno, contexto ator, contexto artista colaborativo, e o contexto integral transversal, porque se pode ver o teatro, a pedagogia e a linguagem como instrumento de desenvolvimento humano.

Assim, as vozes do teatro na educação e da educação no teatro são, nestes discursos, espremidas das dificuldades humanas mais recorrentes: a do relacionar-se e entender-se com e na linguagem do outro; a do encaixar-se como personagem acadêmico, que responde a padrões formais burocráticos e a do permitir-se voar como personagem artista nas asas da sua imaginação.

Entre o Teatro, a Universidade e o Dialogismo, Jean Carlos Gonçalves disfruta os dizeres desta maravilhosa dinâmica, escutando a montagem com os ouvidos de Bakhtin e ofertando, como nos lembra o professor Dick McCaw (Universidade de Londres), que assina o texto de contracapa, uma nova forma de contemplar o ensino e a aprendizagem em teatro. E numa mescla de sentidos, ouvir aqui é como observar um tear, de onde se tecem os mais variados tecidos, customizados e remendados em suas belezas mais singulares e profundas.

REFERÊNCIAS

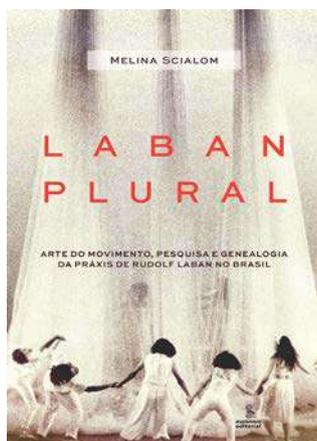
GONÇALVES, Jean Carlos. **Teatro e universidade: cena. pedagogia. [dialogismo]**. São Paulo: Hucitec Editora, 2019. 172p. – Coleção Pedagogia do Teatro, Nº 23.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. Tradução Newton Roberval Eicheberg. São Paulo: Editora CULTRIX, 1995. 249p.

VYGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo – SP. Livraria Martins Fontes Editora Ltda, 1991.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 05/12/2020

POLIFONIA BRASILEIRA: UMA LEITURA DE LABAN PLURAL, DE MELINA SCIALOM (2017)Giancarlo Martins¹

Sobre SCIALOM, Melina. Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017. 192p. – ISBN: 978-85-323-1070-5.

Resumo: Trata-se de uma resenha crítica sobre o livro *Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil* de autoria de Melina Scialom e publicado no Brasil em 2017 pela Editora Summus.

Palavras-chave: arte; movimento; pesquisa; Rudolf Laban.

Abstract: This is a critical review of the book *Laban plural: art of movement, research and genealogy of Rudolf Laban's praxis in Brazil* by Melina Scialom and published in Brazil in 2017 by Editora Summus.

Keywords: art; movement; search; Rudolf Laban.

“Uma forma constitui o contorno ou limite de um objeto, mas esse contorno não cessa de oscilar. Há sempre troca, osmose, interferência” (UNO, 2018, p. 36).

O grande desafio dos historiadores da dança é tratá-la como experiência, constituída a partir das relações entre corpo e ambiente. Uma experiência entendida, pelo viés *foucaultiano*, como espaço de problematização das verdades produzidas pelos saberes e poderes, proporcionando a validação de proposições que se organizam a partir de outras lógicas, que levam em conta o ponto de vista e o testemunho como práticas historiográficas.

Para Boaventura de Souza Santos (2010), os saberes e práticas de grupos dominantes sempre foram entendidos como os únicos válidos, mas o confronto com essa condição pode produzir a emergência de saberes críticos propositivos que contem com a participação de diferentes abordagens que desestabilizem o senso comum, nos desafiando a reconhecer outros modos de construção e comunicação de saberes. Para

¹ Professor, pesquisador e artista da dança. Doutor e Mestre em Comunicação e Semiótica (PUC-SP). Docente do Programa de Pós Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: gian.martins@gmail.com

tanto, é necessário desestabilizar a monocultura do saber, do tempo linear, reconhecendo outras práticas, que se organizam a partir de outros pressupostos, expandindo roteiros e paradigmas para o registro e transmissão da história incluindo aí também as práticas não arquivais como os gestos, as oralidades, os movimentos, a performatividade.

