



revista científica de
ARTes

da Faculdade de Artes do Paraná

JUL
DEZ 2022
VOL. 27 N.º 02

DOSSIÉ

ARTE e ACESSIBILIDADES:
(conceitos e práticas) em aproximação

Apresentação

A Revista Científica de Artes/FAP é uma publicação semestral da Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR), voltada à divulgação de artigos, resenhas, entrevistas e traduções na área das Artes, em suas mais variadas formas de análise interdisciplinar.

Neste número, o periódico apresenta o Dossiê **Arte e Acessibilidades: conceitos e práticas em aproximação**, organizado pela Profa. Dra. Andréa Sério e pelo Prof. Dr. Lucas de Almeida Pinheiro, reunindo importantes e urgentes discussões acerca das acessibilidades na arte.

Na seção **Outros Temas**, Alexsandra Lara Reis Guimarães e Adilson Siqueira, no artigo **O Cultivo de Si: um entendimento de como a proposta da meditação budista dialoga com o Yoga indiano na preparação de artistas da cena e do corpo** trazem uma reflexão sobre as práticas meditativas na preparação de artistas da cena e do corpo, refletindo sobre o cultivo de si em seus processos de formação, dialogando com o Shivam Yoga, criado por Arnaldo de Almeida.

Antero da Cunha e Silva Filho, em **A estruturação da cultura nacional brasileira sob o olhar da formação do balé no brasil e as relações com os conceitos de modernidade líquida e lógicas organizacionais**, foca-se sobre como a formação da cultura nacional brasileira e a identidade nacional impactam no desenvolvimento do balé no Brasil no início do século XX, relacionando-as com a modernidade líquida de Zygmunt Bauman e com as lógicas organizacionais de Mario Bunge.

Em **A Caverna dos Espetáculos: a atualização do mito platônico no Filme “O show de Truman”**, André Azevedo da Fonseca observa um conjunto de elementos que indicam a influência do mito da Caverna, de Platão, sobre o roteiro do filme *O show de Truman: o show da vida* (1998), a partir do debate sobre vigilância na sociedade de consumo.

Mauricio Monteiro, em **Timbres: a poética do som - a Sarabanda de Handel em Barry Lyndon** analisa a Sarabanda, de Georg Friedrich Handel, provavelmente composta entre 1703 e 1706, no filme de Stanley Kubrick (1975), que, em diferentes timbres, é usada como leitmotiv de momentos do protagonista, além do importante recurso da anacruse que, segundo o autor, torna-se um fator imprescindível para a tensão antes dos dois duelos.

Desejamos uma ótima leitura!

Luciana Barone e Francisco Gaspar Neto (editores)

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 Paraná

REITOR / RECTOR:
Profa. Dra. Salete Machado Sirino

VICE-REITOR / VICE-RECTOR:
Prof. Dr. Edmar Bonfim de
Oliveira

Faculdade de Artes do Paraná
Arts College of Paraná

DIRETORA / DEAN: Profa. Dra. Noemi
Nascimento Ansay
VICE-DIRETOR / VICE-DEAN: Prof. Me.
Dráusio Fonseca

Divisão de Pesquisa e Pós-Graduação Research
and Graduate Program

COORDENADOR / COORDINATOR:
Profa. Dra. Cintia Ribeiro Veloso da Silva

EDITORES / EDITORS:
Profa. Dra. Luciana Barone
Prof. Dr. Francisco Gaspar Neto

EQUIPE TÉCNICA PERIÓDICOS/FAP

DIAGRAMADORA / DIAGRAMMER:
Profa. Dra. Luciana Barone

ASSESSORA TÉCNICA (REVISÃO DA LÍNGUA
INGLESADA)/
TECHNICAL ADVISOR (ENGLISH LANGUAGE
PROOFREADER):
Profa. Dra. Ana Maria Rufino Gillies

TÉCNICOS / TECHNICIANS
Imagen da Capa / Cover Image: Carlos Nigro
Projeto Gráfico / Graphic Design: Ricardo Peixoto
Bibliotecário / Librarian: Me. Mary Tomoko Inoue

ORGANIZADORES DO DOSSIÊ /
ORGANIZERS OF THE DOSSIER:
Profa. Dra. Andréa Sério
Prof. Dr. Lucas de Almeida Pinheiro

PARECERISTAS AD-HOC / ADVISORS

Dra. Adriana Bitencourt
Universidade Federal da Bahia
Dr. Anderson Bogéa
Universidade Estadual do Paraná
Dra. Andréa Sério
Universidade Estadual do Paraná/FAP
Dr. Angelo José Sangiovanni
Universidade Estadual do Paraná
Dr. Fábio Nunes Medeiros
Universidade Estadual do Paraná
Dr. Lucas de Almeida Pinheiro
Universidade Estadual do Paraná
Dr. Marcos Henrique Camargo
Universidade Estadual do Paraná
Dr. Marcos Chaves
Universidade Federal da Grande Dourados
Dr. Maurílio Andrade Rocha
Universidade Federal de Minas Gerais
Dr. Samon Noyama
Universidade Federal do ABC
Dr. Ulisses Quadros de Moraes Galetto
Universidade Estadual do Paraná/FAP
Dr. Wagner Jonason da Costa Lima
Universidade Estadual do Paraná
Dra. Zeloí Aparecida Martins
Universidade Estadual do Paraná

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)
Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)
Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)
Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)
Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)
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)
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. Rosemyriam Cunha (Unespar)
Dra. Sandra Fischer (UTP)
Dra. Sônia Tramujas (Unespar)
Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)
Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ CAMPUS DE CURITIBA II

FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

DIVISÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

Rua dos Funcionários, 1357, Cabral 80.035-050 Curitiba – Paraná – Brasil

Telefone: +55 41 3250-7339

© 2022 Universidade Estadual do Paraná

UNESPAR – Campus de Curitiba II

Faculdade de Artes do Paraná – FAP

A Revista Científica / FAP 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.

Indexadores:

LATINDEXINDEX

COPERNICUS INT

SUMÁRIOS.ORG

27

Revista Científica /FAP - UNESPAR

Campus de Curitiba II- FAP;
Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação –

v.27 n.2 (jul. / dez., 2022).

Curitiba: FAP, 2022- 327p.

Semestral ISSN 1980-5071

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

1. Arte – Pesquisa - Periódicos.

I UNESPAR Campus de Curitiba II - FAP. II. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação.

CDD 705 CDU 7(05)

SUMÁRIO

Dossiê Temático

DOSSIÊ ARTE E ACESSIBILIDADES: conceitos e práticas em aproximação

Dossier Art and accessibility: concepts and practices in proximity

Andréa Sério e Lucas de Almeida Pinheiro..... 09

Para pensar a cena acessível: ensaiando uma noção de acessibilidade em uma perspectiva ecológica centrada na interação

To think about the accessible scene: rehearsing a notion of accessibility in an ecological perspective centered on interaction

Marcia Berselli 13

Poéticas do sentido: compartilhamento de experiências no campo da acessibilidade em artes cênicas

Poetics of Sense: sharing experiences in the field of accessibility in performing arts

Daniella Forchetti 32

Extensão, teatro e acessibilidade: breves considerações sobre a parceria entre a Unespar e o IPC

Extension, theater and accessibility: brief considerations about the partnership between Unespar and IPC

Lucas de Almeida Pinheiro 48

Teatro e acessibilidade para pessoas surdas no contexto da pandemia da covid-19: um olhar para os espetáculos digitais em Ilhéus-BA

Theatre and accessibility for deaf people in the context of the COVID-19 pandemic: a look into digital shows in Ilhéus-BA

Lilian Cristina Fonseca Menezes, Jones Oliveira Mota e Lucília Santos da França Lopes..... 63

“Chapeuzinho felpudo” em tempos de pandemia: uma experiência teatral remota, a partir do teatro dos sentidos, para crianças com deficiência visual

“Chapeuzinho Felpudo” in times of pandemic: a remote theatrical experience, from Teatro dos Sentidos, for children with visual impairments

Nicolle Fernandes e Lucas de Almeida Pinheiro 83

Teatro e acessibilidade: mediações e práticas teatrais a partir da experiência com atores e espectadores cegos

Theatre and accessibility: mediations and theatrical practices from the experience with blind actors and spectators

Juliana Partyka 98

A fruição sinestésica entre a percepção e a poética

The synesthetic fruition between perception and poetics

Bruno Henrique Wosniak 121

Teatro performativo: da cena com pessoas afásicas à cena contemporânea

Performative theater: from the scene with aphasic people to the contemporary scene.

Juliana Pablos Calligaris 140

Possibilidades fílmicas do corpo com deficiência (ou Por uma nova poética do corpo)

Filmic possibilities of the disabled body in the school space (or For a new poetics of the body)

Odair Rodrigues dos Santos Junior 164

Princípios de acessibilidade e inclusão das cidades educadoras e a formação de professores em artes visuais

Principles of accessibility and inclusion of educative cities and teacher training in visual arts

Ana Cavali e Rosanny Morais Teixeira 186

Teatro de bonecos e acessibilidade nas aulas de arte

Puppet theater and accessibility in art classes

Jailson Araujo Carvalho 209

Criança que dança Haiti: a experiência tem voz e escuta

Children that dance haiti: experience has a voice and listening

Patricia Machado 227

Seção Outros Temas

248

O cultivo de si: um entendimento de como a proposta da meditação budista dialoga com o yoga indiano na preparação de artistas da cena e do corpo.

The Cultivation of the Self: an understanding of how the proposal of Buddhist meditation dialogues with Indian Yoga in the preparation of artists of the scene and the body

Alexsandra Lara Reis Guimarães e Adilson Siqueira..... 249

A estruturação da cultura nacional brasileira: sob o olhar da formação do balé no Brasil e as relações com os conceitos de modernidade líquida e lógicas organizacionais.

The structuring of Brazilian national culture through the eyes of the formation of ballet in Brazil and the relations with the concepts of liquid modernity and organizational logics

Antero da Cunha e Silva Filho 263

A caverna dos espetáculos: a atualização do mito platônico no filme “O show de Truman”

The cave of spectacles: the actualization of the platonic myth in the film "The Truman Show

André Azevedo da Fonseca..... 285

Timbres: a poética do som - A sarabanda de Handel em Barry Lyndon

Timbres: the poetics of sound - Handel's Saraband in Barry Lyndon

Maurício Monteiro..... 304

Dossiê Temático

ARTE E ACESSIBILIDADES: conceitos e práticas em aproximação

O dossiê “ARTE E ACESSIBILIDADES: conceitos e práticas em aproximação” reúne investigações e experiências em torno das múltiplas dimensões da Acessibilidade, considerando suas relações com as diferentes linguagens artísticas nos âmbitos da criação, mediação e formação. Desse modo, ao apresentar trabalhos que refletem sobre a temática em sua potência epistêmica, estética e política, esta edição da *Revista Científica/FAP – Revista de Pesquisa em Artes* busca corroborar com as emergentes, urgentes e necessárias discussões acerca do que vem sendo produzido no país sobre, para e por pessoas com deficiência em contextos artísticos e pedagógicos.

A edição é iniciada pelo artigo de Márcia Berselli, intitulado **Para pensar a cena acessível: ensaiando uma noção de acessibilidade em uma perspectiva ecológica centrada na interação**. Em seu texto, a autora discorre sobre como algumas abordagens somáticas do movimento, como o Método Feldenkrais e o Contato Improvisação, vêm sustentando as práticas desenvolvidas no grupo de pesquisa “Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade”, do qual é coordenadora. No anteparo de tais discussões, o artigo questiona os modelos de deficiência operantes em nossa sociedade, apresentando as considerações de Itxi Guerra acerca do *modelo radical*.

Em **Poéticas do sentido: compartilhamento de experiências no campo da acessibilidade em artes cênicas**, Daniella Forchetti expõem as barreiras que dificultam a viabilidade da acessibilidade no campo da cena. Além de tratar sobre possíveis caminhos à derrubada de tais barreiras, o artigo também reflete sobre as criações acessíveis da DiDanDa Grupo Experimental de Dança.

No texto **Extensão, teatro e acessibilidade: breves considerações sobre a parceria entre a UNESPAR e o IPC**, Lucas Pinheiro relata algumas das experiências formativo-criativas desenvolvidas no projeto de extensão “Teatro e Acessibilidade: a práxis teatral e as pessoas com deficiência visual”. Com o objetivo de promover espaços de ensino-aprendizagem teatral entre a comunidade universitária e a externa, as ações extensionistas contaram com a presença de nove discentes da licenciatura em teatro e

dez pessoas cegas que se encontravam, semanalmente, para investigar modos de se faze-aprender-ensinar-experienciar teatro a partir da não-vidência.

Lilian Cristina Fonseca Menezes, Jones Oliveira Mota e Lucília Santos da França Lopes refletem sobre o teatro digital e suas dimensões acessíveis a pessoas surdas no artigo **Teatro e acessibilidade para pessoas surdas no contexto da pandemia de covid-19: um olhar para os espetáculos digitais em Ilhéus-BA**. A discussão tem como recorte os espetáculos digitais apresentados pelo grupo Teatro Popular de Ilhéus (TPI), e ressalta a importância do compromisso de gestores(as) culturais na efetivação e fiscalização das políticas públicas de acessibilidade.

“Chapeuzinho Felpudo” em tempos de pandemia: uma experiência teatral remota, a partir do Teatro dos Sentidos, para crianças com deficiência visual, traz reflexões sobre a pesquisa desenvolvida por Nicolle Fernandes e Lucas Pinheiro junto a três crianças cegas. A investigação apresenta caminhos possíveis à uma construção cênica que, ao se valer de engajamentos multissensoriais, seja acessível a espectadores cegos *per se*, sem a necessidade da inclusão de recursos de acessibilidade à posteriori.

Juliana Partyka, em **Um teatro e acessibilidade: mediações e práticas teatrais a partir da experiência com atores e espectadores cegos**, apresenta propostas metodológicas para a inclusão de pessoas com deficiência visual na prática teatral. Refletindo sobre dois processos criativos desenvolvidos junto a pessoas cegas evidentes, a autora apresenta o conceito de “Dramaturgia Inclusiva”, cuja intenção é fornecer acessos à cena partindo de seus próprios materiais textuais.

Ainda no campo da mediação artística, o artigo **A fruição sinestésica entre a percepção e a poética** versa sobre as relações entre criação, percepção e fruição dadas pelo viés da sinestesia. Para elucidar a ideia de fruição sinestésica, Bruno Henrique Wozniack analisa as obras “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016), de Melissa McCracken (1990), e “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988), de Sergius Erdelyi (1919-2015), e indica como as potencialidades perceptivas e associativas intrínsecas a tais criações podem ser vieses à inclusão de pessoas com deficiência em museus.

Teatro performativo: da cena com pessoas afásicas à cena contemporânea, traz as reflexões de Juliana Pablos Calligaris sobre o ato teatral performativo e a coocorrência de semioses verbais e não verbais em contexto de afasia. A partir de investigações artísticas realizadas junto ao grupo teatral do Centro de Convivência de Afásicos, da

Universidade Estadual de Campinas, a autora aponta como o comprometimento neurológico e as alterações metalinguísticas decorrentes da afasia se reorganizam como competências textuais-discursivas à criação cênica, dado ser o fazer teatral uma prática intersemiótica por natureza.

Odair Rodrigues dos Santos Junior trata em seu texto sobre as **Possibilidades fílmicas do corpo com deficiência** em contexto escolar. O autor problematiza os processos de ensino-aprendizagem da arte, as representações dos corpos com deficiência no cinema brasileiro e discute sobre a construção de outras narrativas sobre o corpo dada pela produção audiovisual gestada no âmbito da educação inclusiva.

Princípios de acessibilidade e inclusão das cidades educadoras e a formação de professores em artes visuais, de Ana Cavali e Rosanny Teixeira, aborda os antecedentes e princípios norteadores que culminaram no surgimento das Cidades Educadoras, destacando seus aspectos de acessibilidade e inclusão. O texto enfatiza a importância do espaço urbano ser acessível às pessoas com deficiência, assegurando seus direitos no usufruto de produções artísticas. O autor também destaca a emergência da presença dos conceitos basilares das Cidades Educadoras na formação de professores de arte, mais especificamente das Artes Visuais.

Discussões sobre a utilização do Teatro de Bonecos como possibilidade metodológica no ensino da Arte para estudantes com deficiência é o mote do artigo de Jailson Araujo Carvalho. Em **Teatro de Bonecos e acessibilidade nas aulas de Arte**, reflexões sobre um estudo de caso, realizado no Distrito Federal, indicam como as especificidades do teatro de animação viabilizaram um maior envolvimento nas aulas de arte de estudantes do 6º ao 9º ano e que apresentam alguma deficiência.

Patrícia Machado relata em **Criança que dança Haiti: a experiência tem voz e escuta** as estratégias de criação-ensino-aprendizagem da performance “Visita Guiada” que desenvolveu ao longo de 9 anos, aplicadas ao contexto de crianças em situação de vulnerabilidade em Porto Príncipe, no Haiti. No artigo, a autora tensiona a noção de vontade performativa, proposta por Eleonora Fabião, com os conceitos de afeto, na abordagem de Gilles Deleuze e Felix Guattari, e de alteridade, em diálogo com Christine Grainer, tecendo possíveis fricções com a interdependência dos processos de criação, ensino e aprendizagem da dança.

Desejamos que este Dossiê seja lido por diversos leitores e leitoras, ávidos e ávidas a perceberam e fomentarem as Acessibilidades enquanto potência e possibilidades no âmbito das práticas artístico-pedagógicas. Esperamos que as perspectivas apresentadas nesta edição fomentem outros ciclos de investigações, contribuindo com as pesquisas, os ensinos, as aprendizagens e as criações artísticas acessíveis em nosso país.

Andréa Sério
Lucas de Almeida Pinheiro

Andréa Sério é professora adjunta do Curso de Dança (Bacharelado e Licenciatura) da Universidade Estadual do Paraná - Unespar, campus Curitiba II/FAP. Professora e Pesquisadora dos Programas de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes- PPGArtes e de Pós-Graduação em Rede Mestrado Profissional em Educação Inclusiva - PROFEI, desenvolvendo estudos em Arte, Ensino e Inclusão no Grupo de Pesquisa em Dança e no Grupo de Pesquisa em Ensino e Práticas Inclusivas da Unespar. Coordenou a implantação do Centro de Educação em Direitos Humanos e o desenvolvimento e implantação da política de cotas da Unespar. Coordena o Projeto de Extensão: Limites em Movimento: corpo em questão, atuando na inclusão de pessoas com deficiência e na formação de professores em Educação Inclusiva no Brasil e exterior. Capacitou líderes comunitários para atuação em Arte e Inclusão em Porto Príncipe, (Haiti); realizou pesquisa em Arte, Ensino e Inclusão na Universidade de Nova York - (NYU) e em Organizações não governamentais em Atenas, (Grécia) em colaboração com pesquisadores do Mestrado em Antropologia da Dança (Choreomundus - International Master in Dance Knowledge, Practice and Heritage), da Universidade Clermont Auvergne/(França). É criadora e colaboradora voluntária da comunidade de artistas Nô movimento em rede, com foco em projetos de Arte, Educação e Inclusão Social. É Pró-Reitora de Políticas Estudantis e Direitos Humanos da Unespar.

Lucas de Almeida Pinheiro é professor-artista-pesquisador da cena. Doutor em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (PPGAC/Unicamp), pedagogo e graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), é autor do livro "Bob Wilson: por trás do olhar de um surdo e da voz-

PARA PENSAR A CENA ACESSÍVEL: ENSAIANDO UMA NOÇÃO DE ACESSIBILIDADE EM UMA PERSPECTIVA ECOLÓGICA CENTRADA NA INTERAÇÃO

Marcia Berselli¹

Resumo: O texto apresenta um recorte de práticas que vêm sendo desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq), especialmente destacando as abordagens do movimento que pautam as oficinas oferecidas pelo grupo. A noção de cena acessível, que ampara as práticas e estudos do coletivo, direciona para um questionamento acerca dos modelos de deficiência operantes em nossa sociedade, convocando para uma leitura das práticas em uma abordagem de rompimento ou manutenção de normativas capacitistas.

Palavras-chave: cena acessível; acessibilidade; teatro; práticas corporais; capacitismo.

TO THINK ABOUT THE ACCESSIBLE SCENE: REHEARSING A NOTION OF ACCESSIBILITY IN AN ECOLOGICAL PERSPECTIVE CENTERED ON INTERACTION

Abstract: The text presents an excerpt of the practices that have been developed by Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq), especially highlighting the movement approaches that guide the workshops offered by the group. The notion of an accessible scene that supports the practices and studies of the collective leads to a questioning about the models of disability that operate in our society, calling for an approach of thinking about the practices in rupture or maintenance of ableist norms.

Keywords: accessible scene; accessibility; theater; bodily practices; ableism.

¹ Artista da cena. Professora do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC/UFRGS). Líder do Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq/UFSM) e do Laboratório de Criação (LACRI/CNPq). Coordenadora do Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade. Email: bersellimarcia@gmail.com

Para pensar arte e acessibilidade me parece importante reconhecer a presença da questão da acessibilidade nas agendas das instituições de ensino, sejam elas de nível básico ou superior, no contexto brasileiro. Especialmente, ressalto a Lei 13.146 de 06 de julho de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência, sancionada pela presidente Dilma Rousseff, na qual direitos e garantias das pessoas com deficiência são destacados. No entanto, como bem sabemos, nem sempre a elaboração dos textos legais consegue sair do papel e se concretizar nos espaços sociais. Ainda assim, a lei foi fundamental para promover certos deslocamentos em relação a processos excludentes.

Mesmo que em muitos momentos ela atue mais no campo simbólico, a presença da legislação específica ampara ações e mobilizações e fortalece movimentos importantes que são aqueles observados no cotidiano da esfera social, no dia a dia de quem vive em cidades brasileiras e, sem esquecer a multiplicidade de cenários de um país continental como o Brasil, sabe do que estou falando quando menciono a distância entre o papel que abriga a lei e a atitude no contexto social e, em um recorte mais restrito, nos espaços de ensino-aprendizagem.

É no atravessamento de arte e acessibilidade, com um foco nas práticas e nas interações na esfera social, que o Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq) vem desenvolvendo, ao longo dos anos, pesquisas e práticas extensionistas, vinculadas a contextos de ensino, especialmente, ao contexto acadêmico.² Os estudos do grupo têm como centro de gravidade a acessibilidade no fazer cênico. Assim, em ações como oficinas, workshops, análises de espetáculos, estudos teóricos e debates em coletivos, viemos fomentando um pensamento sobre o que seria uma cena acessível, quais corpos estão presentes no teatro, quem são as pessoas que acessam oficinas e criações cênicas e quais abordagens corporais e criativas podem ser mais convidativas a diferentes corpos ao serem menos restritivas. Isso porque compreendemos e defendemos que a arte é um importante aspecto da vida

² Todos os projetos do Grupo de Pesquisa são registrados no Portal de projetos da Instituição de ensino, passando por análise e avaliação por comissão específica. As e os participantes são informadas(os) sobre os aspectos éticos da pesquisa acadêmica, liberando o uso dos dados por meio de termo de consentimento.

social, um recurso interativo e integrativo que permite que nos reconheçamos como agentes sociais, seres sensíveis e completos que integram uma coletividade. Assim, em nossa defesa da arte como um direito de todas as pessoas, buscamos compreender princípios e práticas que favorecem a acessibilidade, observando quais as características das propostas menos restritivas e quais as estratégias que podem ampliar o acesso às práticas cênicas.

Nesses estudos, chegamos, assim, a uma definição de cena acessível como aquela que:

[...] reconhece diferentes modos de relação das pessoas com os ambientes e artefatos culturais, em uma perspectiva ecológica centrada na interação. Singular, única, a interação da pessoa com o meio é atravessada pelos contextos, repertórios, trajetórias e modos de existência particulares. Uma cena acessível estimula esses modos de existência particulares, seja em seu fazer, seja em seu ler/receber (ou seja, da ação e da recepção cênicas). (BERSELLI; FAZZIONI, 2021, p. 02)

É essa definição que vem pautando nossas práticas, operando como um esqueleto humano que nos mantém alinhadas(os) em uma certa estrutura, mas que permite uma grande flexibilidade para que possamos alterar rotas, ir e voltar, elaborar e descartar trajetórias, mover e pausar. Cena acessível, em nossa concepção, diz respeito às três dimensões: do desenvolvimento de práticas cênicas em oficinas e ateliês, do compartilhamento de criações e da recepção de tais criações.

Assim, nesse texto, vamos focar na primeira dimensão mencionada, que seja das práticas em oficinas. De modo a partilhar um recorte do que viemos desenvolvendo nesse sentido, apresentamos neste texto algumas práticas que têm sustentado o grupo: as abordagens somáticas do movimento, especialmente o Método Feldenkrais, e o Contato Improvisação (CI), forma de dança reconhecida como democrática.

Penso que é importante, ainda no início desse texto, introduzir que sou uma mulher sem deficiência. Partilharei aqui, portanto, práticas desenvolvidas em coletivos híbridos e mediadas pelo contexto acadêmico, observando e relatando tais práticas a partir de uma abordagem que, por mais que se pretenda sensível e não alienada, advém de um contexto privilegiado. Penso que cada vez mais essas contextualizações são

importantes, não porque elas indiquem uma fala de menor importância, mas porque elas informam algo que pode fazer sentido a partir das palavras que escreverei na sequência. Também, porque penso que com meu trabalho junto ao coletivo do Teatro Flexível operamos um movimento, que começou antes de nós, de forjar espaços em que haja mais pluralidade de vozes, de corpos, de saberes. Entretanto, gostaria de, desde já, reconhecer os limites que vivenciamos enquanto grupo de pesquisa: os limites de acesso do público, pois habitamos o contexto acadêmico - que não é tão democrático e tão acessível como projetamos que seja; os limites de lugar de fala, pois somos majoritariamente pessoas sem deficiência; os limites de um repertório de vida capacitista, pois aprendemos a conviver em dinâmicas de alta performance e de exigências sobre humanas em métricas pautadas por um padrão construído de normalidade.

Talvez, como um final desse prólogo, também já seja importante eu situar você, leitora e leitor, sobre qual a definição de deficiência que vem me atravessando e, portanto, invadindo meus estudos. Anteriormente, em alguns textos (BERSELLI, 2019; BERSELLI; ISAACSSON, 2020; BERSELLI; ISAACSSON, 2018), destaquei o modelo social ou biopsicossocial como a abordagem de base segundo a qual pautava minhas escritas, reflexões e práticas. No entanto, há pouco tempo tomei contato, por meio do grupo de estudos de Anarquismos, Feminismos e Masculinidades, do Centro de Cultura Social de São Paulo, com o texto *Luta contra o capacitismo: anarquismo e capacitismo* (GUERRA, 2021). A autora me levou a questionar como o modelo social, apesar de promover uma observação da deficiência descolada da ideia médica de um problema que a pessoa teria e que deveria ser corrigido, ainda não chega a mobilizar uma base importante da luta anticapacitista que seja a "norma que estabelece as bases do sistema capacitista" (GUERRA, 2021, p. 13).

Essa norma surge do sistema capitalista, um sistema que vai destacar os corpos pelo seu viés produtivo e cada indivíduo como um artefato produtivo ao sistema. Esse sistema é pautado pela alta performance, uma vez que a quantidade do que é produzido e o tempo de produção são para ele métricas de base. Assim sendo, todo corpo que não atende às demandas da alta produtividade é rotulado como incapaz, pois não pode

fornecer a força de trabalho exigida. É daqui que a autora questiona o modelo social, problematizando:

O problema com este modelo é que, apesar de considerar a deficiência como um constructo, separa a ideia de limitação (a parte corpórea ou mental) da deficiência. Possibilita que o corpo e/ou a mente tenham limitações e que é a interação dessas limitações com ambientes inacessíveis que cria a ideia de deficiência. Isto implica que, mesmo que a sociedade seja 100% acessível, não há ideia de deficiência como tal. (GUERRA, 2021, p. 13)

Então, vinculado ao modelo social, mas como uma resposta a ele, a autora apresenta o modelo radical. O modelo radical considera a deficiência como um constructo social e, portanto, como um sistema de opressão. Afirma que a deficiência é definida pelo grupo opressor, ou seja, as pessoas sem deficiência.

Por sua vez, o vincula a outras opressões, criando uma ideia intersetorial de deficiência. Afirma que todas as opressões (sexo, raça, orientação sexual...) em algum momento da história também foram consideradas deficiências. Está muito centrada na desconstrução da ideia de normalidade, bem como na reivindicação de justiça, o que é chamado de “disability justice”. Supõe uma das primeiras diferenças com o modelo social. Enquanto um reclama por direitos, o outro reclama por justiça. A novidade deste modelo é que ele convoca uma resposta política. Não considera que existe uma deficiência nos corpos e mentes dos deficientes, uma vez que sua ideia é destruir a normalidade. Tudo isso tem o objetivo de alcançar a transformação social através da ação coletiva. (GUERRA, 2021, p. 15)

Me pareceu muito pertinente trazer a reflexão de Itxi Guerra pois, quando a fui apresentando, imediatamente pensei nas práticas de base das propostas de criação que viemos desenvolvendo no Teatro Flexível. A autora também me estimulou a pensar sobre o sistema que nos organiza como sociedade e sobre como a estrutura neoliberal adentra todos os aspectos de nossa existência compartilhada. Ela molda nossos modos de nos relacionar com as outras pessoas a partir de determinadas normas que operam de modo mais central do que pensamos. Ou, do que *eu* vinha pensando. Tomo a liberdade de iniciar esse pensamento aqui nesse texto, um pensamento que ainda está em fase inicial em mim, que não fermentou completamente, que ainda está em crescimento. Assim, para partilhar essas conexões que me atravessaram, sigo no texto compartilhando sobre as abordagens somáticas do movimento e sobre o Contato

Improvisação. Mais ao final do texto pretendo retornar ao modelo radical da deficiência, acredito que possamos nos entender melhor quando eu passar a relacionar essas reflexões com as práticas da cena, práticas que formam e forjam meu local de pertencimento como pesquisadora dessa temática.

As práticas que fundamentam as oficinas: acessibilidade na base

A escolha das práticas que fundamentam as Oficinas de Teatro para pessoas com e sem deficiência, desenvolvidas no período entre 2017-2022, se deu a partir de uma busca por propostas que, em sua gênese, já indicassem premissas da acessibilidade. Gostaria de destacar, aqui, duas premissas importantes, sendo uma delas a ausência de referencial externo para o movimento e a segunda, um desdobramento da primeira, o foco na trajetória do movimento em detrimento da forma. Essas duas premissas foram observadas, em nossas práticas, nas abordagens somáticas do movimento e no Contato Improvisação.

Antes de detalhar sobre as práticas, destaco que as oficinas estão vinculadas a projetos de pesquisa e extensão que coordeno junto à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e que são promovidas pelo Grupo de Pesquisa Teatro Flexível: práticas cênicas e acessibilidade (CNPq).³ As oficinas vêm passando por algumas transformações ao longo dos anos, apresentando características diversas de acordo com a formação do grupo de pesquisa em cada período, buscando dialogar com o interesse das pessoas que integram o coletivo, bem como respondendo às observações recolhidas na própria prática, ao engajamento sensível na prática e ao aspecto reflexivo na análise dessas mesmas práticas.

³ *Programa de Extensão Práticas cênicas, escola e acessibilidade* e Projeto de Pesquisa *Procedimentos e práticas de colaboração artística horizontal: corpos, repertórios e saberes*. Desde o seu início o Programa de Extensão vem contando com apoio do Fundo de Incentivo à Extensão da Universidade Federal de Santa Maria (FLEX-CAL/PRE/UFSM). Destacamos também o apoio do Observatório de Direitos Humanos (ODH/PRE/UFSM). O projeto de pesquisa já contou com apoio do Programa de Incentivo à Pesquisa ao Servidor Mestre (PEIPSM/PRPGP/UFSM), do Fundo de Incentivo à Pesquisa (FIPE-CAL/PRPGP/UFSM), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC/CNPq), do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica - Ações Afirmativas (PIBIC-AF/CNPq) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PROBIC/FAPERGS).

Introduzirei algumas considerações a respeito das abordagens somáticas do movimento e do Contato Improvisação, de modo a contextualizar o que compreendemos como central nas oficinas e a qual abordagem corporal nos vinculamos para, na sequência, apresentar o foco das propostas em cada período durante os anos de 2017 a 2022.

A Educação somática é um campo interdisciplinar pautado na consciência do corpo, na percepção interna do movimento e no reconhecimento de hábitos motores. O termo somática é oriundo da palavra grega soma, reinventada por Thomas Hanna (1986) na distinção entre os conceitos de soma e de corpo. O soma indica ao todo que forma o corpo na experiência vivida, sem separação do corpo-mente, agregando, além do aspecto biológico, as crenças, as emoções, as vivências, os repertórios e os valores sociais, culturais, políticos e espirituais. A dimensão do soma acolhe a perspectiva interna de percepção do corpo, em uma relação entre consciência, biológico e meio ambiente (HANNA, 1983).

Ciane Fernandes (2015) destaca a mudança radical de enfoque, com a centralidade da percepção sensorial e do aspecto ecológico integrativo da pessoa com seu meio:

Aspectos fundamentais da somática, advindos da obra dos seis pioneiros mencionados inicialmente [François Delsarte, Emile Jaques-Dalcroze, Bess Mensendieck, Rudolf Laban, Moshe Feldenkrais e Mathias Alexander], residem numa mudança radical de enfoque, que deixa de ser em estilos e gêneros específicos de expressão corporal e passa a ser na experiência como um todo integrado e dinâmico, na natureza do corpo como ser vivo em constante relação, adaptação e aprimoramento com o/na meio. Ao invés de um aprendizado quantitativo, competitivo e árduo em busca de um modelo, a somática se baseia em um contexto de aprendizado receptivo e perceptivo, facilitando a conexão sensorial através da pausa dinâmica e do refinamento do esforço muscular integrados no todo da pessoa e do ambiente. (FERNANDES, 2015, p. 13)

De modo geral, o campo da Educação Somática apresenta diversas ramificações e diferenciações. Fernandes (2015, p. 16) também aponta que atualmente o que entendemos e nomeamos como somática “originou-se de técnicas específicas altamente estruturadas em termos de princípios, procedimentos, treinamentos e

aplicações". Dentre os diversos métodos e técnicas de educação somática, destaco o método Feldenkrais como uma das propostas de base das oficinas desenvolvidas pelo Teatro Flexível, especialmente a abordagem "Consciência corporal pelo movimento". Feldenkrais, graduado em engenharia mecânica e elétrica, e com doutorado em física, aliou seus conhecimentos em física, engenharia, judô e psicologia para desenvolver tal abordagem do movimento. A "Consciência pelo movimento" relaciona-se à premissa de que estaríamos sempre agindo de acordo com nossa autoimagem. Para Feldenkrais (1977, p. 27), "Cada um de nós fala, se move, pensa e sente de modos diferentes, de acordo com a imagem que tenha construído de si mesmo com o passar dos anos. Para mudar nosso modo de ação, devemos mudar a imagem própria que está dentro de nós". A autoimagem está relacionada à ativação de certas células e, segundo Feldenkrais, durante o desenvolvimento do indivíduo na sociedade muitas células permanecem inativas.

A organização das sociedades ocidentais promove que nosso aprendizado esteja vinculado ao alcance de determinado objetivo, sendo tal aprendizagem ajustada a circunstâncias específicas de cada contexto social. Assim, tão logo o objetivo é alcançado, a aprendizagem cessa, levando a uma limitação de desenvolvimento em relação ao nosso potencial. Ainda, os indivíduos costumam realizar um autojulgamento e uma identificação de sua auto-imagem de acordo com seu valor para a sociedade. Tal perspectiva, para Feldenkrais, reforça a manutenção dos padrões, sendo as necessidades particulares negadas na busca pela adaptação de acordo com as normas gerais impostas pelos determinados contextos sociais. Segundo Feldenkrais, nossa autoimagem é condicionada por três fatores: hereditariedade, educação e autoeducação. Apenas a autoeducação estaria em nossas mãos e, mesmo ela, tenderia a colocar nosso comportamento em concordância com os demais. Porém, Feldenkrais destaca que a auto-imagem não é estática, sendo passível de mudança de ação para ação.

Assim, a prática está baseada no autoconhecimento corporal e no reconhecimento de nossos hábitos. Os exercícios propostos, então, conduzem a pessoa que está praticando a um maior conhecimento de si e a uma descoberta de suas potencialidades, de seus recursos pessoais que, sem terem sido desenvolvidos, eram

desconhecidos. As atividades são apresentadas pela(o) facilitadora e realizadas em grupo. Cada pessoa desenvolve os movimentos a seu próprio modo, de acordo com suas possibilidades em uma exploração individual ainda que vinculada ao coletivo. A atenção e interesse estão na trajetória dos movimentos, sendo que a pergunta não está centrada no “o que” o corpo faz, mas sim no “como” ele faz. Reconhecendo que hábitos inconscientes conduzem nossas formas de agir cotidianamente, no decorrer da prática, a pessoa pode ir tomando consciência sobre os movimentos realizados pelo corpo em cada pequena ação, identificando tensões desnecessárias, melhores posturas e ampliando as percepções de si.

É na percepção interna do movimento, na sensibilização da pele e na desvinculação do referencial externo a partir do foco na trajetória e não na forma que encontro pontos de conexão entre as abordagens somáticas do movimento e o Contato Improvisação. Em uma investigação da aproximação entre o CI e as práticas do BMC (*Body-Mind Centering*, uma abordagem somática do movimento), Machado (2016) destaca que,

Tanto Contato Improvisação quanto a Educação Somática afirmam-se como práticas que valorizam a consciência corpo/mente e que respeitam os limites do corpo. Além disso, outro ponto importante é o uso do toque, inserido em várias abordagens somáticas e também no Contato Improvisação. No Contato Improvisação, a pele atua como um guia para os dançarinos, ampliando a percepção como uma lente de aumento, ligada à potência dos sentidos. (MACHADO, 2016, p. 73)

Assim, no reconhecimento dessa partilha dos princípios das abordagens somáticas, nas oficinas do Teatro Flexível nos inspiramos também em propostas vinculadas ao Contato Improvisação. CI é uma forma de dança democrática desenvolvida por Steve Paxton junto a colaboradoras e colaboradores como Nancy Stark Smith, Curt Siddall, Daniel Lepkoff, David Woodberry, Nita Little, Laura Chapman e Mary Fulkerson, entre outras. Em 1972 Paxton, após a performance *Magnesium*, convidou o grupo para continuar as explorações que levaram à performance. O coletivo iniciou pesquisas com movimentos que tinham, em si, objetivos como “[...] descobrir como a improvisação em dança poderia facilitar a interação entre os corpos, as suas reações

físicas e como proporcionar a participação igualitária das pessoas em um grupo, sem empregar arbitrariamente hierarquias sociais." (LEITE, 2005, p. 91).

É possível reconhecer que o Contato Improvisaçāo se desenvolveu a partir do trabalho com princípios de movimentos, abandonando modelos e referenciais externos, em um modo colaborativo de investigação e criação. A prática se desenvolve em uma perspectiva de comunidade de experiência (NOVACK, 1990) que compartilha ideais artísticos e sociais comuns, materializados na dança. Assim, há a negociação e mobilização de compreensões sobre o que seja dança, arte, corpo, contato, diferença etc. Penso ser válido reforçar que a dança é parte da cultura e se relaciona com os contextos políticos e sociais específicos. O CI nasce durante o movimento da Contracultura, incorporando valores desse movimento, o que contribui para sua definição de dança democrática.

Muitos dos primeiros participantes, membros da audiência e críticos sentiram que a estrutura de movimento do Contato Improvisaçāo literalmente incorporava as ideologias sociais do início dos anos 70, que rejeitavam os papéis tradicionais de gênero e as hierarquias sociais. Eles viam a experiência de tocar e compartilhar peso com um parceiro de qualquer sexo e de qualquer tamanho como uma maneira de construir uma nova experiência do self interagindo com outra pessoa. [...] O grupo sem diretor simbolizava uma comunidade igualitária em que todos cooperavam e ninguém dominava. Finalmente, o modo de praticar e desenvolver Contato Improvisaçāo se assemelhava a uma dança social, uma reunião informal em que qualquer um poderia participar, que desejasse fazê-lo; as distinções entre dançarinos amadores e profissionais foram conscientemente ignoradas inicialmente (NOVACK, 1990, p. 11, trad. nossa).

O Contato Improvisaçāo foi se transformando ao longo dos anos, tanto pela abertura que a própria prática admite como característica central, como pelo investimento de participantes que relacionam a técnica a outras abordagens de seus repertórios. Além disso, cada cultura vai apresentar particularidades na relação do mover e do contato, as quais são acolhidas pelo CI na experiência da dança. A partir de indicações pontuais, com uso ou não de exercícios técnicos direcionados pela(o) facilitadora, o foco está em mover mantendo pontos de contato físico, partilhando o

direcionamento de movimentos e jogando com compartilhamento de peso, transição pelos níveis (alto, médio e baixo), rolamentos, quedas e pausas.

No CI, as definições estáticas de limites entre uma pessoa e outra são mobilizadas pelo investimento em pontos de contato físico que ocorre conjuntamente à tomada de decisão compartilhada. Tal característica estimula a ação de “desafiar as noções convencionais de identidade e geografia, criando em vez disso uma experiência somática que reconstrói a partir de dentro as noções que temos de alteridade” (ALBRIGHT, 2001, p. 40, trad. nossa). E aqui identifico um importante ponto que reforça a potência do CI enquanto prática acessível. Assim como as abordagens somáticas, no reconhecimento do movimento e de sua expressividade a partir de uma perspectiva interna, os modelos rígidos advindos das normativas sociais são abalados, possibilitando que se coloque em questionamento a ideia de normalidade. Ainda que tal abalo possa ser instável e passageiro, restrito ao momento de envolvimento com o movimento na composição pelo espaço, acredito que ele promova reverberações mais profundas a partir da mobilização de nossa percepção de mundo, de nossos modos de leitura dos ambientes e dos seres que ali habitam. Me parece que aqui ganha lugar a perspectiva ecológica, centrada na interação e despertada a partir do interno, daquelas percepções sutis e muitas vezes difíceis de capturar pela palavra.

Nesse sentido, as práticas escolhidas nos estimulam a rever as determinações rígidas que temos a respeito do que pode o corpo e de quais corpos são aptos à cena. Sem o referencial externo, as práticas convidam que revisitemos alguns padrões que moldam nossos modos de nos relacionar com outros corpos e ampliam possibilidades de criação. Na relação sensível entre as pessoas, começa a se fazer presente uma ideia de coletivo que vivência junto as experiências e que, de dentro (dentro aqui fazendo referência tanto ao interno do corpo quanto ao interno do coletivo), determina o que é ou não interessante de ser desenvolvido a partir dos desejos, limites e possibilidades do próprio grupo, sem a necessidade de seguir modelos de movimento ou de uma linguagem estética previamente estabelecidos.

Assim, está no centro das práticas das oficinas a experiência desenvolvida com o coletivo em uma perspectiva de comunidade, de estreitamento de laços, ainda que provisórios. Ainda que existam determinações iniciais que partem da(o) facilitadora, e

que, assim, já formatam de alguma maneira a prática e seus caminhos, há a atenção de manter espaços vazios para as definições que nascem das decisões do coletivo. Sintetizo o que venho expondo com a identificação de dois aspectos, reconhecidos durante esses cinco anos de práticas, que me parecem favorecer a acessibilidade: o sentido de comunidade e a elaboração da autoridade somática.

Em nossas práticas, o sentido de comunidade emerge como uma possibilidade de convívio sensível, em que reconhecemos o que partilhamos como comum e, assim, nos iguala de alguma maneira, assim como aquilo que nos diferencia, sem, contudo, nos afastar. No Teatro Flexível a definição de sentido de comunidade dialoga com o exposto por Petra Kuppers, professora, artista e ativista da deficiência. Ela expressa a ideia de um certo alinhamento provisório que ocorre no seio do coletivo, como uma fusão de identidades em que se reconhece aquilo que é individual e aquilo que é coletivo. Para Kuppers: “[...] quando nós trabalhamos juntos, prestar atenção cuidadosa às múltiplas identidades significa que nos esforçamos para manter aberto o desconhecido: uma sensação de diferença dentro do conhecido” (KUPPERS, 2011, p. 80, trad. nossa).

Em artigo que adentra na ideia de sentido de comunidade vinculada ao favorecimento de uma cultura de cuidado e afeto, junto à pesquisadora Flavia Grützmacher dos Santos, analisei aspectos das oficinas reconhecendo que:

Comunidade significa laços estabelecidos através de confiança, de partilha de sentidos, de pertencimento; assim como da manutenção de arestas, das subjetividades. No jogo entre coletivo e individual, entre eu e a outra pessoa, tal qual uma dança de Cl, a comunidade se estabelece em uma estrutura firme para sustentar o coletivo, mas flexível para se adaptar às demandas particulares. (SANTOS; BERSELLI, 2022, p. 357)

O sentido de comunidade, por sua vez, favoreceu o desenvolvimento da autoridade somática ou autoridade interna (FORTIN, 2011), compreendida como a elaboração, manutenção e legitimação de um pensamento crítico vinculado às experiências corporais vivenciadas. Há, aqui, uma valorização da própria percepção do corpo e do movimento, pautado pelo que se percebe internamente. O coletivo é fundamental ao sustentar o grupo como um todo, promovendo um espaço de confiança e fornecendo o estímulo a cada uma das pessoas participantes. Mesmo nos anos em

que desenvolvemos as oficinas em ambiente virtual os aspectos do coletivo estiveram presentes, aliados e sustentados pela autonomia. Autonomia observada, por exemplo, na participação com ou sem imagem da câmera. Uma escolha individual que, pautada nas necessidades de cada pessoa, recebia o apoio e o acolhimento do coletivo. Para contribuir com o pensamento que venho apresentando a respeito do coletivo, partilho abaixo o depoimento de uma das participantes das oficinas dos anos de 2017 a 2019:

[...] essas abordagens do colaborativo, da equidade, do pertencimento [...] e eu acho que isso é importantíssimo porque ele é, ele aglutina o grupo né, ele cria tensões, cria vínculos, que provocam esse aglutinamento, o que é necessário para que haja um engajamento e que se esteja não só na construção de algo pontual, mas que se possa também trabalhar na construção daquilo que tá colocado a médio ou longo prazo, e eu acho que as pessoas só conseguem fazer isso [...] se estão confortáveis, se existe um vínculo, se se sentem engajados, se sentem que o seu, a sua energia, a energia que está colocando no grupo, não está sendo desperdiçada, assim como sentem que a energia alheia contamina o trabalho do grupo e, portanto, a si. Então, eu acho que essas práticas todas, elas têm isso em comum, que elas trabalham a partir desta perspectiva, de uma colaboração [...], em que todos são agentes e que todos se reconhecem como tal e que, para que algo tenha desenvolvimento, precisa desse protagonismo de todos. E aí eu acho que isso combina o grupo junto, né, faz todos ficarmos em prol de algo em comum, então tem/temos responsabilidades também, [...] porque através dessas abordagens [é] que existe essa disponibilidade, essa atmosfera, essa maneira de fazer que proporcionam, que se possa realmente convergir os esforços em prol de algo, uma maneira que não fique numa perspectiva [...] de só um compromisso ou de um dever, mas também daquilo que é um prazer também né, é importante salientar isso.⁴

Por fim, de modo a partilhar os enfoques e modificações das oficinas em cada período, assim como informações de cunho operacional, proponho, na sequência do texto, uma apresentação concisa e pontual sobre o que viemos desenvolvendo desde o ano de 2017.

⁴ Depoimento partilhado com Flavia Grützmacher dos Santos, bolsista de Iniciação Científica do grupo durante os anos de 2020 a 2022. A participante, que concordou por meio de termo de consentimento livre e esclarecido seguindo as normas da Universidade Federal de Santa Maria, foi nomeada Sol de modo a manter o anonimato. O depoimento integra o relatório da pesquisa, registrado no portal de projetos da instituição de ensino.

Durante os anos de 2017 e 2018 as oficinas foram oferecidas para público de pessoas acima de 16 anos, inicialmente ocorrendo em dois encontros semanais e, posteriormente, passando a um encontro semanal, sempre no período noturno. Foram oferecidas presencialmente no prédio do Centro de Artes e Letras da UFSM. No primeiro ano, além das abordagens corporais já mencionadas, jogos teatrais (tendo como referência Augusto Boal e Viola Spolin) também integravam as práticas. Em 2018 passamos a partilhar algumas composições com estudantes de escolas públicas da cidade de Santa Maria, em uma estrutura composicional que nomeamos *Sobre a necessidade de fazer furos na tampa*. Para chegar nas composições, investimos em estratégias criativo-pedagógicas que facilitam a mobilização de hierarquias no processo criativo, a partir da base do modo colaborativo. Além do CI e das abordagens somáticas, as Funções Flutuantes, os Scores e os Cycles Repère serviram de base para as criações.⁵

Já em 2019 as oficinas, seguindo para o mesmo público, passaram a ocorrer em um encontro semanal no período diurno. A troca de turno foi uma tentativa de atender melhor ao público da oficina, dado as dificuldades de acessar o campus da universidade no período noturno. Elas foram oferecidas no prédio do Centro de Educação da UFSM. Nesse ano não houve compartilhamentos externos e focamos na retomada de algumas composições desenvolvidas no ano anterior. A partir da estrutura inicial, houve desdobramentos de criações, com um maior aprofundamento no uso de recursos como projeção de imagens, ampliando o uso de apenas imagens pré-gravadas e avançando para o uso de imagens gravadas, editadas e projetadas em tempo real.