Ao construir sua pesquisa em torno das práxis de Rudolf Laban, e seus desdobramentos e ações no espaço-tempo, com destaque para o contexto brasileiro, Scialom, se propõe a construir uma rede que não se organiza a partir de uma lógica causal e linear, todavia não prescinde de um rigor metodológico claramente definido e descrito. Um modelo que se constitui no cruzamento da experiência prática e teórica de maneira não-hierárquica, evitando uma leitura unidirecional entre Laban, seus colaboradores e discípulos. Tal escolha mantém viva a multiplicidade de experiências que compõe o panorama de artistas, estudos e práticas labanianas que um olhar hegemônico ofuscaria. De acordo com a autora, “A polifonia deve ser lida, portanto, como um possível encontro entre indivíduos, um diálogo que se completa com base em cada vida, memória e prática” (SCIALOM, 2017, p. 96).

No que diz respeito a investigação acerca do legado de Laban no contexto brasileiro há uma clara percepção de que a dança e seu ensino é marcada pela hibridação. Fruto de uma formação fragmentada e entrecruzada realizada, na maioria das vezes, em academia e cursos livres propostos por artistas e educadores que empregavam sistemas de pensamentos, técnicas de várias procedências, traduzindo-as para aplicar em outros corpos e situações, ou seja, na “prática de indivíduos” resultando assim numa “pluralidade de perspectivas”, em “teias de pensamentos que se multiplicam e se entrelaçam”. As narrativas e depoimentos demonstram que mesmo havendo interrupções no fluxo, ainda assim, a imanência permanece, na medida em que a experiência produz ações que incitam novas ações que não são apenas respostas para estímulos ou processos imitativos, criando potências capazes de ressignificar inclusive o contexto histórico. Há algo de muito importante aqui, pois, segundo Foucault (1996), as práticas discursivas constroem ou constituem os objetos de que se fala, a partir de um sistema de classificação, constituído por um regime de verdades ou epistemes, que validam e elegem algumas informações e exclui outras como expressão de uma cultura (ou linguagem).

O trabalho de Scialom colabora com o processo de constituição de um novo olhar para a história da dança que passa a ser analisada num eixo de coexistência e contaminação mútua, relacional. Um processo de coemergência entre corpos, discursos e contextos à construir relações não ortodoxas entre presente e passado.

Laban Plural nos faz lembrar que é necessário instaurar práticas mais abertas e construtivistas, em que saberes heterógenos construam outras possíveis narrativas que levem em conta o ponto de vista, o testemunho, assim como a experiência. Que há uma inseparabilidade entre conhecer e fazer, entre pesquisar e intervir, afinal, toda pesquisa pressupõe uma intervenção que agencia sujeitos e objetos com reverberações mútuas e, neste cenário de continuidades e transformações, onde nada está pronto e acabado, cabe a contínua reinvenção dos modos e práticas para o acompanhamento dos acontecimentos e seus desdobramentos. Uma história como ação e a leitura do corpo como narrativa histórica, como documentação, questionando as temporalidades e produzindo formas mais afetivas de lidar com a história.

REFERÊNCIAS

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

SCIALOM, Melina. **Laban plural**: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil. São Paulo: Summus, 2017.

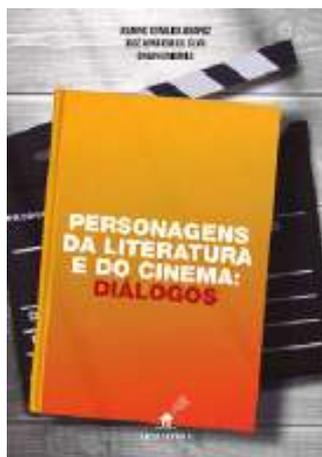
SANTOS, Boaventura (org). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

UNO. Kuniichi. **Hijikata Tatsumi**: pensar o corpo esgotado. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 05/12/2020

PERSONAGENS DA LITERATURA E DO CINEMA: UMA RESENHA

Daniele S. Durães¹

Sobre JAVAREZ, Jeanine Geraldo; SILVA, José Aparício (Org.). *Personagens da literatura e do cinema: diálogos*. Porto Alegre: Casalettras, 2020. 131p. –ISBN: 978-65-86625-11-0

Resumo: Trata-se de uma publicação decorrente do Grupo de Pesquisa Literatura, Cinema e Ensino, criado em 2018 por um coletivo interessado em discutir temas e questões inerentes aos campos da Literatura, do Cinema e de suas imbricações com a Educação. Composto por 8 textos/ensaios de diferentes autoras e autores, esta coletânea, publicada pela Editora Casalettras em 2020, e organizada por Jeanine Geraldo Javarez e José Aparício da Silva, traz como seu objeto central análises sobre possíveis traduções, adaptações e recriações da literatura para o cinema.

Palavras-Chave: Cinema; Literatura; Narrativas; Educação.

Abstract: This is a publication resulting from the Literature, Cinema and Teaching Research Group, created in 2018 by a collective interested in discussing themes and issues inherent to the fields of Literature, Cinema and its overlap with Education. Composed of 8 texts / essays by different authors, this collection, published by Casalettras in 2020, and organized by Jeanine Geraldo Javarez and José Aparício da Silva, brings as its central object analysis on possible translations, adaptations and recreations of literature for cinema.

Keywords: Cinema; Literature; Narrative; Education.

O livro *Personagens da Literatura e do Cinema: Diálogos*, organizado por Jeanine Geraldo Javarez e José Aparício da Silva é uma publicação do Grupo de Pesquisa *Literatura, Cinema e Ensino*, grupo esse que se dedica à pesquisas relacionadas ao papel da literatura e do cinema no ensino. No caso dessa publicação, reúnem-se artigos sobre processos de tradução e estudos sobre a criação de personagens na Literatura e no Cinema, como Carlos Reis, professor da Universidade de Coimbra afirma já no prefácio: o livro “dá testemunho

¹ Bacharel em Dança pela Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Mestranda em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) – Unespar/FAP, vinculada à linha de pesquisa 2: Processos de Criação no Cinema e nas Artes do Vídeo. Membro do GP CineCriare – Cinema: criação e reflexão (Unespar/PPG-CINEAV/CNPq). É também membro do GP GPAD - Grupo de Estudos em Audiovisualidades da Dança (UFISM/CNPq). E-mail: duraes.daniele@gmail.com

do que tem sido, nos últimos anos, o desenvolvimento dos estudos narrativos”, tendo em vista que atualmente em termos de estudos narrativos a transmedialidade tem sido uma questão crucial e quando trata-se de personagens, tira sua subjetividade e complexidade das escuras.

Dando continuidade a essa linha de raciocínio, o leitor adentra ao prólogo escrito por Daniel José Gonçalves IFPR/Telêmaco Borba que apresenta a ideia de diálogos, onde defende que é preciso compreender os diálogos entre literatura e cinema. Em se tratando da construção de personagens esse contexto tem estado cada vez mais ligado ao aspecto central da obra, sendo assim, as adaptações precisam lidar com esse aspecto, em suas palavras: “*teia discursiva para desenvolver o próprio discurso e encontrar soluções estéticas para a relação ética-estética conduzida pelo texto*” e em seguida abre caminhos para que o leitor possa iniciar sua leitura e desbravar um pouco mais desse universo que aprofunda o entendimento desses processos de tradução e(m) diálogos.