Em 2020, já vivenciando o contexto pandêmico, houve uma mudança drástica no formato das oficinas, que passaram a ser oferecidas via plataforma virtual (*Google Meet*). Na transformação da prática, chegamos no formato de *Cardápios Somáticos*. Os cardápios apresentavam uma estrutura de prática a ser realizada no espaço da casa, de modo individual, com a opção da partilha da imagem via telas. Além da prática via *Meet*, houve a partilha de material no site do grupo, em dois formatos: áudio e descrição

⁵ Para saber mais sobre as estratégias e procedimentos de criação mencionados, consultar BERSELLI, M.; CORSO BRESSAN, V.; GEDOZ TIEPPO, J.; PEROSA SOLDERA, N. Processo colaborativo e a busca pela horizontalidade das relações entre as funções da cena: procedimentos, práticas e estratégias de criação. *Conceição/Conception*, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 90-115, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8650145>. Acesso em: 13 ago. 2022.

escrita. A descrição escrita foi apresentada em documento apenas contendo texto, documento com arte gráfica e imagem com arte gráfica de modo a que cada pessoa pudesse acessar o material no formato mais acessível e de acordo com os leitores de texto utilizados. A partir desse formato, passamos a investir mais nas abordagens somáticas do movimento em detrimento às composições cênicas. Com a ideia de cardápio, reconhecemos a possibilidade de público flutuante, ou seja, não necessariamente a pessoa precisava participar de todos os encontros.

Nos anos de 2021 e 2022 transformamos os cardápios e chegamos nas *Cápsulas Performáticas - recomendação: para todos os corpos*⁶. As cápsulas favoreceram que voltássemos a explorar as composições, mesmo que mantivéssemos o modelo remoto via ambiente virtual e utilizando do espaço da casa. Nesses anos, desenvolvemos práticas síncronas e assíncronas, sendo uma semana dedicada a cada modalidade. A partir de 2021 assumimos efetivamente o modo flutuante para o público da oficina e o espaço da casa como centro da criação, investindo nos materiais disponíveis no cotidiano como disparadores performativos. Para tanto, a abordagem somático-performativa (FERNANDES, 2012) passou a ser a metodologia utilizada, unindo as abordagens somáticas à performance:

A Pesquisa Somático-Performativa aplica procedimentos e princípios da Educação Somática e da Performance para fluidificar fronteiras, sintetizar informações multi-referenciais de forma integrada e sensível, e fazer conexões criativas imprevisíveis, com resultados processuais em termos de performance/escrita dinâmicas e intercambiáveis. (FERNANDES, 2012, p. 02)

Nesse sentido, as cápsulas se revelaram como o que chamamos de doses de autocuidado, tanto em relação à casa que é o nosso corpo (BERTHERAT, 2008) quanto à casa espaço físico que nos abrigou e protegeu durante o período pandêmico.

⁶ Os *Cardápios Somáticos* e as *Cápsulas Performáticas* podem ser acessados no site do grupo www.teatroflexivel.com.br.

Considerações parciais: por uma abordagem radical da diferença na partilha das singularidades

Ao observar as práticas desenvolvidas nas oficinas, buscando atentar, em meu horizonte reflexivo, para o modelo radical da deficiência proposto por Itxi Guerra (2021), destaco a importância de reconhecer, desde o início do processo de criação, a diversidade como fator fundamental do que constitui as comunidades formadas nas oficinas. Penso na diversidade buscando não me vincular a modelos externos, mas às características apresentadas no interior do coletivo que se reúne para o desenvolvimento das práticas.

A ausência de referencial externo para o movimento (com o foco na trajetória do movimento em detrimento da forma e na percepção interna do movimento), a sensibilização da pele, o sentido de comunidade e a elaboração da autoridade somática foram algumas das características que identifiquei como fomentando a acessibilidade nas oficinas e que, então, busquei apresentar nesse texto a partir da contextualização das práticas que embasam e dão suporte às oficinas. Todas essas características se vinculam a um contexto que é contrário à alta performance, que se fundamenta no respeito do corpo que se coloca à criação, reconhecendo o que é possível a cada dia. Para reconhecer o que é possível precisamos nos permitir reconhecer as fragilidades e os limites como constituintes de nosso soma; aprender a confiar em nossa própria percepção que vai sendo sensivelmente refinada a cada dia de prática. Como coloca Itxi Guerra (2021, p. 50),

[...] temos que reavaliar a debilidade, a vulnerabilidade, a dependência e a fragilidade. Saber que somos vulneráveis nos aproxima do outro, da interdependência. Isso significa romper com o sistema de saúde que nos divide em sãos e enfermos. Isso implica lutar pela diversidade sem cair no ideal humano. Sem tomar como referência aquele corpo perfeito, sempre forte e saudável.

Sem ingenuidade, mas com algum vestígio de utopia que nos ajuda a manter o movimento, penso que podemos reconhecer como possível uma abordagem que não busca negar a deficiência, mas reconhecer como operamos com ela a partir de uma construção social ditada por normativas específicas vinculadas a alto rendimento,

determinada performance social e corpo produtivo. Por fim, acredito que busquei com esse texto apresentar a acessibilidade nas artes da cena em uma perspectiva ecológica centrada na interação, revelando a presença do corpo como soma e favorecendo movimentos coletivos para romper com as normativas que atuam na manutenção do capacitismo e de outras formas de opressão. Sem o desejo da alta performance, espero que esse texto ecoe em você que me lê, de modo a provocar atravessamentos que façam sentido no contexto em que você se insere.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. À corps ouverts. Changement et échange d'identités dans la Capoeira et le contact improvisation. **Protée**. 2001, vol. 29, n. 2, p. 39-49. Recuperado de <<http://id.erudit.org/iderudit/030624ar>>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BERSELLI, Marcia. **Abordagens à cena inclusiva: princípios norteadores para uma prática cênica acessível**. 2019. 298 f. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) - Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2019. Recuperado de: <https://lume.ufrgs.br/handle/ 10183/197213>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BERSELLI, Marcia; FAZZIONI, Matheus. A colagem e o encenador-performer na cena acessível de Pippo Delbono: uma análise a partir de Questo Buio Feroce e Vangelo. **Conceição/Conception, [S. I.]**. 2021, v. 10, p. 01-17. ISSN 2317-5737. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conce/article/view/8664074>. Acesso em: 14 jun. 2022.

BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. Desestabilizar saberes: a indisciplina favorecendo a ampliação do acesso às artes cênicas. **Ephemera Journal**. 2020, vol. 3, n. 5, p. 142-158. ISSN 2596-0229. Recuperado de: <https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4057>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BERSELLI, Marcia; ISAACSSON, Marta. Práticas cênicas acessíveis e a interação entre artistas com e sem deficiência: um breve olhar sobre o trabalho dos encenadores Bob Wilson e Pippo Delbono. **Pitágoras 500**, Campinas, SP. 2018, v. 8, n. 2 [15], p. 45-58. ISSN 2237-387X. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/pit500/article/view/8653873>. Acesso em: 13 ago. 2022.

BERTHERAT, Thérèse. **O corpo tem suas razões:** antiginástica e consciência de si. [Trad. Estela dos Santos Abreu]. 20 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

BRASIL. Lei nº 13.146 de 06 de Julho de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Subchefia para Assuntos Jurídicos [da] Presidência da República. Brasília, DF, 06 jul. 2015.

FELDENKRAIS, Moshe. **Consciência pelo movimento.** [Trad. Daisy A. C. Souza]. São Paulo: Summus, 1977.

FERNANDES, Ciane. Movimento e Memória: Manifesto da Pesquisa Somático-Performativa. In: Congresso da Associação Brasileira de Artes Cênicas. Porto Alegre. Outubro de 2012. **Anais VII Congresso da ABRACE.** TEMPOS DE MEMÓRIA: vestígios, ressonâncias e mutações. Recuperado de: <https://www.publionline.iar.unicamp.br/index.php/abrace/article/view/2546>. Acesso em: 27 jun. 2022.

FERNANDES, Ciane. Quando o Todo é mais que a Soma das Partes: somática como campo epistemológico contemporâneo. **Presença**, Porto Alegre. 2015, v. 5, n. 1, p. 9-38. ISSN 2237-2660. Recuperado de: <https://doi.org/10.1590/2237-266047585>. Acesso em: 13 ago. 2022.

FORTIN, Sylvie. Nem do Lado Direito, nem do Avesso: o artista e suas modalidades de experiências de si e do mundo. In: WOSNIAK, Cristiane; MARINHO, Nirvana (Org.). **O Avesso do Avesso do Corpo:** Educação somática como práxis. Joinville: Nova Letra, p. 25-42, 2011. Recuperado de: <http://festivaldedancadejoinville.com.br/acervo/wp-content/uploads/2017/09/IV-Seminarios-de-Danca-O-Avesso-do-Avesso-do-Corpo.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2022.

GUERRA, Itxi. **Luta contra o capacitismo:** anarquismo e capacitismo. Terra sem Amos: Brasil, 2021.

HANNA, Thomas. Dictionary definition of the word somatics. **Somatics:** Magazine Journal of the Bodily Arts and Sciences, vol. IV, n. 2, p. 19-28, 1983.

HANNA, Thomas. What is Somatics? **Somatics:** Magazine-Journal of the Bodily Arts and Sciences, Volume V, n. 4, Spring-Summer 1986. Retrieved 17 November 2014. Recuperado de: <https://somatics.org/library/htl-wis1>. Acesso em 13 ago. 2022.

KUPPERS, Petra. **Disability Culture and Community Performance**. Find a Strange and Twisted Shape. London: Palgrave, 2011.

LEITE, Fernanda Hübner de Carvalho. Contato improvisação (contact improvisation) um diálogo em dança. **Movimento**. 2005, vol. 11, n. 2, p. 89-110. ISSN 1982-8918. Recuperado de: <https://seer.ufrrgs.br/Movimento/article/view/2870>. Acesso em: 13 ago. 2022.

MACHADO, Mayana Marengo. Relações entre Contato Improvisação e as práticas do BMC. **Revista Nupeart**, Florianópolis. 2016, v. 16, n. 2, p. 67-79. ISSN 2358-0925. Recuperado de: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/8677>. Acesso em: 13 ago. 2022.

NOVACK, Cynthia J. **Sharing the Dance: Contact Improvisation and American Culture**. Wisconsin: The University of Wisconsin Press, 1990.

SANTOS, Flavia Grützmacher dos; BERSELLI, Marcia. Uma cultura de cuidado e afeto: apontamentos sobre segurança e confiança em uma oficina de teatro desenvolvida com/para mulheres. **Revista Científica de Artes/FAP**. 2022, vol. 26, n. 2, p. 339-359. ISSN 1980-5071. Recuperado de: <https://periodicos.unespar.edu.br/index.php/revistacientifica/article/view/4593>. Acesso em: 13 ago. 2022.

Recebido em: 14/08/2022

Aceito em 11/11/2022

POÉTICAS DO SENTIDO: COMPARTILHAMENTO DE EXPERIÊNCIAS NO CAMPO DA ACESSIBILIDADE EM ARTES CÊNICAS¹

Daniella Forchetti²

Resumo: Arte e Acessibilidade é uma relação que cada vez mais está presente nos meios acadêmicos e se faz necessário aprofundar sobre essas práticas compartilhadas. O recorte neste artigo é voltado especialmente para o campo das artes da cena, procurando reconhecer a criação de territórios comuns potenciais. Iniciamos esse processo falando sobre as barreiras que dificultam a viabilidade da acessibilidade, exemplificando um pouco sobre cada uma delas nas realidades vividas em nosso dia a dia e no que se circunscreve à área das artes cênicas. As principais barreiras são: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, social, instrumental, metodológica e programática. Vamos reconhecer o que já existe de direitos garantidos em nossa lei e normativas de forma geral, para poder traçar novas possibilidades de acessibilidade no campo das artes cênicas. Ao final do artigo, pretendo compartilhar sobre as experiências poéticas no campo da acessibilidade cultural criadas pelo DiDanDa Grupo Experimental de Dança e sobre o espetáculo “Poéticas do Sentido”.

Palavras-Chave: Acessibilidade; Barreiras; Artes Cênicas; Dança; Inclusão.

¹ Esse é um artigo expandido e revisado, realizado para o VII SEMINÁRIO INTERNO DE PESQUISA MARIO SANTANA, 07 a 10 de maio de 2019, PPG Artes da Cena - Instituto de Artes – UNICAMP

² Artista Pesquisadora em Dança, Performance e Videoperformance; Audiodescritora, Consultora e Curadora em Arte e Acessibilidade pelo M&M Acessibilidade Cultural; Diretora e Intérprete-Criadora pelo DiDanDa Grupo Experimental de Dança; Doutoranda em Artes da Cena pela UNICAMP. Mestra em Distúrbios da Comunicação pela PUC/SP; Especialista em Linguagens das Artes pela USP; Especialista em Audiodescrição pela UFJF; Certificação Internacional na Audio Description Associates/ USA; Curso de Formação do Método Bertazzo; Curso de Aperfeiçoamento em Dança em Cadeira de Rodas/ UFJF; Curso Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva/ Pinacoteca do Estado SP; Curso de Símbolos, Literacia e Comunicação pela Cnoti/ Portugal. Email: daniforchetti@yahoo.com.br

Poetics of Sense: sharing experiences in the field of accessibility in performing arts

Abstract: Art and Accessibility is a relationship that is increasingly present in academic circles, and it is necessary to delve deeper into these shared practices. The clipping in this article is especially focused on the field of performing arts, seeking to recognize the creation of potential common territories. We started this process talking about the barriers that hinder the feasibility of accessibility, exemplifying a little about each of them in the realities experienced in our daily lives and in what is limited to the area of performing arts. The main barriers are: architectural, communicational, attitudinal, social, instrumental, methodological and programmatic. We will recognize what already exists in terms of rights guaranteed in our law and regulations in general in order to outline new possibilities for accessibility in the field of performing arts. At the end of the article, I intend to share about the poetic experiences in the field of cultural accessibility created by DiDanDa Grupo Experimental de Dança and about the show "Poéticas do Sentido".

Keywords: Accessibility; Barriers; Performing Arts; Dance; Inclusion.

Pensar em acessibilidade é possibilitar a criação de territórios comuns potenciais que incluem a diversidade na comunicação, nos espaços compartilhados e nos relacionamentos. Para atingirmos esse patamar de qualidade é importante falarmos sobre as barreiras mais comuns que afetam os espaços e nossas relações, dificultando o acesso e a inclusão das pessoas com deficiência. São barreiras conhecidas como: arquitetônica, comunicacional, atitudinal, social, instrumental, metodológica e programática (SASSAKI, 2009).

A "Lei da Acessibilidade", nº 10.098, começou a estabelecer em 2000, normas gerais e critérios para a promoção da acessibilidade para as pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida, pensando na supressão dessas barreiras. Para auxiliar neste processo, surgiu em 1940 a Associação Brasileira de Normas Técnicas - ABNT. Esse é um órgão que tem como finalidade contribuir com o desenvolvimento do trabalho tanto científico como tecnológico.

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (ABNT, 2020, p.2)

O primeiro quesito levantado será a barreira arquitetônica. Pensar em acesso físico é garantir a liberdade de ir e vir de todos com independência. Garantir o acesso a entradas, se existem rampas, elevadores e se estão adequados às normas da ABNT. Pensando nos espaços ligados às artes cênicas, começando pelo teatro, devemos saber se é um prédio histórico e estudar modos de cumprir as normas técnicas em diálogo com a preservação do patrimônio. Por exemplo, como podemos garantir acesso a esses espaços se existem apenas escadas na frente do prédio? se existem banheiros adaptados, compartilhados juntos com o masculino e feminino, ou que muitas vezes ficam fechados, dificultando o livre acesso de usuários?

Também é importante saber se existem vagas de estacionamento próximas, demarcadas para pessoas com deficiência física e, assim, garantir que seu percurso seja facilitado. Pensando no palco e o acesso à coxia, se há a possibilidade de rampas e elevadores no lugar da escada, que costuma ser a maioria. Se existe piso podotátil desde a entrada do teatro até os locais de acento e palco. Se na plateia tem delimitado o local para que a pessoa na cadeira de rodas possa se sentar próximo a um acompanhante, se tem cadeiras maiores para pessoas obesas e cadeiras com espaços ao lado para um cão-guia estar como acompanhante. São muitas variáveis, pois é assim o ser humano, mas muitas delas são comuns a diferentes grupos. Por exemplo, pensamos que a rampa que dá acesso à pessoa na cadeira de rodas servirá para a família com o carrinho de bebê, a pessoa com mobilidade reduzida ou o idoso usuário de bengala. Também fazem parte de adaptações a necessidades específicas, as vagas de estacionamento para idosos e gestantes e um banheiro para família, com um trocador de bebê.

Retomando os espaços voltados para as artes cênicas, além do teatro, temos os espaços destinados a apresentações de circo, os quais, em sua maioria, são locais abertos onde são montadas lonas, muitas vezes sobre gramado ou terra. É importante lembrar, também nesses espaços, de garantir acesso à entrada de todas as pessoas. Verificar se uma cadeira de rodas consegue circular pelo ambiente, se há vagas de estacionamento específicas e se há banheiro químico adaptado no local, em acordo com a legislação vigente.

Pensando também em propostas de apresentações no campo das artes cênicas na rua, muitas vezes os locais públicos estão em desacordo com as normas da ABNT, sendo desassistidos de manutenções e cuidados. Uma das maiores dificuldades é encontrar uma guia

rebaixada. Todas as calçadas, a princípio, deveriam ter, mas esse item de acessibilidade raramente é cumprido. Encontramos pelo caminho muitas entradas de garagem que fazem as vezes para quem necessita desse suporte. Da mesma forma as faixas de trânsito para acesso de travessia de pedestres, poucos faróis têm sinal com ruído avisando se pode ou não passar uma pessoa com deficiência visual, que acaba dependendo de outra pessoa para fazer essa parte do percurso.

Criar um trabalho cênico nas ruas exige pensar em qual estado se encontra esse local e quem deixará de ter acesso ao seu trabalho por conta das características do espaço. Quais pessoas vão ter acesso ao seu trabalho? Quando você compartilha seu trabalho artístico, como é pensado o acesso a uma diversidade de pessoas?

Também é importante ressaltar que muitas pessoas que vão assistir a um espetáculo, não só de rua, se deslocam de transporte público. É necessário mapear o local da apresentação e seu entorno. Se possível, fazer o trajeto para conhecer as possíveis dificuldades que uma pessoa com deficiência poderá enfrentar e pensar em encontrar soluções para melhorar as condições de acessibilidade desse caminho do entorno e do próprio local. É importante conhecer os transportes voltados para o atendimento específico às pessoas com deficiência física e mobilidade reduzida em cada cidade e entrar em contato para solicitar melhorias. Muitas instituições e pessoas com deficiência podem solicitar esse serviço diretamente, mas, nem todos conhecem a possibilidade e disponibilidade de frequência para o uso. Em minha experiência, desconheço a possibilidade de funcionamento de transporte público com adaptabilidade para pessoas com deficiência em horário noturno, por exemplo. É importante conhecer essas realidades locais e planejar sessões compatíveis com horários desses transportes.

No campo da acessibilidade comunicacional, tenho tido a oportunidade de atuar há mais de 25 anos nesta área como fonoaudióloga e, depois, migrando para a área da audiodescrição. Acredito ser importante falar um pouco de cada uma dessas possibilidades comunicativas para compreendermos a diversidade de público e como acolher da melhor forma cada necessidade. Também é importante refletir sobre a formação da classe artística no atendimento às pessoas com deficiência, a partir da ampliação do acesso de pessoas com deficiência em diferentes âmbitos de formação artística.

Sendo assim, para combatermos a barreira comunicacional devemos levar em consideração a formação dos profissionais que vão atuar diretamente com o público com deficiência e que vão acessar um meio cultural. A Língua Brasileira de Sinais – Libras é o idioma utilizado pela comunidade surda. Atualmente, tradutores-intérpretes de Libras podem fazer uma graduação em Letras Libras ou em Letras e se especializar em Libras ou em outras áreas da Licenciatura com obtenção de certificado de proficiência em Libras para atuação profissional. Já a audiodescrição é uma modalidade de tradução intersemiótica que possibilita a transformação das imagens em palavras em eventos culturais, esportivos, pedagógicos e turísticos, permitindo à pessoa cega e com baixa visão uma participação autônoma.

Atua como audiodescriptor um profissional que fará o roteiro e a narração, podendo ser a mesma pessoa ou realizada por pessoas distintas. Em minha experiência, creio que seja mais interessante ser a mesma pessoa, já que você conhecerá mais a fundo o conteúdo, embora sejam qualidades profissionais distintas. No roteiro, exige-se que seja uma pessoa que crie o projeto de maneira objetiva, clara e concisa, mas, em se tratando de um roteiro de um projeto artístico, também é importante considerar poéticas apontadas pelo artista e/ou pelo diretor da obra.

Na parceria com esse trabalho está o consultor em audiodescrição, que deve ser uma pessoa com deficiência visual especializada em audiodescrição e que fará o papel de revisão final do projeto. Por ser um trabalho tradutório, é importante o audiodescriptor ter contato com o tema desenvolvido, no caso de trabalhos no campo das artes cênicas, creio que o conhecimento do vocabulário no campo específico e um conhecimento prévio da área, como quem atua com dança, teatro e circo, sejam facilitadores e enriquecedores no processo tradutório. O curso de audiodescrição pode ser feito em formato de pós-graduação junto às universidades, mas, temos ainda poucos lugares, assim, os cursos livres e técnicos com grande procura.

Como esses públicos são diversos e têm o direito às suas preferências com relação às formas tradutórias, temos ainda a LSE (Legenda para Surdos e Ensurdidos), que pode ser apresentada de forma fechada ou aberta em projetos audiovisuais. Ela vai garantir ao público com deficiência auditiva, e que foi inserido na Língua Portuguesa, as informações através da escrita, além de ter marcadores sonoros como para música e ruídos, por exemplo. Essa legenda também facilita o acesso do público idoso, eventualmente com déficit auditivo.

É importante pontuar que, para apresentações em artes cênicas, ao vivo, devemos garantir a tradução simultânea. Digo isso pois não utilizamos uma gravação de um espetáculo que acontecerá ao vivo, uma vez que a falta de sincronia e as variações que podem apresentar durante o espetáculo podem prejudicar a fruição do expectador³ com deficiência, seja ele uma pessoa surda ou uma pessoa com deficiência visual.

Também se faz necessário uma ampliação dos horários em que são ofertadas as apresentações com audiodescrição e Libras. Devemos garantir que sejam realizadas em horários nobres e finais de semana e, também, lembrar a quantidade de espetáculos, pois muitas vezes temos um ou dois espetáculos acessíveis em uma temporada com oito ou até mais apresentações.

Durante a pandemia pudemos ver uma ampliação da utilização de ferramentas de acessibilidade comunicacional, tanto para chamar o público nas redes sociais como em vídeos compartilhados. Pensando nas artes cênicas, verificamos que o teatro, principalmente, incorporou com maior frequência em seus trabalhos artísticos a legenda que, diferentemente da LSE, traz apenas informações narradas sobre o espetáculo.

De alguma forma, esse movimento de maior contato com o ambiente virtual fez reverberar que a acessibilidade é uma importante ferramenta de ampliação da comunicação com o público em geral, tanto que passa a fazer parte do YouTube, uma plataforma gratuita para seus usuários. Quero abrir aqui um parêntese para o caso da ópera. Como grande parte de suas peças são em língua estrangeira, a legenda, em geral, é apresentada no palco concomitantemente à apresentação artística, trazendo a tradução para todo o público.

Também destacamos o recurso do Braille, sistema de escrita tátil utilizado por pessoas cegas, e a letra ampliada para as pessoas com baixa-visão. É importante lembrar que convites, flyers e/ou ficha-técnica impressos para serem distribuídos no teatro, por exemplo, possam ter uma mostra em braile e letra ampliada, ou outras possibilidades tecnológicas disponíveis online para facilitar o acesso do público com deficiência visual.

Já o guia-intérprete é o profissional que vai atuar na tradução para o público surdocego e no auxílio de atividades de vida diária quando necessário. É importante que a formação

³ O termo expectador foi utilizado como forma provocativa, já que pessoas com deficiência encontram inúmeras formas de exclusão no acesso cultural, em especial, à falta de acessibilidade comunicacional nos espetáculos em horários nobres.

desse profissional seja consistente. Porém, ainda não existem cursos superiores no Brasil, embora tenhamos instituições especializadas nesta área que contribuem com o trabalho. Eles devem ter conhecimento da Libras tátil, alfabeto manual, TADOMA (forma de comunicação que o surdocego toca o rosto do intérprete) e muitas outras variações, a depender se é uma pessoa com surdocegueira congênita ou adquirida, se tem baixa-visão ou cegueira, se tem uma deficiência auditiva que utiliza de aparelhos ou se tem uma surdez total.

Como vemos, a diversidade no acesso a recursos comunicacionais é grande e é importante conhecer suas especificidades e abrangências. O que observo em comum é que profissionais que atuam neste campo de tradução estão buscando se aproximar de formas mais poéticas de tradução quando se trata de um trabalho do campo das artes cênicas. A forma como interpretam a trilha sonora é diferente de quando vão passar uma informação técnica, por exemplo. Para tanto, deve haver um preparo que integre esse trabalho de acessibilidade comunicacional com a obra original, lembrando que essas referências são dadas pelos artistas e diretores do trabalho a ser traduzido.

O terceiro ponto que trago para a discussão é a barreira atitudinal. Observamos que as leis que garantem o acesso, tanto em espaços públicos quanto privados, se fazem presentes, mas, há ainda uma percentagem baixa de pessoas preparadas para informar e receber adequadamente pessoas com deficiência nos espaços culturais. Não basta ter um elevador dentro do teatro se, para acessá-lo, na sua frente há escadas e não há pessoas que deem informações adequadas; ou no teatro, por exemplo, ter disponível um áudio-guia em Libras e/ou com audiodescrição e não ter um funcionário que possa apresentar à pessoa com deficiência o recurso a ser usado.

A forma como os funcionários são preparados para receber o público com deficiência fará toda a diferença para a fruição do trabalho. À medida que esse público deixa de usufruir do acesso à arte por encontrar barreiras atitudinais, menos procura por acesso e formação diversificada de públicos teremos. Quanto mais esvaziado os espaços culturais, menos políticas públicas serão implementadas. Dessa forma, é importante ressaltar que devemos garantir o acesso às obras e espaços culturais para que o público com deficiência possa ter mais escolhas e ocupe esses espaços. Portanto, se faz necessária a formação dos profissionais que atuam diretamente com o público e, em especial, deve-se ter um investimento na formação dos produtores para a promoção da acessibilidade. Eles serão os mediadores diretos

das obras com os diferentes públicos a partir de escolhas que garantam a acessibilidade de um número maior de pessoas, em sua diversidade.

Quero enfatizar aqui uma importante mudança de paradigma, baseada na experiência de implementação do recurso de audiodescrição - AD no Reino Unido. Pesquisas, reuniões e cursos de formação foram realizados ao longo das décadas de 1980 e 1990 para o desenvolvimento da AD no Reino Unido. Em 1997, cerca de 40 salas de espetáculos já ofereciam AD em suas temporadas (COSTA, 2014, p.30). Essa é uma das maiores dificuldades enfrentadas no Brasil, o custo tanto da cabine e do aparelho de transmissão da audiodescrição recai sobre o profissional que atua na área e é repassado para o orçamento da produção artística. Isso acaba inviabilizando os projetos e encarecendo o profissional. Se os teatros tivessem incorporado essa obra em suas salas, da mesma forma que tem uma cabine técnica para os equipamentos de som e luz, esse custo seria realizado apenas uma vez.

É importante também lembrar da inserção de um pensamento de acessibilidade desde o início da criação artística. Os diretores e artistas da cena devem começar a se aproximar desses recursos a fim de pensar em formas de incorporá-los de forma orgânica dentro de seus projetos, e não apenas como uma contrapartida do fomento. Creio que nos dias de hoje a maioria dos editais de fomento a realizações artísticas exigem que no planejamento técnico incorpore recursos de acessibilidade.

O que observo é que o custo, como havia mencionado anteriormente, define essa escolha. Para contribuir nesta discussão com o acesso cultural, criei o vídeo Desvelando a Audiodescrição⁴, que foi contemplado pelo PROAC Direto, Governo do Estado de São Paulo, por meio da Secretaria da Cultura e Economia Criativa. É uma introdução a esse recurso, voltado para a acessibilidade cultural. Neste edital tivemos uma centena de contemplados, mas, na área técnica cultural, apenas um projeto em audiodescrição e um outro voltado para a legenda, o que, a meu ver, demonstra o quanto ainda necessitamos de profissionais qualificados e de reflexão sobre esta área.

A quarta barreira é a social. Ela aborda questões que não só dizem respeito às pessoas com deficiência e às barreiras atitudinais. Ela mostra uma marca em nossa sociedade de exclusão nos meios culturais que vem acontecendo há séculos. Pessoas que fazem parte de grupos socialmente vulneráveis são os mais afetados com essa situação. Se agregarmos a

⁴ Link disponível: <https://youtu.be/iGANXPon36s>

condição de pessoa com deficiência, perceberemos que isso dificulta ainda mais o contato com os espaços culturais e de formação em Artes. Neste público, é importante ressaltar que entre os maiores excluídos estão as mulheres, negras e com deficiência que moram nas periferias (LEAL, 2021).

Baseado neste fato, é importante refletir sobre o conceito de interseccionalidade (ou teoria interseccional), descrito pelo autor como o estudo da intersecção de identidades sociais e sistemas relacionados de opressão, dominação ou discriminação. A questão da interseccionalidade também deve ser levada em conta com para refletirmos sobre as especificidades do público indígena.

Quando as opressões se interseccionam sobre as mulheres negras, as vivências da opressão se configuram em situações e necessidades peculiaridades deste grupo de mulheres. Nesta perspectiva, o feminismo negro surge com foco nestas peculiaridades, salientando que estas só podem ser apreendidas a partir da compreensão do lugar da mulher negra no cruzamento interseccional das opressões de gênero e de raça e que, muitas vezes, resulta em opressão de classe. (LEAL, 2021, p.22)

Outro aspecto da acessibilidade, a instrumental, está relacionada aos instrumentos, utensílios e ferramentas de trabalho, lazer, recreação e estudo (SASSAKI, 2007). Relacionando ao tema da produção em artes cênicas, essa dimensão da acessibilidade diz respeito a qual instrumento será selecionado para compartilhar a informação do espetáculo.

Quando trabalhamos com audiodescrição utilizamos um aparelho transmissor, que pode estar dentro de uma cabine, ou um *headset*, quando o audiodescriptor está num local em aberto ou vai caminhar com ele, e os rádios-receptores, que serão utilizados pelas pessoas com deficiência visual e pelas pessoas que querem usufruir dessa experiência poética. Esses rádios precisam ser distribuídos por funcionários que saibam dar explicações de como ele deve ser utilizado e, em caso de problema, se deve ser feita a reposição, mesmo durante o espetáculo. Isso vale para um áudio-guia com o intérprete de libras. Quando falamos de acessibilidade instrumental nos estudos devemos pensar na formação dos professores e como eles podem criar um instrumental adequado para compartilhar as informações com os estudantes, no caso, voltado para as artes cênicas.

Além da barreira instrumental, vale a pena falar das barreiras metodológicas. Conhecer o público que estará presente é de suma importância para saber qual o melhor método para compartilhar as informações do trabalho. No caso das artes cênicas, vale

retomar o tema levantado da acessibilidade instrumental quanto a formação de estudantes em artes cênicas. Ainda temos poucos artistas da cena com deficiência, e acredito que isso esbarre na barreira metodológica, além das barreiras atitudinais e sociais. Percebo que estudantes de graduação em licenciatura ainda têm pouco contato com esse público, e é escassa a informação sobre acessibilidade disseminada nas universidades.

Sou uma ativista nesta área e sempre procuro compartilhar formas acessíveis nos meios culturais dentro da academia. É importante fomentar a fruição da arte para que tenhamos mais pesquisadores com deficiência, além de estudantes de licenciatura em dança, teatro e circo, por exemplo, que podem usar o que aprenderam em seus campos de trabalho como futuros professores. A universidade tem o papel de questionar antigos métodos que incluíam apenas em alguns, para passar a incluir “todes” as pessoas. “Todes” é uma palavra que comecei a incorporar no meu discurso. Utilizar a linguagem neutra pode ser uma forma afirmativa de apoiar a inclusão de pessoas trans em nossa universidade, por exemplo.

A acessibilidade atravessa nossas relações, e o método como compartilhamos nossos trabalhos e atuamos na formação de nossos estudantes revelará o quanto nosso discurso está próximo ou distante de uma realidade que inclui ou persevera a exclusão.

As barreiras programáticas estão relacionadas à falta de legislações e normativas dos direitos das pessoas com deficiência. No Brasil, temos a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Lei "destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania." (BRASIL, 2015). No artigo 8º dessa Lei, vemos assegurado o direito da acessibilidade cultural:

Art. 8º: É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico. (BRASIL, 2015)

Reconhecendo o que já temos em nossa legislação, como podemos criar um lugar ideal, baseado num princípio de igualdade de condições? Penso ser importante revermos nossos lugares de privilégios para fomentarmos relações de equidade, a fim de que se criem critérios mais justos para todas as pessoas em sua diversidade. Para isso, precisamos conhecer a realidade do público que atendemos. No caso das artes cênicas, o que podemos fazer para fomentar mais espetáculos com acessibilidade e a ampliação do público?

Podemos ter como referência o conceito de Desenho Universal, por exemplo (ABNT, 2015). Esse conceito apresenta sete princípios a serem atingidos: buscar ser equiparável para atingir pessoas com capacidades diferentes; ser adaptável, procurando ampliar as possibilidades de escolhas e preferências; ser simples e intuitivo; trazer as informações de maneira perceptível; ser seguro e que exija pouco esforço físico.

Nessa direção, é importante pensar na diversidade e especificidade de necessidades próprias do desenvolvimento do humano: somos bebês, crianças, jovens, adultos e idosos. Em todas essas fases da vida devemos garantir que todos possam usufruir dos espaços culturais de maneira ampla, irrestrita e autônoma. De certo que cada um deverá reconhecer a realidade que se encontra para fazer as proposições e adaptações necessárias para trabalharmos com a acessibilidade cultural. Nas artes cênicas estamos caminhando para uma ampliação do acesso aos espetáculos com recursos de audiodescrição e Libras, além da legenda estar presente nos compartilhamentos no audiovisual, que foi ampliado desde que começou a pandemia.

Para ampliar a discussão sobre práticas acessíveis, quero convidá-los a conhecer um pouco da minha prática de pesquisa, com o DiDanDa Grupo Experimental de Dança

Partilhando o Caminho: Trilhando novas possibilidades poéticas nas artes cênicas

Figura I.

Poéticas dos Sentidos, I Prêmio Arte e Inclusão, Arquivo DiDanDa, Instituto Tomie Otake, 2018.



#PraTodosVerem: Daniella, é uma intérprete-criadora de pele branca, cabelos castanhos avermelhados, presos para atrás, curto e liso, com um headset. Usa um vestido mesclado de azul e branco, sobre um macacão azul. Está de pé, no canto direito, tocando um ocean drum, enquanto caminha sobre um tecido branco mesclado de azul retangular no palco. No fundo, canto direito está Vilson, um homem de pele branca, com deficiência visual, sentando num banco tocando violão. Atrás, uma mesa com Bianca numa cadeira. No centro do palco está a intérprete de libras Karina. Ela é uma mulher de pele branca, cabelos loiros e está com macacão amarelo. No canto esquerdo, no fundo, está Nancy, uma mulher de pele branca com um vestido branco, sentada sobre um tapete, com instrumentos indianos próximos dela. No fundo, uma parede pintada na faixa superior de vermelho e embaixo de preto. No chão, um linólio cinza.

Para exemplificar possibilidades de implementar ações no campo da acessibilidade cultural compartilho a experiência do espetáculo, "Poéticas do Sentido"⁵. Esse espetáculo é uma performance criada pelo DiDanDa Grupo Experimental de Dança e foi contemplado com o I Prêmio Arte e Inclusão/2018, na categoria Dança, pelo Governo do Estado de São Paulo, pela Secretaria dos Direitos da Pessoa com Deficiência e o Memorial da Inclusão.

DiDanDa significa Di- Dilaran, Dan- Dança e Da- Daniella. Sua ideia original é ser um grupo permanentemente aberto, composto por intérpretes-criadores com e sem deficiência que desejam desenvolver projetos experimentais em dança. Numa perspectiva voltada para

⁵ Assista ao trecho da apresentação no link: https://youtu.be/nhrA_Lrl6BU

a pesquisa do movimento, criamos coreografias com base no trabalho em dança educativa moderna e em dança contemporânea. Fazemos intervenções de forma independente em eventos culturais e artísticos a fim de tocar o outro por meio do pensar e fazer dança. Utilizamos da audiodescrição, Língua Brasileira de Sinais e legenda para surdos e ensurdecidos em nossas criações artísticas e compartilhamentos.

O grupo vem desenhando um trabalho artístico baseado em projetos que vem criando formas de estudar sobre arte, acessibilidade e inclusão, atualmente compartilhados dentro de espaços acadêmicos. A poética do espetáculo "Poéticas do Sentido" pode ser traduzida como um diálogo entre performers e plateia. Os participantes são convidados a fazerem parte da captação de sons com músicas improvisadas, criadas através de recursos tecnológicos, realizadas por Vilson Zattera e Bianca Andréo. Atuo como uma *performer*, dançando e tocando um Ocean Drum enquanto descrevo o espetáculo simultaneamente à ação de dançar. Na sequência, temos a criação das paisagens sonoras, com a intervenção da intérprete de Libras, traduzindo de forma poética os sons. Num terceiro momento, me apresento, com Shirlei Caetano, ao som de músicas minimalistas tocadas por Nancy Moretti – são cantados mantras e tocadas tigelas de cristal e instrumentos indianos. A audiodescrição do espetáculo é realizada em aberto (sem fones de ouvido) para toda plateia, com uso de um *headset*. Antes da apresentação, é feita uma visita técnica para conhecer o espaço e o camarim.

É importante garantir um local de apresentação que tenha uma arquitetura acessível, ou seja, que tenham rampas de acesso, elevador e que propicie, principalmente, a autonomia da pessoa com deficiência física e mobilidade reduzida. Neste caso, essa apresentação foi realizada no saguão do Instituto Tomie Otake, em São Paulo, um local com arquitetura moderna, preparado, inclusive, com sua área externa para pessoas com deficiência se locomoverem.

Esse é um trabalho artístico que permite a interação direta com a plateia. Ao final, sempre costumamos fazer um bate-papo para contar a nossa forma de criação artística e como a acessibilidade faz parte desse processo. Procuramos ser um grupo permanentemente aberto, principalmente para receber artistas com deficiência. Ao longo dos anos, fomos encontrando outros parceiros com deficiência atuando também na produção artística. Devemos ter atenção para que, sempre quando um trabalho for compartilhado, as vozes e

reivindicações de pessoas com deficiência sejam ouvidas e seus direitos sejam respeitados.

Segundo Amarante e Lima (2009):

Reconhecer a perícia e a autoridade das pessoas com deficiência é muito importante. O movimento das pessoas com deficiência se resume em falar por nós mesmos. Ele trata de como é ser uma pessoa com deficiência. Ele trata de como é ter este ou aquele tipo de deficiência. Ele trata de exigir que sejamos respeitados como os verdadeiros peritos a respeito de deficiências. Ele se resume no lema Nada Sobre Nós, Sem Nós. (apud SASSAKI, 2007, p.20)

Neste trabalho artístico quero compartilhar a parceria especialmente com Shirlei Caetano e Vilson Zattera. Shirlei é uma pessoa surdocega desde 2003. A conheci quando trabalhava no Grupo Brasil de Apoio ao Surdocego e ao Múltipla Deficiente com uma oficina de dança, realizada em parceria na época com o Projeto Talentos Especiais/ Governo do Estado de São Paulo. Ela também fez parte da ADEFAV (Centro de Recursos em Deficiência Múltipla, Surdocegueira e Deficiência Visual) realizando oficinas de panificação e escultura em argila. Especializou-se nessas atividades e se tornou voluntária nestes espaços, atendendo outras pessoas com deficiência. Atua também como consultora na formação de professores em dança e inclusão pelo M&M Acessibilidade Cultural e, é associada da ABRASC (Associação Brasileira de Surdocegos).

Outro parceiro relevante nestes últimos anos tem sido o professor Vilson Zattera. Nos conhecemos no Curso "O Ensino da Arte na Educação Especial e Inclusiva", ministrado na época pela professora Amanda Tojal, na Pinacoteca do Estado/SP. Vilson tem deficiência visual total desde os 7 anos de idade. É Pós-Doutor na Universidade Estadual de Campinas do Instituto de Artes nas áreas de violão e acessibilidade computacional em música para pessoas com deficiência visual. Ele atua como professor convidado no Laboratório de Acessibilidade da Unicamp e como consultor em audiodescrição pelo M&M Acessibilidade Cultural. Ele realiza as trilhas e paisagens sonoras de nossos últimos trabalhos artísticos, procurando criar um diálogo poético entre a música e o movimento.

Quero agradecer e enfatizar a importância do incentivo do Prêmio Arte e Inclusão. Através dele tivemos a oportunidade de realizar um trabalho em dança contemporânea que propiciou a fruição da arte para todos.

Se faz cada vez mais presente a necessidade de ampliação de políticas públicas que garantam o direito ao acesso de pessoas com deficiência à fruição artística. Pensamos que a garantia desse direito se ampliará na medida em que mais grupos de dança, teatro, circo, seus diretores e produtores, se comprometerem com essa causa, a fim de oferecermos mais projetos acessíveis a um público diverso.

REFERÊNCIAS

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. NBR 9050: **Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos.** Rio de Janeiro, p.2. 2020. Disponível em: <https://www.caurn.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/ABNT-NBR-9050-15-Acessibilidade-emenda-1_-03-08-2020.pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2022.
- AMARANTE, Paulo; LIMA, Ricardo (Coord.) **Nada sobre nós sem nós.** Rio de Janeiro:Laps, 2009. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/10913/43697/nada-sobre-nos-sem-nos.pdf/1546353f-7bc7-4ac4-81e9-301b646c14e8>>. Acesso em: 30 ago. 2015.
- BRASIL, LEI nº 13.146, de 6 de Julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> Acesso em: 18 de Outubro de 2022.
- CARLETTO, Ana Cláudia; CAMBIAGHI, Silvana. **Desenho Universal:** um conceito para todos. Disponível em <https://www.maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/01/universal_web-1.pdf> Acesso em: 01 de Março de 2019.
- LOSCHI, Marília. Pessoas com Deficiência: adaptando espaços e atitudes. **Agência IBGE Notícias.** 2019. Disponível em <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/16794-pessoas-com-deficiencia-adaptando-espacos-e-atitudes>> 01 de Abril de 2019.
- COSTA, Larissa Magalhães. Uma historiografia da audiodescrição como atividade e como objeto de estudo: práticas e estudos em relação. In: **Audiodescrição em filmes:** história, discussão conceitual e pesquisa de recepção. Rio de Janeiro, 2014, p. 25-55. Disponível em:<https://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1012057_2014_cap_2.pdf> Acesso em: 18 de Outubro de 2022.

LEAL, Halina Macedo. A interseccionalidade como base do feminismo negro. **Cadernos de Ética e Filosofia Política**, v. 39, n.º 2/2021/ Dossiê II Encontro do GT Filosofia e Gênero/ Página 32, Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/cefp/article/view/193639/178687>> Acesso em: 18 de Outubro de 2022.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Nada sobre nós, sem nós: Da integração à inclusão – Parte 2. **Revista Nacional de Reabilitação**, ano X, n. 58, set./out. 2007, p.20-30.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação. **Revista Nacional de Reabilitação** (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

Recebido em: 04/08/2022
Aceito em: 03/11/2022

EXTENSÃO, TEATRO E ACESSIBILIDADE: BREVES CONSIDERAÇÕES SOBRE A PARCERIA ENTRE A UNESPAR E O IPC¹

Lucas de Almeida Pinheiro²

Resumo: O texto relata algumas das experiências desenvolvidas no projeto de extensão “Teatro e Acessibilidade: a práxis teatral e as pessoas com deficiência visual”, coordenado pelo autor entre março e julho de 2021. O projeto foi uma parceria entre o curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar/FAP) e o Instituto Paranaense de Cegos (IPC), sediados em Curitiba/PR. Realizado inteiramente de maneira remota, via plataforma *Google Meet*, as ações extensionistas relatadas tiveram como objetivo promover espaços de ensino-aprendizagem teatral entre a comunidade universitária e a comunidade externa, composta exclusivamente por pessoas com deficiência visual. No desenvolvimento das atividades, nove discentes da licenciatura em teatro e dez pessoas cegas se encontravam semanalmente para trocar e investigar modos de se fazer-aprender-ensinar-experienciar teatro levando em consideração, principalmente, o não ver. Os relatos dos participantes indicam que o projeto alterou e ampliou suas concepções sobre o teatro e sobre quem pode fazê-lo.

Palavras-chave: Teatro, Acessibilidade, Extensão, pessoas com deficiência visual.

EXTENSION, THEATER AND ACCESSIBILITY: BRIEF CONSIDERATIONS ABOUT THE PARTNERSHIP BETWEEN UNESPAR AND IPC

Abstract: The text reports some of the experiences developed during the extension project “Theatre and Accessibility: theatrical praxis and people with visual impairments”, coordinated by the author between March and July 2021. This project was a partnership between the Theater Undergraduate Teacher Training Course at the State University of Paraná (Unespar/FAP) and the Instituto Paranaense de Cegos (IPC), based in Curitiba/PR. Taught entirely remotely, via the Google Meet platform, the extension actions reported here aimed at promoting theater teaching-learning spaces between the university community and the external community, composed exclusively of people with visual impairments. In the development of activities, nine undergraduate theater students and ten blind people met weekly to exchange and investigate ways of doing-learning-teaching-experiencing theater taking into account, mainly, not seeing. Participants' reports indicate that the project changed and expanded their conceptions about theater and who can do it.

Keywords: Theater, Accessibility, Extension, people with visual impairments.

¹ Esse texto é uma versão ampliada e revisada da comunicação intitulada *Teatro e Acessibilidade na extensão: relatos sobre a parceria entre a Unespar e o IPC*, apresentada no XI Simpósio Internacional Reflexões Cênicas Contemporâneas em 2022.

² Professor-Artista-Pesquisador da Cena. Doutor e Mestre em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (PPGAC/Unicamp), pedagogo e graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É autor do livro "Bob Wilson: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista" (EDUEL/2021). Investiga, em suas pesquisas, as relações entre cena-deficiência-criação na perspectiva da Acessibilidade Poética. Email: lucasalpinheiro@gmail.com

Introdução

Esse texto apresenta relatos sobre a parceria firmada, durante os meses de março e julho de 2021, entre a Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR/FAP), *campus Curitiba II*, e o Instituto Paranaense de Cegos (IPC), sediados na cidade de Curitiba/PR. A parceria e as ações aqui relatadas ocorreram em virtude do projeto de extensão “Teatro e Acessibilidade: a práxis teatral e as pessoas com deficiência visual”, coordenado por mim que, à época, atuava como professor colaborador do curso de Licenciatura em Teatro da referida universidade. Para realizá-las, tomei como base a pesquisa de doutorado desenvolvida junto ao Programa de Pós-Graduação em Artes da Cena, do Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), sob orientação da profa. Dra. Isa Etel Kopelman, intitulada “Poéticas do acesso à cena: teatro e artistas com deficiência visual”.

O projeto de extensão, que dá base a esse texto, foi desenvolvido integralmente de maneira remota, via plataforma *Google Meet*, e contou com a presença ativa de nove (9) discentes da Licenciatura em Teatro, em sua grande maioria recém-ingressos no curso³, e dez (10) pessoas da comunidade externa convidadas pelo IPC – das quais seis (6) eram atendidas pela instituição e quatro (4) conheciam pessoas que ali recebiam atendimento. O único critério à participação, tanto no que concerne à comunidade interna quanto a externa, foi o interesse e a disponibilidade de horários. Os encontros semanais foram realizados sempre às terças-feiras, com duração média de 2 horas.

Com relação às pessoas da comunidade externa, todas eram cegas: sete haviam se tornado ao longo de suas vidas; e três nasceram ou se tornaram ainda muito novas, antes dos três anos de idade. Na época da ação extensionista, suas idades variavam entre 16 e 60 anos. Com exceção de um participante, todas as outras se identificavam como mulheres. A inexistência de limites geográficos, propiciada pelo ambiente virtual, permitiu que contássemos com a presença de pessoas que residiam em Curitiba/PR, em São José dos Pinhas/PR, Colombo/PR, Ponta Grossa/PR e Lages/SC.

Das dez pessoas da comunidade externa que participaram das ações apenas uma delas já havia feito teatro anteriormente; duas possuíam experiências como espectadoras, tendo

³ Dentre nove graduandos/as, sete estavam iniciando o segundo ano do curso.

fruído encenações com e sem o recurso da audiodescrição; e as outras sete nunca haviam ido ou feito teatro, embora esse fosse um sonho antigo de suas vidas. Ao longo dos encontros, os motivos para nunca terem tido experiências teatrais, antes do projeto de extensão, foram expostos, a saber: condições socioeconômicas desfavoráveis; a aparente inexistência de pessoas e espaços disponíveis para as receber como alunas; e a sensação de que o teatro não lhes era um lugar possível e acessível para estarem. Assim, a oportunidade de vivenciarem experiências teatrais, mesmo que de maneira remota, acabou sendo o maior atrativo para se inscreverem e participarem do projeto.

No que concerne as/os discentes da licenciatura em teatro, com exceção de uma aluna, que se tornou cega ainda na infância em decorrência de uma etiologia congênita, as outras oitos eram pessoas sem deficiência evidentes – isto é, que enxergavam. No momento em que as ações foram iniciadas, expuseram que ao longo das suas vidas haviam tido pouquíssimo ou nenhum contato com pessoas com deficiência. Por isso, acreditavam que o projeto de extensão lhes proporcionaria uma vivência inédita, na mesma medida em que as ajudaria a ressignificar o que compreendia como teatro, como fazê-lo e ensiná-lo.

Afinal, como conceitua a artista multilinguagem Estela Lapponi (2018), as pessoas com deficiência ainda são tidas como “corpos intrusos” em alguns espaços e relações. Corpos que, por nunca terem podido estar e/ou acessar determinados ambientes e círculos sociais, quando neles está causa estranheza e se destaca pela sua diferença. Entretanto, são essas intrusões que transformam os lugares “invadidos”, demarcando ali outras perspectivas possíveis que até então poderiam ser desconsideradas ou menosprezadas.