O primeiro artigo do livro, intitulado *O funcionamento da narrativa de Rodrigo S. M. na adaptação fílmica de ‘A Hora da Estrela’*, escrito por Ana Claudia Pereira Andruchiw – mestrandia em Estudos da Linguagem pela UEPG –, busca compreender como se dá a narrativa fílmica em *A Hora da Estrela* (1985) onde, na versão literária de Clarice Lispector, a narrativa se constrói de modo metaficcional em que a história se passa dentro de outra história, e o personagem Rodrigo S. M, um escritor, narra a história de Macabéa, uma jovem nordestina órfã, criada e também mal tratada por sua tia beata. A autora inicia o texto trazendo informações sobre como acontece a narrativa na versão literária, comenta alguns elementos estéticos encontrados nos trabalhos de Clarice Lispector e dá ênfase no personagem do narrador, elemento importante que conduz e direciona o leitor aos aspectos emocionais e ao sofrimento silencioso da personagem Macabéa.

Em seguida, a autora passa a discorrer sobre os aspectos e escolhas estéticas da versão cinematográfica, onde esse personagem que narra a história não aparece. Porém, a autora adentra mais profundamente no assunto através de exemplos e análises cênicas do filme mostrando que embora o personagem do escritor não apareça no filme enquanto um personagem, a autora através de profunda análise sugere que Suzana Amaral utiliza-se da técnica cinematográfica para a construção da função do narrador, trazendo para a

diegese do filme a essência emocional e silenciosa da personagem Macabéa. A autora empreende essa análise por meio de comparações, nas quais apresenta as diferentes escolhas narrativas que Suzana Amaral fez para dar luz ao longa metragem, e em especial nos apresenta de que modo a diretora foi trazendo a câmera e a trilha sonora para dentro da diegese do filme para nos apresentar Macabéa, tornando a técnica cinematográfica que costumeiramente está atrelada à não diegese do filme, parte da narrativa fílmica e diegética.

Dando sequência à leitura do livro, no segundo artigo nomeado *O Corpo, a Morte & a Fantasmagoria da Memória em 'Sharp Objects'*, o autor Andrio J. R do Santos – Doutor em Letras – Estudos Literários pela (UFSM) – nos apresenta uma análise de narrativas e construção de personagens de forma comparativa entre a minissérie da HBO *Sharp Objects* criada pela diretora e produtora Marti Noxon que adapta o romance de mesmo nome de Gillian Flynn (2006). O autor traça os comparativos apresentando paralelamente, ao longo do texto e de forma alternada, trechos em inglês do romance literário e comentários sobre cenas da minissérie, analisando profundamente as estratégias de narrativa e a construção da *psiquê* da personagem, Camille Preaker, jornalista que retorna para sua cidade natal, Wind Gap, “*para cobrir um caso que seu editor, Frank Curry, parece considerar promissor: o desaparecimento de Natalie Keene de quatorze anos; o editor de Camille a envia à cidade porque, um ano antes a localidade já se horrorizara com o assassinato da jovem Ann Nash (...) ele acredita que o desaparecimento de uma segunda menina configure a presença de um assassino em série*”.

Conforme o autor nos apresenta fatos importantes para a compreensão de ambas as narrativas ele expõe gradativamente o sentimento de raiva como um aspecto relevante para as personagens femininas e através de paralelos entre narrativa literária e da minissérie vai nos aprofundando em questões que são essenciais para o percurso da história de Camille e de outras personagens que ao decorrer da história. Ele apresenta inicialmente as questões de memória e alienação que em suas palavras “*trabalham de forma mais particular e sutil em relação à Camille*” trazendo referências como o escopo do subgênero literário estadunidense *Southern Gothic* (gótico sulista), para melhor descrever a ambientação sombria e violenta sob um verniz de tranquilidade. Destaca-se o amplo entendimento e referenciais a respeito do corpo, onde o autor nos direciona à passagens

do texto e de cenas da série onde as narrativas nos permitem conhecer mais sobre a memória de Camille através de suas experiências físico sensoriais, como suas cicatrizes e as lembranças de momentos em que a mesma se automutilava. Ao finalizar o texto, o autor se detém um pouco mais a produção televisiva discutindo o papel central da memória no desenvolvimento da personagem Camille em ambas as narrativas e a compreensão da noção de materialidade da experiência de Camille a partir de recursos da diegese da narrativa da minissérie, em que presente e passado se confundem e as “*memórias sangram no presente*”, enquanto na narrativa verbal suas memórias são sugeridas nas palavras do autor “*emoldurada por uma edição e comentários frutos da rememoração*”. Santos nos aproxima da noção de fantasmagoria da memória acentuando ainda mais o carácter sombrio e angustiante dos sentimentos de Camille ao decorrer da história repleta de tragédia e sensualidade, características do Gótico Sulista, elucidando também o tom moroso e úmido da cidade e o ar soturno e visceral presente em ambas as narrativas.

A seguir, voltamos a falar de literatura e cinema brasileiro, agora com artigo da Doutora em Comunicação e Linguagens pela UTP – Cristiane Wosniak – e intitulado ‘*Vida Vertiginosa*’, de Luiz Carlos Lacerda: *a (des)construção intertextual de personagens a partir dos contos de João do Rio*. A autora dá início à análise apresentando o desejo de explorar alguns excertos do curta-metragem *Vida Vertiginosa* (2009), do cineasta brasileiro Luiz Carlos Lacerda, baseado na obra do escritor e jornalista carioca Paulo Barreto (conhecido como João do Rio), em especial o livro *A Mulher e os Espelhos* (1919) onde se encontra o conto *A Aventura de Rosendo Moura*. Em subsequência, a autora passa a contextualizar seu interesse na obras dos criadores em questão e cita o Grupo de Pesquisa CineCriare – Cinema: Criação e Reflexão vinculado ao Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV/Unespar/FAP) como responsável por seu interesse em analisar mais profundamente o assunto. Inicia então o artigo apresentando seu referencial teórico que ancora a análise, revelando sua pergunta norteadora: “*até que ponto necessita o cineasta ser ‘fiel’ à narrativa literária quando traduzida/adaptada ou estilizada para a linguagem cinematográfica?*”, contextualizando vida e obra de ambos os criadores e anunciando que o exercício analítico se debruçaria em traços de citação e alusão intertextual. A autora destaca que Lacerda subverte a narrativa literária, invertendo o papel do narrador que cabe a Rosendo Moura no

conto original de João do Rio, deslocando o papel de protagonista da narração para a voz de uma das atrizes, o que sugere, característica de uma derivação intertextual, ou seja, quando há uma transposição de um (ou de vários) sistema(s) de signos um do outro, nesse caso, em *Vidas Vertiginosas* ocorrem referências explícitas ao conjunto dos contos de João do Rio e para citar/vislumbrar exemplos dessa intertextualidade a autora utiliza-se de alguns *frames* do filme, dos quais ela vai apontando algumas das citações que aparecem como pistas sutis e quase que imperceptíveis utilizadas como recurso da narrativa cinematográfica. Tal raciocínio é aplicado à análise, ao mesmo tempo que destaca a participação do espectador/leitor como ser ativo decodificador desses signos de (re)escritura, enquanto discorre sobre a (de)codificação das personagens. A autora por fim, após extensa análise, destaca que o estudo evidencia que na “*decodificação de textos audiovisuais e abertos, as possibilidades são polissemicamente infinitas.*”

O artigo em sequência, *Amantes Silenciosos* – de autoria de Larissa de Cássia Antunes Ribeiro, Doutora em Estudos Literários pela UFPR –, dedica-se a analisar a obra literária *L'Amant* (1984) de Marguerite Duras e sua adaptação fílmica, *The Lover* (1991) a partir da perspectiva do silêncio, ou seja, daquilo não dito, a partir de análise dos desenhos das personagens principais: o amante e a jovem. Defende-se a ideia de que o silêncio não diz, mas significa e para dar início à análise de ambas as narrativas a autora contextualiza o leitor sobre cada uma das personagens, seus aspectos sociais e psicológicos, informações importantes para dar sequência à leitura mas também enfatizando trechos e características dos recursos de linguagens utilizados para dar alusão a esses contextos. Para isso utiliza de citações do livro em francês, com tradução própria e em seguida compara esses mesmos trechos com a narrativa cinematográfica, destacando seus diferentes recursos de linguagem. Dentre essas alusões a autora estuda as características físicas e emocionais de cada personagem em relação com o outro e também aspectos de linguagem que situam o leitor/espectador em relação ao cenário, aspectos das vestimentas das personagens, movimento, a passagem de tempo e as cores de ambas as narrativas. A autora destaca que ambas as obras acontecem na dúvida do leitor/espectador, pois é a ele que cabe a responsabilidade de preencher as lacunas do não dito.