Essa era e é a percepção que posso com relação às presenças de pessoas e artistas com deficiência na arte teatral – linguagem artística fortemente arraigada na visualidade, embora possua uma miríade de outras materialidades que perfazem sua existência. Nesse sentido, se suas condições não-visuais forem compreendidas como substratos efetivos e potentes à concepção cênica, suas intrusões podem gerar novas linguagens, epistemologias e perspectivas de criação, capazes de rasurar as dimensões visuocêntricas da cena.

Convém direcionarmos nossas atenções aos dados colhidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estática (IBGE), durante o ano de 2010. Segundo o levantamento, praticamente 24% da população brasileira declarou possuir algum tipo de deficiência, sendo que aproximadamente sete milhões declararam possuir deficiência visual – 580 mil

completamente cegas e mais de 6,5 milhões apresentando baixa-visão. Contudo, apesar dos dados demonstrarem haver um contingente significativo de pessoas com deficiência no país poucas são aquelas que conseguem acessar o Ensino Superior e, não obstante, ali permanecerem, trocarem, provocarem e construírem novos conhecimentos provenientes de suas perspectivas de mundo e experiências de vida. Os motivos para isso são inúmeros, e não nos cabe aqui dissecá-los.

Porém, mesmo com um percentual expressivo de brasileiros e brasileiras declarando serem pessoas com deficiência, se nos atentarmos aos cursos de ensino superior voltados à formação artístico-pedagógica do nosso país, quais são aqueles que trazem em seus projetos pedagógicos, em suas disciplinas e conteúdos programáticos a preocupação em formar artistas-docentes-pesquisadores sensíveis à questão? Quantas ações extensionistas são desenvolvidas visando criar espaços de interlocução e produção de saberes que derivem da interação entre os/as discentes e a comunidade externa de pessoas com deficiência?

Urge, portanto, a necessidade de que cada vez mais ações de ensino-pesquisa-extensão despontem dentro das Instituições de Ensino Superior do nosso país e que se debrucem sobre o tema e as pessoas que cotidianamente o vivenciam. Isto é, que busquem articular, oferecer e possibilitar experiências nas quais os/as discentes – majoritariamente sem deficiência – entrem em contato e ensinem e aprendam junto à comunidade externa de pessoas com deficiência. De modo que a Universidade possa se tornar, cada vez mais, socialmente responsável, propondo diálogos afetivos e efetivos com setores da sociedade que ainda são sumariamente excluídos de seus espaços, contextos e saberes. Sobretudo, que a voz dessas pessoas passe a ser cada vez mais ouvida pela comunidade universitária e, por meio do que elas têm a nos dizer, possamos descobrir aquilo que não sabemos e desconstruir e reestruturar aquilo que pensamos saber.

Foi partindo desses pressupostos que o projeto de extensão aqui relatado foi desenvolvido. Por um lado, havia a tentativa de suprir parte de uma lacuna formativo-social das/dos discentes da Unespar/FAP, desmistificando no processo uma série de preconceitos cotidianamente construídos e reproduzidos acerca das pessoas com deficiência visual e suas possibilidades de fazerem teatro. De outro, vinculado às pesquisas que desenvolvi no Instituto de Artes da Unicamp e os retornos que recebi de inúmeros atores e atrizes com deficiência visual brasileiros/as, existia o desejo de propiciar o contato da comunidade externa com essa

linguagem artística – em grande medida inacessível às suas identidades sensoriais, seja em instância de formação, fruição ou produção. E, nas trocas que seriam efetuadas durante os encontros, eu esperava que pudéssemos desenvolver nossas maneiras de fazer e ensinar-aprender teatro, partindo de quem estaria conosco, de seus desejos e daquilo que eventualmente gostariam de dizer através e com a cena.

A experiência

A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece. (BONDÍA, 2001, p. 21)

As distintas ações desenvolvidas ao longo do projeto de extensão, “Teatro e Acessibilidade: a práxis teatral e as pessoas com deficiência visual”, tiveram como objetivo fomentar e promover espaços de ensino-aprendizagem artístico-teatrais com ênfase na construção de saberes relacionados à acessibilidade e à prática teatral. Para tanto, suas ações foram divididas em dois momentos distintos, ambos realizados de maneira síncrona e, como já mencionado, online: o primeiro, teórico-dialógico; e o segundo, prático, investigativo-laboratorial.

O primeiro momento ocorreu ao longo do mês de março, enquanto também ocorria o chamamento e seleção das pessoas da comunidade externa. Durante o período, as/os discentes da licenciatura em teatro dedicaram-se a pesquisar e a debater sobre as Acessibilidades, as Tecnologias Assistivas e o Capacitismo. Referências como Ana Carolina Bezerra Teixeira (2010), Anahí Guedes de Mello (2014), Camila Araújo Alves (2016), Carlos Eduardo Oliveira do Carmo (2020), Joana Belarmino (2004), Letícia Schwartz (2019) e Patrícia Dorneles (2018) foram algumas das principais disparadoras às discussões desenvolvidas.

Esse momento inicial, ainda sem a presença da comunidade externa, foi crucial para o desenvolvimento das ações subsequentes. Como mencionado, as/os discentes expuseram que haviam tido poucos contatos e convivências com pessoas com alguma deficiência. De tal forma que, coadunando-se à perspectiva capacitista da sociedade que vivemos, acreditavam

e acabavam por reproduziam uma série de preconceitos acerca das pessoas cegas e com baixa visão.

Assim, as discussões empreendidas, somadas à presença constante, ativa e provocativa da discente cega outrora mencionada, contribuíram para que, gradativamente, a deficiência visual fosse distanciada dos modos “naturalizados” e das concepções que a coloca como uma falta, como um problema a ser solucionado em uma dimensão individual. Os textos e os debates auxiliaram que as/os discentes compreendessem a cegueira como mais uma característica humana, uma identidade sensorial, que encontra obstáculos de ser e estar no mundo dada a própria maneira com que o mundo é pensado, concebido e concretizado. De uma escala individual, as/os discentes passaram a perceber que o real problema estava na inacessibilidade e nas barreiras sociais, relacionais e políticas – que extravasam o privado e o biológico, ainda o perpassem.

Paulatinamente, as/os discentes também começaram a, conceitualmente, perceber que a cegueira, quando e se considerada como uma identidade sensorial, é inventiva e disruptiva à arte teatral. Isto, como mencionado, dada a própria ontologia do teatro, fortemente atrelado à visualidade, e sua etimologia (do grego THEATRON, “lugar de onde se vê” / “lugar para se ver”). Ou seja, dentro das ações que iríamos desenvolver no projeto de extensão a deficiência visual deveria ser compreendida como um substrato efetivo e potente, provocadora de novas epistemologias e metodologias formativas e criativas – assim como o consideram Hannah Thompson e Vanessa Warne (2018) quando versam sobre a ideia de um “*blindness gain*”⁴ à arte em geral.

Após esse primeiro momento, demos início à segunda etapa do projeto de extensão, voltada à investigação prático-laboratorial junto às pessoas da comunidade externa.

Ocorrido entre abril e julho, essa etapa teve suas dinâmicas previamente combinadas com as/os discentes da Unespar. Combinamos que a condução das práticas de cada encontro seria realizada de maneira intercalada, isto é, em uma semana eu seria o responsável por propor as

⁴ A ideia de *blindness gain*, que nos propõe Thompson e Warne (2018), parte de dois eixos distintos, porém complementares. No primeiro, busca-se propor que em nossas práticas discursivas se enfatize que a pessoa se tornou ou nasce cega, ao invés de que ela perdeu ou nasceu sem a visão. Na compreensão das autoras, isto ajuda a não demarcar esta identidade sensorial pelo viés da falta, da perda, mas como uma característica presente em algumas pessoas. Depois, quando transposta ao ambiente artístico, a noção de *blindness gain* busca salientar o quanto a arte, em suas distintas manifestações, tem a ganhar quando passa a considerar a cegueira como um elemento possível de estar intrínseco à sua feitura ou, ainda, à sua recepção.

ações, na seguinte, uma dupla de discentes o seria – e assim sucessivamente. Além dessa, duas outras condições foram acordadas: todas e todos deveriam conduzir ao menos uma prática; e, quando não estivéssemos conduzindo, deveríamos participar das ações propostas junto a todo o grupo.

À exceção de duas discentes, todo o restante do grupo de graduandos/as não possuía experiências como professores/as ou oficineiros/as teatrais, embora possuíssem experiências como atores/atrizes, antecedentes aos seus ingressos no ensino superior. Convém demarcar que no curso de Licenciatura em Teatro da Unespar/FAP é ao longo do terceiro e quarto ano que se cursam as disciplinas voltadas especificamente à prática artístico-pedagógica, como os estágios em espaços formais e não-formas de ensino ou os projetos de investigação em teatro-educação. Na época em que o projeto de extensão ocorreu, das nove pessoas da graduação participantes, sete estavam iniciando o segundo ano, uma o terceiro e outra estava no último ano do curso.

Ansiosas e ansiosos, sem saberem o que, como ou de que forma conduziriam suas práticas, solicitei que inicialmente resgatassem em suas memórias aquilo que já haviam vivenciado, de modo a estruturarem um repertório próprio. Com esse acervo estruturado, sugeri que o grupo de graduandos/as se encontrasse em outros horários – que não os da extensão – para que pudesse, entre eles e elas, “testar” os jogos e exercícios que gostariam de propor ao grupo maior, composto também pela comunidade externa. Como forma de auxiliar o processo, indiquei uma série de bibliografias teatrais, dentre as quais três se sobressaíram, transformando-se na base de toda a segunda etapa do projeto: Augusto Boal (1998), Roberto Sanches Rabêllo (2011) e Viola Spolin (2001).

Além do nervosismo intrínseco às primeiras experiências artístico-pedagógicas, dois outros fatores também influenciaram substancialmente as práticas desenvolvidas. O primeiro relacionava-se aos espaços virtuais em que estávamos, que nos deixavam distantes fisicamente uns dos outros. Quais exercícios, jogos e dinâmicas poderiam ser ministradas tendo as telas como dispositivo mediador? Como considerar esse dispositivo como parceiro e não adversário? O segundo fator associava-se à própria temática do projeto de extensão e seus sujeitos-participantes: quais práticas teatrais utilizar e como as conduzir respeitando e considerando a identidade sensorial dos partícipes? Tais questões, que nortearam todo o

projeto de extensão, ainda permanecem abertas. Não era nossa intenção respondê-las, mas as ter como parâmetros para avaliar e refletir acerca das ações que propúnhamos.

Com esses questionamentos em mente, partimos para a etapa prático-laboratorial da extensão, realizada junto à comunidade externa de pessoas cegas. Tudo foi realizado na base da tentativa e do erro. Desde o início sabíamos que não sabíamos, e isso sempre foi franca e honestamente aberto. Sabíamos, “apenas”, que juntos e juntas iríamos investigar e buscar meios de tornar a prática teatral acessível a quem não vê, através de encontros síncronos e remotos. Isto, sem termos por pretensão criar manuais ou roteiros de como fazer, mas tentar encontrar nossas maneiras de fazê-lo – sempre em conjunto, sempre considerando quem estava conosco.

No primeiro encontro geral, onde todos/as partícipes estavam e iriam se encontrar pela primeira vez, propus uma dinâmica simples de apresentação: deveríamos dizer nossos nomes, idades, se já havíamos ido ou feito teatro anteriormente e quais eram nossas expectativas ao longo dos próximos quatro meses. Foi nesse momento que descobrimos a especificidade do grupo que estava conosco: das dez pessoas da comunidade externa, sete nunca haviam ido ao teatro. Assim, aproveitando a profusão de criações e de encenações disponibilizadas integralmente de maneira online, ou que foram produzidas especificamente para as plataformas de vídeo da internet, propus uma fruição conjunta de duas obras - ambas acessíveis às pessoas com deficiência visual de maneira poética, com a audiodescrição vinculada à própria dramaturgia e com ela compondo as cenas: a primeira, “De que cor é a chuva?”⁵, uma produção audiovisual do Coletivo GRÃO; e a segunda, “Só se fechar os olhos”⁶, do Coletivo Desvio Padrão.

Tais obras, que possuem artistas cegos em suas equipes criadoras, motivaram as/os participantes a se abrirem ainda mais com o grupo. Relatos sobre o desejo de estar em cena, mas a percepção de que não poderiam fazê-lo, devido suas identidades sensoriais, os preconceitos e as dificuldades em encontrar espaços, pessoas e cursos acessíveis e disponíveis foram recorrentes entre os/as partícipes.

⁵ “De que cor é a chuva” é um experimento digital do Coletivo Grão. Disponível em: <https://youtu.be/weV-09I8Mzk>. Acesso em 27 jan. 2022.

⁶ “Só se fechar os olhos” é uma criação conjunta de Edgar Jaques, Enrique Menezes, Maria Fernanda Carmo e Mariana Farcetta. Disponível em: <<https://youtu.be/b-ljQLBzk2Q>>. Acesso em 03 fev. 2022.

Devido à pouquíssima experiência teatral da comunidade externa, iniciamos nossas ações com práticas que envolviam e exploravam, principalmente, a consciência corporal. Todos os encontros começavam com alongamentos simples e trabalhos com articulações isoladas, onde, com músicas, os participantes eram convidados a dançarem usando apenas a articulação que havia sido indicada. Nos primeiros dias, essa dança das articulações era tímida, e os movimentos gerados eram pequenos e acanhados; com o passar dos meses, e com todas e todos entendendo que não havia um “correto” a ser seguido, dançar com as articulações passou a ser um momento prazeroso, com os corpos descobrindo novas possibilidades de movimento.

Descobrimos que muitas pessoas da comunidade externa, nas suas impossibilidades de vivenciarem práticas artísticas ou esportivas, valiam-se de seus corpos apenas para atenderem as necessidades funcionais dos seus cotidianos. Quer dizer, apesar de racionalmente saberem que no esporte, na dança e no teatro as pessoas se valem de seus corpos sem terem como propósito apenas a realização de ações diárias, elas nunca haviam experienciado tais possibilidades em si mesmas.

Aqui é necessário um pequeno parêntese para ressaltar, como o fez Ana Lúcia Gonçalves (2009), que não estávamos nos relacionado com pessoas “comuns”, mas com pessoas que se dispunham fazer aulas de teatro e, possivelmente, estar em cena. Nesse sentido, era relevante e necessário promover instâncias que viabilizassem a elas a investigação de outras configurações e utilizações possíveis de seus corpos e, também, de objetos. Assim enriquecidas, suas memórias mentais e musculares teriam um acervo maior a ser resgatado quando elas fossem criar personagens ou representar situações que extravasassem seus cotidianos vivenciais. Portanto, esses alongamentos e danças das articulações, que desenvolvíamos no início de todos os encontros, acabavam por propiciar espaços onde o grupo podia investigar outras maneiras de se movimentar, outros modos de entenderem seus corpos e aquilo que eles poderiam ou não fazer.

Ainda durante abril, exercícios de respiração e propriocepção foram fartamente explorados, assim como dinâmicas que envolviam diferentes qualidades de se locomover pelo espaço. Em alguns momentos, brincávamos com os ritmos, em outros, com os planos, e haviam aqueles onde os pés eram convidados a tatearem o chão de distintas maneiras (apenas com a ponta dos dedos; apenas com o calcanhar; apenas com a borda interna ou externa

tocando o chão). A impossibilidade do contato físico fez com que a audiodescrição fosse parte intrínseca das conduções. Tudo era e deveria ser descrito. Algo que, naturalmente, foi se tornando o *modus operandi* de todas as ações propostas.

Ao longo do primeiro mês de investigação prática percebemos que, principalmente àquelas pessoas que nasceram ou se tornaram cegas precocemente, a ideia de que o “corpo fala”, para além das palavras que emite, era de difícil assimilação. Isso é, que determinadas qualidades corporais, posturas, trejeitos, gestos e maneiras de se portar também dão indícios sobre quem é a pessoa, como ela está ou o que eventualmente ela pode estar sentindo ou pensando. Por não verem, e na impossibilidade de poderem sair explorando taticamente os corpos dos outros durante interações cotidianas, esses vocabulários não-verbais lhes eram praticamente desconhecidos, dado lhes serem inacessíveis. O pouco que sabiam advinha, sobretudo, das descrições verbais que ouviam – fosse elas informais, realizadas por pessoas próximas, ou formais, como aquelas desenvolvidas profissionalmente pela audiodescrição.

Por esse motivo, junto às práticas de percepção corporal individual, passamos a explorar durante o mês de maio pequenos jogos teatrais (SPOLIN, 2001) que tinham como principal foco o “QUEM”. Em linhas gerais, os jogos propunham a cada pessoa um Outro, a ser representado por meio de indícios verbais e extra-verbais. Em duplas, profissões, idades ou temperamentos eram sugeridos a cada jogador para que improvisassem uma pequena situação, onde deveriam expor a característica que havia sido sugerida. Percebemos que realizar ações que dialogassem com o atributo recebido era um caminho mais fácil às pessoas cegas participantes. Movimentos, gestos ou expressões faciais, sem possuírem relações com ações, eram de difícil reprodução.

Nos valendo amplamente da audiodescrição, aproveitávamos esses momentos improvisacionais sobre “QUEM” para discutirmos como determinados gestos, movimentos e posturas corporais podem ser culturalmente lidos por pessoas que podem vê-los. Desse modo, acreditávamos que estaríamos ajudando-as a ampliar seus repertórios corporais, caso quisessem se valer de códigos não-verbais durante suas interações cotidianas. O que não sabíamos, entretanto, era o quanto desses vocabulários já o eram percebidos por elas, mas por meio da voz. Ou seja, que pela materialidade do som, o conteúdo formal do dito, o jeito e a forma de se dizer, já trazia impregnado, em suas ranhuras, dimensões extraverbais que a

nós, videntes, julgávamos serem emitidas e lidas principalmente com o restante do corpo, que não o aparato fonatório.

Então, em alguns encontros passamos a desligar todas as câmeras e, apenas por meio da voz, brincávamos de tentar descobrir “QUEM” a pessoa era, qual a sua profissão ou idade. Em alguns momentos, jogávamos com as câmeras ligadas, descrevendo todos os movimentos e as ações desenvolvidas; em outros, tudo era realizado sem o suporte do vídeo, mas ainda com o apoio da audiodescrição.

Junho deu abertura para que pequenas células cênicas começassem a ser construídas, em duplas ou trios. Sugeríamos um lugar (“ONDE”), uma situação ou ação (“O QUE”) e os/as jogadores/as precisavam improvisar livremente a partir desses estímulos. Objetos, a serem utilizados conforme suas funções cotidianas ou não, também passaram a integrar tais exercícios, que também intercalavam momentos em que as câmeras estavam ligadas com momentos em que eram desligadas. Como já havíamos notado, muitas das fisicalidades das figuras dramáticas improvisadas acabavam sendo “deixadas de lado” para, em seu lugar, sobressaírem-se trocas e interações verbais. De início, quando e se isso ocorria, quem estava conduzido a proposta ia instigando os/as jogadores/as a se valarem da totalidade se seus corpos na construção da cena.

Felizmente, como a descrição dos movimentos se tornou “a norma”, com cada pessoa descrevendo o que estava realizado/propondo com seu corpo, com o tempo, não era mais a pessoa que conduzia a proposta que solicitava mais ações físicas, mas qualquer pessoa que estava acompanhando a improvisação. Na condição de espectadoras, eram elas que, por sentirem falta das descrições dos movimentos e das ações – ou por não as verem sendo realizadas –, interpelavam quem estava improvisando para saber o que estavam fazendo durante a improvisação.

Com a chegada do último mês dos encontros, julho, propus que individualmente passássemos a pensar e estruturar uma pequena cena para ser apresentada ao grupo. Algo que poderia ser feito com as câmeras ligadas ou não, mas a audiodescrição era um fator indispensável. Junto a essa, outras quatro foram as condições propostas: deveria existir uma (1) personagem (2) agindo em um (3) espaço (4) perceptível sonoramente – fosse com sons pré-gravados ou produzidos na própria cena. Os temas, assim como a duração, eram de livre escolha. Nos encontros, apresentávamos o que estávamos elaborando e, conjuntamente,

discutíamos o que havíamos assistido, trazendo ideias, trocando perspectivas e sugerindo coisas a serem inseridas nas cenas.

No último encontro, aproximadamente 20 pequenas células dramáticas foram apresentadas. A indicação de que o espaço cênico deveria ser percebido sonoramente foi levado com intenso afinco, principalmente pelas pessoas da comunidade externa. Todas realizaram suas cenas com as câmeras desligadas, nos permitindo acessar apenas a camada sonora de suas criações. Paisagens sonoras complexas, com efeitos e *foleys* pré-gravados e editados foram recorrentes; em algumas, sons produzidos ao vivo, a partir da manipulação e manejo de objetos, justapunham-se à camada sonora previamente estruturada.

Com o fim das apresentações, discussões animadas e acaloradas sobre o feito e o assistido/ouvido foram conduzindo a ação extensionista àquele lugar que a fez inicialmente ser proposta: criar espaços de troca e de ensino-aprendizagem mútuos entre a comunidade externa, de pessoas com deficiência visual, e a universitária, do curso de licenciatura em teatro.

Algumas considerações

Apesar de todas as dificuldades atreladas à virtualidade, como conexões oscilantes de internet e a falta do toque físico, as estruturas cênicas criadas individualmente surpreenderam todos/as os/as integrantes do projeto. De receosas por nunca terem feito ou ido ao teatro, as pessoas da comunidade externa desbravaram a linguagem teatral com relativa segurança e propriedade, brincando e construindo personagens e situações bastante fidedignas à realidade - estética que permeou todas as improvisações e criações. Algo que, conforme viemos a constatar durante as ações do projeto, fazia jus ao que mais próximo do teatro elas tinham acesso e consumiam: as telenovelas.

Nesse sentido, é fortuito apontar que, como a grande maioria nunca havia feito ou mesmo presenciado alguma apresentação cênica, o projeto acabou oportunizando tal vivência, tanto em instância de fruição quanto de produção – mesmo que de maneira remota e tendo as telas como dispositivos mediadores das interações. Todas as dez pessoas da comunidade externa que participaram das ações afirmaram que, passada a situação crítica da

pandemia, iriam procurar outros espaços para que pudessem continuar seus estudos teatrais – uma vez que, agora, sabiam que isso era possível. Após um ano que as ações extensionistas foram desenvolvidas, consultei-as. Felizmente, sete delas “cumpriram o combinado”.

No que concerne os/as discentes da licenciatura em teatro da Unespar/FAP, todos/as, sem exceção, verbalizaram terem percebido que o teatro pode ser feito e apreciado por toda e qualquer pessoa. Ainda, é claro, que mudanças e alterações metodológicas precisem ser realizadas. Nesse sentido, verifico que as práticas e as vivências desenvolvidas ao longo do projeto ampliaram suas concepções teatrais, as/os provocando a repensarem suas ações artístico-pedagógicas em prol de torná-la mais acessíveis.

A mim, ficou o afeto e os aprendizados partilhados e criados ao longo dos meses em que, semanalmente, nos encontrávamos online para fazer teatro. Transpor, para outro contexto, algumas das ideias e dos procedimentos discutidos em meu doutorado fez com que eu redimensionasse muito do que eu estava pensando. Nos encontros e nas trocas junto a pessoas com deficiência visual é que percebo o quanto não vejo, o quanto minha visão faz com que eu obscreça, perca ou desconsidere muito do que não é captado exclusivamente pelos meus olhos. Algo evidenciado ao longo do projeto de extensão com relação à dimensão verbal e sua potencialidade de desvelar temperamentos e comportamentos.

Se concordamos com Estela Lapponi, acerca das propositivas intrusões das pessoas com deficiência, e o potencial que suas presenças têm para renovar e ressignificar espaços, relações e atitudes, concordamos que há a necessidade de que mais intrusões ocorram em âmbito universitário. Como os muros institucionais, simbólicos e concretos, foram construídos e, de uma certa maneira, ainda são mantidos em pé pelos privilégios que nós, pessoas sem deficiência, possuímos, cabe também a nós um papel importante em suas derrubadas; nos aliando ao movimento e às pessoas com deficiência para fazê-lo juntos e juntas, a partir de suas reivindicações e interesses. É por esse viés que percebo as ações extensionistas como *lócus* possíveis e potentes, que podem auxiliar na necessária derrubada dos muros inacessíveis das nossas instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

ALVES, Camila Araújo. **E se experimentássemos mais? Um manual não técnico de acessibilidade em espaços culturais.** 2016. 92f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade federal Fluminense, Instituto de Psicologia, 2016.

BELARMINO, Joana. **Aspectos comunicativos da percepção tátil:** a escrita em relevo como mecanismo semiótico da cultural. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação** [online]. n. 19, 2002, pp. 20-28. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000100003>>. Acesso em: 10 nov. 2021.

BRASIL. IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estática. **Censo Demográfico 2010.** Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

BOAL, Augusto. **Jogos para atores e não-atores.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

CARMO, Carlos Eduardo Oliveira do (Edu O.). Fissuras pós-abissais em espaços demarcados pela bipedia compulsória na dança. **Ephemera Journal**, 2020, vol. 3, n. 5, mai/ago, p. 40-61. Recuperado de: <<https://periodicos.ufop.br/ephemera/article/view/4386>>. Acesso em: 17 jul. 2021.

DORNELES, Patricia Silvia. Acessibilidade Cultural. **Expressa Extensão**, 2018, v.23, n.3, p. 146-160. Recuperado de: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/expressaextensao/article/view/14235>>. Acesso em 06 ago. 2022.

ESTELA Lapponi – Debate – Seminário Arte, Cultura e Educação na América Latina. Produzido por Itaú Cultural. Youtube. 14 mai. 2018. 1 vídeo (27m01seg). Disponível em: <<https://youtu.be/BBuYNVV23TQ>>. Acesso em 03 abr. 2019

GONÇALVES, Ana Lúcia Palma. **Atos no escuro:** uma perspectiva sensorial. 2009. 128f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

MELLO, Anahi Guedes de. **Gênero, Deficiência, Cuidado e Capacitismo:** uma análise antropológica de experiências, narrativas e observações sobre violências com mulheres com

deficiência. 2014. 260f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, Florianópolis, 2014.

RABÉLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação: Uma experiência com jovens cegos**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SCHWARTZ, Letícia. **Através do prisma: a audiodescrição como provocação à percepção do espectador com deficiência visual**. 2019. 267 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Artes. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. 2019.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais: o fichário de Viola Spolin**. Tradução: Ingrid Koudela. S.P.: Perspectiva, 2001.

TEIXEIRA, Ana Carolina Bezerra. **Deficiência em cena: desafios e resistências da experiência corporal para além das eficiências dançantes**. 2010. 133f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, Salvador, 2010.

THOMPSON, Hannah; WARNE, Vanessa. **Blindness Arts: An introduction**. *Disability Studies Quarterly*, 2018, v. 38, n. 3, 2018. Recuperado em: <<https://dsqd.sds.org/article/view/6480/5071>> . Acesso em: 21 jan 2021

Recebido em 14/08/2022

Aceito em: 11/11/2022.

TEATRO E ACESSIBILIDADE PARA PESSOAS SURDAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19: UM OLHAR PARA OS ESPETÁCULOS DIGITAIS EM ILHÉUS-BA¹

Lilian Cristina Fonseca Menezes²

Jones Oliveira Mota³

Lucília Santos da França Lopes⁴

Resumo: O presente artigo tem como objetivo refletir sobre o teatro digital e as condições adequadas de acessibilidade para a pessoa surda no contexto da pandemia da COVID-19 na cidade de Ilhéus, litoral sul da Bahia. Como metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa e quantitativa; é do tipo bibliográfica, ao refletir sobre as discussões de publicações sobre a temática; e do tipo documental em meio digital, ao realizar um levantamento de espetáculos digitais apresentados pelo grupo Teatro Popular de Ilhéus (TPI) durante o período de isolamento social resultante da pandemia. Como resultado, verificou-se a necessidade de espetáculos digitais acessíveis para a comunidade surda. Por fim, o artigo ressalta a importância do compromisso de gestores(as) culturais na efetivação e fiscalização das políticas públicas de acessibilidade, na compreensão da profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP) em espetáculos teatrais e na conscientização dos(as) artistas locais para garantia dos direitos previstos na legislação.

Palavras-chave: Acessibilidade; COVID-19; Pessoa Surda; Teatro; TILSP.

¹ Artigo revisado e atualizado. Originalmente apresentado para conclusão da Especialização em Gestão Cultural da Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC.

² Pedagoga pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC, mestra em Educação pelo PPGE-UESC, especialista em Gestão Cultural pela UESC e em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Unyleya. Também é professora do Ensino Superior na rede privada. Email: lcfmenezes@uesc.br

³ Artista, realizador e professor de teatro. Doutor e mestre em Artes Cênicas pelo PPGAC-UFBA. Licenciado em Teatro pela Escola de Teatro da UFBA. Professor substituto da Escola de Teatro da UFBA, professor da Licenciatura em Teatro EAD da UAB/UFBA e arte-educador do CAPS Ad Gregório de Matos. Email: jones.mota@ufba.br

⁴ Mestra em Linguística pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/UESB e Especialista em Administração Escolar: Gestão Participativa pela Universidade Estadual de Santa Cruz/UESC. Graduada em Letras e graduada em Filosofia. Possui Certificação nível superior em Tradução e Interpretação de Libras/ Português, Português/Libras pelo MEC/UFSC e Uso e Ensino de Libras também pelo MEC/ INES/ UFSC, realizado por meio do exame ProLibras. Atualmente é professora assistente da área de Libras do Departamento de Letras e Artes da UESC. Email: lsflopess@uesc.br

THEATRE AND ACCESSIBILITY FOR DEAF PEOPLE IN THE CONTEXT OF THE COVID-19 PANDEMIC: A LOOK INTO DIGITAL SHOWS IN ILHÉUS-BA

Abstract: This article aims to discuss about digital theater and the adequate accessibility conditions for deaf people in the context of the COVID-19 pandemic in the city of Ilhéus, south coast of Bahia. Regarding its methodology, it is a qualitative and quantitative research; it is bibliographic, when considering discussions about the publications on the subject; and it is documentary in digital media, when carrying out a survey of the digital plays performed by the group Teatro Popular de Ilhéus (TPI) during the social distancing period caused by the pandemic. As a result, it was found that there is a need for accessible digital plays for the deaf community. At last, the article emphasizes the importance of the commitment of cultural managers in implementing and inspecting public policies for accessibility, in understanding the profession of Translator and Interpreter of Libras (TILSP) in theatrical shows, and in promoting awareness among local artists for the guaranteeing of the rights provided for in the legislation.

Keywords: Accessibility; COVID-19; Deaf Person; Theatre; TILSP.

Introdução

A garantia de acessibilidade em espetáculos teatrais ainda é um direito negado às comunidades surdas no Brasil. Durante o isolamento social resultante da pandemia da COVID-19, que forçou a transição dos espetáculos do palco para as telas, por meio da exibição de apresentações gravadas ou realizadas ao vivo em plataformas de videoconferência e/ou *streaming*, o problema da falta de acessibilidade permaneceu.

Este trabalho faz uma análise do problema supramencionado num recorte geograficamente situado na cidade de Ilhéus-BA, mas que, apesar disso, pode contribuir para análises mais amplas sobre o direito de acessibilidade de pessoas surdas a espetáculos teatrais no Brasil, bem como fomentar a articulação dos setores implicados na garantia deste direito legalmente constituído: artistas, produtores(as), gestores(as) culturais, representantes políticos (dos poderes legislativo e executivo), associações, movimentos sociais etc.

De maneira mais abrangente, é importante mencionar que os documentos legais que regulamentam a Língua Brasileira de Sinais, a Libras, e a profissão de Tradutor e Intérprete de

Libras (TILSP) são documentos recentes e, por mais que existam documentos legais sobre acesso e acessibilidade, é preciso evidenciar o problema nevrálgico da falta de acessibilidade para a comunidade surda em espetáculos teatrais: a inclusão ainda não é uma realidade social geral e, portanto, mantém-se afastada das prioridades de suas esferas, incluindo as culturais e artísticas.

A motivação dessa pesquisa surge a partir do envolvimento das autoras com o teatro e, especialmente, pela sua aproximação com a comunidade surda, visto que observaram empiricamente alguns dos desafios enfrentados pela pessoa surda que deseja acessar espetáculos teatrais na cidade de Ilhéus-BA.

Como problema de pesquisa, busca-se responder a seguinte questão: devido à pandemia da COVID-19, os espetáculos teatrais em meio digital no período de abril de 2020 a julho de 2021, realizados na cidade de Ilhéus-BA, garantiram o acesso e as condições de acessibilidade adequadas para a pessoa surda?

Como objetivo geral, esse artigo visa compreender o acesso e as condições de acessibilidade da pessoa surda ao assistir espetáculos teatrais na pandemia da COVID-19 e, como objetivos específicos: apresentar os principais pontos presentes na legislação e suas políticas públicas de acesso e acessibilidade; compreender a sua aplicação no período da pandemia da COVID-19; levantar e analisar dados quantitativos sobre os espetáculos teatrais digitais ofertados durante a pandemia da COVID-19 na cidade de Ilhéus-BA; ponderar sobre os principais desafios encontrados pelos(as) artistas, órgãos e gestores(as) culturais; e apontar ações práticas para abordagem dos problemas de acessibilidade.

A metodologia utilizada é de natureza qualitativa e quantitativa (MINAYO, 2002); inclui pesquisa bibliográfica, porque faz reflexões de publicações que discutem o teatro digital, a formação do(a) espectador(a), acesso e acessibilidade da pessoa surda; e pesquisa documental em meio virtual (FRAGOSO; RECUERO; AMARAL, 2011) por meio da análise dos cartazes de espetáculos teatrais durante a pandemia, na cidade de Ilhéus-BA, inseridos na rede social *Instagram*⁵.

Desse modo, o artigo foi desenvolvido em três seções. A primeira apresenta a legislação e as políticas públicas para o acesso e a acessibilidade de pessoas surdas; a segunda,

⁵ Disponível em: <https://www.instagram.com/>.

conceitua o teatro digital e introduz a necessidade da formação do(a) espectador(a) surdo(a); e a terceira traça um olhar para os espetáculos teatrais digitais realizados durante a pandemia na cidade de Ilhéus-BA com acessibilidade à pessoa surda por meio de interpretação e tradução em Libras.

Legislação, políticas públicas, acesso e acessibilidade de pessoas surdas

Antes de refletir sobre o acesso e a acessibilidade para pessoas surdas e sua relação com o teatro é necessário analisar o contexto das políticas públicas no Brasil. De acordo com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), toda pessoa tem direitos que devem ser garantidos por lei e nenhuma deve sofrer preconceito ou discriminação. Ainda que a Constituição de 1988 não preveja a Língua Brasileira de Sinais como parte da identidade da pessoa surda, ela defende que “todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 1988).

A lei nº 10.098 de 2000 determina as normas gerais e critérios básicos para garantir a acessibilidade para “pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida” (BRASIL, 2000). Ainda que tais termos sejam obsoletos ao se referir à pessoa surda, como também às pessoas com deficiência, essa lei traz muitas especificidades pertinentes, como a responsabilidade do Poder Público em garantir o “acesso à informação, à comunicação, ao trabalho, à educação, ao transporte, à cultura, ao esporte e ao lazer” (BRASIL, 2000).

A lei supracitada também estabelece que cabe ao Poder Público implementar a formação de profissionais intérpretes que viabilizem a comunicação, bem como conscientizar a população acerca da acessibilidade através de campanhas educativas e informativas e garantir a destinação de recursos orçamentários específicos para o Plano Nacional de Acessibilidade.

A meta 29, do Plano Nacional de Cultura (PNC) de 2013, determina que 100% (cem por cento) dos espaços teatrais devem atender “aos requisitos legais de acessibilidade e desenvolvendo ações de promoção da fruição cultural por parte das pessoas com deficiência” (PNC, 2013).

No entanto, esses instrumentos legais são recentes, haja vista que é somente a partir de 2002 que a Libras passou a ser considerada como língua, ou seja, meio de comunicação e expressão da comunidade surda brasileira. A lei nº 10.436 de 2002 estabelece que:

Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

· Já o Decreto nº 5.296 de 2004 é o documento que visa regulamentar a acessibilidade. Esse decreto é importante para a discussão da acessibilidade como um direito, independente das condições físicas ou mentais do ser humano:

Art. 8º Para os fins de acessibilidade, considera-se: I - acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida; II - barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação, classificadas em: [...] d) barreiras nas comunicações e informações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos dispositivos, meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa, bem como aqueles que dificultem ou impossibilitem o acesso à informação. (BRASIL, 2004).

À vista disso, nota-se que uma das condições da acessibilidade é, justamente, a autonomia do indivíduo, que tem o direito de se incluir nos espaços físicos e em meios de comunicação e informação. Assim, qualquer impedimento ao acesso torna-se barreira à acessibilidade e, consequentemente, entrave à dignidade humana, tal como sinalizada pela Constituição Federal de 1988.

Em concordância, a Lei nº 13.146 de 2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão (LBI), a qual considera como acessibilidade a

[...] possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2015)

Já o Decreto nº 5.626, de 2005, prevê a presença de intérpretes e tradutores(as) de Libras em órgãos públicos e nas empresas para que haja a inclusão da pessoa surda. Entretanto, a regulamentação da profissão de intérpretes e tradutores(as) de Libras só foi conquistada cinco anos depois por meio da Lei nº 12.319 de 2010 (BRASIL, 2010). As atribuições e competências desses(as) profissionais são anunciadas no artigo 6º:

I - efetuar comunicação entre surdos e ouvintes, surdos e surdos, surdos e surdos-cegos, surdos-cegos e ouvintes, por meio da Libras para a língua oral e vice-versa; II - interpretar, em Língua Brasileira de Sinais - Língua Portuguesa, as atividades didático-pedagógicas e culturais desenvolvidas nas instituições de ensino nos níveis fundamental, médio e superior, de forma a viabilizar o acesso aos conteúdos curriculares; [...] IV - atuar no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim das instituições de ensino e repartições públicas. (BRASIL, 2010)

Dessarte, é possível refletir que a profissão de Tradutor e Intérprete de Libras (TILSP) é essencial na relação interpessoal entre a comunidade surda e as pessoas ouvintes. Neste sentido, Roberta Brandão (2019) afirma que:

Nos aspectos culturais, a Libras assume papel importantíssimo, ela é a intermediadora dos mundos paralelos (ouvinte-surdo), é a protagonista para a aquisição de conhecimento universal, para a transmissão dos saberes de geração a geração. É através dela que as memórias são preservadas e transmitidas. (BRANDÃO, 2019, p. 9)

Sueli Fernandes e Jonatas Medeiros (2017, p. 104) discutem que o(a) intérprete de Libras é o(a) profissional que faz a “interpretação simultânea”. Já o(a) tradutor(a) de Libras “permite [...] tempo para repensar, reformular e (re)fazer alterações necessárias para produzir textos que alcancem os sentidos da língua-fonte (o português) requeridos na língua-alvo (Libras)”.

Dado o exposto, o que realmente acontece em grande parte dos espetáculos teatrais é que quando os(as) TILSP são contratados(as) recebem o texto minutos antes do início das apresentações teatrais, não sobrando tempo para o estudarem e fazerem uma tradução adequada, ou seja, compreensível para a comunidade surda. Como Fernandes e Medeiros (2017, p. 105) destacam, há uma “ausência de repertório lexical em Libras para sinalizar equivalentes na Língua Portuguesa”, portanto, o ideal é que os(as) TILSP sejam contratados(as) com antecedência para estudarem os textos e participarem dos ensaios, para observarem e identificarem a linguagem corporal e facial dos atores e das atrizes.

Outro aspecto que precisa ser discutido é evidenciado e criticado por Neiva Albres na seguinte afirmação: “Libras é concebida como um **recurso** de acessibilidade” (ALBRES, 2020, p. 366. Grifo nosso). Apesar da Língua Brasileira de Sinais ser reconhecida pelos documentos legais como língua identitária da comunidade surda, ainda há quem aborde a Libras como um simples recurso de acessibilidade, desvalorizando toda uma área de conhecimento. Albres também pontua que por mais que existam políticas públicas de acessibilidade, a pessoa surda enfrenta limitações nos eventos artísticos-culturais:

Embora existam leis que garantam acessibilidade, o público surdo fica limitado a frequentar os locais em que eventos artísticos acontecem, levando-os a ter que combater a carente e deficiente organização político-social desses espaços (RIGO, 2013). A forma como as políticas são declaradas em documentos (leis, portarias, decretos) criam uma expectativa de acesso pleno aos bens culturais disponíveis a todos os cidadãos, mas da forma como são interpretadas e conduzidas podem dificultar o real direito de usufruir de espaços culturais e públicos no país. De modo geral, sabemos que é somente por meio de mecanismos legais que podemos determinar ajustes em instâncias sociais e públicas para que possam oferecer serviços e transformem a condição de acesso de surdos aos bens culturais. A legislação pretende assegurar que as pessoas surdas tenham acesso aos bens culturais. Contudo, cabe examinar como descrevem os modos para que essa minoria linguística composta por pessoas surdas aproveite espetáculos em condições de conforto equivalentes às oferecidas aos demais espectadores ouvintes. (ALBRES, 2020, p. 367)

Além disso, Brandão assevera que acesso diz respeito a ter informações sobre algo, como, por exemplo, estar ciente sobre algum espetáculo teatral. E a acessibilidade diz respeito às condições, às possibilidades e aos meios “para vivenciar o espetáculo de forma

plena mesmo que o sujeito apresente limitações evidenciadas pela diferença" (BRANDÃO, 2019, p. 10). A autora também contribui com o posicionamento de que os(as) produtores(as) e gestores(as) culturais devem repensar o acesso e a acessibilidade em eventos artístico-culturais e traz o seguinte questionamento: "Onde fica o direito de escolha da pessoa surda em consumir ou produzir cultura quando a barreira da comunicação é o primeiro obstáculo imposto pela sociedade?" (BRANDÃO, 2019, p. 4).

Diante do exposto nesta seção pode-se refletir que é necessário repensar não somente os meios para a democratização do acesso da comunidade surda em eventos artístico-culturais, mas também as condições de acessibilidade nesses eventos, especialmente para os espetáculos teatrais, sejam em formato presencial ou digital.

Além disso, é preciso compreender de fato a importância dos(as) profissionais de TILSP nos espetáculos teatrais, já que esses(as) são fundamentais na mediação entre ator/atriz e espectadores(as) surdos(as). A seguir, serão discutidos o conceito de teatro digital e a formação do(a) espectador(a).

O teatro digital e a formação do(a) espectador(a)

A discussão sobre teatro em meio digital não surgiu a partir do isolamento social provocado pela pandemia da COVID-19. Autores como Maciel (2013) e Zancanaro (2016) já debatiam sobre essa temática em suas pesquisas. Entretanto, é inegável que, durante a pandemia, houve um aumento significativo das discussões e da percepção da necessidade de adaptação dos(as) artistas às tecnologias digitais de informação e comunicação, como veremos nessa seção.

Para Carlos Maciel, "as artes cênicas passaram por transformações para se adaptar às novas tecnologias, especialmente no que se refere à linguagem e às técnicas" (2013, p. 13-14). Para ele, é fundamental pensar tanto na presença do(a) ator/atriz em cena quanto na dramatização e nos recursos que serão utilizados. Sendo assim, podemos concluir que o teatro digital exige técnicas específicas para adaptação e investigação da linguagem artística para o meio digital.

Em concordância, Juliana Zancanaro afirma que o teatro tem em sua essência a presença física, sendo uma experiência viva e nova a cada apresentação. No entanto, a autora alerta para a questão de que a mediação de recursos tecnológicos em cena necessita de uma nova linguagem.

Para Zancanaro, a relação entre ator e espectador ocorre por meio da escolha da direção teatral em selecionar a visão que o(a) espectador(a) terá do espaço cênico. À vista disso, o palco virtual – termo discutido pela autora – “é uma nova proposta de desenho para essa relação que une as dimensões da realidade virtual e presencial ou atual.” (ZANCANARO, 2016, p. 22). Portanto, o palco virtual também se dá pela escolha da direção ao selecionar o ângulo que será visto pelos espectadores(as).

É importante salientar que os termos “teatro virtual” e, posteriormente, “teatro digital” foram discutidos por outros autores, tais como Mariana de Lima e Muniz e Jorge Dubatti (2018), Juliana Wexel (2021), dentre outros, mas todos chegam à conclusão de que a noção de teatro digital “deixa mais claras não só a utilização de equipamentos, mas a circulação pela rede” (ZANCANARO, 2016, p. 38). Ou seja, o conceito de teatro digital é mais característico da circulação da modalidade teatral em meio digital e, de modo específico, esse termo tem mais proximidade com o objetivo desta pesquisa.

Segundo Wexel, a pandemia evidenciou a necessidade dos(as) artistas se adaptarem ao teatro digital:

Pode-se elencar inúmeras práticas que estão sendo adaptadas aos recursos digitais e de telepresença: criação dramatúrgica remota, exercícios de leitura de textos online, ensaios à distância, peças transmitidas ao vivo via streaming ou gravadas em recurso audiovisual para serem assistidas em modo assíncrono; peças anteriormente encenadas no teatro com adaptações online; encenações transmitidas nos palcos dos teatros onde eram realizadas fisicamente as montagens; exibição de espetáculos em registros audiovisuais prévios, encenação de solos e elenco reduzido para plateias simbólicas formadas por apenas uma pessoa ou poucas pessoas, montagens integrais exibidas via streaming, Youtube e nos formatos live no Instagram e Facebook, etc. (WEXEL, 2021, p. 40)

Wexel também pontua que muitos(as) artistas utilizaram o site de promoção de eventos Sympla, e em especial a sua ferramenta de eventos digitais, o *Sympla Streaming*⁶, que faz uso da plataforma de videoconferência do *Zoom*⁷ e permite a transmissão ao vivo de produções teatrais. Há outras plataformas de videoconferência que estão sendo adotadas pelos(as) artistas também, como a ferramenta do *Google Meet*⁸.

Estas apresentações teatrais por meio de transmissões ao vivo (as *lives*) que acontecem, portanto, de forma síncrona (com artistas e público conectados em tempo real, com ou sem interação) em plataformas e/ou redes sociais também são um modo de teatro digital.

Além de refletir sobre o teatro digital é preciso pensar sobre a formação do(a) espectador(a). Para Flávio Desgranges (2015), no Brasil, o hábito de frequentar o teatro nunca se tornou uma realidade para grande parte dos(as) brasileiros(as). O autor também afirma que desde o início dos anos de 1970 os espaços teatrais estavam se esvaziando e que

No final dos anos 1990, [...] as principais causas da falta de público, apontadas por artistas e produtores, dizem respeito ao aumento dos preços dos ingressos, motivado pelo alto custo das produções, à violência nas grandes cidades que, somada à falta de segurança pública e à inexistência de estacionamento próprio nos teatros, deixando os espectadores temerosos de saírem de casa durante a noite, à carência de textos que despertem interesse na plateia, à “virulência” com que a crítica tem tratado os espetáculos, além da ausência de formação de plateia e de uma lei de incentivo às artes cênicas. (DESGRANGES, 2015, p. 21)

De acordo com o autor, a cultura de ir a espaços teatrais e gostar de teatro pode ser aprendida e precisa ser estimulada desde a infância através de atividades teatrais e da aproximação de conceitos relacionados à área teatral. O autor afirma que “a apropriação da linguagem teatral tem o intuito de contribuir para a sensibilidade e para uma experiência de prazer e comunicação, além de contribuir para sua afirmação como sujeito nos rituais coletivos” (DESGRANGES, 2015, p. 34-35).

⁶ Disponível em: <https://www.sympla.com.br/> .

⁷ Disponível em: <https://zoom.us/> .

⁸ Disponível em: <https://meet.google.com/> .

No entanto, Desgranges argumenta que não é necessário apenas democratizar o acesso de crianças e jovens aos espaços teatrais, mas, também, “oferecer os instrumentos de compreensão e de recepção que condicionam esse acesso, oferecendo meios necessários para que o espectador infanto-juvenil tenha possibilidade e vontade de apropriá-los” (DESGRANGES, 2015, p. 36).

Ainda que na citação acima o autor trate especificamente de crianças e jovens, podemos ampliar tal reflexão para questionar se na prática há condições adequadas para a formação do(a) espectador(a) de todas as faixas etárias, dentro e fora da escola.

A educação artística [...] não pode existir sem a frequentaçāo da arte. Como pensar em uma pedagogia do espectador sem o necessário incentivo à produção teatral e a projetos que facilitem e estimulem o acesso às salas? De que valem espetáculos de qualidade se o público não tem acesso a eles? Ou de que adianta espectadores motivados sem uma produção teatral provida de recursos que viabilizem sua execução? (DESGRANGES, 2015, p. 176)

O autor reforça que o espaço teatral precisa ser aberto a todas as pessoas e não restrito e reservado para alguns, e defende que “não existe teatro sem plateia” (DESGRANGES, 2015, p. 27), ou seja, uma das características da arte teatral é a relação imprescindível entre ator/atriz e espectadores(as).

Assim, de modo geral, ainda que se tenha uma carência na formação do(a) espectador(a), é essencial analisar se há interesse por parte de artistas, pesquisadores(as), produtores(as) e gestores(as) culturais em pensar e promover a formação de todos(as) ou somente a do(a) espectador(a) ouvinte, excluindo os(as) espectadores(as) surdos(as), dentre outros(as). Dessa maneira, veremos a seguir como as pesquisas discutem a relação entre teatro, comunidade surda e pandemia e quais espetáculos teatrais digitais, em Ilhéus-BA, foram acessíveis para pessoas surdas durante o isolamento social.

Um olhar para os espetáculos teatrais digitais durante a pandemia e a acessibilidade da pessoa surda em Ilhéus-BA

Para o levantamento dos espetáculos teatrais digitais na cidade de Ilhéus-BA listamos os grupos teatrais mais ativos em meio digital, sendo eles: Teatro Popular de Ilhéus (TPI)⁹, O Coletivo 7 (C7)¹⁰ e o Grupo de Teatro/Circo Maktub¹¹. Entretanto, para análise quantitativa dos dados levantados, selecionamos os espetáculos teatrais do TPI, porque este foi o único grupo que ofereceu acessibilidade em Libras nos espetáculos digitais durante a pandemia da COVID-19.