O artigo seguinte, intitulado *A Poética dos 'Close Ups' na construção da Personagem Elizabeth Bennet, em 'Orgulho e Preconceito', de Joe Wright* – de autoria de Thathiane Prochner, Mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade e professora colaboradora da UEPG – aproxima-nos da obra cinematográfica *Orgulho e Preconceito* (2005), dirigida por Joe Wright adaptação da obra literária de mesmo nome da autora inglesa Jane Austen de (1813) a partir de elementos da construção da personagem Elizabeth Bennet. A autora dá início ao seu estudo destacando que a personagem central de ambas as obras passa por diversas transformações das quais os sentimentos em ênfase são: seu orgulho e preconceito, nesse caso, em relação ao personagem de Mr. Darcy, rapaz que lhe pede em casamento e que Elizabeth nega. Nesse processo a autora destaca autores que ancoram seu argumento a respeito dos *close-ups*, onde ela afirma estar a ênfase da presente análise. Para dar continuidade no estudo a autora apresenta conceitos de *close-up* que serão essenciais para o desenrolar da análise, pois a mesma destaca o poder de dar ênfase à aspectos específicos da personagem e também à sua subjetividade.

Para discursar sobre *close-up* a autora convida Xavier para sustentar seus argumentos e ao decorrer do texto vai intercalando cenas em *close-up* do filme que considera essenciais à transformação da personagem Elizabeth, apresentando *frames* da obra cinematográfica e discorrendo sobre os elementos detalhados nas imagens, como os olhos de Elizabeth e seu reflexo no espelho num momento de reflexão, por exemplo. A autora finaliza sua análise destacando que as cenas escolhidas “*priorizam imagens introspectivas da protagonista, dispensando o aprofundamento em diálogos ou palavras*” e apresenta a ideia de que espectador participa ativamente no processo de construção de subjetividade da personagem Elizabeth juntamente com as possibilidades interpretativas que a técnica de *closeup* permite.

Saímos agora do Cinema e vamos para o Teatro, com o texto *A peça teatral, suas cenas e personagens* de autoria de Jeferson Araújo Moraes, Mestre em Artes pelo Programa de Mestrado Profissional em Artes (PROF-ARTES) e Professor no Instituto Federal do Paraná/campus Pinhais. Em seu artigo o autor apresenta a peça de “*produção autoral Renatal, baseada na história cristã do Natal, e tem como pano de fundo a cidade de Mariana, antes, durante e depois do estouro da barragem de Fundão*”. Inicialmente o autor

contextualiza a história da cidade de Mariana, no estado de Minas Gerais e o que causou a tragédia ambiental no dia 05 de novembro de 2015 e seus desdobramentos políticos, midiáticos, ambientais e sociais. Na sequência, apresenta o objetivo crítico contemporâneo da peça e narra a história popularmente conhecida do nascimento de Jesus Cristo através dos textos de Lucas e Mateus, na Bíblia Sagrada. Em seguida, o autor nos revela quais foram suas escolhas para dar luz aos seus novos personagens que simbolizam e fazem alusão aos personagens da história cristã conhecida popularmente de modo transposto, mas que reúnem elementos culturais da cidade de Mariana, como: O Rio Doce, representado pelo velho pescador ferido; João, Maria e José, que representam os moradores da comunidade; o presidente da TioSamMarco, seu assessor e sua secretária representando o poder do capital da empresa causadora da tragédia; os ambientalistas, que alertam sobre os riscos de um possível rompimento de barragem; a Lama, faz alusão ao coro grego e sua sensação de culpa pelo ocorrido; a Índia Krenak, faz alusão à dor dos povos indígenas; e os voluntários, que ajudam nas buscas pelo casal perdido. O artigo se desenrola conforme o autor apresenta sua análise, cena a cena, exemplificadas com imagens, com ênfase na criação de cada personagem e suas funções desempenhadas no decorrer da peça, que usa a dramaturgia para fazer uma denúncia e apontar detalhes invisibilizados pela cobertura midiática e pela empresa responsável.

A seguir, no texto *A Vida como Princípio da Morte e Razão da Existência na construção do personagem Zé do Caixão*, o autor José Aparício da Silva – professor de História no IFPR-campus Pinhais e Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG –, destaca a relação dupla entre arte e vida do cineasta brasileiro José Mojica Marins e sua personagem Zé do Caixão, hoje um ícone da cultura popular brasileira a partir de questionamentos existencialistas a respeito de morte e vida. O autor contextualiza a vida e carreira de José Mojica Marins e seu processo de criação da personagem Zé do Caixão, que nasce de um sonho (ou seria pesadelo?) do cineasta que empresta seu corpo e sua voz para dar materialidade ao tão polêmico e assustador Zé do Caixão, a ponto de ser confundido em toda a sua vida com a personagem. Silva apresenta a sequência dos filmes: *A meia noite levarei sua alma* (1964); *Esta noite encarnarei no teu cadáver* (1966); e *Encarnação do Demônio* (2008) e discorre a respeito da criação da personagem,

comparando o cineasta brasileiro com o diretor dinamarquês Lars Von Trier, tratando-se de questões existencialistas e questionadoras a respeito de sincretismo religioso, messianismo, e imagens de ultraviolência bem como compara alguns recursos cinematográficos, como os *close-ups*, câmera na mão e etc. O artigo ainda finaliza lançando a seguinte questão: *o que é a vida?*

Por fim, o último artigo do livro *O estadista e a Morte na crônica 'No mesmo Hotel', de Eça de Queiroz* da autora Jeanine Geraldo Javarez – doutoranda em Estudos Literários pela UFPR – se propõe a analisar as personagens, a partir do papel do narrador, na crônica *No mesmo Hotel* de Eça de Queiroz, publicada na *Revista Moderna* em 05 de setembro de 1897. Javarez apresenta as personagens: assassino e assassinado, cujo processo de figuração colhe informações do mundo extradiegético, onde a figuração das personagens ocorre dentro da própria narrativa.

Para fazer a análise a autora utiliza trechos da crônica em que destaca a presença de elementos literários extradiegéticos que auxiliam na exemplificação e dão corpo ao seu argumento onde vai grifando e comentando a respeito dessas características. A autora finaliza comentando a respeito da noção de tempo, espaço e conflito, que vem da notícia jornalística e que também passam a se tornar diegéticas, embora façam parte do universo extradiegético da obra.

Na finalização dessa resenha, em se tratando de adaptações e releituras, resalto o que Daniel Gonçalves já no prólogo evidencia, que “*o cinema não traduz a literatura, ele é um novo universal, um novo texto que dialoga e tensiona com a obra fonte*”. Esse é um livro que, claramente, dedica-se em sua maior parte aos processos de tradução e transposição, centralizando a figura das personagens como recursos de narrativa, dando luz não apenas a uma cada vez mais aprofundada área do conhecimento mas também a complexidades de suas subjetividades, valorando e legitimando seu papel essencial e potencial narrativo.

Destaco, por fim, a importância e relevância do papel do Grupo de Pesquisa *Literatura, Cinema e Ensino* que nos apresenta na publicação aqui em questão, de forma substancial, uma demonstração de seu trabalho coletivo.

REFERÊNCIA

JAVAREZ, Jeanine Geraldo; SILVA, José Aparício (Org.). **Personagens da literatura e do cinema: diálogos**. Porto Alegre: Casalettras, 2020.

Recebido em: 30/11/2020

Aceito em: 15/12/2020