O Teatro Popular de Ilhéus (TPI) está ativo desde 1995 e, provavelmente, é o grupo de artistas mais antigo na cidade de Ilhéus-BA. A sua sede era chamada de Tenda do Teatro Popular de Ilhéus, localizada na Avenida Soares Lopes, no bairro do Centro, onde o grupo realizava seus projetos e espetáculos teatrais¹². Segundo o site¹³ e a biografia do seu *Instagram*, o Teatro Popular de Ilhéus custeia grande parte das suas atividades artístico-culturais com recursos oriundos do Fundo de Cultura da Bahia.

Entre os anos de 2020 e 2021 o TPI realizou algumas atividades, tais como: *Recontando Histórias Populares*, com Tânia Barbosa; *Letras de Nhoesembé - Leituras de Autores Vivos de Ilhéus*, com Romualdo Lisboa e convidados; *Sábado Sim - Nostalgia Sessions Online*; e lives no *Instagram*, documentários, saraus, dentre outras. Além disso, o TPI disponibilizou algumas das gravações de seus espetáculos teatrais na plataforma *Youtube*¹⁴ e realizou espetáculos online por meio das plataformas *Sympla*¹⁵ e *Zoom*, sendo que alguns espetáculos teatrais foram gratuitos e outros tiveram venda de ingressos.

⁹ Grupo independente de teatro fundado em 1995. Maiores informações em: <https://www.instagram.com/teatropopulardeilheus/>.

¹⁰ Coletivo de artes e produtora cultural. Maiores informações em: https://www.instagram.com/o_coletivo_7/.

¹¹ Grupo de teatro e circo. Maiores informações em: <https://www.instagram.com/grupoteatrocircocomaktub/>.

¹² No final do mês de agosto de 2021 a sede do grupo desmoronou por conta das fortes chuvas e da falta de recursos financeiros para manutenção adequada da estrutura (que era de fato uma tenda de circo), e o grupo precisou realocar seu acervo com apoio da comunidade, já que o poder público local pouco fez para atender integralmente as necessidades do grupo em meio à situação calamitosa em que foi infortunadamente inserido.

¹³ Disponível em: <https://www.teatropopulardeilheus.com.br/o-grupo>.

¹⁴ Canal do TPI no *Youtube*. Esse canal, anteriormente, era denominado TRIFLIX: <https://www.youtube.com/channel/UCbhHPbkVTLZFSJeiPQzgDUw>.

¹⁵ Disponível em: www.sympla.com.br/teatropopulardeilheus.

De acordo com a *Tabela 1 - Espetáculos digitais do TPI entre os meses de abril de 2020 a julho de 2021*, disponível abaixo, é possível verificar quais os nomes dos espetáculos teatrais, o ano, o número de sessões, se foi gravado ou online e se houve acessibilidade em Libras. Ao todo, foram 21 espetáculos em meio digital¹⁶ entre os meses de abril de 2020 e julho de 2021, sendo que apenas a performance audiovisual *Estado de Exceção* e o espetáculo/performance *IntimIDADES - Três mulheres, o tempo, o corpo, o sonho* tiveram tradução em Libras.

Tabela 1 - Espetáculos digitais do TPI entre os meses de abril de 2020 a julho de 2021

Nome do espetáculo	Ano	Nº de sessões	Formato	Plataforma	Acessível em Libras?
Recontando Histórias Populares: O Rato e a ratoeira	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: A Cigarra e A Formiga	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: O Leão e o Ratinho	2020	01	Gravado	Youtube	Não
As Crônicas de Seu Toinzinho	2020	04	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: O Sol e o Vento	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: O dia em que o macaco se tornou Rei	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: O Galo e a raposa	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: Alfredo, o Patinho Diferente	2020	01	Gravado	Youtube	Não

¹⁶ Alguns espetáculos como “As Crônicas de Seu Toinzinho” e “Romeu e Julieta” foram divididos em episódios no Youtube. No entanto para o levantamento dos espetáculos foram contadas essas apresentações apenas como uma seção, já que eram apresentações sequenciais. Essas informações também estão detalhadas no apêndice.

Romeu e Julieta	2020	03	Gravado	Youtube	Não
Teodorico Majestade: a última Live de um Prefeito	2020	17	Online e Gravado	Sympla e Youtube	Não
O brinquedo de João Redondo	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares	2020	01	Gravado	Youtube	Não
Auto do Boi da Cara Preta	2021	01	Gravado	Youtube	Não
Nazareno contra o Dragão da Maldade	2021	01	Gravado	Youtube	Não
O Inspetor Geral	2021	01	Gravado	Youtube	Não
Lendas da Lagoa Encantada	2021	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: Flok, o cãozinho brigão	2021	01	Gravado	Youtube	Não
Recontando Histórias Populares: A Casa, A Dona e A Coelha	2021	01	Gravado	Youtube	Não
As crônicas de Seu Toinzinho	2021	05	Gravado	Youtube	Não
Estado de Exceção	2021	01	Gravado	Youtube	Sim
IntimIDADES - Três mulheres, o tempo, o corpo, o sonho	2021	06	Online	Sympla Streaming	Sim

Fonte: Tabela elaborada pelos autores a partir dos cartazes disponibilizados no Instagram da TPI, 2021.

Como pode ser analisado na tabela acima, infelizmente o TPI não ofereceu a acessibilidade para a comunidade surda na maioria de seus eventos em meio digital, provavelmente por falta de recursos financeiros para contratação de TILSP. Apesar disso, é importante evidenciar e reconhecer o mérito do TPI por ter realizado sessões de espetáculos acessíveis em Libras para a comunidade surda, especificamente nesse contexto de pandemia, no qual muitas atividades artístico-culturais tiveram que se adaptar ao uso das tecnologias de forma remota.

A acessibilidade em Libras é mais do que uma democratização do acesso para a comunidade surda, é um direito regulamentado pelas políticas públicas brasileiras. Assim, é preciso que não somente alguns grupos teatrais pensem na acessibilidade – seja essa em qualquer instância – mediante um critério de editais de fomento e incentivo à cultura e às artes. É necessário que todos os eventos e atividades artístico-culturais prevejam estratégias de acessibilidade para todas as pessoas, independentemente das suas condições físicas ou mentais.

[...] a lei veda qualquer argumento de não disponibilização do espetáculo por ser um projeto privado, sendo direito de qualquer cidadão o acesso ao conteúdo cultural. O que as empresas têm feito é estabelecer algumas apresentações do rol de espetáculos de uma turnê da companhia com interpretação em Libras, ou seja, nem todos os dias e horários terão tradução-interpretação para Libras. Muitas vezes, esses indivíduos são limitados em suas opções quando querem assistir uma apresentação de teatro. Assim, geralmente, as empresas de teatro limitam as apresentações acessíveis a uma data específica, seja com audiodescrição ou intérpretes de línguas de sinais. (ALBRES, 2020, p. 378)

Albres também assevera que os grupos artísticos devem incluir em seus orçamentos “valores destinados a acessibilidade” (ALBRES, 2020, p. 381), como também oferecer as condições adequadas para a acessibilidade da comunidade surda ao assistir os espetáculos teatrais. No entanto, a realidade é que muitos(as) artistas desenvolvem suas produções teatrais sem subsídios financeiros ou, quando se tem, priorizam os custos com o pagamento das equipes e com os elementos estéticos do espetáculo, como figurino e cenário, não “sobrando” verba para investir na contratação de tradutores(as) e intérpretes de Libras (TILPS).

Com a ampliação do uso dos meios digitais para pesquisa, criação, produção, difusão e ensino de artes/teatro, temos a oportunidade de facilitar a acessibilidade e a interação social em Libras para a comunidade surda. Como afirma Brandão (2019):

Com o avanço das tecnologias cada vez mais visuais, a Libras também protagoniza nesse campo virtual de interação social, campo este que vem sendo bastante explorado não só por ouvintes, mas por surdos trazendo suas demandas sociais, políticas e culturais. Este espaço tem colaborado não só para a difusão da língua, mas para o enriquecimento dela através da publicização das produções literárias, teatrais, artísticas e culturais, dos

surdos para o mundo. A troca de experiências e dos saberes nesse palco midiático tão fértil oportuniza ao sujeito surdo o acesso à diversidade que está presente na cultura surda de comunidades espalhadas por todo o Brasil. Dispositivos como aplicativos e mídias sociais são utilizados por surdos na contemporaneidade para introduzir novos conceitos na comunidade surda, provocar reflexões, explorar ambientes visuais para a difusão da língua de sinais. (BRANDÃO, 2019, p. 10)

Assim, é preciso salientar a importância de se formar gestores(as) culturais que estejam comprometidos(as) em garantir as condições adequadas de acessibilidade para a pessoa surda em eventos artístico-culturais, que atentem-se para os documentos legais e fiscalizem a sua efetivação como políticas públicas, que criem estratégias para que, na prática, haja a contratação antecipada de tradutores(as) e intérpretes de Libras em todos espetáculos teatrais e que se organizem para exigir que os órgãos públicos Municipais, Estaduais e Federais ofereçam os meios e recursos para o cumprimento da legislação.

Nesse sentido, faz-se preciso planejar e executar ações de acesso e acessibilidade para a comunidade surda visando a qualidade. Por exemplo, nos espetáculos digitais pode-se aumentar a tela onde aparecem os(as) TILPS, pois, na maioria das vezes, essas telas são muito pequenas. Além disso, é necessário contratar esses(as) profissionais anteriormente, para que os(as) TILPS estejam mais preparados(as) para traduzirem/interpretarem os espetáculos e, desse modo, garantirem a qualidade do trabalho.

Outro aspecto que precisa ser levado em consideração é o perigo de apenas desenvolver a acessibilidade em Libras nos espetáculos presenciais, deixando de lado essa acessibilidade em espetáculos teatrais digitais. Esse tipo de pensamento mantém a comunidade surda como subalterna, por isso é imprescindível a fiscalização em eventos artístico-culturais.

É pertinente afirmar que a responsabilidade da falta de acessibilidade adequada para a comunidade surda não deve ser exclusiva dos(as) artistas. Os órgãos e gestores(as) culturais precisam cumprir seus papéis de viabilizar e fiscalizar a efetivação das políticas públicas, possibilitando ações e estratégias destinadas ao acesso e à acessibilidade da pessoa surda.

Considerações finais

Os documentos legais preveem o acesso e a acessibilidade da comunidade surda aos espaços artístico-culturais, mas ainda há muito a se conquistar na prática. Assistir a espetáculos teatrais é um direito de todos(as), inclusive da pessoa surda. Mas além de se garantir a acessibilidade, é urgente pensar na formação de espectadores(as) surdos(as).

Neste sentido, urge também a necessidade de se aumentar a quantidade de pesquisas e publicações que visem debater e refletir sobre o teatro e a acessibilidade para a comunidade surda; de formar gestores(as) culturais comprometidos com a efetivação das políticas públicas, compreendendo na prática a importância em democratizar o acesso e em oferecer condições adequadas de acessibilidade para as pessoas surdas em espetáculos teatrais, sejam esses presenciais ou digitais; e de valorizar a profissão de TILSP por meio de atividades formativas que visem a conscientização da importância da acessibilidade da pessoa surda.

Em relação ao recorte geográfico desta pesquisa, como proposta de ação prática para os(as) artistas, órgãos e gestores(as) culturais de Ilhéus-BA e região, sugerimos a realização de projetos em parceria com a Associação de Surdos de Ilhéus (ASI), tais como: desenvolver a formação da pessoa surda como ator/atriz; fazer ensaios abertos com TILSP antes das apresentações dos espetáculos teatrais; rodas de conversas sobre teatro e comunidade surda; etc. A sugestão parte da percepção de que há uma carência não apenas na formação do(a) espectador(a) surdo(a), mas também na sua formação artística teatral e na comunicação direta entre artistas locais e a comunidade surda.

REFERÊNCIAS

ALBRES, Neiva de Aquino. Políticas públicas de acesso à arte e cultura em Libras: políticas linguísticas e políticas de tradução. **Travessias Interativas**: São Cristóvão (SE), n. 22 (v. 10), p. 366–385, jul-dez/2020. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/Travessias/article/view/15344>>. Acesso em: 21 jul. 2021.

BRANDÃO, Roberta Alena de Alcântara. **Surdez, Língua e Cultura**: a Libras protagonizando a(s) identidade(s) cultural(ais) do surdo. 2019. 19f. Artigo (Curso de Especialização em Gestão Cultural) - Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> . Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 5.296 de 02 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm> . Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, e o art. 18 da Lei no 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> . Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10098.pdf>> . Acesso em: 25 ago. 2021.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm> . Acesso em: 28 jul. de 2021.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/lei/l12319.htm> . Acesso em: 28 jul. 2021.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm> . Acesso em: 25 ago. 2021.

_____. **As metas do Plano Nacional de Cultura.** Brasília: Ministério da Cultura. 3 ed. 2013. Disponível em: <[http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Metas do Plano Nacional de Cultura %203%C2%AA Edicao.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Metas%20do%20Plano%20Nacional%20de%20Cultura%20%203%C2%AA%20Edicao.pdf)>. Acesso em: 25 ago. 2021.

DESGRANGES, Flávio. **A pedagogia do espectador.** 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2015.

FERNANDES, Sueli; MEDEIROS, Jonatas. Tradução de Libras no Ensino Superior: Contribuições ao Letramento Acadêmico de Estudantes Surdos na Universidade Federal do Paraná. **Revista Arqueiro**, p. 100-117, 2017. Disponível em: <<http://seer.ines.gov.br/index.php/revista-arqueiro/article/view/1076>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FRAGOSO, Suely; RECUERO, Raquel; AMARAL, Adriana. **Métodos de pesquisa para internet.** Porto Alegre: Sulina, 2011.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social.** 4.ed., São Paulo: Atlas, 1990.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** Abordagens Qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Carlos de Souza. **O teatro em uma nova perspectiva tecnológica.** 2013. 37 f., il. Monografia (Licenciatura em Teatro) – Unidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <<https://bdm.unb.br/handle/10483/6571>>. Acesso em: 01 ago. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social:** teoria, método e criatividade. 21. ed. São Paulo: Vozes, 2002. 80 p.

MUNIZ, Mariana de Lima e; DUBATTI, Jorge. Cena de Exceção: o teatro neotecnológico em Belo Horizonte (Brasil) e Buenos Aires (Argentina). **Rev. Bras. Estud. Presença**, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 366-389, abr./jun. 2018. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/presenca>

OLIVEIRA, Fernando José Reis de. A Memória, o texto, o código e o mecanismo semiótico da cultura. In: SEMICULT - Congresso Internacional de Semiótica e Cultura, 2014, João Pessoa - Paraíba. **Anais do 1º Congresso Internacional de Semiótica e Cultura (SEMICULT).** João Pessoa - Paraíba: Mídia Gráfica e Editora, 2014. v. 1. 13 f.

WEXEL, Juliana. Teatro, audiovisual e streaming: uma análise sobre o fazer teatral em tempos de incerteza pandêmica na experiência pós-dramática da peça Esperando Godette: Theater, Audiovisual and Streaming: an Analysis of Theater-Making in Times of Pandemic Uncertainty

in the Post-Dramatic Experience of the Play Waiting for Godot. **Rotura - Revista de Comunicação, Cultura e Artes**, n. 1, p. 39-46, 22 Fev. 2021. Disponível em: <<https://publicacoes.ciac.pt/index.php/rotura/article/view/24>> . Acesso em: 01 ago. 2021.

ZANCANARO, Juliana. **O teatro na Cibercultura**: influência das mídias digitais e sociais na linguagem teatral. 2016. 128 f. Monografia (Especialização Comunicação em Redes Sociais) - Instituto CEUB de Pesquisa e Desenvolvimento, Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/12229>> . Acesso em 05 ago. 2021.

Recebido em: 30/07/2022
Aceito em: 24/10/2022.

“CHAPEUZINHO FELPUDO” EM TEMPOS DE PANDEMIA: UMA EXPERIÊNCIA TEATRAL REMOTA, A PARTIR DO TEATRO DOS SENTIDOS, PARA CRIANÇAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL

Nicolle Fernandes¹

Lucas de Almeida Pinheiro²

Resumo: O texto reflete sobre a experiência teatral remota “Chapeuzinho Felpudo”, realizada em 2020 junto a três crianças com deficiência visual. Tendo como base metodológica o Teatro dos Sentidos, preceito estético-composicional desenvolvido por Paula Wenke (1997), a investigação aqui relatada se propôs a verificar como o Teatro pode ser acessível a espectadores cegos. Em decorrência da pandemia de SarS-Cov-2, a fábula selecionada foi gravada em áudio e, junto a um roteiro de sensações e um kit sensorial, enviada para a casa de cada uma das crianças para que o experimento fosse realizado. Cada família gravou em vídeo a experiência fruitiva e respondeu uma série de questões sobre ela. Com base nessas informações, a pesquisa concluiu que o teatro pode ser acessível a pessoas cegas se for estruturado sem a premência da visão, mas valendo-se de outros recursos sensoriais à condução da narrativa.

Palavras-chave: Teatro; deficiência visual; teatro dos sentidos; experiência remota

“CHAPEUZINHO FELPUDO” IN TIMES OF PANDEMIC: A REMOTE THEATRICAL EXPERIENCE, FROM TEATRO DOS SENTIDOS, FOR CHILDREN WITH VISUAL IMPAIRMENTS

Abstract: The text reflects on the remote theatrical experience “Chapeuzinho Felpudo”, held in 2020 with three visually impaired children. Having as a methodological basis the Teatro dos Sentidos, an aesthetic-compositional precept developed by Paula Wenke (1997), the investigation reported here aimed to verify how the Theater can be accessible to blind spectators. As a result of the SarS-Cov-2 pandemic, the selected fable was audio recorded and, together with an itinerary of sensations and a sensory kit, sent to the home of each of the children, so that the experiment could be carried out. Each family videotaped the fruitive experience and answered a series of questions about it. Based on this information, the research reported here concluded that theater can be accessible to blind people if it is structured without the need for sight but using other sensory resources to guide the narrative.

Keywords: Theater; visual impairment; senses; remote experience

¹ Atriz e Professora de Artes Cênicas. Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (FAP/Unespar) e especialista em Educação Especial e Inclusiva (Uninter). Email: nicolle.fernandes@outlook.com.br

² Professor-Artista-Pesquisador da Cena. Doutor e Mestre em Artes da Cena pela Universidade Estadual de Campinas (PPGAC/Unicamp), pedagogo e graduado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual de Londrina (UEL). É autor do livro "Bob Wilson: por trás do olhar de um surdo e da voz-pensamento de um autista" (EDUEL/2021). Investiga, em suas pesquisas, as relações entre cena-deficiência-criação na perspectiva da Acessibilidade Poética. Email: luacasalpinheiro@gmail.com

Apresentação

O presente artigo discorre sobre uma experiência teatral remota, realizada durante o ano de 2020, período da pandemia de SarS-Cov-2 (Covid-19). A experiência foi parte do Trabalho de Conclusão de Curso, na Licenciatura em Teatro, de uma das autoras do artigo, que teve como objetivo pesquisar meios para incluir um grupo específico de pessoas na linguagem cênica: as crianças cegas. Para tanto, partimos das ideias intrínsecas ao Teatro dos Sentidos (WENKE, 1997), um preceito estético-composicional que estrutura encenações não para serem vistas, mas sentidas e percebidas através do tato, olfato, da audição e paladar.

O interesse pelo tema e público-alvo surgiu do trabalho desenvolvido pela autora deste artigo na Fundação de Assistência à Criança Cega (FACE) sediada em Curitiba-PR – local em que atua como Instrutora de Braille. Por conviver com pessoas com variados diagnósticos e diferentes graus de acuidade visual, percebi como a linguagem teatral ainda é, em grande medida, inacessível a esse público. O incômodo fez com que eu resolvesse aprofundar meus conhecimentos teatrais, pesquisando técnicas de encenação inclusivas às pessoas com deficiência visual que, por diversas questões, foram deixadas à margem dessa linguagem artística por conta de uma característica sensorial diferente da norma.

Nesse sentido, o principal objetivo da pesquisa foi o de propiciar uma experiência cênica onde as crianças com deficiência visual pudessem acessar a história encenada por meio de seus sentidos remanescentes. Estimulando-as, assim, a se envolverem com a narrativa por meio de engajamentos sensoriais táteis, gustativos, olfativos e auditivos.

No que concerne à realização da pesquisa, ela ocorreu em dois momentos distintos, que perfazem a estrutura deste artigo. O primeiro, mais teórico, foi dedicado ao estudo sobre a deficiência visual e sobre os conceitos e procedimentos poéticos do Teatro dos Sentidos (WENKE, 1997). No segundo, ocorreu a dimensão prática da investigação, dividida em três partes: inicialmente, três crianças com deficiência visual, com idades entre 7 e 11 anos, foram selecionadas para participarem da experiência – as três assistidas pela FACE, uma cega e as outras baixa-visão; depois, adaptamos,

ensaiamos e gravamos em áudio a história “Chapeuzinho Felpudo”³, produzindo um roteiro de sensações e um kit sensorial em diálogo com as situações presentes na narrativa; por fim, a gravação e o kit foram encaminhados aos responsáveis das crianças para que eles pudessem desenvolver, junto a elas, a experiência proposta pela pesquisa em questão.

Como a dimensão fruitiva da experiência foi desenvolvida na casa de cada criança, para que os pesquisadores tivessem acesso ao que ocorreu, foi solicitado que os pais gravassem em vídeo toda a ação. Entrevistas estruturadas, realizadas pelo telefone, com eles e as crianças também serviram a nós como materialidade às análises e considerações. As perguntas formuladas foram as seguintes: O que achou da experiência?; O que acha que poderia funcionar melhor?; As sensações ajudaram a ‘sentir’ a história?; Qual foi a sensação que mais gostou?; Qual foi a que menos gostou? Por que?; Você considera que este jeito de fazer teatro é mais interessante para as pessoas com deficiência visual?; Vocês vão ao teatro? Se não, por quê?

Apontamentos sobre a exclusão cultural das pessoas com deficiência visual

As definições sobre as deficiências se alteraram no decorrer da história. A perspectiva médica, por exemplo, a define como

[...] o resultado de elementos ou características patogênicas presentes no organismo do indivíduo. Assim, a origem da deficiência estaria unicamente na própria pessoa portadora dessa deficiência, cujo foco se localizaria em seu corpo ou em seus comportamentos. (CORDEIRO *et. al.*, 2007, p. 149)

O professor do Instituto Benjamin Constant, Antônio João Menescal Conde (2004, *online*), assim explícita e diferencia o que são as deficiências visuais na perspectiva médica:

³ Uma adaptação de Dany Danielle e Valeska Picado da história clássica "Chapeuzinho Vermelho", Chapeuzinho felpudo é uma criança cega que precisa ir até à casa de sua avó seguindo as orientações dadas pela sua mãe. No caminho ela passa por muitas aventuras.

Falamos em “cegueira parcial” (também dita legal ou profissional): nessa categoria estão os indivíduos apenas capazes de contar dedos a curta distância e os que só percebem vultos. Mais próximos da cegueira total, estão os indivíduos que só têm percepção de projeções luminosas. No primeiro caso, há apenas a distinção entre claro e escuro; no segundo (projeção) o indivíduo é capaz de identificar também a direção de onde provém a luz. A cegueira total ou simplesmente amaurose, pressupõe completa perda de visão. A visão é nula, isto é, nem a percepção luminosa está presente. No jargão oftalmológico, usa-se a expressão “visão zero”. Uma pessoa é considerada cega se corresponde a um dos critérios seguintes: a visão corrigida do melhor dos seus olhos é de 20/200 ou menos, isto é, se ela pode ver a 20 pés (6 metros) o que uma pessoa de visão normal pode ver a 200 pés (60 metros), ou se o diâmetro mais largo do seu campo visual subentende um arco não maior de 20°, ainda que sua acuidade visual nesse estreito campo possa ser superior a 20/200. Esse campo visual restrito é muitas vezes chamado “visão em túnel” ou “em ponta de alfinete”, e a essas definições chamam alguns de “cegueira legal” ou “cegueira econômica”.

No entanto, a compreensão médica acerca das deficiências não é mais consenso. Atualmente, entende-se que a característica patogênica é sim um dos elementos que influenciam, contudo, isolada, ela não é suficiente para definir se frente à sociedade um sujeito pode ser lido como possuidor de uma deficiência ou não. É o grupo e o ambiente social que corroboram e tendem a definir quais desvantagens uma pessoa com deficiência enfrenta em seu cotidiano. Perspectiva essa que se dá o nome de modelo social da deficiência.

Sadão Omote (1999) é um pesquisador e professor que, em seus trabalhos, reflete sobre os processos de exclusão das pessoas com deficiência. No seu entender, são pessoas que, geralmente, mantêm contato apenas com a família ou outros grupos que possuem as mesmas condições que ela – muito, para não serem julgadas como incompetentes. “Essa segregação tem consequências severas na manutenção do preconceito por reforçar a incapacidade da pessoa com deficiência de conviver em sociedade.” (1999, p. 10 *apud* MACHADO, 2020, s/p.)

Por ser privado de muitas experiências, a segregação e exclusão podem interferir no desenvolvimento psicológico, emocional e na construção da autoestima do indivíduo,

gerando severas consequências à sua vida, além de levar à construção e ênfase de estereótipos.

Na busca da transformação dessa realidade, a Assembleia Geral da ONU, em 1990, explicitou, através da Resolução nº 45/91, o modelo de sociedade inclusiva, ou “sociedade para todos”, que se baseia no princípio de que todas as pessoas têm o mesmo valor e que, portanto, a sociedade deve empenhar-se para atender as diferentes necessidades de cada cidadão. (CORDEIRO *et. al.*, 2007, p. 151)

A citação acima versa sobre a importância de não haver segregações, independentemente das características físicas, psicológicas ou sensoriais dos indivíduos. Ela também nos conduz a perceber a importância de se adaptar os ambientes já existentes para que sejam acessíveis a toda e qualquer pessoa. Princípios esses condizentes ao ideal da inclusão, fato ressaltado na Declaração de Salamanca, da qual o Brasil é um de seus signatários, e que culminou com uma nova tendência educacional e social.

O discurso sobre a inclusão tem ocupado cada vez mais as diferentes áreas humanas. Na própria Constituição do nosso país está explicitada a previsão, manutenção e promoção à cultura e seus bens, sejam materiais ou imateriais, por parte das pessoas com deficiência. Inclusive, um de seus artigos é destinado exclusivamente ao tema, o de número 215, que diz: “O Estado garantirá a todos o pleno exercício dos direitos culturais e acesso às fontes da cultura nacional, e apoiará e incentivará a valorização e a difusão das manifestações culturais”.

Contudo, se a nossa sociedade cada vez mais tem contemplado as diferenças, e ainda que a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, em seu artigo 27, mencione que todos, enquanto comunidade, tem o direito de participar e usufruir de da vida cultural, percebemos que na arte teatral isso ainda pouco ocorre. Bell Machado (2020, p. 3), por exemplo, aponta que é “complexo para a pessoa com deficiência visual poder apreciar a arte, pois, para elas, a arte ainda é praticamente inacessível”. Com isso em mente, perguntamos: como o direito à cidadania cultural das pessoas com deficiência visual, em âmbito teatral, vem sendo respeitado em nosso país?

A questão torna-se ainda mais complexa quando pensamos a inserção desse segmento da população também como produtores de arte, para além de seus consumidores, como aponta Carolina Teixeira (2010, p. 6):

O território artístico favorece o acesso destes corpos, mas afasta-se do entendimento estético que estes propõem para a emergência de outros olhares sobre o corpo considerado fora dos padrões.

Pensar, assim, as deficiências – e, no nosso caso particular a cegueira – enquanto elementos estéticos, propositivos e constitutivos em processos criativos teatrais é algo que ainda pouco ocorre. Têm-se, portanto, a importância de se discutir sobre outras maneiras de se pensar e entender o fazer teatral, considerando a ausência de visão não como um déficit, mas enquanto disparador de novas poéticas e procedimentos criativos. Ou seja, é aquilo que o Teatro dos Sentidos (WENKE, 1997) se propõe a fazer, convocando outras modalidades sensórias à elaboração cênica e, no processo, fazendo-a acessível às pessoas com deficiência visual.

Repensando o lugar onde se vê: o Teatro dos Sentidos

O que os OLHOS não veem, CORAÇÃO sente.
(WENKE, 1997, p. 1)

O Teatro, etimologicamente, “lugar onde se vê; lugar para se ver”, é uma arte que se utiliza de inúmeros estímulos visuais como veículo da mensagem, tema ou ideia que se deseja transmitir e/ou mostrar ao espectador. Seria possível, então, “teatrar” para alguém que não vê? Estamos falando aqui do público com deficiência visual, que tem direito constitucional garantido no acesso a bens e equipamentos culturais. Nesse sentido, é de extrema importância e urgência que pensemos e pesquisemos outras formas de fazer, entender e fruir o teatro, sempre tendo em vista a pluralidade de formas de ser e estar no mundo e que podem vir a estar presentes em nossas encenações – tanto como espectadores quanto como propositores.

Foi com o intuito de criar obras cênicas acessíveis a mais públicos que Paula Wenke⁴ (1997) criou a técnica do Teatro dos Sentidos, onde a narrativa é encenada olfativa, tátil, gustativa e sonoramente – sem qualquer existência de estímulos visuais. Quando encenações são estruturadas a partir dessa técnica, a história é sentida, ao invés de ser vista. Em suma, o método consiste em vender os espectadores videntes antes deles entrarem no espaço cênico. O público, sentado e disposto em um círculo ao redor do palco, escuta a peça através da ação de *atores-narradores* – que leem as falas e rubricas de maneira espontânea e com grande carga interpretativa –, enquanto é estimulado sensorialmente por *atores-provocadores*.

Equipados com seus kits sensoriais, que contêm todos os artifícios necessários à realização das suas ações, são os *atores-provocadores* os responsáveis por gerar os engajamentos do tato, olfato, paladar e audição dos espectadores. Cada *provocador* é responsável por uma pequena parcela do público, em número que varia de 6 a 8 pessoas – a depender da história encenada, de quais e quantas provocações sensoriais serão necessárias. Por exemplo, na montagem de “Pluft, o fantasminha”, encenada por Wenke e um grupo de artistas em 2008, sempre que a personagem Maribel mencionava seu vício em chocolates, à plateia também era oferecido o doce; quando ela chorava, gotículas de água eram borrifadas sobre os espectadores, também instigados a prová-las, para perceberem que eram salgadas como as lágrimas da personagem.

As encenações que se estruturam nessa poética são acessíveis organicamente às pessoas cegas por se valerem de suas percepções como veículos condutores da narrativa. Tudo o que as personagens vivem na história, também é experimentado pela plateia. Nessa direção, o Teatro dos Sentidos (WENKE, 1997), despontou como uma alternativa possível e potente ao acesso à cena dos sujeitos que participavam da nossa pesquisa, deixado à margem pelo formato tradicional e visual das artes cênicas. Isto é, se durante anos as pessoas com deficiência visual não podiam experienciar obras teatrais, as criações de Wenke (1997) fissuraram essa exclusão. De acordo com Castiel (Wenke, 1997, p. 1):

⁴ Paula Wenke é dramaturga, roteirista, poetisa, produtora cultural, diretora, professora de teatro e cinema, atriz e locutora. É também criadora do Festival Internacional de Arte Inclusiva, do Movimento Letras Poéticas e do Teatro dos Sentidos.

Considero o Teatro dos Sentidos impactante, não apenas pelo cunho inovador, mas pelo que representa para o espectador que, nesta modalidade de teatro, toca o texto através da percepção dos sentidos. Presenciei a forte emoção de uma criança cega ao ser surpreendida pelo delicado contato com os cabelos (então descritos no texto) da personagem. Observei, do mesmo modo, a inserção de uma criança não-deficiente, de olhos vendados, ao universo dos que não enxergam: é a referência da vida através dos sentidos aguçados pela impossibilidade visual. Certamente, é um raro momento de descobertas para um mundo que existe além do olhar. Viva o Teatro dos Sentidos! (WENKE, 1997, p. 6.)

No Teatro dos Sentidos a visão é dispensável. A encenação não apresenta lacunas a quem não podevê-la, o que tende a dificultar sua recepção da cena. Sem a necessidade da visualidade, a poética desenvolvida por Wenke permite que pessoas com e sem deficiência visual fruam uma mesma obra, em equidade de condições. Ela também permite que atores e atrizes cegos possam criar a partir e com seus modos de perceber, estar e significar o mundo. Motivos esses que nos levaram à escolha dessa metodologia à experimentação prática de nossa investigação.

“Chapeuzinho Felpudo”: investigação prática

Devido à situação pandêmica, atividades teatrais não podiam ser realizadas presencialmente. No entanto, contanto com a tecnologia, pudemos desenvolver uma prática de fruição de maneira remota, virtual, partindo da adaptação da história infantil “Chapeuzinho Felpudo” - adaptação da história de mesmo nome, disponível na plataforma YouTube, em: Canal Infantil - Contação da Rua⁵.

Em “Chapeuzinho Felpudo”, Chapeuzinho é retratada como uma menina cega que recebe orientações sensoriais para chegar sozinha até a casa de sua Avó. Para que isso aconteça, sua mãe lhe dá instruções sobre como reconhecer o caminho a partir de seus sons, cheiros e texturas. Por exemplo, ela deveria caminhar em linha reta até ouvir o som das ondas do mar e, só então, dobrar à direita quanto sentisse o aroma das flores de lavanda.

⁵ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=F3LP_-KOJMw>. Acesso em 28 out. 2022.

Nesse trecho específico do caminho, Chapeuzinho deveria estar no jardim de sua Avó, mas acabou se distraindo com o som dos pássaros e caminhou para dentro da floresta. Ali, assustada, encontrou o Lobo. Tal qual na história original, o animal a enganou, mandando-a seguir por um caminho diferente, mais longo, de modo que ele pudesse chegar primeiro à casa da velhinha. Chegando lá, o Lobo, batendo na porta, fingi ser a Chapeuzinho. Como a Avó era idosa, e pouco escutava, ela não se atentou à mudança de voz. Assim, ao abrir a porta e se deparar com o animal, já era tarde. O Lobo a devorou. Não muito longe da casa de seu Avó, perdida na floresta, estava Chapeuzinho Felpudo. Após tentar encontrar sozinha o caminho, ela se depara com um solícito Caçador que a ajuda e a leva para o lugar certo. O final da fábula é semelhante à clássica história.

Na adaptação que realizamos à pesquisa estruturamos onze estímulos sensoriais distintos, sendo eles: o toque no chapéu de microfibra; a pena macia, que deveria tocar o rosto da criança; doces que poderiam ser cheirados e ingeridos; gotas de água no rosto para simular a maresia; aroma de lavanda no ar; pequeno caminho das sensações, por onde a criança deveria andar; galhos secos para serem quebrados; respiração forte de um adulto, posicionado atrás da criança; luvas peludas e com garras coladas nos dedos; e a respiração forte e quente próxima ao rosto da criança.

FIGURA 1 - Kit sensorial, utilizado pelos pais-provocadores



Fonte: Arquivo pessoal, 2020.

Descrição da Imagem: A imagem consiste em uma colagem de quatro imagens diferentes. Todas contam com um fundo azul. A primeira, uma mão segurando uma pena de tamanho médio e um borrifador. A segunda, mãos vestindo luvas de cor marrom e com garras pretas. A terceira é uma mão segurando um pacote de *marshmallows*, e a quarta, uma mão segurando um chapéu feito de microfibra. Fim da descrição.

Todo o material necessário para formar os kits foi comprado e confeccionado pelos pesquisadores, e cada um deles continha: uma cópia impressa do roteiro; uma cópia do termo de autorização de voz e imagem; um chapéu costurado em microfibra; um borrifador com aromatizador de lavanda; uma luva com garras – luva de material felpudo com unhas postiças coladas; um pacote de marshmallows; uma pena e algumas folhas e galhos.

Como mencionado, a dimensão prática da pesquisa contou com a participação de três alunos da Fundação de Assistência à Criança Cega. Elas foram selecionadas por serem crianças muito ativas e participativas em quaisquer atividades, assim como o interesse de seus pais, que prontamente concordaram em permitir que seus filhos participassem da ação. A autorização acadêmica/artística foi concedida tanto pela Fundação quanto pelos responsáveis pelas crianças.

Após ser gravada em áudio⁶ e editada com os sons necessários à sua ambientação – como o canto dos pássaros, o som do trem e o som da caminhada em galhos secos, simulando uma floresta –, foram produzidos um roteiro e um vídeo demonstrativo⁷, de 2 minutos, para auxiliar os pais na execução dos estímulos sensoriais que compunham o kit das sensações. Todos os materiais foram entregues aos responsáveis, que realizaram a experiência em suas casas e quando julgaram propício para tal. Foram eles que, atuando como *atores-provocadores*, realizaram todas as ações sensórias vinculadas à proposta. O único requisito era o de que as crianças não tivessem acesso à história, para que não viessem com ideias pré-concebidas e, assim, não interferissem na experiência – uma vez que elas estariam na “pele” da protagonista, vivenciando todos os conflitos pelos quais a personagem passa na trama.

A orientação enviada aos pais foi a seguinte: escolha um local silencioso de sua residência; posicione seu aparelho de celular em lugar apropriado para a gravação; junto ao áudio da história, acompanhe o roteiro e provoque os estímulos sensoriais marcados em negrito. Toda a filmagem da experiência foi, posteriormente, enviada aos pesquisadores para análise. E, uma pequena entrevista realizada pelo telefone com os

⁶ Disponível em: <<https://1drv.ms/u/s!AiWVlhe9P6LGhDqGbVL1zvWs-k4p?e=cQj5mr>>. Acesso em 28 out. 2022.

⁷ Disponível em: <<https://1drv.ms/u/s!AiWVlhe9P6LGhDi7p4WmlmpvKH5D?e=0fCw45>>. Acesso em 28 out. 2022.

participantes (tanto com os pais quanto com as crianças), também serviram de materialidade às nossas considerações.

O primeiro vídeo recebido foi de uma aluna – aqui nomeada de A1. Cega de nascença, ela foi posicionada no quintal da sua casa. Enquanto sua mãe filmou a ação, sua irmã realizou o papel de *atriz-provocadora*. Durante toda a experiência, A1 demonstrou grande interesse, prestando atenção à narração e esboçando sorrisos sempre que algum estímulo sensorial ocorria. Isso ocorreu, principalmente, quando ela tocou chapéu, ganhou doces e quando o Lobo se aproximou de seu rosto, respirando fortemente em seu pescoço.

Em relato posterior, A1 disse: “Eu achei muito legal, interessante e divertido, acho que muitas pessoas vão gostar muito dessa experiência, como eu!”. Ela relatou também que a experiência “funcionou”, no sentido de a fazer se sentir parte da história, por ter vivenciado as mesmas sensações que Chapeuzinho vivenciava na fábula. O caminho das sensações, criado com folhas e galhos, e por onde percorreu descalça, foi o que mais gostou. No entanto, as gotas de água no rosto a fizeram se sentir desconfortável, já que não estava esperando que isso fosse ocorrer.

A mãe de A1 expôs a satisfação de ter vivenciado a experiência junto à sua filha. No seu entender, por ser acessível à sua condição sensorial, o formato acabou facilitando sua imersão na história. Ela também partilhou que devido a inacessibilidade de grande parte dos espetáculos, que não contam com a presença da audiodescrição, nunca levou A1 ao teatro. E que, talvez, o formato do Teatro dos Sentidos seja um caminho possível à inclusão de sua filha nessa linguagem artística.

O segundo vídeo recebido foi de um aluno com baixa-visão – nomeado aqui de A2. Posicionado na cozinha de sua casa, e tendo sua mãe como *atriz-provocadora*, o garoto iniciou a experiência inquieto. Sua mãe também estava impaciente e, embora tenha colaborado com o processo, não seguiu completamente o roteiro – deixando parte dos estímulos sensoriais de fora da experiência. A2 se concentrou na narrativa apenas após os cinco minutos iniciais terem passado. Apesar disso, relatou que gostou da experiência e apontou sua grande diferença para com a audiodescrição – dado estar habituado a esse recurso acessível, pois frequenta diversos locais artísticos que o possui.

Ele também apontou que, apesar de ter gostado de tudo, seu estímulo favorito foi o das garras do lobo, que o fizeram se sentir parte da história. Perspectiva essa partilhada por sua mãe, que disse ter gostado do formato da história, considerando-a mais interessante para as pessoas com deficiência visual do que, apenas, a inserção da audiodescrição. A última experiência também foi realizada com um aluno com baixa-visão, o A3. Posicionado de costas para uma parede interna da sua casa, ele contou com o auxílio de sua mãe como a *provocadora* das sensações. Diferindo-se das outras experiências, aqui ambos ensaiaram algumas vezes antes de gravarem o vídeo, a ser entregue aos espectadores. Nos ensaios, os estímulos sensoriais não ocorreram. Apenas a gravação da história em áudio foi ouvida.

Por conhecer a fábula, A3 acabou sendo mais participativo na ação, se comparado a A1 e A2, demonstrando ansiedade pela incidência das sensações. Em diversos momentos, parecia que estava realmente vivenciando o enredo, encolhendo-se quando o Lobo foi citado e simulando leves passadas no lugar quando a personagem narra que estava andando. A3 também caminhou sobre os galhos, que perfaziam o caminho sensorial, no mesmo ritmo da narração, como se a respiração da narradora fosse a responsável por conduzir suas passadas.

A3, inclusive, incluiu novos estímulos e ações à experiência, que não estavam previstos no roteiro original. Em um dado momento, derrubou a cesta de doces no chão e, em outro, simulou estar chorando. Em seu relato, agradeceu a experiência e era perceptível, em sua voz, sua alegria. Partilhou com os pesquisadores que sentiu que, realmente, estava participando da história, como se ele fosse a Chapeuzinho. Não gostou apenas do chapéu, pois disse que ele esquentava muito suas orelhas.

No que concerne a mãe de A3, ela relatou que junto aos seus filhos frequentam poucas peças teatrais, mas sempre com o auxílio da audiodescrição. No seu entender, ao propiciar uma vivência inédita ao seu filho, “Chapeuzinho Felpudo”, fez com que ele se concentrasse inteiramente na narrativa e seus estímulos sensoriais. E compartilhou, inclusive, que A3 disse para ela que se aquilo também era teatro ele gostava muito de teatro – indicando interesses em começar a ter aulas, assim que possível, para que pudesse fazer mais.

Considerações Finais

Ao nos valer do Teatro dos Sentidos como procedimento poético da experiência remota, a pesquisa evidenciou que o ato teatral pode ser mais inclusivo quando e se for desenvolvido tendo como base o engajamento de sentidos outros, para além da visão e da audição – modalidades sensórias comumente mais engajadas nessa linguagem artística. Apesar do número reduzido de participantes, verificou-se que as estratégias empregadas em “Chapeuzinho Felpudo” permitiram que as crianças com deficiência visual fruíssem uma obra a partir de suas próprias percepções, acessando-a por meio de sensações tátteis, gustativas, olfativas e sonoras.

Tais constatações coadunam-se às respostas dadas pelas mães dos participantes quando questionadas sobre a frequência com que fruem encenações junto a seus filhos. A inexistência de recursos assistivos nas apresentações, tal como a audiodescrição, se destacou em seus relatos como um dentre os motivos pelos quais pouco vão ao teatro. Isso, pois, assentadas principalmente naquilo que pode ser acessado pelo sentido visual, grande parte das obras cênicas é inacessível à condição sensorial das crianças, fazendo com que elas percam informações, situações e ações importantes que conduzem a narrativa e a fazem ser compreendida.

Nessa direção, nota-se pelos relatos, tanto das crianças quanto das mães, a potência que a experiência remota “Chapeuzinho Felpudo”, estruturada ao redor do Teatro dos Sentidos, possui no que concerne o âmbito da acessibilidade cultural às pessoas com deficiência visual. E, não obstante, a garantia dos direitos culturais e constitucionais desse segmento da população, que ainda se percebe ignorado e excluído de eventos teatrais.

Ao engajar sensorialmente os participantes, a experiência aqui relatada indicou caminhos possíveis no que tange a inclusão de pessoas cegas e com baixa-visão no contexto das artes da cena, lhes permitindo fruir uma obra dentro de suas próprias condições, sem quaisquer prejuízos no que concerne o acesso à narrativa e suas situações. Aspecto esse perceptível quando as três crianças destacaram ter a percepção de estarem vivenciando a história, como se estivessem inseridos na mesma.

Portanto, a arte teatral, altamente arraigada na visualidade, possuí o potencial de se reinventar dentro e a partir de suas próprias convenções para se transformar em uma linguagem inclusiva e acessível aos cidadãos e cidadãs com deficiência visual. A poética do Teatro dos Sentidos, desenvolvida por Paula Wenke (1997), promove não apenas uma série de modificações nos paradigmas da linguagem cênica, como pode ser considerada uma metodologia criativo-composicional que proporciona autonomia à pessoa cega frente seus processos de fruição, assegurando seu direito à cidadania cultural.

REFERÊNCIAS

Assembleia Geral da ONU. "**Declaração Universal dos Direitos Humanos**". "Nações Unidas", 217 (III) A, 1948, Paris, art. 1. Disponível em: <<http://www.un.org/en/universal-declaration-human-rights/>>. Acesso em: 6 de set. de 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil.

CORDEIRO, Mariana Prioli et al. Deficiência e teatro: arte e conscientização. **Psicol. cienc. prof.**, Brasília, v. 27, n. 1, p. 148-155, Mar. 2007

MACHADO, Bell; **Curso**: acessibilidade cultural à distância. Pontão de Cultura Areté – Rede Cultura Viva de Campinas. São Paulo, 2020. Trabalho não publicado.

CONDE Antônio João Menescal. **Definição de cegueira e baixa visão**. Online. 2004. Disponível em http://www.ibc.gov.br/images/conteudo/AREAS_ESPECIAIS/CEGUEIRA_E_BAIXA_VISAO/ARTIGOS/Def-de-cegueira-e-baixa-viso.pdf. Acesso em 14 de out. 2020.

MACHADO, Bell; **Curso**: acessibilidade cultural à distância. Pontão de Cultura Areté – Rede Cultura Viva de Campinas. São Paulo, 2020. Trabalho não publicado.

OMOTE, Sadão. Normalização, Integração, Inclusão... **Ponto de vista: revista de educação e processos inclusivos**. v. 1. n. 1. julho/dezembro de 1999, p. 1-13, Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1042/1524/0>. Acesso em: 23 de jul. de 2020.

TEIXEIRA, Ana Carolina. Deficiência em cena: o corpo deficiente entre criações e subversões. **O Mosaico**, Curitiba, n. 3, p. 1-9, jan/junho, 2010.

WENKE, Paula. **Projeto Teatro dos Sentidos**: Arquivo PDF. In: Paula Wenke sítio eletrônico, 1997. Disponível em: <http://paulawenke.com/direcao/arquivos/Projeto_teatro_dos_sentidos.pdf> . Acesso em 30 out. 2022

Recebido em: 06/08/2022

Aceito em: 05/11/2022.

TEATRO E ACESSIBILIDADE: MEDIAÇÕES E PRÁTICAS TEATRAIS A PARTIR DA EXPERIÊNCIA COM ATORES E ESPECTADORES CEGOS¹

Juliana Partyka²

Resumo: O presente artigo propõe-se a investigar propostas metodológicas para a inclusão de pessoas com deficiência visual – cegos ou baixa visão – e videntes na prática teatral, como artistas e espectadores. O estudo analisa metodologias de criação e montagem de espetáculos teatrais com estudantes do Instituto Paranaense de Cegos – IPC como parte dos resultados dos Projetos “Ilusão Ótica: Que falta nos faz a palavra” (2015) e “Teatralizando a Educação” (2016), inicialmente elaborado e desenvolvido como projeto de extensão em parceria entre a Universidade Estadual do Paraná – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná – FAP e o Instituto Paranaense de Cegos. A partir de recursos narrativos e sensoriais utilizados em cena, artistas e espectadores com e sem deficiência visual têm o mesmo acesso aos estímulos perceptivos e aos elementos constitutivos de uma encenação, portanto este trabalho propõe-se a analisar práticas e recursos teatrais desenvolvidos a partir do encontro entre pessoas com deficiência visual e videntes no intuito de gerar reflexões e métodos para contribuir na inclusão da pessoa com deficiência visual no âmbito artístico teatral.

Palavras-chave: Teatro; Inclusão; Pedagogia teatral; Cegos.

THEATRE AND ACCESSIBILITY: MEDIATIONS AND THEATRICAL PRACTICES FROM THE EXPERIENCE WITH BLIND ACTORS AND SPECTATORS

Abstract: This article aims to investigate methodological proposals for the inclusion of visually impaired people – blind or low vision – and seers in theatrical practice, such as artists and spectators. The study analyzes methodologies of creation and assembly of theatrical shows with students of the Instituto Paranaense de Cegos - IPC as part of the

¹ Artigo elaborado a partir da dissertação de mestrado apresentado no PPG-Artes UNESPAR.

² Professora de Arte no Instituto Paranaense de Cegos - IPC. Mestre em Arte pela UNESPAR, e doutoranda em Teatro pela UDESC. Email: jujupartyka@gmail.com

results of the Projects "Optical Illusion: What we lack makes the word" (2015) and "Theatricalizing Education" (2016), initially elaborated and developed as an extension project in a partnership between the State University of Paraná - Campus of Curitiba II - Faculty of Arts of Paraná - FAP and the Paraná Institute of the Blind. Based on narrative and sensory resources used on stage, artists and spectators with and without visual impairment have the same access to the perceptual stimuli and constitutive elements of a staging, therefore this work aims to analyze practices and theatrical resources developed from the encounter between visually impaired and seer people in order to generate reflections and methods to contribute to the inclusion of people with visual impairment in the theatrical artistic scope.

Keywords: Theatre; Inclusion; Theatrical pedagogy; the Blind.

Introdução

Nesta pesquisa, em função das experiências desenvolvidas dentro do Instituto Paranaense de Cegos - IPC, proponho examinar processos artísticos realizados por meio de oficinas, também denominadas de “vivências”, de caráter experimental, que abarcaram a elaboração de exercícios e práticas para a constituição de espetáculos teatrais com atores e espectadores cegos evidentes. As propostas cênicas se efetivaram na busca de narrativas, que objetivaram, para além de transformar quadros imagéticos em palavras, uma conformação sensorial da cena advinda das experiências individuais de cada ator como parte do texto teatral. Desta forma, a inclusão foi efetivada mediante a sensibilidade coletiva e a criação imagética individual, oferecendo aos atores e espectadores a mesma informação, diferenciando-os apenas por seus repertórios individuais.

Com este objetivo, foram realizadas as análises dos processos de criação e montagem de dois espetáculos teatrais: “Tudo que vi de olhos fechados” (2015), e “Dia de Jogo” (2016).

De fato, perceber que um espetáculo cênico oferece diferentes estímulos e permite sua percepção por diferentes canais sensoriais faz notar a capacidade inclusiva de práticas que proporcionem a experiência estética integral do espetáculo, de forma atenta aos sons, gestos, movimentos, emoções, ações e reações perceptíveis de diferentes maneiras que não a descritiva.

Como tal, a arte tem uma contribuição para o conhecimento quando apresenta uma forma à imaginação, que difere da contribuição do simbolismo discursivo. O que este faz no tocante à nossa consciência da realidade objetiva, o simbolismo da arte faz em prol de nossa consciência da realidade subjetiva, do sentimento e da emoção. A arte é uma forma de exprimir ideias sobre a sensibilidade humana. Para imaginar o sentimento e entender-lhe a natureza é que precisamos da arte. (RABÉLLO, 2011, p. 72)

Cabe destacar que as propostas cênicas realizadas foram pioneiras na criação de oficinas, vivências e espetáculos com e para a pessoa com deficiência visual, com o objetivo de igualar estímulos perceptivos para pessoas cegas evidentes, tendo sido também a primeira vez em que se foi utilizado o termo “dramaturgia inclusiva”.

Com isso, pretendo oferecer – ainda que subjetiva e embrionária – uma contribuição àqueles que se dedicam a pesquisar práticas de acessibilidade cultural especialmente no que diz respeito ao ensino de teatro para pessoas cegas e com baixa visão. A escrita deste trabalho visa contribuir na troca de conhecimento sobre métodos e metodologias, lançando uma nova perspectiva sobre a inclusão de pessoas com deficiência visual no ambiente artístico e cultural.

Teatro e a pessoa com deficiência visual

O ensino de práticas artísticas para pessoas com deficiência visual vem tomando espaço dentro das discussões acadêmicas, uma vez que o contato com diferentes expressões artísticas e culturais podem auxiliar no desenvolvimento não apenas das capacidades motoras, por meio do teatro, das artes visuais e da música, mas também das habilidades cognitivas e sociais por meio de trabalho em grupo, rodas de conversa e atividades teatrais, favorecendo a acessibilidade e permitindo ao estudante uma maior comunicação social e promovendo, desta forma, sua verdadeira inclusão.

Para Lev Semenovitch Vygotski:

O tema do pensamento e da linguagem situa-se entre aquelas questões de psicologia em que aparece em primeiro plano a relação entre as diversas funções psicológicas, entre as diferentes modalidades de atividade da consciência. O ponto central de todo esse problema é, evidentemente, a relação entre o pensamento e a palavra. (VYGOTSKI, 2010, p. 19)

Mesmo reconhecendo determinados limites, na transformação de imagens em palavras, é possível avançar para além da esfera das percepções visuais e chegar até a esfera do pensamento. Nesta perspectiva, as limitações de acesso às imagens, cores, etc., pela via das percepções visuais são compensadas pelos significados que são atribuídos às próprias imagens.

Deste modo, se as percepções visuais levam imagens ao cérebro, as palavras levam ideias. Imagens e outras situações visuais não são somente imagens, senão também um conjunto de ideias manifestadas em diversas formas de representações visuais.

Mostrar o mundo a um cego requer o estabelecimento do contato o mais concreto possível; do contrário, corre-se o risco de que as palavras, em sua dimensão descritiva, sejam reduzidas ao verbalismo, denotando assim realidades desprovidas da compreensão do seu significado efetivo. (OLIVEIRA, 2016, p.3)

O teatro, pela plasticidade das suas mais variadas possibilidades de criação, apresenta-se como um campo aberto para a elaboração de atividades artísticas educacionais que atendam às necessidades específicas das pessoas com deficiência visual, cegas ou com baixa visão. Sua prática dramatúrgica permite o desenvolvimento de técnicas alternativas às tecnologias assistivas – neste caso a áudio-descrição – buscando maior adesão às atividades culturais coletivas através de mecanismos que desenvolvem os sentidos e revelem a peculiaridade individual de cada estudante.

Nos estudos e propostas realizadas no Instituto Paranaense de Cegos - IPC foi possível perceber a necessidade dessa autonomia dos estudantes não como artistas, mas enquanto seres humanos, para além da deficiência visual, entendendo as limitações, percepções e bagagem sensorial de cada um e tendo o Teatro como elemento propulsor para os atendimentos individualizados.

As imagens são construídas com base em nossas experiências diretas e indiretas, portanto, uma pessoa que mesmo nunca tendo conhecido de perto o mar, mas que já ouviu alguém comentando e tentando reproduzir o “tchuáar” das ondas do mar armazenará informações acerca do som do mar, mesmo que a imagem sonora do som do mar

seja estritamente mecânica. Sendo assim, é importante que atentemos para o fato de que a produção de imagens mentais é condicionada à experiência cultural do indivíduo. (COSTA, 2014, p.5)

Há de se pensar, também, na importância do teatro para avançar sobre limitações corporais, paradigmas e na autonomia do indivíduo enquanto ser humano pensante, ativo em seu círculo de convivência. Não há modo de separar a autonomia corporal e intelectual do indivíduo, bem como sua valoração enquanto participante ativo da sociedade por meio da restauração da sua individualidade e autoestima.

O teatro, neste momento, tem importante papel como interlocutor pedagógico entre o indivíduo e o mundo que o cerca. Os esforços no sentido da aproximação entre a arte e a pessoa com deficiência visual e o amparo que esta pode produzir no indivíduo são realizados, principalmente, por entender que por meio dela é que se constrói uma sociedade justa e igualitária. (PARTYKA, 2016a, p. 26). A promoção da coletividade aliada à consciência individual gera, então, um espectador, seja ele da arte ou de seu movimento social, capaz de pensar com clareza e produzir suas atividades correlacionando-as a atividades realizadas em seu cotidiano.

Deste modo, a intenção das práticas teatrais no IPC engaja-se em uma proposta de igualdade, dignidade e direitos, permitindo que o participante encontre sua autonomia de pensar e efetive sua participação na sociedade por meio de acesso irrestrito a todo e qualquer tipo de atividade cultural em que ele deseje estar, sem perdas ou danos para seu coletivo.

Por meio de exercícios, utilizando-se do repertório pessoal de cada indivíduo, estabelecendo relações com o cotidiano, partindo de suas habilidades e necessidades, não apenas enquanto pessoas com deficiência visual, mas como indivíduos únicos, a proposta de dramaturgia inclusiva une o conhecimento e o relacionamento dos participantes com a arte teatral.

É considerável ressaltar a importância das vivências enquanto metodologia do ensino do teatro para cegos, pessoas com baixa visão e videntes. Elas proporcionaram novas experiências geradas por um processo de conhecimento mútuo em que todos contribuíam para o desenvolvimento de outra perspectiva teatral inclusiva.

O teatro pode se transformar numa ação social capaz de realizar um processo de inclusão e tornar-se um mediador entre o sujeito cego e a sociedade, pois: “De certa maneira, as origens da sociedade são as origens do teatro porque é pela personificação e identificação que o homem, em toda a história, relacionou-se com os outros.” (COURTNEY, 2003, p. 135)

As práticas teatrais, então, são capazes de estimular áreas para além da visão, ligadas diretamente à percepção deste indivíduo, permitindo a partir da interpretação de um personagem, por exemplo, que este construa e desconstrua gestos e expressões em seu próprio corpo, possibilitando que o mesmo desenvolva um processo de manipulação corporal individual que o auxiliará em sua melhor comunicação e movimentação devido ao desenvolvimento sensório corporal. Com ela, o sujeito se libertará de sua introspecção e se tornará capaz de captar e analisar, de diversas formas, informações recebidas de seus interlocutores.

O aluno com deficiência visual, quando não estimulado precocemente, carece de motivação para perceber o mundo em torno de si, consequentemente, seus movimentos tornam-se mais tímidos e acanhados. A depender da modalidade de vida que o indivíduo leva, o corpo pode se transformar num mero instrumento de sobrevivência, um corpo objeto, fisiológico e até mesmo, um corpo atrofiado, fechado, triste ou deprimido. (RABÉLLO, 2011, p. 85)

O estímulo de sensibilidades a partir de práticas teatrais é nomeado por Rabêllo (2011) como uma percepção seletiva onde se desenvolve um “processo de aprendizagem para exercitar um controle adequado dos diferentes estímulos sensoriais”, pois “a conscientização corporal permite o reencontro com o próprio corpo, para que desperte sensorialmente e possa ser ativado de maneira vital”. (RABÉLLO, 2011, p. 88).

Assim sendo, o teatro pode ser utilizado como um propulsor dos sentidos deste indivíduo, realizando uma transformação sensório corporal que beneficiará o processo de inclusão no âmbito social. É importante, porém, ressaltar a consciência destes estímulos explorarem as necessidades específicas de cada indivíduo com deficiência visual sem limitar o teatro a procedimentos sonoros ou acústicos, em uma tentativa de

“compensar a falta de visão”, esquecendo-se que a compreensão do cego não deve ser explorada a partir da condição do não cego, por exemplo.

Na obra “Jogos para atores e não atores”, Augusto Boal (2012) defende os jogos como os responsáveis pela questão expressiva dos corpos dos atores e jogadores, tendo como caráter a emissão e recepção das mensagens. Logo, estes são definidos como *extroversão*, pois existe a necessidade de um interlocutor – que estabelecerá uma relação com o outro. Boal intenta trabalhar com uma estrutura híbrida de jogos e exercícios por relacionar consciência corporal com o estabelecimento de uma relação com o outro.

Viola Spolin (2010), na obra “Jogos teatrais na sala de aula”, afirma que “o jogo instiga e faz emergir uma energia, do coletivo, quase esquecida, pouco utilizada e compreendida, muitas vezes depreciada” (SPOLIN, 2010, p.21). Com isso, Spolin intenta reforçar a ideia da importância do jogo para a aprendizagem, pois, através de suas atividades lúdicas, o jogo potencializa as inteligências do indivíduo.

De acordo com Piaget, o agrupamento entre crianças oscila entre dois tipos de moral: a da heteronomia e a da autonomia. As tentativas de colaboração (pacto democrático) resultam do crescente sentido de cooperação e não atingem nunca um equilíbrio ideal ou estático. A consciência de si implica uma confrontação contínua do eu com o outro. Somente por meio do contato com os julgamentos e avaliações do outro é que a autonomia intelectual e afetiva cede lugar à pressão das regras coletivas, lógicas e morais. (SPOLIN, 2010, p.21)

Assim sendo, fica estabelecido que, ao propor jogos nos quais a atividade coletiva colaborativa é essencial para o sucesso do mesmo, os alunos então superam as adversidades e compreendem a importância de dialogar com o outro, assim por ter de relacionar seu corpo, sua consciência individual, com a do coletivo.

Quando se pretende refletir sobre o comportamento de um indivíduo e até mesmo incentivar mudanças significativas, as teorias de Bertold Brecht (1967) e Augusto Boal (1977) trazem um grande conjunto de conteúdo. Ambos desenvolveram práticas teatrais voltadas para o progresso reflexivo acerca da sociedade em vigência, sendo que seus conceitos continuam com uma impressionante vitalidade contemporânea.

Nenhum destes teóricos direcionou seus conceitos para o trabalho teatral com deficientes visuais, porém há elementos em ambas as teorias que podem auxiliar a potencialização de um trabalho artístico com estes sujeitos. A partir de uma adaptação, o indivíduo cego enquanto público pode usufruir de um espetáculo que ofereça uma narração poética, capaz de gerar o distanciamento épico e orientar o espectador cego ao longo da peça.

Em relação ao ator com deficiência visual, o conhecimento de seu próprio corpo e uma busca por utilizar este corpo de outras formas para expressar-se contribui também para sua inclusão na sociedade, pois oferece uma melhoria física e mental.

Nesta investigação entende-se que a deficiência visual é uma característica particular e não generalizante de algumas pessoas que preservam, apesar desta característica comum, suas particularidades. O corpo do cego é utilizado como instrumento para percepção de obstáculos (SAWREY; TELFORD, 1978). Segundo os autores, viver em um mundo imerso de referências visuais acaba colocando aos cegos certas desvantagens.

Além das questões relacionadas à mobilidade, os cegos estão sujeitos à dificuldade de comunicação, pois não podem interpretar as expressões corporais e faciais do indivíduo que vos fala, dependem da sonoridade projetada pela voz e suas intensificações, podendo suscitar uma compreensão equivocada da mensagem. Partindo desta afirmação como expressão de veracidade, o teatro pode ser utilizado como instrumento facilitador em relação à falha de comunicação.

Se por um lado, num diálogo qualquer, o indivíduo cego não tem consciência das expressões comportamentais do outro, por outro lado, a comunicação pode ser desenvolvida pelo teatro através do contato direto com seu interlocutor.

Da mesma forma, todos os elementos visuais como cenário, luz, e movimentações cênicas descritos devem ser dotados de uma dimensão dramatúrgica, considerando que é o personagem, o contexto ou o repertório pessoal de cada espectador que, de fato, determinará as suas qualidades estéticas e de gosto.

De fato,

A estética da recepção [...] examina o ponto de vista do espectador e os fatores que preparam sua recepção correta ou equivocada, seu horizonte de expectativa cultural e ideológica, a série de obras que

precederem este texto e esta representação, o modo de percepção, distanciado ou emotivo, o vínculo entre o mundo ficcional, e os mundos reais da época representada e do espectador. (PAVIS, 1999, p. 146)

Assim, o espetáculo é oferecido ao público e cada espectador tem sua própria percepção das cenas, lançando mão dos sentidos, a percepção abre-se para o mundo particular da produção cênica, na construção imagética de cada sujeito.

Ilusão Ótica: “tudo que vi de olhos fechados”

O projeto de Extensão “Ilusão Ótica – Que falta nos faz a palavra!” foi executado no ano de 2015. Uma parceria entre a UNESPAR, *Campus Curitiba II*, Faculdade de Artes do Paraná – FAP, o Instituto Paranaense de Cegos – IPC e a Embaixada da Finlândia³. A proposta surgiu como sequência do trabalho desenvolvido em 2013, intitulada “Teatralizando a Educação”⁴, criação de Ana Valente de Oliveira, psicóloga do Instituto, momento em que foram realizadas práticas teatrais para crianças da Escola de Educação Especial Osny Macedo Saldanha, anexa ao Instituto. Neste trabalho, o foco das atividades esteve centrado no desenvolvimento da sensibilidade e da integração de pessoas com deficiência visual através do teatro.

No entanto, a intenção de aprofundar essa experiência para o desenvolvimento de uma montagem teatral foi o que levou seus idealizadores a buscar a parceria com a UNESPAR, justamente pelo *Campus* de Curitiba II – FAP abranger uma diversidade de

³ Incentivo financeiro concedido pela Embaixada da Finlândia no Brasil por meio de edital do Fundo Financeiro de Cooperação Local para o Desenvolvimento.

⁴ O projeto abarcou três módulos diferentes, complementares, no qual formaram uma lógica ordenada do processo. O primeiro módulo contemplou oficinas teatrais, teoria de determinadas linhas de pensadores, atividades culturais (cinemas, museus e peças de teatro) e troca de experiências e conhecimentos com distintos grupos de pesquisa cênica, atuantes na cidade. No segundo módulo, os participantes apresentaram cenas criadas pelos próprios alunos a partir do aprendizado do módulo I. O terceiro e último módulo - que resultou em revista - traz a sistematização destas experiências a partir da narrativa escrita pelos profissionais envolvidos no projeto. A ideia é a troca de informações com a comunidade escolar e com a sociedade em geral, na perspectiva que a educação deve ser inclusiva. (OLIVEIRA, 2014)

linguagens artísticas⁵ e a possibilidade de realização de um projeto com respaldo de artistas-docentes-pesquisadores e estudantes em formação teatral.

Em 2015, a parceria com a FAP permitiu reforçar a relação entre comunidade, pesquisa acadêmica e extensão universitária para atender moradores e frequentadores do Instituto Paranaense de Cegos, envolvendo ainda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral, com idade a partir dos 15 anos. Ao longo de um ano, práticas teatrais inclusivas foram desenvolvidas com o objetivo final de realizar um espetáculo teatral que integrasse pessoas cegas e videntes como encerramento deste projeto.

O processo, iniciado com 14 (quatorze) pessoas com deficiência visual, teve, ao longo do ano, várias desistências⁶ e modificações, levando um grupo de 6 (seis) participantes com deficiência visual e 6 (seis) videntes até o processo final de apresentação. Em uma busca por meios que permitissem a inclusão e a sociabilidade como uma contribuição importante para a experiência artística coletiva através do teatro, em especial, fortalecendo suas autonomias em relação à arte como um objeto de experiência sensorial e criativa.

Todas as pessoas com deficiência visual que faziam parte das vivências teatrais tinham tido algum contato anterior com o IPC, seja como moradores⁷ ou como participantes de oficinas ofertadas pelo lugar.

Além dos exercícios de contação e compartilhamento das histórias pessoais, para o desenvolvimento da dramaturgia do espetáculo também foram realizadas vivências de consciência corporal, tanto de si mesmo quanto do outro, considerando a falta de contato visual e a grande carência de contato físico do grupo⁸. Atividades de improvisação, musicalização, expressão vocal e desenvoltura complementaram o

⁵ A Faculdade de Artes do Paraná, *Campus* de Curitiba II da Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR é uma das raras Instituições de Ensino Superior do Brasil a ofertar cursos nas diversas modalidades artísticas, conforme segue: Artes Cênicas - Bacharelado; Artes Visuais - Licenciatura; Cinema e Audiovisual- Bacharelado; Dança - Bacharelado; Dança - Licenciatura; Música - Licenciatura; Música Popular - Bacharelado; Musicoterapia - Bacharelado; Teatro - Licenciatura.

⁶ Os participantes desistiram do processo por motivos de saúde, horário de trabalho, e perda de interesse pelas atividades artísticas.

⁷ O IPC mantém desde 1939 o serviço de abrigo para pessoas com deficiência.

⁸ Alguns dos participantes relataram estar percebendo pela primeira vez a forma física de e como consciência física do outro era, por vezes próxima e noutras distante, da impressão que tinham antes da experiência tátil.

processo das vivências e proporcionaram sutis e, gradativamente, consideráveis avanços no envolvimento dos participantes, mesmo com a instabilidade na frequência e permanência no projeto.

Outro obstáculo a ser transposto neste processo se deu pelo fato de que gostaríamos de igualar a experiência sensorial de cegos e videntes, atenuando os estímulos não dirigidos a ambos, para a criação deste espetáculo. Nos primeiros encontros pensou-se em fazer uso de vendas para a plateia vidente e, deste modo, criar uma nova experiência a este público. Esta ideia foi descartada depois de alguns encontros, pois, se a ideia era reforçar potencialidades não fazia sentido reforçar a falta de visão, mas, sim, deixar enxergar quem enxerga para que também se perceba que a pessoa com deficiência visual é capaz de atuar em um espetáculo de teatro. Portanto, uma decisão muito mais poética e inclusiva à prática e capaz de favorecer a montagem. Por esta razão, nos propusemos o desafio de investigar novos formatos.

Em momento posterior, também em conjunto, idealizamos um palco nu, com figurinos e iluminação neutros, com redução das ações e marcações cênicas efetivas, mas cujas informações e indicações estariam sugeridas no texto e na ambientação sonora, com caráter de leitura dramática⁹.

Além disso, a proposta é a de que não houvesse movimentações, adereços ou quaisquer elementos simbólicos ilustrativos ou representativos destinados à percepção do público vidente, o que estimularia sua imaginação, de maneira semelhante à experiência sensorial proporcionada pela literatura e aproximando-a da experiência vivida pelo público cego em uma situação estética e sensorial autêntica e compartilhada. Tanto o público vidente quanto o cego deveriam receber, assim, os mesmos estímulos perceptivos, por isso o esforço em neutralizar os elementos visuais da cena e em dedicar especial atenção aos estímulos sonoros totalmente integrados à cena, às vezes no texto, outras na ambientação sonora ou ainda na música.

Analizando esta proposta após algum tempo pude perceber que talvez o medo de não conseguir realizar este projeto a contento fez com que estas ideias parecessem factíveis. Eram resoluções relativamente fáceis e nos aliviava de responder algumas

⁹ A leitura dramática constitui-se na apresentação pública de uma leitura de texto teatral, em que atores interpretam uma peça ou parte dela com o texto em mãos. (METZLER, 2006, p.131)

perguntas que até então sequer tínhamos feito. Não sabíamos como resolver algo que nunca tínhamos pensado em se questionar.

Visto que a intenção era igualar as condições de percepção do espetáculo para cegos e videntes, optou-se por não coincidir as descrições realizadas pelos atores e pela narradora com o que efetivamente se apresentasse em cena, ou seja, a neutralidade dos cenários e figurinos vistos pelo público vidente teria o intuito de equiparar sua percepção à dos cegos, delegando à sua imaginação a função de “visualizar” o que era narrado. Certamente parecia o correto, mas de longe era uma proposta inclusiva, apenas uma proposta simples, sem armadilhas.

Com isso, vislumbrava-se uma construção imagética da cena para ambos, sem que um tivesse qualquer vantagem sobre outro pelo simples fato de dispor do sentido da visão. Não haveria figurinos, cenários ou qualquer ambientação apresentada visualmente, eles seriam descritos e criados apenas na mente de cada um, de acordo com sua percepção, sensibilidade e vivências pessoais. Não é uma proposta ruim, mas uma proposta fraca, e sentíamos que algo faltava para que não fosse apenas uma leitura dramática criada por cegos ou por videntes, mas algo realmente desafiador.

Os caminhos propostos para este fim não apontavam para uma única solução certa ou definitiva, mas permitiam que, através do que o espectador já trazia consigo como repertório intelectual e imagético, pudessem ser acrescentados às suas próprias interpretações, expandindo e ampliando sua experiência estética com a obra artística apresentada.

No decorrer do processo de criação dramatúrgica a opção por um ambiente festivo e luxuoso como pano de fundo da encenação causou expectativas dos atores cegos, muitos deles vivenciando pela primeira vez o sonho de estar em cena e atuar. Por este motivo não aderiram com entusiasmo à ideia de palco e figurinos neutros. Eles desejavam cenários luxuosos, roupas coloridas, alegria e música como descritos no texto que criaram, e ainda que sem a visão, eles queriam se sentir fazendo parte deste espetáculo, e não estarem apenas sentados executando uma leitura dramática.

Para realizar este desejo do elenco formado por pessoas sensíveis, muitos dos quais pisavam nos palcos pela primeira vez e realizavam seus sonhos e ambições mais reprimidas pela condição de vida imposta, não foi possível manter-se fiel à alternativa

de estímulos análogos para todos. Revelando, então, a necessidade de atender a esses anseios e realizar, efetivamente, cenário, figurinos, e alguns outros elementos visuais que pudessem estar presentes, como vestidos de festa, toalhas e outros adereços.

Salientou-se, assim, a necessidade de unir a equipe e pensar em propostas de encenação que pudessem suprir todas essas demandas. Além disso, ao pensarmos nas propostas da encenação nos atentamos para o fato de que alguns cegos congênitos não mantinham contato frontal durante conversas, mas direcionavam o seu melhor ouvido ao som, mantendo-se de perfil para seu interlocutor. Este posicionamento corporal foi algo que gerou questionamento durante todo o processo de ensino-aprendizagem. Em equipe, indagávamos, enquanto artista-educadores, se seria necessário encontrar métodos cênicos para fazer com que os cegos se posicionassem de frente ao público ou ao colega durante uma cena.

Mas, esses métodos surtiriam efeito? Estaríamos desrespeitando a pessoa com deficiência visual por que queríamos alterar o modo como ela se apresenta ao mundo e se comunica? Tentar “corrigir” este corpo culturalmente formado, que foi moldado diante das limitações físicas, não teria como intensão apenas agradar ao público vidente e uma estética teatral?

Christine Greiner (2005) acredita que as informações externas são selecionadas para se organizar na forma de corpo, em que este se apronta num processo co-evolutivo de trocas com o ambiente. Ao afirmar que o corpo não é um produto pronto, acabado e autônomo, mas sim um sistema cujas questões históricas, culturais, econômicas e ideológicas estão intrincadas nele, a autora nos faz refletir acerca da tentativa de “correção” dos corpos. Se direcionar o melhor ouvido para o interlocutor faz parte de como o corpo do participante com deficiência visual se comunica com o mundo, então não há necessidade de querer alterar este comportamento para aquilo que, para mim, aparenta ser o correto.

Com relação ao texto dramatúrgico e a realização do espetáculo idealizado, foram criados personagens coringas que pudessem conduzir o andamento da peça e as transições das cenas, descrevendo os ambientes e relacionando uma história à outra.

Atuando, assim, como os antigos *compères*¹⁰, responsáveis por comentários e inquisições entre as ações dramáticas, de modo narrativo ou descriptivo, conforme a necessidade das cenas. Estes personagens, executados por estudantes de teatro, ligavam as cenas e ditavam o ritmo das sequências futuras. Buscou-se inserir nas próprias falas desses personagens elementos que pudessem conduzir o espectador à próxima cena, bem como lhe oferecer algum subsídio poético ou imagético para despertar seu próprio repertório e perceber a cena como tal.

A proposta dramatúrgica, posteriormente chamada de Dramaturgia Inclusiva, surge como forma de expressão cênica na qual a narrativa, além de transformar quadros imagéticos existentes em palavras e memórias, permite uma conformação sensorial da cena advinda da percepção e do repertório de experiências individuais de cada ator ou espectador.

Esta proposta peculiar de dramaturgia passa a existir, então, como alternativa capaz de suprir as necessidades de estímulos verbais, antes fornecidos pela áudio-descrição, oferecendo uma grande soma de possibilidades expressivas e perceptivas que, aliadas a outros elementos sensoriais cênicos (alguns apresentados nas rubricas), são apresentados para facilitar e permitir a compreensão da cena, da obra e da narrativa, se utilizando, ainda, da sensibilidade e da capacidade de percepção e criação imagética de cada indivíduo, dentro ou fora da cena.

Entender que um espetáculo cênico oferece diferentes estímulos artísticos, e permite sua percepção por diferentes canais sensoriais, nos levou à pesquisa do caráter inclusivo de uma dramaturgia que investigasse a experiência estética integral no espetáculo. Experiência, esta, atenta a sons, movimentações, emoções, ações e reações, perceptíveis de diferentes maneiras e apontando a formas alternativas à descrição verbal como substituição ao estímulo visual.

Abordando a dramaturgia em seu aspecto mais amplo, do texto propriamente dito à dramaturgia de cada uma das linguagens sensoriais do espetáculo como luz, som,

¹⁰ O *compère* é um elemento da Revista de Ano, cuja função era fazer apresentação e comentários da Revista, ao mesmo tempo em que fazia a ligação entre os quadros. O mesmo que comadre, nas revistas teatrais era o personagem encarregado de fazer a transição entre as cenas e de apresentar os demais personagens. (FARIA, 2012, p. 437).

cenário, e figurinos, o caminho traçado no processo de criação e montagem do espetáculo investigou todas as possibilidades dramatúrgicas que pudessem suprir a carência de informações visuais importantes, tanto para a atuação quanto para o entendimento do espetáculo.

Quando inseridas como parte do texto teatral, essas informações colocavam o espectador em participação ativa na cena, garantindo a inclusão através da sensibilidade e da criação imagética, oferecendo aos videntes e cegos a mesma percepção, diferenciando-os apenas por seus repertórios pessoais. Para Jacques Rancière (2008), a condição imposta ao espectador comum e a importância dada ao ato de olhar limita a capacidade de criação individual, condicionando aquele que vê a atitude passiva de um agente desprovido de conhecimento e ação.

Um importante complemento ao trabalho de ambientação das cenas se deu com a participação do Grupo Plexo Sonoro¹¹, pois seu objeto de pesquisa trata de uma proposta sensorial pesquisada pelos seus integrantes, o conceito de paisagem sonora, incorporada à montagem cênica do espetáculo.

O estudo do grupo consiste em, justamente, trazer para o espaço físico elementos sonoros que permitam compor e sugerir sonoramente um determinado ambiente. No caso de espetáculos teatrais, essa ambientação sonora pode ilustrar os mais diferentes tipos de espaço, de locais externos a situações cotidianas. Em uma peça cujo elenco ou os espectadores careçam do sentido da visão,

é interessante pensar em objetos sonoros com personalidade e ação efetiva na cena, para que sirvam tanto como apoio para a atuação e localização dos atores no espaço físico, quanto para a compreensão da narrativa e da encenação por parte do público. (DISCACCIAZZI, 2016, p. 38)

Nesse sentido, instrumentos musicais, efeitos vocais e sons produzidos com objetos diversos podem criar ruídos que caracterizem uma situação social como a agitação comum de falas, conversas, burburinhos, sussurros, tilintar de copos e talheres, arrastar cadeiras, entre outros, que enfatizam a delimitação entre o espaço

¹¹ Projeto de Extensão coordenado pelo professor de música Álvaro Borges com estudantes dos cursos de Licenciatura em Artes Visuais e Musicoterapia da UNESPAR, Campus de Curitiba II – FAP.

cênico ficcional e o real. Os sons emitidos pela manipulação dos objetos em cena e pelos músicos realçavam o ambiente festivo e balizavam o espaço do espetáculo.

O ambiente festivo do espetáculo foi criado com o uso de adereços funcionais que colaborassem com a execução das cenas. Ou seja, elementos com características fundamentais para o conjunto de ações que permitissem a acessibilidade comunicacional, em especial objetos que emitiam algum tipo de sonoridade característica, não sozinhos, mas num coletivo que remetesse à ambientação da festa na qual transcorria as cenas.

Projeto teatralizando: "dia de jogo"

O Projeto Teatralizando previu práticas teatrais destinadas a pessoas com deficiência visual e membros da comunidade sem deficiência, interessados na experiência teatral com o intuito de realizar a montagem de um espetáculo no final do processo. Este projeto contou com a participação inicial de vinte e duas pessoas com deficiência visual - cegos e baixa visão - e cinco estudantes do curso de graduação Licenciatura em Teatro, bem como convidados de outros cursos para oficinas pontuais, como foi o caso dos estudantes de Artes Visuais e Musicoterapia que desenvolveram a parte musical e de ambientação sonora do espetáculo.

É importante ressaltar a necessidade da consciência sobre os estímulos e como eles devem explorar as necessidades específicas de cada indivíduo com deficiência visual sem limitar o teatro a procedimentos sonoros ou acústicos, em uma tentativa de compensar a falta de visão e esquecendo-se que a compreensão do cego não deve ser explorada a partir da condição do não cego, por exemplo.

Neste sentido, a realização do Projeto Teatralizando em 2016 teve um importante avanço na busca de meios de acessibilidade cultural, pois é neste momento que as pesquisas e trabalho em grupo se unem para criar uma forma de espetáculo onde os elementos essencialmente visuais - cenários, figurinos, adereços de cena - pudessem também ser compartilhados, mas com o diferencial de que neste momento

eles também fariam parte de uma experiência, completo de significado e participação no espetáculo.

Minhas pesquisas voltadas para a dramaturgia se expandem no momento em que passo a entender a dramaturgia não apenas como texto falado ou texto intrínseco ao espetáculo, mas sim, como um conjunto de elementos que têm a importante missão de trazer para a cena aquilo que os olhos não podem captar, e dar a eles uma significação ampla, como ampliadores de experiência estética e artística.

Considerar que uma pessoa cega não possa criar, sobre as possíveis lacunas, aquilo que está ouvindo pelo texto, é pensar que o poder criativo desta categoria de pessoas não existe. Quando vamos assistir a uma peça, ou ler um texto, nunca nos apoderamos de tudo que ele contém, as diferentes pessoas retiram diferentes temas, este é o poder criativo da arte. Ela não é precisa. (OLIVEIRA, 2016, p. 42)

Como dramaturga do espetáculo busquei recursos por meio da palavra. Assim como a áudio-descrição, acreditei que este seria o melhor molde para esta experiência, mas, desta vez, as palavras ditas alheias ao espetáculo seriam postas nas próprias falas, no discurso dos personagens.

Boa parte dos participantes do “Projeto Teatralizando”, realizado em 2016 no Instituto Paranaense de Cegos - IPC, teve sua primeira experiência teatral no ano anterior. Por este motivo, ansiavam por desafios, dificuldades e experiências novas no palco. Talvez esta tenha sido a principal mola propulsora do desenvolvimento destes projetos: a ciência e o desejo de fazer mais, afinal eles sabiam que podiam fazer mais.

Eles queriam fazer mais e exigiam de mim, enquanto dramaturga do projeto, atenção aos mínimos detalhes. Foi preciso fechar os olhos em determinados momentos a fim de compreender o que se passava na sala de ensaio e, assim, buscar resolver as questões postas em cena.

Importante ressaltar que tanto o público quanto os atores com deficiência visual pouco tinham acesso a espetáculos, portanto, mais que cumprir um projeto, estávamos em busca da formação deste público no que diz respeito à inclusão - à percepção de que é possível realizar um espetáculo para cegos e videntes, oferecendo a eles experiências completamente ricas e diversas. Sendo assim, o teatro pode se

transformar numa ação social capaz de realizar um processo de inclusão e se tornar um mediador entre o sujeito cego e a sociedade.

Durante vários ensaios dediquei-me a levar para a sala textos curtos onde trabalhava a poética da palavra. A proposta era apresentar mais do que um texto escrito, mas dar vida a eles por meio de leituras dramáticas, de modo que cada linha lida tivesse determinado grau de criação e ambientação imagética. Ou seja, um texto primordialmente poético, com sons, cheiros e visualidades.

O estímulo de sensibilidades a partir de práticas teatrais é nomeado por Rabêllo (2011) como uma percepção seletiva, de onde se desenvolve um processo de aprendizagem que visa exercitar um controle adequado dos diferentes estímulos sensoriais. Isso, pois, “a conscientização corporal permite o reencontro com o próprio corpo, para que desperte sensorialmente e possa ser ativado de maneira vital” (RABÊLLO, 2011, p. 88)

Partindo deste momento, os textos eram levados para a sala de ensaio por meio de leituras dramáticas e compartilhados com os atores que incluíam suas opiniões, percepções e maneiras distintas de elaboração desta prática em conjunto. Esta construção colaborativa foi um dos momentos mais importantes do processo, pois através desta troca foi possível observar as lacunas de criação imagética que necessitavam de preenchimento textual e cênico.

Por outro lado, a palavra por si só não comportava a totalidade da experiência almejada para o público com deficiência visual, especialmente pelo desejo de não assemelhar a expressão poética e artística a mera leitura de textos, mas sim por proporcionar a estes - e também aos atores em palco - o contato, e a presença por meio da utilização de outras percepções, que não a visual.

Com relação ao cenário, mais que descrever e informar sua dimensão espacial, para reconhecimento e adaptação ao espaço cênico, foi necessário que os ensaios fossem realizados no local de apresentação. Também quaisquer móveis e outros objetos precisaram ser previamente definidos, utilizados logo no início do processo, de modo que os participantes com deficiência visual conseguissem se familiarizar, localizar e interagir com estes objetos, capazes de se sentirem confiantes e seguros em suas movimentações pelo palco.

No texto teatral, as características de objetos e localização de personagens eram dadas através de suas próprias falas, como Arnoldo – personagem que representava o pai de família viciado em jogos – apresenta logo no início de seu monólogo:

Estou aqui sentado à mesa, nesta mesma cadeira de palha, com essa toalha horrenda com estampa de abacaxi. Cadeira de palha não está fora de moda?

Resolvida a demanda dos atores, parecia evidente que este formato - informação dada no próprio texto teatral - também informaria com detalhes o público que assistiria ao espetáculo. A ação da disposição espacial de móveis, adereços de cena e dimensões de palco foram criadas em escala através de uma maquete realista, disponibilizada ao público com deficiência visual antes do espetáculo.

Além disso, os personagens encontravam-se na sala de recepção para receber o público, dar pistas sobre sua trajetória - enquanto personagem - e realizar, já naquele momento, uma prévia do que o público poderia esperar do espetáculo. Baseando-se nesta informação, imediatamente tem-se, ainda que razoavelmente, algumas criações imagéticas advindas destes encontros. Por exemplo, espectadores cegos puderam conhecer roupas, colares, pessoas decadentes, grupos sorridentes e efusivos antes mesmo de a apresentação ter início.

A sonoplastia, terceiro elemento cênico que faz parte do conjunto de informações e modos de inclusão no espetáculo teatral, foi criada ao longo dos processos de ensaio, e acabou por ser uma junção de todos os outros recursos. Ainda que utilizadas músicas popularmente conhecidas e pensadas de modo a encaixar na atmosfera do espetáculo, e em sua natureza cômica, uniu-se outras possibilidades apresentadas ao vivo. Isto é, utilizando-se de potencialidades dos próprios atores, que sabiam como tocar determinados instrumentos musicais e, também, valendo-se de seus recursos vocais, muitos que haviam participado de oficinas de canto em anos anteriores no IPC.

Essa experiência, realizada por meio de sonoridades, contribuiu no sentido de orientar a localização espacial dos atores através de sons advindos de elementos do

espetáculo, bem como a movimentação e a mudança de cenas com a finalidade de auxiliar na compreensão dos espectadores.

Para que o público com deficiência visual compreendesse a movimentação de atores entre uma cena e outra sem a necessidade de descrever esses movimentos, sapatos de salto, colares de pedras e metal foram inseridos de modo a oferecer ao espectador o trajeto exato de um espaço a outro.

Utilizados todos os recursos cênicos de modo estéticos e também práticos, pensados na real inclusão da pessoa com deficiência visual, pôde-se compreender e afirmar através desta experiência a possibilidade de se criar um espetáculo teatral em que a obra fala por si. E, também, por si próprio tem suas raízes fundadas na acessibilidade para cegos e videntes, sem que seja necessária a utilização de recursos externos ao espetáculo.

O formato de encenação teatral proposto não apenas forneceu aos atores com deficiência visual, mas aos espectadores com a mesma característica, a experiência artística e estética emancipadora, fazendo “com que eles abandonem a condição de espectador: eles não estão mais sentados diante de um espetáculo, estão cercados pela cena, arrastados para o círculo da ação, o que devolve a eles sua energia coletiva.” (RANCIÈRE, 2008, p. 8)

Esta proposta instiga cada indivíduo a fazer uso de sua própria imaginação e criatividade de modo a atingir sua própria percepção do espetáculo, de maneira única e individual, tal qual a real proposta da arte: nos conectar àquilo que nos toca e nos deixar tocar por aquilo que essencialmente conversa conosco.

Considerações finais

Acredita-se que as diversas formas e soluções artísticas propostas para este mesmo fim – no que tange a inclusão e a acessibilidade – oferecem expressivas contribuições à formação artística e cultural do indivíduo, pois esta experiência estética desenvolveu a capacidade de atenção imaginativa e reflexiva, instigando-o, mesmo que inconscientemente, a utilizar seus dispositivos sensoriais de um modo particular e também ativo na ação presenciada.

As experiências investigadas neste trabalho preocuparam-se em somar métodos de acessibilidade para uma maior inclusão artística. Fornecendo, assim, alternativas e possibilidades ao fazer teatral não apenas para espectadores com deficiência visual, mas também para artistas cegos e com baixa visão, aptos a realizar quaisquer atividades dentro e fora do palco, independente do grau de sua deficiência e valorizando seu potencial criativo e cognitivo.

Em se tratando de um tema tão recente e complexo, percebe-se, ao mesmo tempo, que ainda há muito por fazer em relação à ampliação de ações de cunho inclusivo que realmente possuem como meta o desenvolvimento da pessoa com deficiência visual. Entender a arte, portanto, é também entender o movimento social não apenas dos artistas que a produzem, mas de seus espectadores e consumidores. Dessa forma, a pesquisa e a experiência em práticas que aproximam a sociedade das práticas artísticas, mediando à relação dos indivíduos com objetos artísticos, possibilitam a ocupação desses espaços, trazendo para a cena relevantes debates em relação ao acolhimento da comunidade e o acesso à Arte e Cultura, pautada no respeito da diversidade e necessidades individuais.

As práticas de criação oriundas a partir do encontro de pessoas cegas, pessoas com baixa visão e videntes ofereceram uma grande soma de possibilidades expressivas e favoreceram a capacidade de criação individual e imagética particular a cada indivíduo, em cena ou fora dela.

A integração entre cegos e videntes foi fundamental para alcançar os resultados que obtivemos por meio das vivências teatrais. Devido a cumplicidade e ao trabalho em conjunto, que desenvolvemos, pudemos experimentar uma perspectiva teatral que incluiu os cegos e pessoas com baixa visão no fazer artístico. E viabilizou a atuação dos mesmos, possibilitando uma perspectiva teatral inclusiva e a sociabilidade defendida por Rabêlo (2011), prática fundamental para o processo de inclusão da pessoa com deficiência.

A escrita deste trabalho, bem como a realização destes projetos desde 2015 até o presente momento, enfatizam a importância do afeto para toda e qualquer pessoa, a importância da acessibilidade e da quebra de barreiras atitudinais para inserir este público em todos os espaços que deles queiram participar.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

BRECHT, Bertold. **Teatro dialético**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

COSTA, Adailson. **Teatro das emoções e emoções no teatro: Diálogos entre neurociência e Stanislavski**. 2014. 148f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas). Universidade Federal de Goiás. Goiás.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro & pensamento**. São Paulo: Editora Perspectiva. 2003.

DUARTE, Vânia Maria Do Nascimento. **O texto teatral**. Disponível em: <<http://brasilescola.uol.com.br/redacao/o-texto-teatral.htm>>. Acesso em 13 ago. de 2016.

FARIA, João Roberto. (dir.). **História do teatro brasileiro: das origens ao teatro profissional da primeira metade do século XX**. São Paulo: Perspectiva, 2012.

GREINER, Christine. **O Corpo: Pistas para estudos indisciplinares**. 3. ed. São Paulo: Annablume. 2005.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos Teatrais**. 4. ed. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

PARTYKA, Juliana Terezinha. **Ilusão Ótica: Que falta nos faz a palavra!** In: 34º SEMINÁRIO UNIVERSITÁRIO DA REGIÃO SUL, 2016, Balneário Camboriú, SC. Anais apresentações orais. Balneário Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2016a.

PARTYKA, Juliana Terezinha. **Dramaturgia Teatral: “Tudo que vi de olhos fechados”**. In: OLIVEIRA, Ana Luiza Valente; ROSA, Enio R.; LUCIANI, Nadia M. **Espetáculo Teatral Tudo que vi de olhos fechados**. Curitiba: ARDesign, 2016b.

RABÊLLO, Roberto Sanches. **Teatro-educação: Uma experiência com jovens cegos.** Salvador: EDUFBA, 2011.

RANCIÈRE, Jacques. **O espectador emancipado.** Trad. de Ivone C. Benedetti. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2008.

REVERBEL, Olga Garcia. **Um caminho do teatro na escola.** São Paulo: Editora Scipione, 1997.

SAWREY, James M.; TELFORD, Charles W. **O Indivíduo Excepcional.** Tradução Álvaro Cabral. Ed. 3. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1978.

SPOLIN, Viola. **Improvização para o teatro.** Tradução de Ingrid Dormien Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 2005.

_____. **Jogos teatrais:** o fichário de Viola Spolin. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Perspectiva, 2001.

VYGOTSKI, Lev Semionovitch. **Obras Completas – Tomo V. Fundamentos de Defectología.** Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo Educación, 1989.

Recebido em: 08/07/2022
Aceito em: 02/11/2022.

A FRUIÇÃO SINESTÉSICA ENTRE A PERCEPÇÃO E A POÉTICA

Bruno Henrique Wozniack¹

Resumo: Neste artigo pretende-se apresentar um método de mediação artística, chamado de fruição sinestésica, que parte do conceito de sinestesia, ou seja, a dupla percepção atípica de um único estímulo. A pesquisa é esboçada sobre a associação sensorial, conceitual e afetiva da percepção e da imaginação, que são únicas e subjetivas de cada ser humano. Este estudo referencia-se nas investigações das autoras Fayga Ostrower (1987) e de Rosangella Leote (2015) sobre processo criativo e a percepção, abordando a obra de arte, o artista, o fruidor e suas relações pelo viés da sinestesia. Para elucidar a fruição sinestésica, realizam-se breves análises das obras “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016), de Melissa McCracken (1990), e “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988), de Sergius Erdelyi (1919-2015). Visto que os espaços expositivos tradicionais são, muitas vezes, exclusivos, almeja-se, também, ressaltar as possibilidades inclusivas deste procedimento, compreendendo o potencial das diferenças físicas, mentais, cognitivas e sensoriais entre os indivíduos.

Palavras-chave: Sinestesia; Percepção; Mediação; Processo criativo; Fruição Sinestésica.

THE SYNESTHETIC FRUITION BETWEEN PERCEPTION AND POETICS

Abstract: In this article we intend to present a method of artistic mediation, called synesthetic fruition, which starts from the concept of synesthesia, that is, the atypical double perception of a single stimulus. The research is outlined on the sensorial, conceptual and affective association of perception and imagination, which are unique and subjective to each human being. This study refers to the investigations of the authors Fayga Ostrower (1987) and Rosangella Leote (2015) on the creative process and perception, approaching the work of art, the artist, the viewer and their relationships through synesthesia. To elucidate the synesthetic fruition, a brief analyzes of the works “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016), by Melissa McCracken (1990), and “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988), by Sergius Erdelyi (1919-2015) is carried out. Since traditional exhibition spaces are often exclusive, it is also intended to highlight the inclusive possibilities of this procedure, understanding the potential of physical, mental, cognitive and sensory differences between individuals.

Keywords: Synesthesia; Perception; Mediation; Creative Process; Synesthetic Fruition

¹ Mestrando em Artes pela UNESPAR (FAP), Especialista em Arteterapia pelo ITECNE e Licenciado em Artes Visuais pela UNESPAR (EMBAP), tem pesquisa voltada para sinestesia, percepção e processos criativos. E-mail: bruno_wozniack@hotmail.com

Introdução

Muito se discute sobre a sinestesia, as multisensorialidades nas poéticas artísticas e a relação da percepção no processo de fruição artística. Nesta pesquisa, pretende-se apresentar um método de fruição que parte de um conceito de sinestesia pautado pela associação de estímulos da percepção e imaginação.

Para analisar a percepção na arte desde o fruir até o processo de criação, a pesquisa se baseia nos estudos de Fayga Ostrower (1987) e Rosangella Leote (2015), para então cunhar o termo de fruição sinestésica. Assim, apresenta-se uma breve análise comparativa entre as obras “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016), da artista americana Melissa McCracken, e “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988), do artista austro-húngaro Sergius Erdelyi.

Segundo Leote (2015), a percepção da obra de arte é dividida em quatro sistemas, que são: o objeto artístico, o artista, o sujeito que frui a obra e a relação entre estes. Com isso, se desenvolve a questão sobre de que forma uma linha de raciocínio sinestésica pode beneficiar a análise destes sistemas.

Consideramos que a experiência perceptiva envolve, tanto o fruir, quanto o realizar Arte, por qualquer pessoa, apesar da diversidade de qualidades físicas, emotivas e cognitivas entre os indivíduos. (LEOTE, 2015, p. 24)

O ser humano recebe estímulos o tempo todo e se relaciona com eles de uma forma subjetiva e única, decorrente das suas experiências individuais. Ao ligar este fato ao processo de criação e fruição artística, almeja-se encontrar um método inclusivo de mediação, partindo da maneira que cada indivíduo associa tudo aquilo percebido.

A Percepção na Arte

Em 1984, o crítico norte-americano Arthur Danto publicou um ensaio intitulado “O fim da Arte”, segundo o qual, vivemos desde a segunda metade da década de 60 até hoje um momento artístico “pós-histórico” em que a história da arte, da forma evolutiva que se era entendida, acabou e se expandiu filosoficamente para um infinito de possibilidades fora das amarras vanguardistas e deterministas do que é ou não arte, e onde “os artistas estavam livres do fardo da história da arte”, tendo liberdade para transformar qualquer coisa em obra.

Eles (os artistas) já não eram mais forçados, por um imperativo, a levar essa narrativa adiante. Nada mais na arte podia ser invalidado pela crítica de que estivesse historicamente incorreto. Toda e qualquer coisa estava agora à disposição dos artistas. (DANTO, 2013, p.04)

Seguindo estas perspectivas, a arte contemporânea é expansível a qualquer materialidade, o que, segundo Fayga Ostrower, não se resume somente à matéria física, em que “para o homem as materialidades se colocam num plano simbólico” (OSTROWER, 1987, p. 33), sendo palavras e conceitos incluídos nesse aspecto. Contudo, se faz necessária, cada vez mais, a reflexão filosófica em conjunto com a fruição artística.

Danto (2005) formula uma definição provisória de obra de arte como “Significados Incorporados” (DANTO, 2013, p.06), consistindo em um conteúdo significante, sua forma de apresentação e se ambos são apropriados ou inapropriados entre si. Nesse sentido, a Arte é “atrelada à experiência de um ou outro objeto” (DANTO, 2013, p.06), percebido pela percepção individual e processada pela consciência, cuja “reflexão filosófica nos envia para um reino do pensamento abstrato puro, o qual não pode, de modo algum, ser reduzido à experiência dos sentidos.” (DANTO, 2013, p.06)

Em sua tese, Basbaum afirma que “através do que a percepção me oferece que se tece em mim a presença do mundo” (BASBAUM, 2002, p.31). Sendo assim, a percepção do indivíduo (com todas as suas peculiaridades e carga cultural) em relação a tudo que acontece ao redor e que, de alguma forma, o afeta (mesmo coisas percebidas apenas inconscientemente), são o que situam os indivíduos e fornecem informações para estes se relacionarem com a realidade em que estão.

Tais informações são armazenadas e acessadas seletivamente pela memória, considerada por Condillac (1993) como sensação transformada por se tratar de uma experiência vivida da realidade e que se transmuta nas lembranças. Leote (2015) destaca a importância da memória no processo perceptivo, pois, a partir dela, se acessam as informações apreendidas pela presença no mundo do sujeito, considerando que seus estados biológicos, psíquicos, físicos e químicos interferem diretamente na forma que este percebe cada instante.

Muitos são os casos de pessoas que ao ouvirem certa música e/ou sentirem um aroma específico têm uma memória recorrente e involuntária desencadeada por este estímulo particular.

Nas oficinas sensoriais que aplico, uma das propostas olfativas consiste em convidar os participantes a serem vendados e a sentirem cheiros de substâncias variadas, em pequenas embalagens aromáticas. Depois, peço que associem cores a cada uma destas experiências. Em uma destas práticas, ocorreu que uma mulher se pôs a chorar ao sentir certo cheiro, afirmando desconhecer o aroma, mas ele a fazia lembrar muito de um familiar já falecido. Logo em seguida, expliquei que o aroma se tratava de cevada. No encontro seguinte, a mulher contou ao grupo que, depois de muita pesquisa, descobriu que a cevada era utilizada por seu pai na confecção artesanal de cerveja durante sua infância.

Por meio da memória, o homem evoca o passado e se projeta no futuro, integrando suas experiências com as novas vivências que pretende alcançar (OSTROWER, 1987, p.18). Sendo assim, a infância — o período das primeiras memórias — é decisiva para o desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Já nos primeiros anos de vida as crianças aprendem sobre os cinco sentidos (olfato, paladar, visão, audição e tato), como se a percepção consistisse somente nestes. Entretanto, algumas linhas de pesquisa da ciência afirmam haver mais de trinta sentidos (LEOTE, 2015, p.28), incluindo alguns como a propriocepção², o equilíbrio e algumas derivações do sentir dor.

² A propriocepção consiste no sentir o corpo por meios dos músculos e nervos, não necessariamente usando a pele.

A percepção passa pelos dispositivos sensoriais, captando todos os estímulos simultaneamente e de forma entrelaçada, não sendo estes separados entre si, como os pontos de costura que metaforicamente tece todas as informações percebidas.

O mito do estímulo externo ou interno ser compreendido, qualitativamente, por apenas um sentido específico, conforme a natureza do canal, já foi diluído. A experiência dos processos perceptivos é contínua. Vivemos graças à percepção. Ao identificarmos certos eventos, que destacamos durante a vivência, estamos dando luz aos eventos do mundo que decidimos, ou fomos forçados a experimentar, por diferentes intensidades. (LEOTE, 2015, p.26)

A percepção de cada sujeito pode ter foco em sentidos diferentes, dependendo de suas especificidades individuais, aspectos biológicos e socioculturais, como, por exemplo: pessoas com altas-habilidades, pessoas de culturas não estruturadas sobre a primazia da visão ou pessoas com deficiência física, mental, intelectual ou sensorial. Neste contexto, existe uma tendência de julgamento das capacidades e qualidades da percepção alheia segundo o modo perceptivo próprio.

Segundo Marshall McLuhan, existe uma proporção entre os sentidos aplicada a cada indivíduo e, de certo modo, “quando mudam essas proporções, mudam os homens” (MCLUHAN e FIORE, 2001. p.41, tradução nossa)³ - reafirmando que aquilo que se percebe junto da forma como é percebido constrói a relação do sujeito com o mundo.

Se estas proporções são alteradas e/ou interconectadas, pode-se acessar outras formas de relação com a percepção e tudo aquilo percebido, inclusive, acessar estados não ordinários de consciência. Em vista disto, esta pesquisa destaca especialmente a sinestesia, um fenômeno perceptivo atípico que atinge pequena parte da população⁴. O termo tem origem no grego antigo, em que “*syn*” significa união e “*aesthesia*” pode ser traduzido como sensação/percepção, sendo assim, a união de sentidos.

Segundo Richard Cytowic (2018), a sinestesia é uma condição hereditária em que um estímulo específico desencadeia consciente e involuntariamente, além da sensação

³ Original: “When these ratios change, men change”.

⁴ Existem divergências nas estimativas do percentual de sinestetas em relação a não-sinestetas entre autores, que varia de 0,05% (BARON-COHEN et al, 1996) a 4% (CITOWIC, 2018).

convencional, uma segunda percepção sensorial e/ou conceitual e/ou afetiva. Os indivíduos que possuem esta condição são chamados de sinestetas.

Associar pessoas a cores conforme sua personalidade, ver fotismos coloridos em resposta direta a sons percebidos ou enxergar cada letra com uma cor específica, mesmo que esta esteja escrita em preto e branco, são alguns dos tipos mais comuns de sinestesia (DAY, 2016).

Muitas são as possibilidades. Day (2016) listou 73 tipos de sinestesia já catalogadas, estimando que existam muitos mais. Já Cytowic (2018) afirma haver mais de 150 tipos. Na tabela a baixo se destacam alguns dos tipos possíveis e suas porcentagens em relação aos sinestetas estudados.

emotions -> flavors	0.26%	pain -> flavors	0.09%
emotions -> odors	0.35%	pain -> odors	0.09%
emotions -> sounds	0.09%	pain -> sounds	0.09%
emotions -> vision	3.24%	pain -> temperature	0.09%
flavors -> musical sounds	0.09%	pain -> vision	5.43%
flavors -> sounds	0.53%	personalities -> flavors	0.35%
flavors -> temperatures	0.09%	personalities -> odors	0.70%
flavors -> touch	0.53%	personalities -> sound	0.09%
flavors -> vision	5.78%	personalities -> touch	0.09%
general sounds -> vision	16.21%	personalities -> vision ("auras")	6.49%
grapheme personification (OLP*)	4.65%	phonemes -> flavors	*****
grapheme -> sound	0.09%	phonemes -> vision	7.54%
grapheme -> touch	0.09%	proprioception -> flavor	0.09%
graphemes -> vision	61.26%	proprioception -> vision	0.09%
kinetics -> personality	0.09%	sounds -> flavors	5.00%
kinetics -> sound	1.05%	sounds -> kinetics	0.96%
kinetics -> vision	0.53%	sounds -> odors	1.58%
lexemes -> flavors	2.89%	sounds -> temperatures	0.53%
lexemes -> odors	0.61%	sounds -> touch	4.38%
lexemes -> temperature	0.09%	spatial sequence (number form)	*****
lexemes -> touch	0.44%	temperatures -> sounds	0.09%
lexemes -> vision	0.70%	temperatures -> vision	1.84%
mirror speech	0.18%	ticker-tape	*****
mirror touch	*****	time units -> flavors	0.09%
musical notes -> vision	7.80%	time units -> sounds	0.09%
musical sounds -> flavors	0.44%	time units -> spatial coordinates	*****
musical sounds -> personality	0.09%	time units -> vision	22.96%
musical sounds -> spatial coordinates	0.09%	touch -> emotion	0.26%
musical sounds -> temperatures	0.09%	touch -> flavors	1.14%
musical sounds -> vision	18.05%	touch -> odors	0.35%
non-graphemic ordinal personification	*****	touch -> sounds	0.35%
number -> flavor	0.26%	touch -> temperatures	0.09%
object personification	*****	touch -> vision	3.94%
odors -> flavors	0.09%	vision -> flavors	2.98%
odors -> sounds	0.44%	vision -> graphemes	*****
odors -> temperatures	0.09%	vision -> kinetics	0.09%
odors -> touch	0.70%	vision -> odors	1.14%
odors -> vision	6.13%	vision -> sounds	3.07%
orgasm -> flavors	0.09%	vision -> temperatures	0.35%
orgasm -> vision	1.93%	vision -> touch	1.58%

Tabela 1: Tabela de frequência dos tipos de sinestesia, em pesquisa sobre 1.143 indivíduos, **** indicando falta de dados. (DAY, 2022)

Sean A. Day (2016. p.15) destaca a frequência da visão sobre a maioria dos tipos de sinestesias e apresenta alguns estímulos além dos grafemas⁵ olfato, paladar, tato, audição e visão que podem ser disparadores da percepção sinestésica. Sua lista inclui também outros sentidos passíveis deste cruzamento sensorial como a percepção cinética, temperatura, dor, orgasmo, lexema, horário e personalidade.

⁵ Entende-se grafemas como letras, números e pontuação presentes na língua escrita.

Segundo Baron-Cohen e Harrison (1997), a experiência da sinestesia pode ser induzida pelo uso de substâncias psicoativas como o LSD e a mescalina ou causada por traumas cerebrais.

Fruição Sinestésica

Evidentemente, tais experiências perceptivas atípicas possuem grande potencial criativo quando relacionadas filosófica e artisticamente aos cenários de nossas realidades. Podendo, assim, desenvolver caminhos pautados na sensorialidade introspectiva individual, e inerente a todos os seres humanos, para a criação e fruição poética da Arte. Um dos exemplos mais marcantes, dentro do contexto nacional, que evidenciam tal sensorialidade como parte fundamental da poética, é a obra “Máscaras Sensoriais” (1967) de Lygia Clark. Nela, o público é levado a uma imersão sensorial por meio de estímulos visuais, olfativos e sonoros gerados por uma série de elementos acoplados na altura dos olhos e dentro dos bolsos que ficam nas regiões do nariz e dos ouvidos, com sementes, temperos, espelhos, metais e outros materiais.



Figura 1: “Máscaras Sensoriais” de Lygia Clark (1967). (MEDIENKUNSTNETZ, 2022. s.n)

Na obra, os modelos de máscaras disponibilizadas se diferiam entre si, levando os participantes a explorarem suas possibilidades e suas relações individuais com os estímulos.

A utilização do termo sinestesia para descrever obras de arte geralmente leva mais em consideração o significado etimológico da palavra do que o real objetivo para o qual o termo foi cunhado (...) Não é por menos, visto que a ideia de união sensorial é muito mais antiga do que a criação da palavra, o que fez com que o estudo da sinestesia eventualmente também herdasse um contexto filosófico e cultural. (BERGANTINI, 2016, p. 39)

Alguns autores discordam do uso do termo “sinestesia” na classificação de obras de arte por não trazer ao fruidor uma experiência do fenômeno perceptivo sinestésico real, ou seja, não torna o fruidor um sinesteta, sendo somente uma simulação. Esta simulação é denominada por Leote (2015) como pseudosinestesia. Entretanto, aplique-se aqui o termo sinestesia em relação a um processo imaginativo associativo como uma forma de ordenação e reflexão daquilo percebido conscientemente, ampliando as possibilidades de análise e entendimento do trabalho artístico, não visando propiciar uma vivência sinestesia autêntica.

Segundo Fayga Ostrower, “a imaginação criativa vincula-se a especificidade de uma materialidade”, existindo a possibilidade de uma “imaginação específica” onde “haveria uma imaginação artística, uma imaginação científica, tecnológica, artesanal, e assim por diante” (Ostrower, 1987, p.32). Desse modo, também se faz possível haver uma imaginação sinestésica, a qual é utilizada no processo de fruição sinestésica.

O movimento perceptivo de “traduzir em pensamento, através da interpretação, o que os sentidos nos mostram” (DANTO, 2013, p.06) pode ser alterado, como nas poéticas de alguns artistas como Lygia Clark e Helio Oiticica, que subvertem este modelo convencional de fruição e criação poética. Em vista disso, propõe-se, aqui, uma mediação a partir do conceito de sinestesia.

É inegável que ao presenciar um fenômeno específico cada indivíduo de um grupo se atentará a detalhes específicos. Como explicar e retratar o sentir? Como é associar a experiência do passado com a experiência do agora? A ideia de mediação aqui proposta consiste em um constante questionário metafórico ordenando e associando a

obra de arte observada a estímulos, sensações, emoções, memórias e a outras obras que, de alguma forma, se relacionam para o fruidor. É fundamental que as questões iniciem em associações mais figurativas, onde a linha de raciocínio possa ir se abstraindo gradualmente. Como, por exemplo: Qual a cor desta música? Que sabor teria esta pintura se fosse um alimento? Esta escultura soa como qual gênero musical? Você associa esta obra a que música específica? Ela é quente ou fria? Se ela fosse um prato ou um cheiro, qual seria?

Cor, som, música, textura, temperatura, sabor, cheiro e palavra misturados entre si são algumas das relações sinestésicas mais comuns. Todavia, a fruição sinestésica não precisa necessariamente resumir-se a estes estímulos, muito menos reduzir-se a estímulos sensoriais. Então, observa-se: Se esta obra fosse um movimento ou uma dança, como ela seria? Ela lembra a quem? Qual sentimento ela parece sentir? Esta obra se parece com qual dia da semana?

A pergunta de maior complexidade e de respostas mais excitantes é: Por quê? Por que você associou estes dois elementos? Qual a relação entre eles? Neste momento, características únicas percebidas pelo fruidor tendem a se relacionar, apresentando aspectos da estrutura e organização psíquica do indivíduo.

Por que se questionar sobre tais associações aparentemente aleatórias e sem sentidos? Racionalizar a percepção na busca de sentidos em relações criadas é um processo subjetivo e intuitivo, que incita o debate interno. Também é possível instigar a troca com outras pessoas que apresentam conclusões díspares, pois o conflito destas conclusões tende a gerar um processo mais provocante e lúdico.

As associações nos levam para o mundo de fantasia (não necessariamente a ser identificado com devaneios ou com o fantástico). Geram nosso mundo de imaginação. Geram em um mundo experimental, de um pensar e agir em hipóteses - do que seria possível, se nem sempre provável. O que dá amplitude à imaginação é essa nossa capacidade de perfazer uma série de atuações, associar objetos e eventos, poder manipulá-los, tudo mentalmente, sem precisar de sua presença física. (OSTROWER, 1987, p.12)

A criatividade se apresenta nas linhas de raciocínio atípicas. “Provindo de áreas conscientes do nosso ser, ou talvez pré-conscientes, as associações compõem a essência

de nosso mundo imaginativo" (OSTROWER, 1987, p.12). E cada indivíduo detém um imaginário único, criando ideias exclusivas.

Sentimos, também, que de certo modo somos nós o ponto focal de referência, pois ao relacionarmos os fenômenos nós os ligamos entre si e os vinculamos a nós mesmos. Sem nos darmos conta, nos orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior. (OSTROWER, 1987, p. 9)

Como este processo associativo depende das informações disponibilizadas pela memória, o fruidor pode ter contato com lembranças boas e ruins do seu íntimo, sejam traumas, medos, desejos ou sonhos.

O ser humano é dependente do que seus aparelhos perceptivos captam. Entretanto, não se pode deixar cair em esquecimento aqueles que vivem com determinado tipo de limitação ou privação sensorial, intelectual, cognitiva e/ou física. Deve-se considerar que as pessoas apresentam percepções diferentes, e essas disparidades, quando debatidas, geram crescimento e benefícios ao coletivo, compreendendo, assim, a inclusão como forma de desenvolvimento humano.

Segundo Kastrup (2001), a troca de experiências e o compartilhar de vivências entre aqueles que são diferentes gera aprendizado e expansão da percepção de realidade dos sujeitos envolvidos e, consequentemente, desenvolve a equidade social, mesmo que em pequenos passos.

Neste sentido, esse procedimento metodológico é pautado na especificidade da experiência, potencializado pela presença daqueles sujeitos ditos "diferentes", considerando suas diferenças físicas, mentais, cognitivas, sensoriais, raça, credo, condição social, cultura, etc. Buscando acolher, valorizar e ampliar seus espaços de pertencimento, em especial, o espaço expositivo.

Cada pessoa sente e percebe o mundo à sua maneira, considerando suas cargas, vivências, ideais, gostos e sensações, ou seja, sua mundividência. Ao entrar no espaço de exposição, carrega-se suas próprias experiências para se relacionar com os objetos de arte. As ações de perceber e de sentir não deveriam ser padronizadas ou simplificadas em aspectos estéticos como o "achar bonito ou feio", gostar ou não gostar.

Esse processo meditativo surge na busca de despertar um estado de “excitabilidade sensorial” (OSTROWER, 1987, p.12).

A mediação não fecha em única interpretação, vivência o contato do público com a obra. Ela é um caminho aberto que gera uma diversidade de tipos de experiências que o público pode ter com a obra nas suas escolhas autônomas. É através do mediar que se abre um acesso mais direto com a obra, nos seus conceitos, técnicas e estéticas. A obra passa a ser acessível ao público. Ele descobre seus próprios caminhos para conhecer e experienciar as obras, estando mais consciente do que é e como viver esse contato vivo e único. (WENDELL, 2013 p.6)

Considerando que “a mediação passa agora a constituir, em si mesma, uma modalidade de criação” (PUPO, 2011, p. 121), não estando pautada sobre uma única interpretação padronizada, se torna possível um caminho construído sobre uma percepção sinestésica imaginativa. E, neste caminho, “diferentes modos de perceber despertam novas sensibilidades e novos modos de fruição e relação com a obra” (VALVERDE, 2003, p.18).

Dentro do espaço expositivo a obra adquire novo sentido quando em contato com o público, para o qual a mediação conduz a “uma investigação que tenha um valor nítido para o grupo” (PUPO, 2011, p. 116). Compreendendo, assim, que a própria percepção e imaginação são ferramentas de investigação no processo de fruição, seja ele coletivo ou individual.

Processo Criativo Sinestésico

Considerando que um processo imaginativo sinestésico pode influenciar o fruir artístico, este também pode influenciar no processo de criação de uma obra de arte. Desse modo, as mesmas questões citadas na fruição sinestésica podem ser utilizadas para a reflexão poética do artista na concepção de sua obra.

A tradução de um estímulo para outro é possível por meio de sistemas de conversão, como o sistema binário dos computadores, por exemplo. Contudo, uma

tradução mais subjetiva das características daquilo que o sujeito percebe e interpreta em seu íntimo só pode ser ressignificada por meio da ação do criar. Considerando que um único estímulo/fenômeno percebido agrega significados individuais para aquele que o percebe, ao solicitar que várias pessoas diferentes pintem uma tela, representando o som de uma música instrumental, cada um associará a composição a cores, formas e movimentos únicos, pois, cada pessoa percebe a realidade de maneira singular e subjetiva, conforme seu estado biológico, químico, físico e psíquico.

Dois artistas que usam a música como ferramenta no processo de criação de pinturas são a americana Melissa McCracken (1990) e o Austro-Húngaro Sergius Erdelyi (1919-2015).

Existem vários artistas sinestetas que produzem a partir de suas percepções. Este é o caso de Melissa McCracken, que é sinesteta dos tipos som para cor e grafema para cor, e possui uma série de trabalhos em que a pintura se dá a partir de como ela visualiza algumas músicas populares.

Acredito que frequentemente vemos o mundo através de uma lente singular e estreita, permitindo apenas que nossas experiências habituais e empíricas informem nossa perspectiva. Através do meu trabalho, espero ampliar essa lente, mesmo que seja no menor grau. Ao incorporar elementos de sinestesia, crio uma visualização da música. Minha esperança é transcender as interpretações tradicionais da experiência e reimaginar o comum. Com a intenção de parecer elusivo, convido o espectador a visualizar o potencial de cada peça em seu próprio sentido, tornando o produto final da consciência coletiva. (MCCRACKEN, 2022a, s.n, tradução nossa)⁶

A pintora declara em seu site anseios poéticos e afirmações sobre o seu processo criativo. “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016) é feita a partir da música que intitula a obra e representa como Melissa visualiza a composição de Bach, em um desejo de mostrar ao mundo como ela percebe os sons por meio da sua sinestesia.

⁶ Original: “I believe that we too often view the world through a singular and narrow lens, only allowing our habitual and empirical experiences to inform our perspective. Through my work, I hope to widen that lens, even if it at the smallest degree. By incorporating elements of synesthesia, I create a visualization of music. My hope is to transcend traditional interpretations of experience and to reimagine the familiar. Intended to feel elusive, I invite the viewer to envision the potential of each piece in their own regard, thereby making the final product one of collective consciousness.”



Figura 2: Melissa McCracken “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016). (MCCRACKEN, 2022b. s.n)

Outro artista com a presença da relação entre o som e a pintura em diversas de suas obras é Sergius Erdelyi. O artista faleceu em 2015, mas deixou uma vasta e variada produção, englobando desde instalações tecnológicas e pinturas digitais até técnicas mais tradicionais, como pinturas e esculturas.

Em sua série “Sinfonia das cores” a música é ponto fundamental no processo de pintura, no qual o artista afirmou entrar em uma espécie de transe ao trabalhar por horas seguidas, criando suas interpretações e entendimentos das obras somente após o término de toda a atividade (TJABBES, 2014). Entretanto, o artista não era sinesteta e sequer usou o termo sinestesia para descrever suas criações.



Figura 3: Sergius Erdelyi “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988). Acrílica sobre vidro (TJABBES, 2014. p.204)

A pintura “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988) se relaciona diretamente com a música que dá nome ao trabalho. Contudo, segundo Tjabbes (2014), o artista não escolhia um som específico, mas geralmente partia de músicas clássicas para pintar, as quais estavam presentes o tempo todo na série de pinturas citada. Com certa frequência, Erdelyi nomeava suas pinturas com nomes de peças ouvidas (TJABBES, 2014).

Ambas as pinturas de McCracken e Erdelyi (figuras 2 e 3) possuem em sua composição aspectos similares. Além de terem sido produzidas ao som de Bach, ambas apresentam movimentos muito marcados de espátula e pincel, quase como se estas ferramentas dançassem e expressassem suas emoções por meio das cores.

Na obra de Melissa McCracken, a sinestesia é representada pela percepção das cores que integram uma névoa que se desfaz sutilmente na tela, seguindo um sentido ondulado que sobe como chamas dançantes. De forma oposta, o trabalho de Sergius

Erdelyi apresenta os contornos definidos pelos acúmulos em todos os sentidos da placa, que era pintada na horizontal.

Seguindo o método da fruição sinestésica, a obra “J.S. Bach, Sonata nº 1” (1988), de Sergius Erdelyi, poderia ter gosto de goma de mascar de tutti-frutti, aroma de lavanda, ser uma dança de três mulheres saltando com vestidos longos, trazer à lembrança uma criança chamada Luigi, transmitir o sentimento do alívio ou ser uma quinta-feira.

Já a obra “Cello Suite No. 1 – Bach” (2016), de Melissa McCracken, poderia ter gosto de pipoca de cinema, aroma de incenso, ser o movimento lento de um bailarino, remeter à aura mística da Shakira, manifestar o sentimento da preguiça ou ser o dia de domingo.

Na Arte, muitas obras não carregam a intenção do artista de referenciar sensações ou diferentes modalidades sinestésicas. Todavia, a fruição sinestésica torna possível esse método de análise sensorial. À “Le Déjeuner en fourrure” (1936), de Meret Oppenheim, pode-se associar à metáfora de “um chá com sabor aveludado”, relacionando a xícara a determinado gosto que possui característica análoga a uma textura macia e aveludada, ou sentir o desconforto de possuir pelos na língua ou, ainda, de beber o cheiro de um cavalo.



Figura 4: Meret Oppenheim, 1936 Le Déjeuner en fourrure (Desjejum em Pele). Xícara de café, pires, colher e pele de gazela chinesa. (MOMA, 2017. s.n)

Analizar uma obra pelo que os sentidos comunicam torna o processo muito mais acessível, pois todas as pessoas sentem, percebem, interagem e têm suas preferências sobre o mundo que vivem. Usar isto é incluir, por meio do sentir, aqueles que não se sentem pertencentes ao espaço museal.

Transformador é o museu em que o degustar, o ouvir, o tatear e o cheirar estão todos presentes no processo de fruição artística, pois, no cotidiano, mesmo que não se perceba, todos os estímulos estão presentes e relacionados às ações mais corriqueiras, como atravessar a rua ou comprar bananas em uma frutaria.

Considerações Finais

Do perceber ao fruir, existe um espaço de interseção que contempla a íntima natureza do sujeito. Na ação de ver, sentir, tocar, discutir ou associar, o indivíduo se aproxima de suas inspirações e divagações inconscientes, o que, de uma forma ou outra, potencializa sua essência. É nesse sentido que Fayga Ostrower apresenta como o fruir e o produzir refletem na psique humana.

Formando a matéria, ordenando-a, configurando-a, dominando-a, também o homem vem a se ordenar interiormente e a dominar-se. Vem a se conhecer um pouco melhor e a ampliar sua consciência nesse processo dinâmico em que recria suas potencialidades essenciais.
(OSTROWER, 1987, p.53)

Tais potencialidades perceptivas e associativas podem nos indicar que talvez todos sejam, de alguma forma, sinestetas (RAMACHANDRAN; HUBBARD, 2003).

Estar atento a tais associações dentro de uma galeria de arte, considerando que “o perceber é um estruturar que imediatamente se converte em estrutura, é um perene formar de formas significativas” (OSTROWER, 1987, p.58), possibilita acesso e deselitização da arte. Pois, mesmo sem a necessidade de um conteúdo formal, todos sentem, significam e se relacionam com aquilo percebido.

Ainda que uma parcela da sociedade acredite “não entender a arte”, os mediadores e produtores culturais continuam a tentar desconstruir esse clichê

argumentativo, usando a poderosa ferramenta da mediação para tornar a arte mais acessível. O conceito de fruição sinestésica trabalhado no presente artigo surge, mesmo que em uma crença utópica, para incluir e dar acesso àquele indivíduo único em sua forma de perceber e que, por algum motivo, não sente que o museu é o seu lugar.

REFERÊNCIAS

- BASBAUM, Sérgio Roclaw. **Sinestesia, arte e tecnologia**: Fundamentos da cromossonia São Paulo: Annablume/ Fapesp, 2002.
- BARON-COHEN, S. et al. Synaesthesia: prevalence and familiality. **Perception**, v. 25, n. 9, p. 1073–1079, 1996. DOI:10.1068/p251073. Disponível em: https://journals.sagepub.com/doi/10.1068/p251073?url_ver=Z39.88-2003&rfr_id=ori:rid:crossref.org&rfr_dat=cr_pub%20%20pubmed. Acesso em: 22 jul. 2022.
- BARON-COHEN, S. e HARRISON, J.: **Synaesthesia, classical and contemporary readings**. London: Blackwell, 1997.
- BERGANTINI, Loren. **Sinestesia mediada pela tecnologia na arte**: a interação entre voz e imagem. 2016. 124p. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Artes Visuais – Escola de Comunicação e Artes / Universidade de São Paulo, São Paulo. 2016.
- CONDILLAC, Étienne de. **Tratado das sensações** [e-book]. Tradução de Denise Bottmann. Campinas: Ed da Unicamp, 1993.
- CYTOWIC, Richard. **Synesthesia**. 1Ed. Cambridge: MIT Press, 2018.
- DANTO, A. C. **Crítica de arte após o fim da arte**. Tradução de Miguel Gally, Clarissa Barbosa e Leandro Aguiar. In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. VII, n. 14 (jul-dez/2013)
- DAY, Sean. **Synesthetes**. 1Ed. Virtual: CreateSpace Independent, 2016.
- _____. **Synesthesia: Demographic aspects of synesthesia**. Disponível em: <http://www.daysyn.com/types-of-syn.html>. Acesso em: 06 fev. 2022.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**. Maringá, v.6, n.1, p. 17-27, jan./jul. 2001.

LEOTE, Rosangella. **Arteciênciarte**. 1 ed. São Paulo: Editora da Unesp Digital, 2015.

MCLUHAN, Marshall e FIORE, Q.: **The medium is the message**: an inventory of effects. Corte Madera: Gingko Press 2001.

MCCRACKEN, Melissa. **C.V/ Statement**. Disponível em: <https://www.melissasmccracken.com/cvstatement>. Acesso: 05 Dez. 2022a.
_____. **Song List**. Disponível em: <https://www.melissasmccracken.com/song-list>. Acesso: 05 ago. 2022b.

MEDIENKUNSTNETZ. Lygia Clark «**Máscaras sensoriais**» disponível em: <http://www.medienkunstnetz.de/works/mascaras-sensoriais/images/2/>. Acesso em: 10 jul. 2022.

MOMA. Méret Oppenheim Paris. Disponível em: https://www.moma.org/learn/moma_learning/meret-openheimobject-paris-1936. Acesso em: 22 dez. 2017.

OSTROWER, F. **Criatividade e Processos de Criação**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

PUPO, M. L. de S. B. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**, Florianópolis, v. 2, n. 17, p. 113-121, 2018. DOI: 10.5965/1414573102172011113. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/urdimento/article/view/1414573102172011113>. Acesso em: 10 dez. 2021.

RAMACHANDRAN, V.S. e HUBBARD, E.M. Hearing colors, tasting shapes. **Scientific American**, New York, p.53-59, maio 2003.

TJABBES, Pieter. **Sergius Erdelyi**: Art Experiment. 1.ed. São Paulo: Art Unlimited, 2014.

VALVERDE, Monclar (org.). **As formas do sentido** (Estudos em Estética da Comunicação). Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

WENDELL, Ney. **Estratégias de Mediação Cultural para a formação de público**. Salvador: FUNCEB, 2013.

Recebido em 14/08/2022

Aceito em 02/11/2022.

TEATRO PERFORMATIVO: DA CENA COM PESSOAS AFÁSICAS À CENA CONTEMPORÂNEA

Juliana Pablos Calligaris¹

Resumo: Esta pesquisa investigou a criação artística na cena contemporânea a partir dos processos performativos do Programa de Expressão Teatral com pessoas atuadoras afásicas desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos, do Instituto de Estudos de Linguagem da Universidade Estadual de Campinas. Segui por um veio de investigação herdado do mestrado, considerando que a primeira prospecção que fiz no doutorado foi retomar os dados escritos e as materialidades audiovisuais sobre o trabalho de teatro performativo que já havia realizado no Centro, pois havia diante de mim mais de uma década de procedimentos de interação, ressignificação e criação teatral processual do meu *modus operandi* no trabalho de expressão teatral com afásicas registrados no âmbito de uma pesquisa inter, multi e transdisciplinar entre Artes Cênicas, Linguística e Semiótica. Percebi que existia um procedimento de interação, ressignificação e criação artística processual no Programa. Focada nesta observação foi que segui para o segundo veio de investigação da tese: a seleção de específicos trabalhos/processos teatrais e performativos, fossem da iniciação científica, mestrado ou doutorado, para estudo e organização de procedimentos criativos e de uma pedagogia, nas artes da cena, a partir da performatividade advinda de contextos de afasia.

Palavras-chave. Teatro; Performance; Multimodalidade; Afasia.

PERFORMATIVE THEATER: FROM THE SCENE WITH APHASIC PEOPLE TO THE CONTEMPORARY SCENE

Abstract: This research investigated artistic creation in the contemporary scene, from the performative processes of the Theatrical Expression Program with aphasic performers developed at the Aphasic Living Center of the Institute for Language Studies at the State University of Campinas. I followed a line of investigation inherited from the master's degree, considering that the first prospectus I did in the doctorate was to resume written data and audiovisual material on the work of performative theater that I had already carried out at the Center, since I had more than a decade of procedures of interaction, resignification and procedural theatrical creation of my *modus operandi* in the work of theatrical expression with aphasic persons registered within the scope of an inter, multi and transdisciplinary research between Performing Arts, Linguistics and Semiotics. I realized that there was a procedure of interaction, resignification and procedural artistic creation at the Program. Focused on this observation, I moved on to

¹ Atriz, professora e pesquisadora teatral, também atua como diretora, orientadora e dramaturga. É doutora em Artes da Cena pelo Instituto de Artes da UNICAMP. Bacharel em Artes Cênicas pela UNICAMP. Cursou Licenciatura em Filosofia pela UNICAMP. Mestra em Linguística pela Unicamp. Licenciada em Artes Visuais pela FAMOSP. Começou sua trajetória artística em 1991, a partir da Cia Trilhas da Arte - Pesquisas Cênicas. Email: juliana.calligaris@gmail.com

the second research line of the thesis: the selection of specific theatrical and performative works/processes, whether from scientific initiation, master's or doctorate for the study and organization of creative procedures and a pedagogy, in the performing arts, from the performativity arising from aphasia contexts.

Keywords. Theater; Performance; Multimodality; Aphasia.

Introdução

Esta pesquisa investigou a criação artística na cena contemporânea a partir dos processos performativos do Programa de Expressão Teatral (PET) com pessoas atuadoras afásicas desenvolvido no Centro de Convivência de Afásicos (CCA²), do Instituto de Estudos de Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Deste modo, faz-se necessário esclarecer que a cena contemporânea aqui considerada é expressida pela definição de Fabião (2009, p. 238), a partir da qual a pesquisadora defende que “cada performance é uma resposta momentânea para questões recorrentes: o que é corpo? (pergunta ontológica); o que move corpo? (pergunta cinética, afetiva e energética); o quê corpo pode mover? (pergunta performativa); que corpo pode mover? (pergunta biopoética e biopolítica)”. Sobre a definição da afasia, temos de acordo com Morato (2002), que

As afasias, *grosso modo*, são sequelas na linguagem decorrentes de um episódio neurológico, como acidente vascular cerebral (AVC), traumatismos crânioencefálicos ou um tumor cerebral. Essas sequelas acarretam ao indivíduo dificuldades nos processos de produção e interpretação de linguagem em vários níveis: fonoarticulatórios, sintáticos, quanto à capacidade de ordenar os elementos dos enunciados em formas “gramaticalmente” aceitas, como, por exemplo, a “fala telegráfica”, em que há ausência dos elementos conectivos; no nível lexical, dificuldade de acesso às palavras, além de dificuldades de produção e interpretação do sentido nos enunciados. (MORATO *et alli*, 2002, p. 2)

² O Centro de Convivência de Afásicos (CCA), criado em 1989 por iniciativa de pesquisadores do Departamento de Neurologia e o de Linguística da UNICAMP, é um “espaço de interação entre afásicos e não afásicos. (Cf. Morato *et alli*, 2002), que funciona nas dependências do Instituto de Estudos da Linguagem – IEL/UNICAMP, cujo objetivo é desenvolver estudos linguísticos e neurolinguísticos, bem como garantir às pessoas afásicas efeitos terapêuticos, artísticos e sociais possibilitados por um conjunto variado de experiências interacionais cotidianas.

Para começar o estudo que ora apresento, saliento que segui por um veio de investigação herdado do mestrado e de minha história no CCA, considerando que a primeira prospecção que fiz no doutorado foi retomar os dados escritos e as materialidades audiovisuais sobre o trabalho de teatro performativo que já havia realizado no centro. Isso, pois, havia diante de mim treze anos de procedimentos de interação, ressignificação e criação teatral processual do meu *modus operandi* no trabalho de expressão teatral com afásicas registrados no âmbito de uma pesquisa inter, multi e transdisciplinar entre Artes Cênicas, Linguística e Semiótica. Percebi que existia um procedimento de interação, ressignificação e criação artística processual no meu *modus operandi* no PET.

É por isso que, logo na primeira prospecção, a tese teve como motivação inicial o resgate do meu primeiro momento de presença no CCA, de 2003 a 2007: porque o que desenvolvi, naquele tempo, fez parte da minha Iniciação Científica³, vinculada à minha graduação em Filosofia e realizada após a minha graduação em Artes Cênicas pelo Instituto de Artes (IA/UNICAMP)⁴.

Naquele período, com conhecimentos provindos das três áreas, Artes Cênicas, Semiótica e Linguística – imbricadas com a Filosofia –, identifiquei o recurso das atuadoras afásicas participantes do PET a estratégias verbais e não verbais próprias de diferentes sistemas semióticos para expressarem-se performativamente, motivadas pela experiência com teatro.

Aquele estudo de IC prosseguiu para a pesquisa de mestrado em Linguística – com abrangência em teatro e semiótica, pelo IEL/UNICAMP de 2013 a 2016, que investigou a coocorrência multimodal de semioses (fala, gesto, olhar etc.), com atuadoras afásicas, através de observações das interações de diferentes processos semióticos – ativos na construção de significados – para analisar o papel da atividade cênica e do jogo teatral na (re)organização de possibilidades comunicativas,

³ *Estudo das Semioses Coocorrentes no Trabalho de Expressão Teatral com Afásicos*. Bolsa de IC PIBIC/CNPq-PRP. Orientada pela Profa. Dra. Edwiges Morato. Calligaris, Juliana Pablos: Quotas 2004/2005; 2005/2006; 2006/2007. *Vide*: Calligaris, 2014.

⁴ Durante a graduação em Artes Cênicas realizei minha primeira IC, com uma pesquisa sobre o Circo e as artes circenses na formação teatral no Brasil, sob orientação do Prof. Artista Luiz Rodrigues Monteiro Jr., com bolsa-pesquisa SAE/UNICAMP, de 1994 a 1997.

performativas e expressivas daquelas pessoas.

O objetivo, pois, da pesquisa de doutorado, ancorado em parte na experiência daqueles estudos, foi refletir sobre o ato teatral performativo originado *na e da* coocorrência/coexistência de semioses verbais e não verbais em contextos de afasia. Recobre o aprofundamento – já assinalado na dissertação⁵ – dos interesses teóricos, estéticos, metodológicos e práticos acerca da encenação performativa com pessoas afásicas, a fim de desenvolver um ambiente de estudo que contribua com as práticas e pedagogias de criação e formação nas artes da cena.

Em minhas análises, a partir das vozes e comentários das atuadoras do grupo, relatei meus resultados às principais informações acumuladas e arquivadas pelo *AphasiAcervus*⁶ sobre as próprias atuadoras no PET. Em suma, procurei seguir, também, um postulado de natureza sociocognitiva, caro a esta pesquisa: o de que “fazer sentido (ou interpretar) é necessariamente uma operação social na medida em que o sujeito nunca constrói o sentido em si, mas sempre para alguém – ainda que este alguém seja si mesmo” (SALOMÃO, 1999, p. 71).

Nesse lugar de intersecção, coloquei-me igualmente na condição de experimentar junto ao grupo o meu lugar histórico, o meu lugar de narração titubeante como participante do processo criativo, o meu lugar de força a partir de qualquer fragilidade emocional ou cognitiva ao experimentar as minhas próprias “afasias”, ainda que metaforizadas, ainda que não clinicamente diagnosticadas, porém, evidenciadas por todos os meus atos de decisão, de des-decisão, cisão, afirmação e escolhas a partir das afasias das atuadoras, que deixaram de ser afasia para o teatro performativo que criamos, partindo do meu não lugar de pessoa não afásica. Vertiginoso, porém, necessário. Amedrontador, no entanto, fulcral! Joguei-me. Elas, com seus corpos fenomenais (FISCHER-LICHTE, 2008), seguraram-me. Salto na luz e não no escuro. Seguimos, novamente, *não na ausência da afasia, mas na presença da afasia*.

⁵ CALLIGARIS, Juliana. Pablos. *A Dimensão Multissemiótica do Jogo Teatral: A Experiência de Elaboração de uma Peça Radiofônica no Programa de Expressão Teatral do Centro de Convivência de Afásicos (CCA – IEL/UNICAMP)*, Dissertação de Mestrado. Instituto de Estudos da Linguagem – IEL da Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas: 2016.

⁶ Registro audiovisual dos encontros semanais do CCA (consentido oralmente e por escrito pelas participantes afásicas), com vistas à compreensão e acompanhamento das atividades ali desenvolvidas.

1. O Centro de Convivência de Afásicos – CCA e o Programa de Expressão Teatral – PET

1.1 Corpos Ressignificados e Afetos que Transpassam-se

O que fazer com as instabilidades que nos afetam e que nos desorientam enquanto fazedoras e pesquisadoras das artes da cena? Como decifrar os afetos (incluindo os des-afetos) que se impõem como forças geradoras de dúvida epistemológica, desestabilizando e desorientando versões conhecidas de descrição metodológica, da nossa apreensão de corporeidades estéticas, num dado evento que estamos coordenando, orientando? O que herdamos enquanto pessoas, enquanto artistas pesquisadoras de cenas que desafiam nossa in/(h)abilidade de compreender, presenciar e experienciar aquilo que corpos afásicos propõem? O que está em jogo nessa ressignificação e como ela ressoa na pesquisadora/artista/ser humano que sou?

Esta reflexão pretende orientar ou, no mínimo, comentar, a leitura das experiências e questões expostas a seguir. Para tanto, abordo alguns entrelaçamentos entre cognição, semiótica, multimodalidade⁷, linguística e teatro na cena contemporânea a partir da performatividade de pessoas com corpos afásicos, fomentados pelas minhas experiências de pesquisa e pelas experiências pessoais das afásicas, vivenciadas antes e ao longo do meu doutoramento.

A multimodalidade aqui é evocada como fenômeno complexo e multifacetado, reconhecível por suas imbricações entre ética e estética, no campo artístico, e pelo seu

⁷ De acordo com a linguista Sigrid Norris, a intensidade de modos específicos numa interação é determinada pela situação, pelos atores sociais e por outros fatores ambientais e sociais envolvidos: “Multimodalidade é um enfoque inovador da representação, comunicação e interação, que vai além da linguagem, para investigar a multiplicidade de maneiras pelas quais nos comunicamos: desde imagens, sons e música até gestos, postura corporal e uso do espaço” (Norris, 2009, p.178). Há duas formas de analisar a densidade modal, segundo a pesquisadora. A primeira delas refere-se à intensidade modal. Quando um modo tem um “grande peso” em uma determinada atividade, esse modo tem uma alta intensidade. Ao meu ver, a chamada “ação presente de cena” é um dos modos que assume alta intensidade no fazer teatral; alternativamente, às vezes, a fala assume essa alta intensidade. Conforme Norris (2004, p.79) esclarece, “densidade modal é definida como a intensidade modal e/ou complexidade modal através da qual uma *ação de alto nível** é construída”. A outra forma defendida pela autora para abordar a densidade modal é por meio da complexidade modal. Por esta via, ao contrário da intensidade modal, vários modos semióticos interagem para fazer sentido. *Sobre as “higher-level action”, Jones (2005, p.11 *apud* Norris, 2004) assim as define: “Uma ação de nível alto como tendo um claro início e fim, e constituído de uma multiplicidade de ações de nível baixo encadeadas”. (Tradução minha).

viés psicomotor-cognitivo, enquanto componente da coocorrência de semioses que emergem de maneira solidária e compensatória a partir do ato da afásica e de ocorrência sociocultural. A noção de *nervura da ação*, a partir do trabalho de Fabião (2010), que cunhei para esta pesquisa, é uma espécie de termo metaforizado, uma forma de abordagem dos estudos da neuroplasticidade cerebral, que aqui se estabelece pela aproximação com as experiências mencionadas acima e com seus desdobramentos perceptivos e corporificados, suas repercussões imediatas e suas ressonâncias, viabilizados pela abordagem de diferentes áreas do conhecimento - Linguística, Teatro e Semiótica.

Este trabalho não trata, pois, da clínica médica, mas foca-se sobre performadoras-atuadoras – elas e eu – e a agitação de afetos, sensações, percepções e aversões que permearam nossas experiências performacionais pessoais no PET/CCA. Neste artigo, os processos artísticos apresentados fomentaram desdobramentos que buscaram simbolizá-los e elaborá-los de modo a apreender suas especificidades, mas sem igualmente negar suas lacunas ainda a serem desvendadas.

As questões epistemológicas aqui expostas foram as hipóteses da pesquisa doutoral e mesmo no momento da revisão deste artigo, ainda ressoam. A complexidade do campo escolhido continua a gerar mobilizações e desestabilizações, e as estratégias da cena afásica que instauraram interseções e interações entre afasia, multimodalidade e performatividade teatral por enquanto se perpetuam por zonas de perscrutação e escuta ainda não absorvidas. Afinal, como apreender o vivido, especialmente quando a experiência do vivido se desenvolve por processos performativos com corpos afásicos, com “corpos inabituais”, por vezes, inapreensíveis a um primeiro olhar?

Acredito que uma das formas de apreensão e partilha da materialidade do vivido por performadoras afásicas tenha sido a compreensão de como pude instaurar um “teatro performativo”, tal como o cunhou Féral (2008):

De fato, se é evidente que a performance redefiniu os parâmetros permitindo-nos pensar a arte hoje, é evidente também que a prática da performance teve uma incidência radical sobre *prática teatral* como um todo. Dessa forma, seria preciso destacar também, mais profundamente, essa filiação que opera uma ruptura epistemológica nos termos e adotar a expressão “teatro performativo”. (FÉRAL, 2008, p. 200). (Grifos meus).

E a constituição da sua demanda por uma teatralidade fenomenal; no caso desta investigação, a partir de corpos fenomênicos afásicos:

O peculiar papel do corpo como material estético tem tido um lugar central nas teorias do teatro e da atuação. A ênfase está na tensão entre o corpo fenomenal do ator, ou o seu ser-no-mundo incorporado, e sua representação da personagem dramática (FISCHER-LICHTE, 2008, p.252).⁸

Assim, esta reflexão busca apresentar as problemáticas do campo de estudo delimitado, desveladas durante o processo do mestrado e, agora, do doutorado, e a trama com que elas se constituíram na apreensão das experiências que ora apresento a fim de dialogar com a noção de performance e teatralidade na cena contemporânea.

1.2 Um História Curta, a Coisa Toda e o Ainda Aqui e Agora

Cena Exclusiva 1: “Prólogo”⁹

DADO 1 - Corpus: AphasiAcervus¹⁰ (07/03/2013)

Contexto: Sessão do PET com a presença das pessoas não afásicas EM (professora orientadora), JC (eu), RP, NF e NE e das pessoas afásicas MS, LM, SP, SI, MN, EC. TD significa “todas e todos”.

Legenda: Retomada do PET sob minha orientação, no início do mestrado, após a minha última participação no grupo, em julho de 2007, ao final da IC. Começo o encontro com a roda da conversa. Em seguida, faríamos o aquecimento para iniciarmos o módulo Rasaboxes¹¹ 1: Introdução ao Tabuleiro e às Nove Rasa¹².

⁸ *The peculiar role of the body as aesthetic material has had a central place in theories of theatre and acting. The emphasis lies in the tension between the phenomenal body of the actor, or their bodily being-in-the-world, and their representation of the dramatic character.* (Tradução minha.).

⁹ Transcrição multimodal praticada com dados do AphasiAcervus.

¹⁰ Para a constituição e visibilidade do *corpus* desta e de pesquisas anteriores, fiz uso do mesmo sistema transcripcional do COGITES, reelaborado em 2011 desde a pesquisa de mestrado.

¹¹ Concebido na década de 1980 e 1990 por Richard Schechner, a técnica dos Rasaboxes oferece às/-aos intérpretes, atores e performers, uma ferramenta concreta física para acessar, expressar, e gerir seus sentimentos/emoções no contexto das artes cênicas em geral. Útil como treinamento da/do intérprete, os Rasaboxes também têm muitas outras aplicações em vários campos profissionais, incluindo (mas não limitado a) terapias comportamentais e emocionais, educação e negócios. Basicamente, os Rasaboxes treinam as/os participantes para expressar fisicamente oito emoções-chave identificadas pela primeira vez na Natyasastra, um texto sagrado hindu em sânscrito que ensina como lidar com teatro, dança e música daqueles tempos imemoriais. Os Rasaboxes integram esta teoria ancestral juntamente com a pesquisa contemporânea de vários autores, sobretudo a de Schechner (2003), sobre emoção e sobre o “cérebro na barriga” (o sistema nervoso entérico), integram também estudos acerca da expressão facial da emoção, acerca da neurociência das emoções e sobre a teoria da performance - incluindo a afirmação provocativa de Antonin Artaud de que o ator é “um atleta de as emoções”. Os Rasaboxes são uma ferramenta totalmente corporal e individual para expressar aquelas oito emoções-chaves principais separadamente e em combinação com a prática física direta.

¹² A palavra sânscrita “rasa” pode ser traduzida como “sumo, sabor, aroma, essência”. O conceito subjacente é que o “rasa” permeia e habita nossos sentimentos. “Rasa” é mais um processo do que uma

- 01 MS o que é afasia?/ vo::você pergunta(u)/ “O que é afasia”? ((fala apontando para JC)).
 02 JC a primeira pergunta é/ “O que é afasia”?/ né?/ O que ela falou?
 03 ((indica EM com a cabeça)).
 04 MS ela sabe o que é a-aafasia/ ((apontando para EM)) é quando a gente
 05 não consegue falar e nem pensar direito// ((sorriso)).
 06 JC você concorda com isso?
 7 MS sim/ sim/ é... é... o corpo/ tem o corpo também// ((mostrando o corpo com a mão direita)).
 08 não é só a cabeça/ porque-porque ela ((apontando para EM)) disse que tem que...
 09 porque vários tipos de afasia/ né/ é... é/ fica mais difícil falar//
 10 mas aqui ó ((apontando para própria cabeça))/ tá tudo em ordem//
 11 é só aqui ó ((aponta a própria boca)) fica difícil//
 12 JC sim/ e o corpo/ igual você falou// ((refere-se a MS com ambas as mãos)).
 13 MS eu falo MUITO// ((risos de TD)).
 14 MN tem que tentar/ não pode ficar parado/ tem que fazer/ fazer/ fazer...// ((gesticula
 15 animadamente com os braços)).
 16 SP claro/ claro/ justamente/ justamente/ mexer/ mexer/ mexer ((faz círculos no ar com a mão direita)).
 17 MS isso que é afásico/ fala mu::uito/ faz mu::ito//
 18 pensa/ con-versa/ “ma-ra-vi-lha!”// ((finalizando seu bordão conhecido no grupo)).

Os diálogos referidos acima e ao longo desta travessia textual têm como palco o Centro de Convivência de Afásicos (CCA), do Instituto de Estudos da Linguagem (IEL), da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). O CCA funciona em sede própria desde 1998. O coletivo focalizado nesta pesquisa foi coordenado pela Profa. Dra. Edwiges Morato, cujo grupo de pesquisa COGITES – Cognição, Interação e Significação¹³ (do qual faço parte)¹⁴ integra o Laboratório de Fonética e Psicolinguística – LAFAPE do IEL.

O CCA foi concebido, de acordo com Mira (2007), como um espaço de interação, como um espaço para o exercício efetivo de práticas cotidianas de linguagem entre as

coisa. Ainda assim, as oito “rasas” podem ser identificadas e conjugadas. “Rasas” são os sabores primários como salgado, azedo, doce, picante, adstringente e amargo. Ou cheiros. Ou como a pessoa se sente – “vermelha”, “rosada”, “pesada”, e assim por diante. “Rasas” são os diferentes “sabores” de energia e emoções que são sentidas durante uma performance artística ou numa situação da vida cotidiana. Os oito rasas (em tradução livre) são: *adbhuta* (surpresa, deslumbramento), *sringara* (amor, eros), *bhayanaka* (medo, vergonha), *bibhatsa* (repulsa, revolta), *vira* (lê-se “uira”; coragem, o heróico), *hasya* (risada, o cômico), *karuna* (tristeza, compaixão), e *raudra* (ira). No século XI, o teórico da performance budista Abhinavagupta adicionou uma nona rasa, *shanta* (paz, bem-aventurança). *Shanta* é a “clara luz”, a combinação perfeitamente equilibrada da mistura dos outros oito rasas.

¹³ O Grupo de Pesquisa COGITES - Cognição, Interação e Significação - tem reunido pesquisadores de Iniciação Científica e pós-doutorado de diferentes formações (tais como Linguística, Filosofia, Medicina, Fonoaudiologia, Artes Cênicas, Pedagogia) da Unicamp e de outras instituições e está consagrado ao estudo das relações entre linguagem e cognição por meio da análise de práticas linguístico-interacionais, em especial as que envolvem indivíduos com afasia e com Doença de Alzheimer. Disponível em: <http://cogites.iel.unicamp.br/>. Acesso em: 29 mar. 2022

¹⁴ Também faço parte do Grupo de Pesquisa “Os Processos Criativos na Artes Cênicas e os Saberes da Prática”, coordenado peço Prof. Dr. Matteo Bonfitto. Cadastrado no CNPq: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/6835587939999600>. Acesso em 07 out. 2022.

participantes afásicas e não afásicas, de forma a contribuir para o maior entendimento da condição de afasia e oferecer alternativas para a reintegração social das afásicas pela convivência e enfrentamento mútuo das inúmeras dificuldades que a afasia implica.

Quanto às participantes afásicas que frequentam o CCA, estas eram, em geral, encaminhadas pelo Departamento de Neurologia do Hospital de Clínicas da UNICAMP, onde, previamente, recebiam alguma assistência médica necessária ou eram encaminhadas através de indicação de pessoas que já haviam ouvido falar do centro ou dos trabalhos realizados nos campos da afasia e Neurolinguística no IEL, seja via internet ou via indicação direta. As demais pessoas não afásicas, que eventualmente frequentavam o CCA (como em ocasiões festivas), eram amigas, familiares e outras pesquisadoras convidadas.

Os encontros semanais do CCA/IEL ocorriam nas quintas-feiras, das 9h às 11h30, podendo se estender até às 12h. Eram – até 12 de março de 2020, quando a UNICAMP teve que interromper todas as atividades universitárias por conta da pandemia de COVID-19 – estruturados em dois programas de atividades e um momento de interação livre, por assim dizer, sendo assim descritos, de forma breve: **i)** o PET – Programa de Expressão Teatral; **ii)** o momento de interação livre, que consistia numa pausa na qual as participantes afásicas e não afásicas preparavam coletivamente um café da manhã, que apresentava um quadro interativo; e **iii)** o Programa de Linguagem, que explorava os diversos gêneros e eventos que constituem o uso da linguagem no cotidiano, tais como diálogos, comentários, narrativas, discussão de notícias, discussão sobre temas culturais (filmes, peças de teatro, livros etc.) e combinação de passeios, piqueniques e visitas a exposições.

Minha mais recente presença como atriz-professora-pesquisadora junto ao PET e ao CCA se manteve em fluxo contínuo de fevereiro de 2013 a março de 2020. Este é um dos motivos que me permitem entrever o campo de tensão que a investigação deste estudo tripartite – Performance, Teatro e Linguística –, que aqui apresento, instaura, provocando diferentes estados de percepção e uma ampla gama de leituras que foram objeto de análise na elaboração desta tese.

2. O choque do AVC: o primeiro impulso de pôr a cabeça para fora d'água ou do fenômeno teatral e a natureza sociocognitiva da arte

A gente vai aprendendo, desde que começa a “teatrar”, que no teatro há o aprendizado de uma linguagem própria, ou seja, o aprendizado de específicos sistemas simbólicos verbais e não verbais, cada qual com seus signos, regras e metodologias próprias de execução que expressam o sentimento, a crítica, a produção intelectual e escolhas estéticas de quem faz e, disso, a resposta de quem assiste. Mas e quando a cuca pifa, a cabeça gira, a massa cinzenta explode? O que expressa? Quem expressa? Vejamos.

Tradicionalmente aqueles sistemas são verificáveis e podem ser percebidos através dos elementos que os compõem: **i)** a interpretação da atriz – o ato de fazer sentido – e a intenção da ação e do gesto; **ii)** a representação teatral como fenômeno interacional do qual faz parte, necessariamente, a espectadora.

Conforme a pesquisa foi avançando, semana a semana, em três anos de Iniciação Científica, depois em três anos de mestrado e em cinco anos e oito meses de doutorado, fomos descobrindo, coletivamente, como o teatro pode ser extremamente motivador para pessoas afásicas. Como já apontou Tonezzi (2007), afeta-as nos aspectos emocional, cognitivo, motor e social.

O Programa de Teatro, cujas atividades foram regularmente filmadas em vídeo e posteriormente digitalizadas para compor o *AphasiAcervus*, baseou-se nos seguintes procedimentos: **i)** instalação da proposta de trabalho; **ii)** aquecimento vocal e corporal, e exercícios de articulação e projeção da voz; **iii)** jogos constantes de representação, reflexão e ficcionalização das atividades e atitudes cotidianas; **iv)** práticas de consciência corporal; **v)** jogos interativos de percepção espacial; **vi)** jogos interativos de percepção do coletivo e do social; **vii)** atividades de criatividade e improvisação pelo viés do teatro performativo.

Cena Exclusiva 2: “Estopim”

DADO 2 - Corpus: *AphasiAcervus* (25/04/2013)

Contexto: Sessão do PET com a presença das pessoas não afásicas EM (professora orientadora), JC (eu), RP, NF e NE e das pessoas afásicas MN, SP, SI, MS, LE, EC e RB. TD significa “todas e todos”.

Legenda: Módulo de materialidades pessoais com Máscara Neutra nos *Rasaboxes* 3: A máscara neutra interpreta os desenhos das pessoas nos *Rasa*. Início do encontro com a roda da conversa. Depois do aquecimento, perguntei ao grupo quem iria performar alguma que gostasse de fazer, que fosse uma atividade exercida exclusivamente como forma de lazer, de distração, de passatempo etc.

- (...)
- 01 JC vamos para a cena/ ENTÃO// ((levantando-se e abrindo os braços)).
 02 MS demoro(u)/ maravilhA::// ((risos)).
 03 ((nesse momento, RB, muito tímida, sorri e pede para começar)).
 04 RB tá/ tá/ eu quero DAN::CAR//
 05 JC Não acreDITO// ((sorrindo)).
 06 RB SIM// ((risos de TD)).
 (Obs.: continua a seguir.).

Nesse momento, “Rafaela”, tímida, logo após o nosso aquecimento, quis fazer uma cena solo:

Cena Exclusiva 3: “Des-cisão ou Movimentos para Dançar, Depois do AVC”

Continuação: DADO 2.1 - Corpus: *AphasiAcervus* (25/04/2013)

- 07 RB Eu QUEro dançar// ((fala, levantando a mão direita)) / vo-você pe::diu/ né?
 pediu?/ né? ((sorri)).
 08 JC SIM/ dona Rafaela// ((risos)). (es) tô(u) pedindo faz um MÊS//
 09 RB tá/ vou tentar// tem música? / ((dirigindo-se ao pesquisador colaborador RP)).
 10 JC Rodrigo/ põe o funk dela/ por favor//
 (Obs.: Continua a seguir.).

A título de exemplo de ganho sociocognitivo, de mimese performativa e de reorganização das competências comunicativas e expressivas como um todo, evoco esse desempenho de RB – “Rafaela¹⁵” – e sua *performatividade* no PET de março a junho/2013. RB, 33, era, segundo ela mesma, “uma dançarina de *funk* muito boa e competente” antes do AVC.

¹⁵ A fim de preservar a identidade das pessoas, todos os nomes apresentados em diálogos nesta tese foram substituídos por outros, cujas iniciais são as mesmas, conforme instrução do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNICAMP. As transcrições multimodais desses diálogos baseiam-se na forma das minhas transcrições exclusivas para a dissertação de Mestrado – a partir dos registros audiovisuais do *AphasiAcervus*.

Depois de muita vontade e pouca coragem, finalmente ela dançou. Como foi um ato performativo totalmente ressignificado e cheio de multimodalidades gestuais e corporais recém-nascidas e que emergiram pela primeira vez aos nossos olhos encantados, proponho uma participação só para ela, para essa jovem mulher afásica, que re-dançou para se re-descobrir.

2.1 Instruções para Dançar, Depois que Você Põe a Cabeça para Fora da Água

Cena Exclusiva 4: “Partiu: ‘Vai, Você Consegue! ’”

Continuação: DADO 2.2 - Corpus: *AphasiAcervus* (25/04/2013)

- 11 RP é pra por a música agora?
 12 JC ((sinaliza com a mão direita em espalmada à frente para que ele espere)).
 13 RB eu.. de::descia até embaixo e subia facinho// ((sentada, toca ambas as pernas com as mãos)).
 14 agora...// ((ainda sentada, alude a seu corpo hemiplégico e hemiparético)).
 15 JC ((gesto dêitico para RP colocar a música)).
 16 vai com tudo/ Ra// Vamos que VAMOS// ((gesto dêitico para RB se levantar)).
 17 não tem regra para DANÇAR/ o funk é SEU/ o corpo é SEU é você que vai DANÇAR//
 18 quero ver alguém conseguir te copiar/ DEPOIS//
 19 ((RP coloca a música de funk preferido de RB no aparelho de som da sala)).
 20 RB Al/ meus deus... ((ela se levanta)).
 21 ((o grupo aplaude com entusiasmo; RB vai para o meio do círculo de cadeiras e se prepara)).
 22 EC vai/vai vo::ocê consegue-consegue/VAI//

(Obs.: Continua a seguir.).

O quadro de hemiplegia¹⁶ que surgiu após o AVC a inibia de duas formas: na limitação motora e na vontade de dançar. Então, não dançar de maneira “competente” significava não apenas que ela esbarrava na hemiplegia, mas também que teria que aprender como dançar de novo. E, apesar da resistência e inibição, ela se dispôs a dançar, motivada pela compartilha de vida, de sentidos e de experimentação do PET e pela interação com as frequentadoras do CCA. Ela reconstruiu *reflexivamente* esta competência, ela articulou novos processos de significação não verbal, ressignificou uma prática para repreender as semioses que categorizam o *funk* – estilo ao qual ela se dedicava muito, para ser competente novamente, gerando e fazendo emergir semioses coocorrentes originais (para ela e seu corpo) e adequadas a esta modalidade de dança. RB persistiu, aprendeu outro modo de dançar, não só porque o caminho para o corpo

¹⁶ *Hemi* -metade, -*plegia* parálisia: é a parálisia de metade sagital (esquerda ou direita) do corpo. É mais grave que a hemiparesia que se refere apenas à dificuldade de movimentar metade do corpo.

estava mais decifrado, mas também porque se treinarmos a mente corporificada (*embodiment*)¹⁷, o nosso equipamento, como um todo, responderá – de um jeito ou de outro – semiológica e coerentemente, aos estímulos provocados pelo treino, aos *gatilhos psicofísicos* (MINNICK, 2018) acionados.

Apesar das grandes e já conhecidas capacidades de adaptação presentes no corpo e na mente humana, são muitos os caminhos percorridos pelo cérebro – pela plasticidade cerebral – para atender às novas necessidades de reformulação de semioses.

O teatro performativo do PET acabou por desmistificar determinados comportamentos e indicar um caminho para que tais necessidades fossem exploradas de forma eficiente e transformadora. As experiências e os conhecimentos vivenciados pelas afásicas no teatro, a meu ver, tiveram, também, um importante significado para o desenvolvimento social e emocional delas, porque não me escapava o fato de que, quando chegava ao PET, a atuadora carregava tanto os conhecimentos que já trazia consigo quanto os novos conhecimentos surgidos em decorrência da afasia.

2.2 Não Saber o que Perguntar é Bom para Escutar a Pergunta que já Está ou de Quando a Gente Inventou de Fazer Tudo Quanto é Paródia¹⁸

O jogo teatral gerador de teatralidade performativa foi um valioso instrumento para a aquisição de conhecimentos nas afasias e, neste caso, foi minha própria experiência profissional que me ofereceu o maior suporte para chegar a esta constatação¹⁹. Sobre a importância do jogo teatral, apoiei-me na seguinte reflexão de Koudela (1991):

¹⁷ Sabe-se que o “termo *embodiment* não tem uma tradução exata para o português, aparecendo na literatura teatral como ‘incorporação’ ou ‘encarnação’ (...). A palavra *embodiment* se refere a tornar algo físico ou corporificar”. In: BELÉM, Elisa. A noção de *embodiment* e questões sobre atuação. Revista Sala Preta, São Paulo: USP. v. 11, p. 1-14, 2011.

¹⁸ O módulo de reconstrução e ressignificação paródica no PET durou um semestre letivo. Ficamos apaixonadas pelo projeto. Gerou muita metaforização, muita reconquista de realizar ironia (capacidade completamente abalada pela afasia) muito ganho de competência sociocognitiva e motora. Tema para outro artigo, mas que foi divertidíssimo, ah... Isso foi!

¹⁹ Comentarei mais acerca deste fato no capítulo de conclusão.

Os jogos teatrais foram desenvolvidos para todas as idades e contextos. Quando necessário, os jogos podem ser modificados ou alterados para adaptar-se às limitações de tempo, espaço, deficiências físicas, distúrbios de saúde, medos, etc. (KOUDELA, 1991, 47).

Para o PET, através do jogo teatral, estabeleci e procurei responder a algumas indagações orientadoras que partiram da minha observação da produção coletiva de forma empírica, a partir do nosso próprio fazer. Vejamos, a seguir.

Dado 3 - Corpus: *AphasiAcervus* (26/10/2006)

Contexto: sessão do PET com a presença das pessoas não afásicas EM (professora orientadora), JC (eu) e das pessoas afásicas JM, MS, SP, MN, SI e NT. TD significa “todas e todos”.

Legenda: idem anterior.

1. JC Olha/ ela lembrou uma história com começo meio e fim... e se a gente fizesse
2. uma mistura? O que você quer ser?
3. MS Ne::grinho... do/do Pastoreio// ((aponta para SP, um senhor ítalo-francês)).
4. JC O Negrinho do Pastoreio tá aqui.../ é ele aqui.../ vai ser o Negrinho
5. do Pastoreio/ pode ser? ((SP sinaliza que sim)) pode/ muito bem/ que mais?
6. SP ((gesticula, após um tempo, para que MS seja o Negrinho)).
7. MS NÃO... Salvatore// ((aponta para SP, insistindo para que ele seja o Negrinho)).
8. JC é um PUta personagem// ((estimula SP e este faz um gesto de aceite com as mãos)).
9. MS ((aponta para JM)) patrÃO...
9. JC Patrão? ((aponta para JM)).
10. MS Isso, pá pá PÁ// ((mimetiza gesto e som de açoite)).
11. JC Então ((aponta para JM)) patrão do Negrinho/ e o resto de nós...
12. quem e o que vai ser?
13. NT Formiga/ te-tem formiga?
14. JC FORMIGA... quem falou/ É... Formiga// ((convidando NT a ser a Formiga)).
15. NT ((gesticula, mimetizando uma formiga mastigando, aceitando o papel)).
16. JC DUAS... ((apontando para SI, convidando-a a ser formiga, também)).
17. EM Como é?
18. JC É que a dona Noêmia contou a história do Negrinho e nós vamos encenar/ então/ a
19. história do Negrinho e antes a gente fez um resgate de tudo o que foi feito
20. até aqui/ aí eu contei a história da peça de teatro/ então... ((apontando
21. para as afásicas que fariam as personagens)) Negrinho/ o patrão/
22. do Negrinho/ Formiga/ tem que ter papel pra ela/ pra ela e pra você ((aponta para
23. as demais, que ainda estavam sem personagem)).
24. JM ((aponta para MS, indicando que ele ainda está sem papel)).
25. JC Você quer por ele na fogueira/ NÉ? E se ele fosse o FOGO?
26. MS ((gesticula mimetizando o fogo e urra como se fosse uma grande fogueira)).
27. JC SAbia que você ia fazer um bom FOGO// ((risos)).
28. MS “Ne/negrinho do Pastoreio, acendo uma vela pra ti...” ((gesticula como um maestro
29. e canta uma conhecida música tradicional do Negrinho do Pastoreio)).
30. JC Ele vai [ser o fogo// ((aponta para MS)) quem vai ser...
31. EM [O Negrinho era um escravo... pode ter outros escravos...
32. JC [É... o Negrinho era um escravo, podia ter outros escravos...

Indagação (i) Como se articulam os processos de significação verbais e não verbais que as afásicas empreendem na interação do fazer teatral para ajustar as condições de produção do sentido?

Dado 4 - Corpus: *AphasiAcervus* (26/10/2006)

Contexto: sessão do PET com a presença das pessoas não afásicas EM (professora orientadora), JC (eu) e das pessoas afásicas JM, MS, SP, MN, SI e NT. TD significa “todas e todos”.

Legenda: idem anterior.

1. EM ...e Aí/ está sendo lá... quase comido pelo formigueiro...
2. ...e aparece NOssa SENHORA//
3. TD A::::H! ((sinalizam que lembraram-se do final da história)).
4. JC Faltou isso na história//
5. MS ((aponta para MN, convidando-a a ser a personagem Nossa Senhora)).
Senho:::ra...
6. EM [lembrou, dona Noêmia? Aí quando o menino está quase a morrer...]
7. MS [“Negrinho do Pastoreio, acendo uma vela para ti...” ((canta baixinho, sob as falas)).]
8. sob as falas).
9. EM Está a morrer co-comido... porque é... NÉ? Lambuzam ele de mel/ não sei o que...
10. Então ele está quase sendo comido por formigas/ aquelas saúvas...
11. MS ((continua o canto num tom de voz mais baixo)).
12. EM Aparece Nossa Senhora e leva o menino... é assim que eu conheço
13. [essa história...]
14. JC [a::::h faltou esse DETALHE//]
15. EM [...do folclore brasileiro//]
16. MS o persoNAgem...
17. JC [Então olha...]
18. NT [Nossa Senhora é você/ né? ((apontando para NF)).]
19. MS A Saori...?
20. NT Noêmia// ((esclarecendo a dúvida)).
21. JC Saori?
22. MS Isso
21. JC A Saori é quem? ((perguntando para MS)) Nossa Senhora...? Ou a dona Noêmia?
23. JC ((pergunta para MS, verificando se os acordos ficaram firmados, ao que
24. ele confirma que sim))
25. EM mas vocês se lembram disso da Nossa Senhora...? A senhora se lembra
26. [disso/ dona Noêmia?]
27. MS [É... é... é... é... ((concordando, entusiasmado)).]
28. JC Agora que você contou/ eu lembrei perfeitamente//
29. TD ((várias falas simultâneas do grupo, concordando com a lembrança)).
30. EM Lembrou...?
31. JC Faltava isso aí.../ Eu sabia que tinha alguma coisa a mais/ mas eu ia
32. tentar descobrir na encenação.../ mas você arrasou/ porque é isso mesmo//
33. EM ((ri)) mas não é isso...?
34. JC Não.../ é isso.../ é isso mesmo.../ isso mesmo//
35. EM Às vezes a gente vai lembrando aos poucos/ né?
36. NT [é... é... ((concordando, entusiasmada)).]
37. TD ((falas simultâneas do grupo, concordando com a história novamente)).
38. EM Eu nem lembava que eu lembra...
39. JC Eu ia tentar lembrar na encenação.../ fazendo e::e... ah!... TÁ ((juntando as palmas das mãos, representando um momento futuro em que se lembrasse da santa)).

40. EM TÁ//
 41. JC Mas é ÓTIMO/ porque agora já resolveu//

Indagação (ii) O que a afasia, como perturbação da metalinguagem, que pode estar acompanhada de comprometimento motor e prático, implica para a geração e emergência de semioses coocorrentes?

Dado 5 - Corpus: AphasiAcervus (26/10/2006)

Contexto: sessão do PET com a presença das pessoas não afásicas EM (professora orientadora), JC (eu) e das pessoas afásicas JM, MS, SP, MN, SI e NT. TD significa “todas e todos”.
 legenda: idem anterior.

01. JC Não... não... não.../ fala: **NÃO**// ((estimulando SP [o Negrinho], enquanto
 02. JM [o feitor] ergue os braços e açoita-o, mimetizando movimentos de chicote)).
 03. SP A:::l.../ [ai... ai... A:::l... ((fugindo de JM)).
 04. JC [agora chega a esposa ((MG [a esposa], levanta-se e vai até a cena)).
 05. MG ...nã-não fa-aiz isso co[m] ELE...
 06. SP ((mímesis de choro, representando o sofrimento do Negrinho sendo açoitado)).
 07. JM **FAÇO**//
 08. MG Ma... ((2 segundos))/ mas vo-você é **i(n)justo**//
 09. MS U:::hhh ((interjeição, aprovando a dramaticidade da cena)).
 10. JM Por quê?
 11. MG PORQUE você fica te... –tenendo (sic)... porque ele é cri.../ cri... [ança]//
 12. NT PEQUENO// ((NT ajuda a fala de MG, colaborativamente)).
 13. JC O que você quer fazer com ele? ((pergunta a JM)).
 14. JM Botar... (2 segundos) no TRONCO//
 15. MS Ah... [A:::H ((interjeição; levanta-se para coordenar a cena, erguendo o braço de SP)).
 16. JM [Botar ele no-no tronco... no formigueiro//
 17. JC Prende o braço dele.../ no alto.../ prende no alto.../ ((MS e JM levantam o braço
 18. de SP, mimetizando a colocação do Negrinho no tronco)).
 19. JC TIRA o cajado do pastorzinho ((retira de SP a bengala que lhe servia de cajado)).
 20. JC Opa/ deixa eu ajudar aqui... ((ajuda SP a manter-se com os braços para cima)).
 21. NT Chora:::ndo... ((sugere a SP uma ação física, que ele acata)).

Indagação (iii) Se a emergência de semioses coocorrentes implica uma tomada de consciência sobre a multimodalidade das ações ativadas pela afásica durante o PET, o que a observação daquela emergência de semioses coocorrentes e reflexividade linguística podem revelar sobre as relações entre linguagem, corpo e cognição nas afasias e na suposta noção de “normatividade”?

Parti da hipótese de que, ainda que apresentem dificuldades de (meta)linguagem e de atividades motoras e práticas, que certamente se refletem/manifestam na atividade teatral implicada no ato de produção de semioses multimodais performacionais, afásicas podem atuar competentemente com relação à atividade reflexiva teatral que constitui o uso da linguagem verbal e não verbal em cena.

3. A Peça Radiofônica que, Como *Corpus* de Pesquisa, Gerou *Mundos*

A partir do segundo semestre de 2013, após um semestre de retomada do meu trabalho junto ao PET no mestrado, iniciamos no CCA um projeto teatral que envolveu o trabalho da atuadora afásica voltado para um veículo radiofônico. Instaurei, naquela ocasião, uma nova instância de criação e reflexão sobre o gênero “rádio teatro” no CCA.

No decorrer daquele período, desenvolvi o roteiro e o texto de uma peça radiofônica através da criação coletiva, de jogos teatrais e improvisação; além disso, procurei recuperar e registrar junto às atuadoras a memória do radioteatro/radionovela, gênero que teve grande penetração em todo o Brasil a partir da década de 1920. O que orientou meu trabalho foi acreditar que poderia existir um espaço ainda possível para o drama *no e de* rádio ou, pelo menos, para a apresentação e audição, por uma plateia, deste tipo de obra de arte em 2013, quando estreamos – e que a nossa peça radiofônica poderia ocupar este espaço. Tanto que marcamos uma estreia oficial no Anfiteatro do IEL, equipado com os recursos necessários para a audição de nossa peça radiofônica intitulada “*Recuerdos de Ypacaraí – De Quando o Brasil Quase Entrou (de novo) em Guerra Contra o Paraguai*”²⁰, em 12 de dezembro de 2013, às 10h.

A peça, com forte teor de Teatro do Absurdo, tinha a seguinte sinopse:

Sinopse:

Tudo começou quando a grande atriz internacional, símbolo e benfeitora do Paraguai, Angelita Joli, veio ao Brasil para o lançamento do seu novo filme. Ela veio de navio pelo Rio Paraguai, descendo em *Puerto Stroessner*, em Foz do Iguaçu. Muitos *paparazzi* e repórteres queriam entrevistá-la, mas Futrício Jr. fura o cerco de seguranças e, quando aborda a atriz, acusa-a de ter um filho brasileiro – Ernestinho – nascido em Belém do Pará há 15 anos, que seria filho do jornalista paraense Ludovico. O Segurança afasta Futrício e sai com a atriz. Natalícia, irritada, exige provas da acusação, o que poderia gerar uma intriga internacional. Ele, Futrício, diz que vai provar! E a partir daí todos os quiproquós acontecem. Futrício suborna o Segurança e Natalícia os espiona, mas não consegue ouvir o nome do suposto pai. Futrício e Natalícia, em seus programas de rádio, entrevistam os envolvidos na trama, tentando desvendar o mistério de quem seria o pai de Ernestinho. Mama Perlita, irritada, lança uma praga em Futrício Jr., que se cumprirá se ele não se calar. Micky Jaguar traz um médico paraguaio para explicar a concepção imaculada de Angelita. E a Generalíssima Presidenta do Paraguai, Carmen Gutierrez, ameaça entrar em guerra com o Brasil *de nuevo*, caso esta situação diplomática constrangedora, que ameaça a honra do Paraguai, não se encerre. Até que, quando Mama Perlita, a única que sabe *La Verdad*, decide contar a todos sobre seu neto, acontecimentos bizarros e estranhos, vindos da parte do além, calam-na para *siempre!* Convidamos a todos a saborear esta saga! Intriga, drama, ação, suspense e paixão são os ingredientes desta história *muy dramática! ¡Viva el Paraguay!*

²⁰ Disponível em: <https://youtu.be/v20RyQdmacI>. Acesso em: 09/05/2022

3.1 Como Seguir o que se Transforma ou Categorias de Análise

Uma chave importante de minha observação foi verificar que as semioses compareceram de duas maneiras diferentes e em momentos distintos na criação da peça radiofônica: **i)** o primeiro momento era quando havia no grupo os acordos gerais sobre o *canovaccio* e procedimentos para a montagem; **ii)** o segundo momento era exatamente o da execução da ação *per se*, que demandou das atuadoras uma postura teatral propriamente dita.

Em decorrência destas observações apresento abaixo um quadro no qual se destacaram algumas das modalidades que atuaram multissemioticamente no PET, e que foram observadas quando emergiram como construção reorganizada de sentidos:

Modalidade Semiótica	Processos semióticos gerados
Texto	Fala, ações, gestos e movimentos correspondentes
Gesto	Ações, olhares e expressões corporais e faciais
Movimento	Imagem corporal produzida pelo ato teatral

Tabela 1: Modalidade Semiótica X Processos Semióticos Gerados

Uma tarefa subsequente foi a organização dessas ocorrências, relacionando-as com sua emergência nas categorias analíticas. Exponho a seguir o quadro analítico das minhas categorias de análise, as nervuras da ação. Este quadro analítico foi elaborado com base e inspiração na obra de Stanislavski (1964) e em seu método das ações físicas, posteriormente revisitadas por Grotowski (2012), a partir da noção de nervuras da ação de Fabião (2010). Vejamos no quadro uma caracterização geral da ocorrência de semioses simultâneas em meio ao PET:

Nervura: Emergência de semioses verbais e não verbais	Subnervura: Corporeidade da ação	Trabalho da atriz sobre si mesma: domínio rudimentar dos elementos da psicotécnica e construção multimodal de semioses verbais e não verbais de uma segunda natureza (corpo + mente; ação-gesto-movimento + fala). Ação física: um gesto, um movimento ou uma atividade corporal com uma intencionalidade, com um objetivo a atingir, envolvidos por impulsos que visem a um objetivo.
	Subnervura: Intenção comunicativa	Ação: atenção, imaginação, musculatura em estado de prontidão para agir e criar semioses. O gesto-movimento: envolve todo o corpo, tem forma organizada e qualidades.
Nervura: Densidade modal no ato teatral	Subnervura: Sensorialidade/ espaço compartilhado	Circunstâncias; situações/acontecimentos; avaliação na mudança de situação. A ação não é fazer um gesto, uma atividade, um movimento. A ação é um processo psicofísico multimodal de criação interna do atuador afásico para alcançar um determinado objetivo, que se dá no tempo e no espaço conforme as semioses coocorrem, objetivando instaurar o jogo teatral ou a cena propriamente dita.
	Subnervura: Conectividade/ objetivo comum	Relação/ interação entre objetos de atenção da cena; comunicação; tempo-ritmo. A linha física da ação (chamada “partitura”) deve estar justificada num processo individual, que envolve imagens próprias (chamadas “subpartitura”) e que ajudam a definir a ação mental, sem a qual o atuador afásico corre o risco de não tornar vivas suas ações físicas, verbais e não verbais.

Tabela 2: Resumo das Nervuras da Ação

Durante a tomada do áudio, ao longo dos ensaios e improvisações dos *canovacci* para a captação das falas que seriam adicionadas ao texto final da peça radiofônica, sempre surgiam falas e situações que não haviam sido ensaiadas. Isso se dava por dois motivos: i) pela dificuldade intrínseca da atriz retomar sua própria recém criação com as mesmas ações e palavras (como o fazem atrizes não afásicas, de modo geral); ii) pela criatividade aflorada das jogadoras em situação, buscando compensar esta dificuldade com uma outra criação inédita e absolutamente performativa, condizente com o tema e com o tópico maior da cena, sem perder o *canovaccio* combinado.

Entendi, então, a fim de aproveitar ao máximo essa condição acima exposta, a necessidade de criar uma sonoplastia realizada ao vivo com materiais e objetos que estivessem disponíveis no CCA, além de fazermos sons com nossas bocas e corpos, percursivamente; a sonoplastia nos servia como contexto, preenchimento e ambientação. Deste modo, multissemioticamente, elaboramos várias camadas de sentido da nossa montagem.

4. Aplicação das Nervuras da Ação e Formas de Análise da Dimensão Multimodal do PET

As disposições do jogo teatral com as afásicas foram estabelecidas a partir dos processos de linguagem e semioses continuados e inter-relacionados, e são ferramentas epistemológicas de análise neurolinguística e performativa: a relação intrínseca entre corpo/ cognição/ pensamento/ linguagem/ interação.

4.1 Como Seguir o que se Transforma Parte 2 ou a Performatividade na Cena Exclusiva

Para demonstrar a aplicação das nervuras da ação, exponho a seguir mais uma **Cena Exclusiva**: um dado extraído do meu **corpus** do mestrado (CALLIGARIS, 2016) e, em seguida, apresento uma tabela analítica associando trechos das falas das atuadoras às nervuras da ação.

DADO 6 - Corpus: *AphasiAcervus* (03/10/2013)

Contexto: sessão do PET com a presença das não afásicas EM, JC, NE, NF, do não afásico RP e das(os) afásicas(os) MN, MS, LM, SI, SP, RB. A sigla TD significa “todos”.

Gravação da Unidade de Cena # 4: Mas será o Ludovico?!

Legenda: Natalícia, repórter investigativa segue o segurança da famosa atriz paraguaia Angelita Joli até uma praia deserta com floresta, numa noite de ventania e tenta escutar sua conversa secreta com Futrício Jr, jornalista ambicioso e fofocaíro, sobre quem seria o verdadeiro pai do filho brasileiro da atriz, cerne do escândalo internacional que move a trama.

Agora, apresento a tabela analítica mencionada, demonstrando os modos e recursos semióticos mais densos e que mais se destacaram no trecho em questão, ou seja, o que estou chamando de *nervura da ação*, nos trechos iniciais do Dado 6, com as vozes aqui transcritas em formato multimodal adotado pelo *AphasiAcervus/IEL*²¹:

²¹ A diferenciação de cores é um recurso para facilitar a leitura das três colunas desta tabela, não implicando em informação adicional.

Tabela 3: Tabela Analítica das Nervuras da Ação (Categorias de Análise)

FRASE	TRANSCRIÇÃO DA FALA	MODOS SEMIÓTICOS EM DESTAQUE: NERVURAS DA AÇÃO
01 TD	((sentados, realizando <i>gestos ritmados</i> sons diversos feitos com a boca, imitando o que seria som	Gestos metafóricos, gestos ritmados, gestos icônicos / CONECTIVIDADE/OBJETIVO COMUM
02	de floresta à noite))	Idem/ IDEM
03 JC	vamos gravar este som então? Rogério? vamos gravar este som? ((gira o indicador da mão direita	Gesto dêitico e gesto emblemático/ IDEM
04	apontado para cima, para indicar todos os sons realizados))	Idem/ IDEM + SENSORIALIDADE/ESPAÇO COMPARTILHADO
05 TD	((movimento de sim com a cabeça))	Idem/IDE+IDEM
06 JC	silêncio no estúdio ((sinal dêitico com o dedo indicador para RP, que inicia a gravação do som))	Manutenção do gesto/ IDEM+IDEM
07 JC	((indicação para RP "cortar" a gravação depois de cerca de 30')) vamos ver se ficou bo/	Idem/ IDEM
08	eu nem perguntei se vocês concordavam(.) vocês concordam com este som?	Gesto icônico/ CONECTIVIDADE/ OBEJTIVO COMUM
09 TD	((todos fazem gesto afirmativo com a cabeça))	Idem/ IDEM
10 JC	vamos ouvir como ficou?	Idem/ IDEM
13 TD	(...)((em silêncio, ouvem a sonoplastia recém produzida. ao final, risos e gestos e	Junção entre dêiticos gestuais e verbais/ SENSORIALIDADE/ESPAÇO COMPARTILHADO + CORPOREIDADE DA AÇÃO
14	movimentos corporais entusiasmados de aprovação))	SENSORIALIDADE/ ESPAÇO COMPARTILHADO/ Idem
15 EM	mUito jóia/ MUito jóia...	Gesto emblemático que continua na pausa/ IDEM
16 JC	ficou legal né? ((todos demonstram aprovação corporalmente))	Idem/ IDEM

Com o Quadro 3 (nas linhas de 1 a 14) é possível notar que foram feitos quatro acertos no momento dos acordos: **i)** quando convidei todas para gravar o som de floresta; **ii)** quando perguntei se todas concordavam com aquele som para ilustrar a floresta; **iii)** quando convidei todas para ouvir o som produzido; **iv)** quando as pessoas aprovaram aquele som, que seria, enfim, usado como cenário sonoro daquela cena na versão final da novela. Ao firmarmos estes acertos, já acontecia ação presente de cena, ou seja, o acordo sobre produzir aquele som já havia sido firmado e o grupo já o estava produzindo.

Estes dois momentos foram costurados pelas seguintes *nervuras da ação*, conforme podemos observar: **i)** Conectividade/Objetivo Comum, quando o segundo momento, o da ação, já estava acontecendo, simultaneamente, ao longo dos quatro acertos acordados, temos: **ii)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado; **iii)**

Conectividade/Objetivo Comum; **iv)** Sensorialidade/Espaço Compartilhado + Corporeidade da Ação.

Em seguida, nesta **Cena Exclusiva** (trecho que vai das linhas 34 a 42, assinaladas na tabela acima), os combinados, anteriores à execução desta mesma cena, foram os seguintes: **i)** quando é proposta a inserção de uma fala de Futrício Jr; **ii)** quando decidimos como é que o Segurança soube da situação; **iii)** quando é proposto o pedido de suborno por parte do Segurança; **iv)** quando decidimos qual seria a fala pontual de Futrício ao Segurança; **v)** quando orientei para que Futrício finalizasse com uma “risada maligna”.

Temos dois momentos importantes de construção dessa cena, organizados pelo próprio elenco, em conformidade com sua necessidade processual de elaboração performativa: o primeiro momento, portanto, é o *momento dos acordos* e o segundo momento é o *momento da execução da cena*. O momento da execução da cena configura-se pelas situações a seguir: **i)** quando Futrício pergunta contundentemente ao Segurança “quem é o pai da criança”; **ii)** a “risada maligna” de Futrício Jr.; **iii)** a risada inesperada do Segurança ao final da cena, que acabou sendo incorporada a ela.

Estes dois momentos foram permeados pelas seguintes *nervuras*: **i)** no momento dos acordos: Conectividade/Objetivo Comum; Intenção Comunicativa; Sensorialidade/Espaço Compartilhado; Corporeidade da Ação + Intenção Comunicativa; Conectividade/Espaço Compartilhado; **ii)** no momento da ação: Sensorialidade/Espaço Compartilhado; Conectividade/Objetivo Comum; Conectividade/Espaço Compartilhado.

Uma constatação decisiva para a compreensão do meu trabalho foi a de que, pelo processo do meu *modus operandi* com pessoas afásicas, houve mais momentos de acordos do que de ação, o que não diminuiu a potência do que realizamos. No entanto, isso revelou a natureza da nossa construção, já que a peça radiofônica foi montada sessão por sessão, contingencialmente, tendo em vista que a assiduidade das participantes não era permanente. Sendo assim, os acordos tinham que ser revistos sempre, de forma pactual, consensual e coletiva, para que o *canovaccio* principal se mantivesse.

Considerações Finais

De minha parte, verifico que afásicas, apesar do comprometimento neurológico e das alterações metalinguísticas, conservaram e reorganizaram uma competência de natureza textual-discursiva teatral e, por conseguinte, artística e multimodal. Competência que possibilitou que participassem de uma *educação teatral semiótica* e que fossem instruídas quanto a densidade modal e, desta forma, que conduzissem ativamente o jogo teatral, que sustentassem o ato cênico, a conversação, a troca de turnos e a elaboração semiótica – pela via do *processo colaborativo*, tão caro ao fazer teatral.

Nomeio esta competência de *conduta teatral*. Isso nos permitiu, coletivamente, uma espécie de reconstrução ou apropriação de elementos teatrais, como o que fizemos na peça radiofônica através da movimentação dinâmica e cooperativa dos turnos, contribuindo para a coordenação das ações e para a construção dos sentidos.

Por fim, por meio da análise das sessões vídeogravadas do PET, percebi que o *corpo expressivo/performativo* da afásica se torna mais potencialmente expressivo quando posto em ação, contextualizado em uma situação, seja ela linguística ou não, na qual deve realizar um gesto ou uma ação relevante e significativa. Notei que a natureza sociocognitiva e sócio-interacional dos jogos teatrais auxiliou a atuadora afásica na retomada de uma expressividade comunicativa com sentido e que dialoga com o mundo, justamente por ser o fazer teatral uma prática intersemiótica por natureza, facultando o comparecimento de complexas redes multimodais que, no caso desta pesquisa, são intrinsecamente performativas e performatizantes.

REFERÊNCIAS

CALLIGARIS, Juliana. Pablos. **A Dimensão Multisemiótica do Jogo Teatral: A Experiência de Elaboração de uma Peça Radiofônica no Programa de Expressão Teatral do Centro de Convivência de Afásicos (CCA – IEL/UNICAMP)**. 2016. 160 f. Dissertação (mestre em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2016.

GROTOWSKI, Jerzy. **Trabalhar com Grotowski sobre as Ações Físicas**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

FABIÃO, Eleonora. Corpo cênico, estado cênico. **Revista Contracorpos** – Eletrônica, set.-dez. 2010, v. 10, n.3, p.321-326. ISSN: 1984-7114. Recuperado de: <<https://doi.org/10.14210/contrapontos.v22n1.p2-7>>. Acesso em: 21 out. 2022.

FÉRAL, Josette. Por uma poética da performatividade: o teatro performativo. **Revista Sala Preta** [on-line], 2008, vol. 8, p. 197-210. ISSN: 2238-3867. Recuperado de: <<https://doi.org/10.11606/issn.2238-3867>>. Acesso em: 21 out. 2022.

FISCHER-LICHTE, Erika, **The Transformative Power of Performance**. London, Routledge, 2008.

KOUDELA, Ingrid Dormiem. **Brecht: um jogo de aprendizagem**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

MINNICK, Michele. **Uma Jornada com Rasaboxes**. Entrevista concedida a Ana Achcar, Adriana Bonfanti, Joana Ribeiro S. Tavares, Marcia Moares, Anna Wiltgen, Dadá Maia e Adriana Maia. Revista Ouvirouver, Uberlandia v. 14 n. 1 p. 234-246 jan./jun. 2018.

MIRA, Caio. **O CCA como uma comunidade de práticas: uma análise das interações do Centro de Convivência de Afásicos**. 2006. 155 f. Dissertação (mestre em Linguística). Instituto de Estudos da Linguagem, UNICAMP, Campinas, São Paulo, 2006.

MORATO, E. M. et alli. **Sobre as afasias e os afásicos – subsídios teóricos e práticos elaborados pelo Centro de Convivência de Afásicos**. Campinas: Editora da Unicamp, 2002.

NORRIS, Sigrid. Multiparty interaction: a multimodal perspective on relevance. In: Discourse Studies. **Sage Journals**, 2006, Vol. 8 Issue 3. Recuperado de: <<https://doi.org/10.1177/1461445606061878>>. Acesso em: 21 out. 2022.

SALOMÃO, Maria Margarida Martins. **A construção do Sentido**. Veredas: Revista de Estudos Linguísticos, Juiz de Fora/MG, v. 3, n. 1, p. 61-79, 1999.

STANISLAVSKI, Constantin. **A Preparação do Ator**. R. de Janeiro: Civil. Brasileira, 1964

Recebido em: 11/07/2022

Aceito em: 28/11/2022.

POSSIBILIDADES FÍLMICAS DO CORPO COM DEFICIÊNCIA NO ESPAÇO ESCOLAR (OU POR UMA NOVA POÉTICA DO CORPO)¹

Odair Rodrigues dos Santos Junior²

Resumo: Neste artigo pretendo abordar as possibilidades fílmicas dos corpos com deficiência no espaço escolar. A partir das leituras de FREIRE (2016), KASTRUP (2001) e VIEIRA (2013), objetivo discutir a *práxis* pedagógica como professor-pesquisador-artista, a problematização do processo ensino/aprendizagem da arte e o corpo como elemento de formação do sujeito cognoscente. Os escritos de ALBUQUERQUE (2008) norteiam a representação dos corpos com deficiência no cinema, em particular o brasileiro. Das postulações de BERGALA (2008) e FRESQUET (2013), procuro apresentar o cinema na escola como catalisador de relações que possibilitam a alteridade no ato da criação artística. BERTOLDI (2015), em sua formulação sobre representação e ação do corpo com deficiência na dança, conduz à problematização que tenciono desenvolver para elaboração de um protótipo metodológico: quais os procedimentos pedagógicos para a inter-relação de pessoas com deficiência com o cinema na escola? Como autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada? Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola? Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência, produzido com a experiência audiovisual? Acredito que a construção de procedimentos fílmicos com base nessas perguntas tem a potencialidade de organizar uma nova poética imagética pelos e com os corpos na educação inclusiva.

Palavras-chave: Cinema e educação; Educação inclusiva; Procedimentos fílmicos; Corpos com deficiência.

POSIBILIDADES FÍSICAS DEL CUERPO CON DISCAPACIDAD EN EL ESPACIO ESCOLAR (O POR UN NUEVO POÉTICO DEL CUERPO)

Resumen: En este artículo tengo la intención de abordar las posibilidades fílmicas de los cuerpos con discapacidades en el espacio escolar. A partir de las lecturas de FREIRE (2016), KASTRUP (2001) y VIEIRA (2013), se pretende discutir la práctica pedagógica como docente-investigador-artista, la problematización del proceso de enseñanza / aprendizaje del arte y el cuerpo como un elemento de formación del sujeto

¹Artigo publicado em versão reduzida nos anais do XXIV Encontro da Socine, em 2021, pp. 913 – 919 acessado em [https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2021\(XXIV\).pdf](https://www.socine.org/wp-content/uploads/anais/AnaisDeTextosCompletos2021(XXIV).pdf)

² Odair Rodrigues dos Santos Junior, Graduado em Linguística-Português pela FFLCH/USP, licenciatura em Língua e Literatura Portuguesa pela FE-USP, fotógrafo de movimentos sociais, graduando em cinema e vídeo, pela FAP/UNESPAR, Especialização em Cinema, com Ênfase em Produção, pela FAP/UNESPAR, mestrado, com estudos no campo de Cinema e Educação, pelo PPG-Artes/UNESPAR, participa do LabEducine – Laboratório de Cinema e Educação /UNESPAR - coordena projetos de produção audiovisual em escolas, professor de língua e literatura da rede estadual de ensino do Paraná, está secretário de Cultura do município de Fazenda Rio Grande/Pr. E-mail: odair.rodrigues@gmail.com

cognosciente. Los escritos de ALBUQUERQUE (2008) guían la representación de los cuerpos con discapacidad en el cine, en particular el brasileño. Desde los postulados de BERGALA (2008) y FRESQUET (2013) trato de presentar el cine en la escuela como un catalizador de las relaciones que permiten la alteridad en el acto de creación artística. BERTOLDI (2015), en su formulación sobre la representación y acción del cuerpo con deficiencia en la danza, lleva a la problematización que pretendo desarrollar para elaborar un prototipo metodológico: ¿Cuáles son los procedimientos pedagógicos para la interrelación de las personas con discapacidad con el cine en la escuela? ¿Cómo se puede estimular la autorrepresentación de los estudiantes con discapacidades? ¿Cuáles son los procedimientos para formar equipos que incluyan a personas con discapacidades en la escuela? Cuáles son los procedimientos para resaltar, registrar y analizar la mirada de los estudiantes, con discapacidades, producidos con la experiencia audiovisual? Creo que la construcción de procedimientos cinematográficos basados en estas preguntas tiene el potencial de organizar una nueva imagen de poética por y con los cuerpos.

Palabras clave: Cinema y educación; Procedimientos fílmicos; Cuerpos con discapacidad.

1 O recorte do espaço e suas relações

Com cerca de 1.300 estudantes e cerca de 80 profissionais, o Colégio Estadual Lucy Requião de Melo e Silva, doravante CELRMS, possuía, no momento da pesquisa, algumas particularidades importantes que facilitaram direta e indiretamente o andamento do projeto:

- A direção escolar, diretor geral e 2 vice-diretores, contava com duas pessoas com deficiência física, sendo um paraplégico (direção geral) e outro com redução de mobilidade em uma das pernas (vice-direção);
- Além dos gestores, a escola contava com mais quatro docentes com deficiência (amputação, fusão de dedos, redução de capacidade visual e redução de mobilidade), três atuando em sala de aula (professoras de matemática e português e um professor de biologia) e um em readequação de função;
- Funcionárias que atuam no pátio e na cozinha com formação em pedagogia;
- Amplo espaço físico com boa adaptação para mobilidade;

- Professoras com formação em Educação Especial e Inclusiva atendendo 20 estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (doravante NEEs) em sala de recursos multifuncionais no contraturno das aulas regulares.

Anote que essas condições não isentaram a escola de preconceitos, contradições, resistências, incompreensões e dificuldades inerentes ao tema da Educação Inclusiva no ambiente de ensino, mas viabilizaram debates e encaminhamentos para muitas questões surgidas na comunidade escolar.

O espaço físico da escola permitiu a exploração de diferentes olhares e a relação espacial dos corpos com cada setor da instituição, pelo potencial cenográfico das histórias contadas pelos estudantes.

A quantidade de estudantes atendidos na sala de recursos multifuncionais no CELRMS, ano letivo de 2019, não correspondia à quantidade de estudantes com NEEs porque muitos familiares ignoraram recomendações de docentes e pela ausência de laudo médico para convencimento de alguns profissionais. Sobre o modelo médico, Renata M. Silva e Luana L. Ribeiro pontuam:

Mesmo com o avanço das práticas escolares voltadas para o público-alvo da modalidade especial, ainda pode ser possível identificar traços de interferência do modelo médico de compreensão da deficiência nesse âmbito. Neste, o diagnóstico clínico ainda é considerado como importante instrumento no encaminhamento desses alunos à modalidade citada, principalmente ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Apesar de haver orientação do Ministério da Educação (MEC) de que o diagnóstico não pode ser considerado imprescindível para efetivação desse atendimento, esse instrumento ainda é solicitado como forma de comprovação de que o aluno faz parte do público-alvo a ser atingido pela educação especial no Brasil. (SILVA; RIBEIRO, 2017, p. 143)

Nas trocas de informações com colegas docentes, pedagogas e funcionárias, verificamos que, em sala, havia mais estudantes com NEEs, e as estratégias no processo ensino/aprendizagem deveriam considerar esses indivíduos com suas particularidades.

2 Por uma nova poética imagética para os corpos com deficiência

O corpo com deficiência, no ambiente escolar, é um desestabilizador do conceito de normalidade normatizadora. Observo ainda que, mesmo sob a recente legislação de caráter inclusivo incentivando as instituições educacionais a se adequar a diferentes corpos com deficiência, há resistências em adotar outras formas de mediação e avaliação do aprendizado nesse encontro entre pessoas com diferentes modos de sentir o mundo.

Maria Teresa Eglér Mantoan aponta a dificuldade da instituição escolar ao se relacionar com a diferença:

A diferença propõe o conflito, o dissenso e a imprevisibilidade, a impossibilidade do cálculo, da definição, a multiplicidade incontrolável e infinita. Essas situações não se enquadram na cultura da igualdade das escolas, introduzindo nelas um elemento complicador que se torna insuportável e delirante para os reacionários que as compõem e as defendem tal como ela ainda se mantém. (MANTOAN, 2006, pp. 18-19)

A lei nº 13.146, de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), traça, em seu capítulo IV, nos incisos I ao XVI, as orientações gerais para inclusão das pessoas com deficiência no ambiente educacional em todos os níveis de ensino.

Docentes, gestores e funcionários que encontro em formações multidisciplinares, em reuniões pedagógicas e eventos classistas reclamam do despreparo apesar do aumento da literatura sobre o tema. Quanto a isso, Francisco Oliveira aponta para uma das prováveis causas dessa dificuldade:

Há muito esforço, reflexões e discussões teóricas sobre as políticas de inclusão e formação de professores, porém poucas produções ainda relatam práticas pedagógicas realmente efetivas sobre o tema. Parece, também, que há pouca alteração nos currículos, bem como inflexibilidade, por parte dos gestores e escolas, para que se efetive, na prática, a formação docente para a inclusão escolar. (OLIVEIRA et al., 2019, p. 242)

Soma-se a isso a redução da carga horária de formação continuada de docentes e funcionários, o que deixa a responsabilidade de aperfeiçoamento para o próprio profissional, de acordo com sua condição financeira e disponibilidade de tempo.

Nesse contexto, a problematização desses corpos convida à invenção, à criação de novos procedimentos capazes de provocar o devir de novas formas de mediação no processo ensino/aprendizagem, e também a outras relações na coletividade na qual estudantes, docentes e famílias estão inseridos. Isso só é possível se me coloco na posição de professor-pesquisador-artista empenhado na crítica e na prática da docência com criatividade para enfrentar a nova situação representada pelos corpos com deficiência colocados diante de mim no espaço escolar. Para corroborar essa afirmação, cito Paulo Freire:

(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 2016, p. 40)

A *práxis*³, aqui entendida como ação consciente e indissociável da filiação teórica, leva à permanente avaliação das metodologias usadas do planejamento à ação pedagógica que envolvem o diálogo em sala até a produção de instrumentos de mensuração do aprendizado.

A problematização surge, nesse ínterim, entre planejamento e a ação do estudante como sujeito ao representar sua recepção do movimento didático acionado pelo docente. Compreendo que mesmo a aparente nulidade de ação por parte do corpo com deficiência é uma ação.

Ressalto, assumindo o risco da redundância, que a problematização não ocorre apenas com os corpos socialmente marcados como “com deficiência”, porque entre

³ . “(...) a forma não-alienada de atividade humana (...)”, BOTMMORE, Tom. **Dicionário do Pensamento Marxista**. GUIMARÃES, Antonio Monteiro. (edição bras.) RJ, Jorge Zahar Ed, 2001, p 294

aqueles enquadrados nos padrões da normalidade também se apresentam desafios pedagógicos, sejam nas relações entre si, sejam nas interações com os corpos das múltiplas inclusões.

Apesar das reflexões geradas pelo pensamento de Freire (2016), o recorte deste artigo não se refere à prática geral do processo ensino/aprendizagem, mas ao concernente à arte de forma mais ampla, e ao cinema, de maneira mais específica.

Desse ponto de vista, a leitura das ideias de Virgínia Kastrup, sobre como a arte pode ser prolífica no processo ensino/aprendizagem, impulsiona minha investigação sobre a mediação do ensinar/fazer artístico em sala e seus eventuais desdobramentos nas mediações de uma política inclusiva para corpos com deficiência:

A aprendizagem, é sobretudo, invenção de problemas, é experiência de problematização (...) Colocar o problema da aprendizagem do ponto de vista da arte é colocá-lo do ponto de vista da invenção. A arte surge como um modo de exposição do problema do aprender. (KASTRUP 2001, pp. 17-19)

Em uma realidade em que a normatividade da normalidade exclui corpos com deficiência (entre outros corpos), sua presença já causa alteração no que é imaginado como equilíbrio no ambiente escolar. A dinâmica das ações pedagógicas no processo ensino/aprendizagem pode ser catalizadora das problematizações nas mediações do ensino de arte.

O conhecimento não é apreendido de maneira uniforme porque as variáveis são tão heterogêneas quanto as vivências de cada corpo individualizado. Em uma sociedade capitalista, cuja escola espelha a divisão social do trabalho, o ensino da arte pode galvanizar o pensamento sobre outros cenários destoantes de uma falsa homogeneidade do sentir o mundo. Alain Bergala formula essa conjectura no procedimento criativo da arte na escola:

Que experiência de criação terá o aluno que, habituado a se expor o mínimo possível devido a fracassos vividos em aula, escolher a função mais "oculta" e mais subalterna, em que ele estará menos "em evidência"? Pois, mesmo na escola, nem todo mundo tem a mesma cota de criação na divisão de trabalho de uma equipe de cinema - longe disso - e manter essa ilusão serve apenas para reproduzir

ingenuamente essa divisão de trabalho. Se a passagem ao ato de criação no sistema escolar tem um sentido coletivo, este deve ser o de redistribuir minimamente as cartas excessivamente marcadas na turma e na sociedade em geral que cabem aos bons e maus alunos, aos fortes e aos fracos, àqueles que tomam a palavra e àqueles que não ousam tomá-la, aos dominantes e aos dominados, aos "herdeiros" e aos culturalmente des-favorecidos, aos "com futuro" e aos "sem futuro". (BERGALA, 2008, p 203)

À observação do autor de **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**, incluo a situação das pessoas com deficiência no ambiente escolar. A separação entre trabalho intelectual e trabalho manual reduz as expectativas sobre as capacidades produtivas dos corpos dissonantes da padronização estabelecida no gradativo eixo paradigmático do capitalismo. A graduação se dá de acordo com a estigmatização do corpo no espaço social ocupado: mulheres, gordos, negros, LGBTQIA+ (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, queer, intersexo, assexuais e demais) e corpos com deficiência. E isso se reproduz quando se refere à aquisição de conhecimento onde o saber artístico é pouco ou nada relevado ao ser considerado de maneira estanque, como se fosse organizado separadamente no corpo ao qual a mente se integra. Jorge A. Vieira, ao conceber a cognição como sistema, propõe outra abordagem:

(...) acreditamos que todas as formas e tipos de conhecimento são estratégias evolutivas que ajudam a permanência temporal dos sistemas cognitivos. Isso acarreta que a arte, sendo tipo de conhecimento, tem um forte papel na evolução dos sistemas humanos e daqueles por eles compostos, como os psicossociais, os sociais e os culturais. (...) Ciência e Arte sempre foram atividades consideradas, até relativamente pouco tempo, como estanques e nada tendo em comum. Na verdade, são formas de conhecimento que partilham um núcleo comum, aquele que envolve atos de criação. (VIEIRA, 2013, pp. 2, 47)

Arte e ciência, entendidas como processos complexos do sistema cognitivo, estão inseridas, em uma relação dialógica, em diferentes sistemas de corpos individuais que se relacionam entre si e com os ambientes. Ou seja, a ideia de superioridade de campo de conhecimento ou de homogeneidade cognitiva não corresponde nem para os

corpos arbitrariamente classificados como padrões de normalidade e muito menos para aqueles fora desse estreito escopo.

Ao mudar a perspectiva sobre o processo cognitivo, a problematização do corpo com deficiência deve levar em consideração os instrumentos metodológicos para possibilitar a liberdade de ação criativa no ambiente escolar assim como, de forma equânime, o professor pesquisador e artista deve problematizar a relação com outros corpos diversos sem deficiência.

A materialidade dos corpos originados em diferentes trajetórias pessoais multiplica os fatores que distinguem o processo cognitivo, mesmo apresentados a um mesmo objeto. A *práxis* pedagógica media as várias abordagens de como a relação sujeitos cognoscentes, objeto e ação criativa devem se relacionar em sala de aula. Em Marcos Henrique Camargo encontro a referência sobre a necessidade de considerar a materialidade corporal no contexto escolar:

O corpo humano não conhece distinções sociais, étnicas ou quaisquer outras diversidades culturais; de modo que todos os corpos humanos, independentemente de suas diferenças biológicas e até em razão delas, demandam todo bem-estar e liberdade a que cada indivíduo da espécie tem direito. (CAMARGO, 2017, p. 41)

A proposição é validada no momento da criação artística, antecedida por um trabalho pedagógico permeado pela multiplicidade de estratégias planejadas e inferidas durante o processo ensino/aprendizagem. Avaliar como é a recepção dos caminhos propostos em sala de aula pressupõe um exercício de escuta sobre como ressoa um verso de um poema, um plano de um filme e, não raro, o encontro dessas diferentes linguagens artísticas. Essa potencialidade não ocorre harmonicamente pela diversidade de variáveis representada em cada corpo, mas pode soar como ensaio de orquestra, uma antevisão da criação artística a ser produzida no ambiente escolar.

Ao revisar bibliografia sobre corpos com deficiência e cinema constatei que, no Brasil, começam a ganhar relevância os estudos sobre representação, recepção e, em paralelo, acessibilidade às obras audiovisuais para cerca de 45 milhões de pessoas com alguma deficiência. Os debates em torno do tema tiveram resultados práticos em

regulamentações da Agência Nacional do Cinema – ANCINE – nos setores de distribuição e exibição.

Síntese de quase três décadas de luta pelos direitos das pessoas com deficiência, nos marcos da Constituição de 1988, a já citada lei nº 13.146, de julho de 2015, fomenta uma ampla revisão do que está socialmente estabelecido como deve ser a relação entre corpos dentro ou fora do espectro da “normalidade”.

Na escola, as relações com as pessoas com deficiência são normatizadas por modificações na Lei de Diretrizes de Base – LDB – lei 9394, de 20 de dezembro de 1996, que inicia os passos para o fim da segregação entre corpos inclusos/não inclusos na pouco fluída classificação de “normalidade”. O documento elaborado por um grupo de trabalho formado pelo Ministério da Educação - MEC - em 2007, pode ter uma dupla interpretação, com ambos sentidos verdadeiros: o princípio legal para solucionar o problema da integração de corpos com deficiência no espaço do ensino regular e a problematização desses corpos no mesmo espaço:

Na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e em outros, como os transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento desses estudantes. (BRASIL, 2007, p. 11)

Retomando Kastrup (2001) e Freire (2016), a problematização pode ser um dos aspectos positivos da *práxis* de uma pedagogia que envereda por um processo onde o conhecimento transforma.

O corpo com deficiência e o cinema, particularmente em contexto de produção, são geradores de problemas no ambiente escolar. A partir dessa afirmação passo a discutir as possibilidades do corpo com deficiência, em ambiente escolar, na condição de produtores de imagem.

Antes, mesmo que brevemente, é importante lembrar o cinema em sua gênese: a espetacularização de corpos em movimento. O espetáculo não estava apenas na representação, mas também no espaço de exibição das imagens. O chamado “primeiro cinema”, segundo Flávia Cesarino Costa, se misturava com artistas, produtores e

trabalhadores marginalizados da cultuada “*belle époque*”, imaginário na memória histórica que se contrapõe ao horror da Primeira Guerra Mundial, momento de aumento exponencial na produção de corpos com deficiência:

(...) desde 1895 já circulavam pela França outros tipos de filmes, que mostravam números de magia, gags burlescas, encenações de canções populares e contos de fada. Estes filmes eram mostrados em quermesses, vaudeviles, lojas de departamento, museus de cera, circos e teatros populares. Na verdade, este era o principal caminho pelo qual o cinema se expandia nos seus primeiros anos. (COSTA, 2005, p. 29)

As representações dos corpos com deficiência no cinema foram mudando historicamente por vários fatores. Entre eles o aumento dessa população, a reorganização da divisão social do trabalho, a consciência de pessoas com deficiência como sujeitos da história. Márcio Alves de Albuquerque sintetiza essas nuances nos gêneros cinematográficos:

Não é de hoje que pessoas com deficiência e seus corpos diferentes, protéticos, cegos, surdos ou sem movimentos são personagens de filmes e documentários no cinema em várias partes do mundo. Os diferentes enfoques foram mudando gradativamente ao longo dos anos. Em um primeiro momento, houve uma tendência de destacar o humor e posteriormente a desumanização dos personagens com deficiência, muitas vezes representados de forma “grotesca” e “monstruosa”; contemporaneamente, o foco tem sido os dramas pessoais e uma tentativa tímida de humanização desses cidadãos. (ALBUQUERQUE, 2008, p. 22)

Para corroborar com a citação de Albuquerque (2008) que na contemporaneidade há uma tentativa de humanização de corpos com deficiência, citamos alguns filmes brasileiros, produzidos no século XXI, de diferentes gêneros (documentário, comédia, drama e ficção científica) cujas personagens protagonistas são pessoas com deficiência representadas por atores, com deficiência ou não, e não atores: “A pessoa é para o que nasce” (2004), de Roberto Berliner; “Onde Borges tudo vê” (2012), de Taciano Valério; “Colegas” (2012), de Marcelo Galvão; “Marcelo” (2013), de Jéssica Lopes; “Branco sai, preto fica” (2014), de Adirley Queirós; “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho” (2014), de Daniel Ribeiro; “Onda traz, o vento leva” (2014), de Gabriel

Mascaro; “Carne em água” (2014); de Davi Bortolossi; “Luíza” (2016), de Caio Baú; “O filho eterno” (2016), de Paulo Machline; “Qual o corpo que dança?” (2017), Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani e “Organismo” (2017), de Jeorge Pereira.

Dessa seleção, apenas a última obra é dirigida por uma pessoa com deficiência, e aí reside meu interesse em levantar questionamentos sobre o modo de produção adotado para proporcionar um ponto de partida com estudantes das diversas inclusões no ambiente escolar.

Ao assistir a entrevista⁴ do diretor do filme “Organismo” (2017), sobre como o *set* foi organizado para que sua direção pudesse a ser realizada, passei a problematizar quatro questões:

- Quais os procedimentos pedagógicos para a interrelação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?
- Como autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada?
- Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?
- Quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência produzido com a experiência audiovisual?

A necessidade de pensar a presença do corpo com deficiência em um *set* de produção cinematográfica já é, em si, a constatação sistemática de sua ausência. De fato, é a negação das problematizações desses corpos em sua interação com aqueles dentro do aspecto socialmente definido como normalidade. Andréa Sério L. Bertoldi, ao discutir o corpo com deficiência no espaço da dança, convida à adoção da postura de perceber as diferenças como devires latentes na arte:

⁴ Acessada em <https://www.youtube.com/watch?v=skJnyfMdcQY>

Ao negar a particularidade da subjetividade do corpo com deficiência, por natureza provocador, capaz de acionar em nós percepções sobre nossa própria fragilidade de pensamento/atitude, o discurso de que todos os corpos são distintos, diferentes, todos temos deficiências, toma um lugar perigoso. Dependendo de mudanças muito sensíveis no modo de entender a relação de diferentes corpos com a autonomia, as “autorizações” de pertencimento tornam-se algemas porque deixam de ser possibilidades de apropriação e passam a constituir o discurso ocultamente opressor de subjetividades, criando lenta e silenciosamente o crivo do corpo aceito, pertencente, autorizado a escolher como quer estar na dança. (BERTOLDI, 2015, p. 37)

A singularidade do corpo com deficiência, nas artes, pode conduzir a um triplo gesto de criação onde estão contidos a recepção desse indivíduo como sujeito; as condições para sua ação criativa e a potencialidade da obra artística advinda de um ponto de vista diferente dos parâmetros da percepção do mundo normatizado sob aparente “normalidade”.

Na produção cinematográfica na escola, cada corpo exige diferentes demandas na aplicação de uma *práxis* pedagógica que se proponha como libertadora e esteja preparada para as possíveis transgressões oriundas dessa orientação. O ambiente escolar, segundo Bergala (2008), é propício para mudar o paradigma de um cinema normatizador de comportamentos:

A escola tem que propor uma outra cultura, que acabará se tornando - mesmo que involuntariamente - "alternativa" diante de um cinema imposto cada vez mais maciçamente como "o todo" do cinema. Talvez seja a cultura como um todo, simplesmente, que está na iminência de se tornar "exceção" diante dos grandes canhões do bombardeio de produtos industriais. (BERGALA, 2008, p. 96)

Propor “outra cultura” é, simultaneamente, experimentar outros modos de divisão no trabalho de produção cinematográfica. Ao trazer docente e estudantes para o primeiro plano no *set* de filmagem, como observa Bergala(2008), já causa aí um deslocamento na perspectiva da sala de aula tradicional onde os papéis sociais estão marcados pelo espaço ocupado por aqueles corpos.

Pesquisar sobre as possibilidades fílmicas dos corpos com deficiência no ambiente escolar supõe consequente transformação em suas representações. Explorar

o conceito de cognição, deixando de apartar o corpo nesse processo, traz novos horizontes na produção de imagens e em sua recepção.

Os curtas metragens “Carne em água” (2014), “Luíza” (2016), e “Qual o corpo que dança?” (2017), foram viabilizados em ambiente acadêmico como resultantes de pesquisas dos respectivos coletivos envolvidos em suas produções. As três produções, nas exibições em que presenciei, instigaram perguntas sobre a problematização ao representar os corpos com deficiência em seus universos diegéticos.

Por serem obras gestadas em ambientes de ensino/aprendizagem, e pelos questionamentos em suas respectivas exibições, as problematizações ocorreram antes e durante o ato de criação fílmica.

Bertoldi (2015) apresenta suas escolhas em “Carne em água” (2014):

(...) escolhi o recorte da videodança Carne em Água para refletir sobre diferentes modos de corpos com e sem deficiência produzirem autonomia na dança contemporânea, por se tratar de uma experiência de apropriação do conceito de affordance, entendido como a adaptabilidade do corpo produzida e retroalimentada pelas demandas do ambiente. Os estados de ordem que emergem a partir de situações de desordem e a autonomia compartilhada foram assumidos nesta obra como inerentes a experiências de adaptabilidade. (BERTOLDI, 2015, p. 10)

Caio Baú, diretor de “Luíza” (2016), em breve entrevista para o 28º Festival de Curtas Metragens de São Paulo (2017), discorre sobre como surgiu o projeto na disciplina de documentário, na ocasião, lecionada pelo cineasta Evaldo Mocarzel no curso de Cinema e Audiovisual da UNESPAR. Na conversa, revela o processo da tomada de decisão para representar a personagem “Luíza, sua irmã com deficiência cognitiva em suas relações no universo familiar e no mundo.

Quanto ao filme “Qual o corpo que dança” (2017), participei da turma dos realizadores durante a disciplina de produção de documentário ministrada pelo documentarista Eduardo Baggio e presenciei parte das discussões da obra em sala.

3 Por uma nova poética imagética para os corpos com deficiência

Os debates precedentes e de recepção das obras fílmicas me conduziram à experimentação, no ensino básico, de tratar o tema sobre a representação de corpos com deficiência em duas etapas pedagógicas.

Entre as turmas que lecionei, em 2019, selecionei três 9º anos, um matutino e dois à tarde, e um grupo composto por 6 estudantes, do 9º ano do ensino fundamental ao 3º do ensino médio, interessados no projeto de “produção de vídeo”, no contraturno, proposto por mim.

As três turmas regulares foram escolhidas porque cada uma delas possuía de três a quatro estudantes com NEEs (discutirei esse critério mais adiante), pela quantidade de cinco aulas semanais da disciplina de língua portuguesa em cada turma e pelo apoio de pais, equipe pedagógica e gestão à experiência.

O grupo menor foi proposto para verificar como funcionaria a hipótese com estudantes que não eram meus alunos e focado exclusivamente no desejo de ampliar os conhecimentos de recepção e produção audiovisual.

Tanto nas turmas regulares, como na turma experimental (o grupo menor) optei por tratar o tema sobre representação de corpos com deficiência em duas etapas pedagógicas:

- Mediar discussões sobre esses filmes a partir do plano fílmico, como sugerido por Bergala (2008);
- Assumir o cinema como risco, que pode perturbar o equilíbrio estabelecido na escola, segundo Adriana Fresquet e Cesar Migliorin(2015), e organizar uma produção cinematográfica, com a integração de estudantes com deficiência na(s) equipe(s).

O risco de promover o incentivo à produção audiovisual em um ambiente da educação básica não está apenas nos possíveis temas abordados por jovens estudantes, mas também em como o processo se dará e o resultante expresso na obra pronta. As

narrativas, muitas vezes, não obedecem a forma clássica aristotélica, além de trazer perspectivas outras fora da institucionalização ordenada:

Aceitar que o cinema propõe mundos, não traz apenas o belo, o conforto ou a harmonia. Ou seja, se desejamos o cinema na escola é porque imaginamos que a escola é um espaço, um dispositivo, em que é possível inventar formas de ver e estar no mundo que podem perturbar uma ordem dada, do que está instituído, dos lugares de poder. Assim, apostar no cinema na escola nos parece também uma aposta na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar. Trata-se de um enorme e estimulante desafio para os educadores. (FRESQUET; MIGLIORIN, 2015, p.8)

Para os corpos com deficiência, a presença no *set*, o protagonismo atrás e à frente da câmera já são atos de transgressão, porque eles saem do lugar da invisibilidade e passividade destinadas por uma sociedade que resiste à diversidade.

Apesar dos estudantes aparentemente serem mais propensos à convivência com os diferentes, uma observação mais cuidadosa revelou um misto de preconceitos contra os corpos com deficiência onde machismo, homofobia e racismo são somados à dificuldade de aceitar quem não se encaixa no padrão da normalidade padronizada. Por isso, construir alternativas para o atendimento de estudantes com NEEs também exigiu preparo para abordar outras questões no campo das diversidades do corpo.

As leis 10639/03, que modifica o artigo 26º da LDB sobre cultura e história afro-brasileira na escola, e 11.340/06 (Lei Maria da Penha) associadas a textos do livro didático e uma curadoria de curta metragens com a abordagem dos direitos humanos foram usadas para problematizar a histórica prática de segregação às chamadas minorias sociais.

O discurso de que todos são iguais na sala de aula não resiste a qualquer proposta de trabalho em grupo sem que haja o debate sobre as diferenças porque a tendência é reunir-se com os “seus” e excluir por gênero, etnia e padrões de normatização quanto a dita “normalidade”.

Camargo (2017) reflete sobre o esvaziamento das potencialidades quando a diversidade é usada para silenciar, ao invés de ser encarada como oportunidade de conhecer outras sensibilidades:

(...) o conceito de natureza humana também pode perverter a interpretação das diversidades (de caráter biológico, social e cultural), admitidas como diferenças factuais, retirando força do conceito de que todos os homens são iguais (do ponto de vista da espécie humana) e têm semelhantes condições de realizar quaisquer ações e produzir quaisquer coisas no âmbito da humanidade. (CAMARGO, 2017, p. 30)

Sensibilizar as turmas para a percepção das diferenças como alternativas a serem consideradas também foi um exercício de ver e ouvir, sem a necessidade de discursos pretensamente altruístas que tendem a cair no vazio.

As práticas filmicas e análise das imagens produzidas, aqui mencionadas, foram realizadas por equipes contendo de 4 a 5 estudantes como treino para o projeto envolvendo a turma toda.

Com essas observações, considero que começo a responder as perguntas: “Quais os procedimentos pedagógicos para a interrelação de pessoas com deficiência com o cinema na escola?” e “Quais os procedimentos para formar equipes que incluam pessoas com deficiência na escola?”.

4 A experiência de construção do olhar de um corpo com paraplegia

Para fins de análise, descreverei as observações com a turma de “produção de vídeo”, realizada no segundo semestre de 2019, com cerca de seis estudantes do 9º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio.

Foram realizados 5 encontros com essa turma, com a duração de 3 horas aulas semanais (150 minutos), no contra turno (à tarde) de suas aulas regulares, no espaço da sala multiusos e na sala de informática. Havia uma única estudante com deficiência (paraplegia) e nenhum dos 6 participantes dos encontros faziam parte de alguma turma para qual lecionei naquele ano letivo.

Devido ao pouco tempo, com exceção da primeira aula, houve prática de filmagem depois de cada apresentação teórica.

O planejamento da carga horária foi organizado da seguinte forma:

- 1º aula: breve história do cinema, apresentação do conceito de plano cinematográfico, movimento de câmera com a abertura do filme “Era uma vez no Oeste” (1968), de Sérgio Leone, exibição e debate do curta metragem “Qual corpo que dança” 2017, de Elisa Pocai, Gabriel Chemin e Helena Volani; funções em uma equipe de cinema.
- 2º aula: retomada sobre planos cinematográficos; apresentação do “ponto de vista”; exibição dos curtas metragens “Carne em água” (2014); de Davi Bortolossi e “Vinil verde” (2004), de Kleber Mendonça; exercício minuto Lumière;
- 3º aula: exibição e debate dos vídeos produzidos na aula anterior; exibição de vídeos das turmas regulares para as quais leciono; noções e escritura de roteiro;
- 4º aula: som no cinema; exibição do curta metragem “Todo dia todo” (1998), Flávio Frederico; operação do gravador modelo Zoom H4N; prática de filmagem com vários planos;
- 5º aula: gravação de som e edição de vídeo com software livre; exibição do resultado.

Durante a realização do curso, foram debatidas com a turma as funções nas equipes de cinema logo na primeira aula, como demonstrado. A estudante do 2º ano do ensino médio, paraplégica, doravante N., e o único estudante não pertencente ao CELRMS (pediu autorização para frequentar após saber por amigos sobre o curso) manifestaram conhecimento com a produção de vídeos: ela por seu envolvimento com um projeto de hip-hop e ele por ser “youtuber”.

A cada aula, questionei sobre como N. poderia realizar cada tarefa, e aí surgiram soluções sobre a captação de planos em movimento e fixação da câmera na cadeira de rodas. E, também, o desejo de dirigir a captação de imagens do próprio corpo por parte de N.

Durante as aulas, não foram usados aparelhos de iluminação, mas houve o cuidado de remover obstáculos à mobilidade de N. na sala e no pátio, o que foi facilitado pela construção do prédio do CELRMS, já mencionada.

Um dos estudantes do 3º ano, amigo de N., esteve presente em quase todas as aulas e auxiliava na mobilidade. Além dos celulares dos estudantes, disponibilizei duas câmeras para os exercícios: uma velha, mas perfeitamente funcional Panasonic FZ 100 e uma *actioncam* (pequena câmera usada para registrar esportes de ação), além do já citado gravador Zoom H4N.

Com as técnicas apresentadas, N. explorou ângulos para captar imagens de seu ponto de vista, usou a câmera para registrar seu corpo e dirigiu outro estudante para captar imagens de si.

Na aula de edição (Foto 1), N. participou de todo processo e declarou que usaria as técnicas aprendidas para registrar suas coreografias no projeto de dança de hip-hop, uma vez que seus registros foram feitos a partir de um único plano, frontal e capitando todo palco.

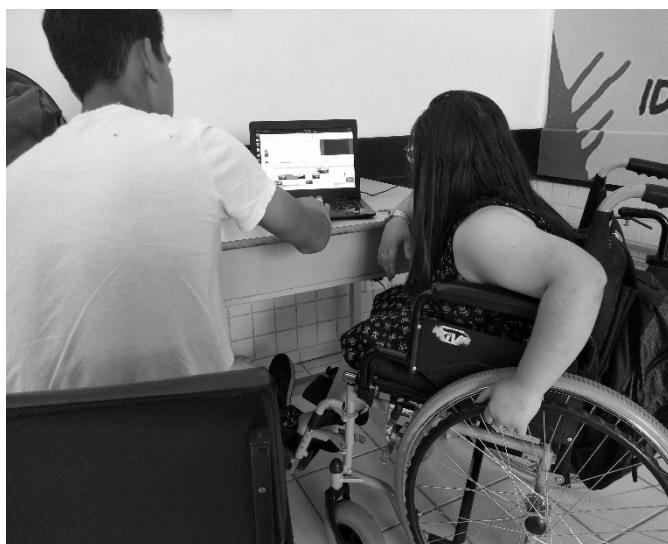


Foto 1 Odair Rodrigues, Fazenda Rio Grande, 2019

Em síntese, os procedimentos adotados foram: a exibição de curta metragens com corpos deficientes em meio a outros sem essa representação; debater com a estudante sobre as possíveis soluções para que as limitações de sua deficiência

pudessem produzir outros olhares; possibilitar o protagonismo do corpo com deficiência nas funções propostas (fotografia, operação de câmera, claque, operação de gravador de som, direção e edição).

A experiência demonstrou para mim, e principalmente para N., que há potencialidades a serem exploradas acerca do corpo com deficiência estar na posição de produtor de audiovisual, seja para autorrepresentação ou para construção de outras narrativas sob seu ponto de vista.

Com essa descrição, as questões “como a autorrepresentação de estudantes com deficiência pode ser estimulada?” e “quais os procedimentos para destacar, registrar e analisar o olhar de estudantes com deficiência produzido com a experiência audiovisual?” foram respondidas dentro do contexto específico, porém apontaram a necessidade de mais observações sobre o tema em uma pesquisa de maior fôlego.

Nesse percurso, assim como foi importante problematizar a representação do corpo com deficiência, tornou-se igualmente fundamental elaborar procedimentos e ferramentas para que esses corpos pudessem ter a liberdade de optar pela produção de conteúdo cinematográfico. Acredito que, neste estudo de caso, o cinema na escola demonstrou a potência em ajudar a organizar uma nova poética para as relações cognitivas entre os corpos dentro e fora dos ambientes de ensino/aprendizagem, além de indicar objeto para futura pesquisa.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Marcio Alves de. **A pessoa com deficiência e suas representações no cinema brasileiro.** RJ, Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Comunicação Social, 2008.

BALÁZS, Béla. **O homem visível in A experiência do cinema (antologia).** XAVIER, Ismail (org.) RJ/SP, Paz e Terra, 2018, pp. 67-85.

BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e estética.** 3º ed. São Paulo: UNESP/Hucitec, 1993.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** COSTA NETTO, Mônica; PIMENTA, Silvia. (trad.), RJ, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

BERTOLDI, Andréa L. Sério. **Trans(ações) de corpos com deficiência em processos de criação em dança entre otrascositás más.** Paraná, Proec UFPR, 2015, acessado em <http://www.proec.ufpr.br/download/cultura/tom/tom2.pdf>

BORDWELL, David; THOMPSON, Kristin. **A arte do cinema: uma introdução.** Gregoli, Roberta (trad.) Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo, SP: EDUSP, 2013

BRASIL, **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014,** acessado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>

BRASIL, **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996,** acessado em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm

BRASIL, **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Acessado em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192

BRASIL, **IBGE -Senso 2010** acessado em https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab.xls.shtm

BRASIL, **ANCINE regulamenta inclusão de recursos de acessibilidade auditiva e visual nas salas de cinema**<https://www.ancine.gov.br/pt-br/sala-imprensa/noticias/ancine-regulamenta-inclus-o-de-recursos-de-acessibilidade-auditiva-e-visual>

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética.** Londrina, Syntagma Editores, 2017.

COSTA, Flávia Cesarino. **O primeiro cinema: espetáculo, narração, domesticação,** RJ, Azougue Editorial, 2005.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação.** Belo Horizonte, Autêntica, 2009.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história: volume II.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio **Aprendendo com a própria história: volume I.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** SP, Paz e Terra, 2016

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** SP, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14.** In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: a lei 13.006 – Reflexões, perspectivas e propostas.** Belo Horizonte: Universo Produção, 2015.

FRESQUET, Adriana Mabel. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola.** Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2013

FRESQUET, Adriana Mabel. **Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação.** RJ, Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

KASTRUP, Virgínia. **Aprendizagem, arte e invenção.** Psicologia em Estudo, v. 6, n. 1, p. 17-27, 2001.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente cinema: educação, política e mafuá.** RJ, Beco do Azougue, 2015.

OLIVEIRA, Francisco N. Gomes de; BRANCHER, Vantoir Roberto; SILVA, Suzel Lima da; PIOVESAN, Josiane Bertoldo. **A formação do professor na sala de aula: atitude frente à pessoa com deficiência** in Revista Educação, Artes e Inclusão. SC: UDESC, v. 15, n. 4, 2019 <http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13371/0> acesso em 10, jan., 2020

RODRIGUES, Chris. **O cinema e a produção.** RJ, Lamparina, 2007.

SILVA, Renata Maldonado. RIBEIRO, Luana Leal. **Permanências do modelo médico nos discursos dos professores da Educação Especial** in Revista Educação, Artes e Inclusão. SC: UDESC, v. 13, n. 1, 2017
<http://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/9378> acesso em 14, jan., 2020

STECZ, Solange Straube. **Cinema e Educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba.** SP, Tese (doutorado em educação), UFSCAR, 2015.

VIANNA, Angel; CASTILHO, Jacyan. **Percebendo o corpo** in O corpo que fala dentro e fora da escola. GARCIA, Regina Leite (org.). RJ, DP&A, 2002.

VIEIRA, Jorge A. **Metodologia, complexidade e arte** in Revista do Lume, Campinas, Unicamp, n° 4, dez., 2013

VIEIRA, Jorge A. **Formas de Conhecimento: Arte e Ciência - Uma visão a partir da Complexidade:** Teoria do Conhecimento e Arte. 1. ed. Fortaleza: Expressão Gráfica e Editora, 2006. v. 1.

XAVIER, Ismail. **O cinema brasileiro moderno.** SP, Paz e Terra, 2001

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico: opacidade e transparência.** SP, Paz e Terra, 2005.

VÍDEOS

Entrevista com Jeorge Pereira. Canal Janela dos dias, 2018, (14:50 min.)<https://www.youtube.com/watch?v=skJnyfMdcQY> acesso em 06 jun. 2019

Entrevista com Caio Baú. 28º Festival Internacional de Curtas Metragens de São Paulo - Curta Kinoforum, 2017, (02:22 min.)<https://www.youtube.com/watch?v=EkcJOfMj764> acesso em 06 jun. 2019.

Recebido em: 31/07/2022

Aceito em: 12/12/2022

PRINCÍPIOS DE ACESSIBILIDADE E INCLUSÃO DAS CIDADES EDUCADORAS E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM ARTES VISUAIS

Ana Cavali¹

Rosanny Teixeira²

Resumo: O presente artigo aborda as cidades educadoras, alguns antecedentes e norteadores, fundamentando seu surgimento e contextualizando Curitiba como cidade membro. Destaca os aspectos de acessibilidade e inclusão a partir da Carta das Cidades Educadoras, aproximando-os das proposições de Paulo Freire e Moacir Gadotti, e o princípio educador das cidades. Esse enfoque e as reflexões sugeridas justificam a importância dessa abordagem na formação de professores de arte e seus possíveis campos de atuação. A inserção da capital paranaense no rol das cidades educadoras pode ser entendida como um espaço aberto para a acessibilidade cultural e artística de públicos que se encontram à margem dessa produção. O debate acerca dos conceitos basilares das cidades educadoras na formação de professores, e mais especificamente de artes visuais, torna-se emergente, uma vez que envolve a perspectiva inclusiva na formação docente. A construção do artigo conta também com algumas reflexões, geradas a partir de um questionário semiestruturado, dirigido aos acadêmicos da Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II — FAP, da Universidade Estadual do Paraná — UNESPAR, corroborando os fundamentos e conceitos anteriormente tratados.

Palavras-chave: Cidades Educadoras; Acessibilidade cultural e artística; Inclusão; Formação Docente; Artes Visuais.

PRINCIPIOS DE ACCESIBILIDAD E INCLUSIÓN DE LAS CIUDADES EDUCADORAS Y FORMACIÓN DE DOCENTES EN ARTES VISUALES

Resumen: El presente artículo aborda las ciudades educadoras, algunos antecedentes y orientadores, con la fundamentación de la aparición y la contextualización de Curitiba como una ciudad miembro. Recalca los aspectos de la accesibilidad e inclusión como principio de la Carta de las Ciudades Educadoras, con la aproximación de las proposiciones de Paulo Freire y Moacir Gadotti, y lo principio educador de las ciudades. Ese acercamiento y las reflexiones propuestas son la justificación de la importancia de esa abordaje en la formación de los profesores en artes y sus posibles espacios de la actuación. La inserción de la capital paranaense en lo rol de las ciudades educadoras

¹ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Universidade Estadual do Paraná, Campus Curitiba-II/FAP. Foi bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, pela UNESPAR/Fundação Araucária. Email: a.oliveiracavali@gmail.com

² Professora da Licenciatura em Artes Visuais do Campus de Curitiba II - FAP/UNESPAR, com Doutorado e Mestrado em Artes Visuais pelo PPGAV do CEART/UDESC. Atua nas disciplinas Fundamentos da Representação Gráfica e Educação Inclusiva. Email: rosanny.teixeira@ies.unespar.edu.br

puede ser entendida como un espacio abierto para la accesibilidad cultural y artística de los públicos que están en la margen de esa producción. El debate acerca de los conceptos que son los fundamentos de las ciudades educadoras en la formación de los profesores, y con más enfoque en los de artes visuales, volviese emergente, una vez que involucra las perspectivas de la inclusión en la formación docente. La construcción del artículo tiene también algunas reflexiones, engendradas del uno cuestionario semi estructurado, dirigido para los académicos de la Licenciatura en Artes Visuales del campus de Curitiba II - FAP, de la Universidad Estadual del Paraná - UNESPAR, corroborando los fundamentos y los conceptos anteriormente presentados.

Palabras clave: Ciudades Educadoras; Accesibilidad cultural y artística; Inclusión; Formación Docente; Artes Visuales.

Considerações Iniciais

Este texto tem por objetivo discutir ações que vêm sendo desenvolvidas no âmbito da inclusão social, e mais especificamente na acessibilidade à cultura e à arte, a partir da Carta das Cidades Educadoras. Trata ainda do possível impacto de uma cidade educadora na formação de professores de Artes Visuais. Para tanto, contextualizamos o período de criação da Carta das Cidades Educadoras, seu processo de evolução e a abrangência das cidades membros. Consequentemente, apontamos para a viabilização de ações e projetos educacionais e culturais, localizando Curitiba no rol das cidades brasileiras participantes.

Abordaremos como a cidade de Curitiba, que assinou o compromisso com a Carta das Cidades Educadoras, no ano de 2019³, tem exercido seu papel enquanto educadora. Apontamos potenciais educativos, culturais e artísticos e sua importância para educadores, artistas e profissionais atuantes nessas áreas. Apresentamos, ainda, alguns resultados de uma pesquisa de campo, cuja análise traz dados sobre o modo como os acadêmicos do curso de licenciatura em Artes Visuais, da Universidade Estadual

³ A Lei Municipal n.º 15.335, de 22 de novembro de 2018, assinada pelo prefeito Rafael V. Greca de Macedo, autoriza o Município de Curitiba a integrar a Associação Internacional de Cidades Educadoras — AICE. A cidade recebeu oficialmente o certificado de membro da AICE em 9 de outubro de 2019, conforme divulgação disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-entra-para-o-rol-das-cidades-educadoras/16253>>

do Paraná (UNESPAR) — Campus de Curitiba II/FAP, observam a cidade, tanto como habitantes deste espaço, quanto na importância dessa temática em sua formação acadêmica, e a possível ampliação de repertório para sua atuação profissional.

Para a compreensão da conjuntura que favoreceu a iniciativa do movimento pelas cidades educadoras, retomamos algumas décadas atrás, destacando que o período pós-guerras representou uma grande mudança nas estruturas econômicas, políticas e sociais. Após a Segunda Guerra Mundial, e com o avanço da Guerra Fria, houve a urgência do debate sobre as necessidades básicas dos cidadãos do mundo, visando assegurar que todos tivessem condições de qualidade de vida. Reis (2006) destaca que a segunda metade do século XX foi marcada por movimentos que buscavam discutir meios e modos de resguardar os direitos dos cidadãos do planeta.

Com a fundação da Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945, surgiu a necessidade de movimentar ações para assegurar os direitos humanos. Em decorrência, expandiram-se em todo o planeta conferências, assembleias e convenções voltadas à preocupação em garantir os direitos à vida de todas as pessoas e suas respectivas comunidades. As décadas seguintes são marcadas por eventos e manifestações em prol de direitos humanos de várias ordens. E é em meio a essa efervescência de reivindicações por direitos iguais que em 1990, em Barcelona, no Congresso Nacional das Cidades Educadoras, formulou-se a Carta Inicial, a qual iria originar a discussão do que conhecemos hoje como a Carta das Cidades Educadoras.

Conceitos, objetivos e norteadores das cidades educadoras

A Carta Inicial fundamenta os princípios educativos das cidades. Para chegar à última versão, em trinta e um anos, a Carta das Cidades Educadoras (BARCELONA, 2015) foi construída por um processo de encontros e debates, se amparando em documentos, tais como, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Carta Mundial pela Direito à Cidade (2005) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006).

Sendo assim, é possível perceber que a Carta não se limita apenas a indicar ações o que deve ser desenvolvido, superficialmente. A Cidade que se compromete em ser Educadora deve se preocupar com seus cidadãos em todas as etapas de sua vida e em tudo que tange suas ações. Posto isto, é necessário dedicar atenção à formação estudantil, profissional, cultural, social e artística de seus habitantes, para além do atendimento das necessidades básicas de habitação, alimentação e saúde.

A Carta das Cidades Educadoras resulta em um documento cujo objetivo é nortear as ações a serem desenvolvidas pelas cidades associadas. Atualmente, são mais de quatrocentas e setenta cidades que assumiram o compromisso de formação para a cidadania, tornando-se membros da Associação Internacional das Cidades Educadoras — AICE, cuja sede é em Barcelona, na Espanha. Estão localizadas, em sua maioria, no continente europeu, somando o total de trezentos e sessenta; no continente asiático, somam o total de vinte e nove cidades; o continente africano soma sete cidades e a América Latina soma o total de setenta e cinco cidades associadas, vinte e cinco delas no Brasil.

Os setores administrativos das cidades-membros se comprometem com a educação para a transformação do espaço municipal. A Cidade que educa se responsabiliza em proporcionar “[...] a construção da comunidade, e de uma cidadania livre, responsável e solidária [...]” (BARCELONA, 2015, p.4), tendo como objetivo contínuo, aprender, inovar e partilhar, buscando tornar mais segura a vida de seus cidadãos, valorizando a identidade urbana e de seus habitantes.

A cidade não deve se desvincular das funções usuais, atentando também para a esfera econômica, social e política da prestação de serviços, projetando formação integral e o desenvolvimento daqueles que nela vivem (BARCELONA, 2001, p.1). Para que tais ações sejam viáveis, o principal ponto é que ocorra um grande investimento na esfera educacional: o poder público deve providenciar uma educação de qualidade, atendendo à necessidade de promover a igualdade de acesso para todos os cidadãos.

No que diz respeito ao cenário brasileiro, desde os anos 1990 o pensador Paulo Freire já apresentava questionamentos e proposições para o ensino de jovens e adultos. Dentre sua vasta bibliografia, o autor aborda questões que tangenciam as necessidades de como “[...] uma cidade é educativa, independentemente do nosso querer e do nosso

desejo" (2021c, p.28). O filósofo também aponta como a educação enquanto formação é algo intrínseco ao ser humano, não podendo mais se desvincilar desse processo. Indo além, ele aponta que constantemente as pessoas estão em processo de aprendizagem.

Dessa premissa, é fundamental que a educação seja uma das principais preocupações do Estado, questão essa atualmente negligenciada nas políticas públicas brasileiras. Freire (2021c) destaca que o Estado acaba agindo constantemente para existir uma limitação no direito das pessoas, resultando situações em que muitas vezes não existem condições para se exigir uma educação de qualidade e em quantidade necessária à população, gerando a precariedade e desigualdade acentuada no ensino. Essa desigualdade enfraquece a construção de uma sociedade do conhecimento, bem como a consciência das identidades comunitárias.

No que tange o direito à Cidade Educadora, essa deve prezar por uma política inclusiva, que abrace todos os cidadãos, se comprometendo com a formação contínua durante toda a vida daqueles que nela habitam. Sendo assim, as políticas educacionais deverão ser amplas, transversais e inovadoras, seja nos espaços formais ou não formais.

A referida Carta propõe uma relação com as particularidades culturais da população que ocupa o espaço, respeitando a diversidade e combatendo todas as formas de discriminação. A Cidade “[...] promoverá a liberdade de expressão e religião, a diversidade cultural, o diálogo e a escuta ativa [...]” (BARCELONA, 2015, p.11). Esse é um dos meios para possibilitar a correção das desigualdades, sejam elas por questões sociais, de gênero, etnia, orientação sexual ou diversidade funcional. O documento propõe também a inclusão etária para ocorrer uma aproximação entre as gerações, valorizando o diálogo de experiências e valores das diferentes idades.

Posto isto, a cidade se compromete a abrir espaços de diálogos com a comunidade, criando meios de manter o cidadão informado sobre as condições de vida de seus habitantes e da localidade em que vive. Portanto, propõe a garantia de meios e modos que possibilitem o acesso a essas informações, disponibilizando recursos que viabilizem a conectividade, em todos os espaços da cidade.

A Carta (BARCELONA, 2015, p.12) explicita que devem ser criados programas para a formação em tecnologias de informação e comunicação, visando, assim,

combater a exclusão digital. O documento busca prover capacidades e competências que fortaleçam uma visão crítica e objetiva da vida. A partir da perspectiva crítica, somada à construtiva e responsável, poderá ser feito um diálogo entre a gestão da cidade e das comunidades para ocorrer uma maior participação das mesmas nas escolhas que a elas beneficiarão.

Como consequência desse diálogo, nas cidades educadoras ocorrerá um melhor acompanhamento das ações dos projetos educativos que estão sendo executados pelo poder público, podendo, também, ocorrer cobrança pela melhoria e manutenção dos espaços públicos. A cidade se compromete com o atendimento das necessidades de “[...] acessibilidade, cuidado, saúde, convívio, segurança, jogos, espairecimento e conciliação da vida pessoal familiar e profissional [...]” (BARCELONA, 2015, p.14).

Pelo fato de estar norteada por documentos que resguardam direitos da infância, de pessoas com necessidades especiais e também da velhice, a cidade educadora deverá se atentar às necessidades das crianças, das pessoas com deficiência e idosos. Deste modo, tem em vista ofertar um ambiente que acolha todas as adaptações necessárias para um espaço que otimize e possibilite uma vida com autonomia, visando o desenvolvimento do bem-estar do indivíduo nas diversas esferas da vida, seja ela pessoal, moral, social ou cultural. A Cidade, enquanto Educadora, se compromete em prover uma vida sustentável aos seus cidadãos, oferecendo saneamento básico, habitação, energia, incentivando, também, que os habitantes façam escolhas para um consumo equilibrado, se preocupando com a qualidade de vida da geração atual e das gerações que estão por vir.

Para que isso seja viável, é importante se empenhar com os serviços que, integralmente, prezam pelos indivíduos que nela vivem. Consequentemente, a Cidade Educadora deve criar meios para o bem-estar físico, emocional e mental dos indivíduos, valorizando a criação de ambientes em que todas as pessoas estejam protegidas e assistidas.

Outra possibilidade que a Carta ressalta é o associativismo, que apoiará ações a serem desenvolvidas pelos cidadãos para a sociedade em que vive. Os habitantes da Cidade devem viver livremente, sem medos ou ressalvas, visto que ela irá se empenhar em minimizar e até mesmo extinguir as formas de violência e assédio.

Em continuidade ao pensamento de Freire, Gadotti (2006, p.138) destaca que, muitas vezes, enquanto cidadãos, “[...] não queremos olhar certas coisas da cidade para não nos comprometermos com elas, pois o olhar nos compromete”. Quando se ignora as pessoas à margem da sociedade, essas se tornam invisíveis, e é fundamental que exista um comprometimento em tornar a cidade um espaço para todos, com pessoas que saibam olhar e descobrir a Cidade e os seres humanos que nela vivem para que, desse modo, os indivíduos consigam aprender a conviver com as diferenças.

A Cidade, por si só, visa potencializar a sua capacidade educativa, e Gadotti (2006, p.134) aponta que os habitantes da cidade devem usufruir igualmente das mesmas oportunidades de formação, desenvolvimento pessoal e de entretenimento que ela oferece. Nesse aspecto, salientamos a brecha que se abre para os profissionais da área cultural e artística, cuja atuação por meio de projetos, parcerias e programas pode alavancar o desenvolvimento de comunidades, despertar potenciais criativos e espaços de expressão dos sujeitos.

Se faz necessário que a educação não se limite a uma formação direcionada apenas para o preparo profissional, assim como a Lei de Diretrizes e Bases Nacional — LDB, a Lei 9.394/1996, que aponta que “§ 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996). A partir disso, é possível reafirmar a importância da expansão da educação também para a formação integral de cada cidadão.

Freire (2021c, p.28), corrobora, afirmando que a educação não é apenas o que ocorre em espaços formais de ensino. A cidade, por si só, já é educativa pela necessidade de socializar conhecimentos, de aprender e ensinar: “é pela ação das mulheres e dos homens que habitam esse espaço, que nele deixam marcas temporais representando suas histórias e sonhos, sendo assim, a cidade se constrói e reconstrói”. O autor complementa dizendo que

[...] a Cidade é cultura, criação, não só pelo que fazemos nela e dela, pelo o que criamos nela e com ela, mas também é cultura pela própria mirada estética ou de espanto, gratuita, que lhe damos. A Cidade somos nós e nós somos a cidade (FREIRE, 2021c, p.28).

Para que todos os princípios sejam alcançados, torna-se fundamental a formação de professores capacitados e em condições adequadas para atuarem nos diversos contextos e comunidades. A formação qualificada para a docência requer o empenho das gestões públicas, entendendo-os como prioritários na preparação desses profissionais. As demandas atuais para a docência requerem o pensar integrado entre o campo de atuação e as ferramentas, recursos e conhecimentos produzidos ao longo dessa formação.

Os municípios educadores têm como meta instaurar espaços de experimentação da plena cidadania democrática. Os seus cidadãos, no que lhe concerne, aprenderão a exercer uma vivência sem conflitos, por meio de processos de formação que fortaleçam os valores éticos e cívicos. A educação tem um papel formador essencial, é por meio dela que será possível a prática da democracia, proporcionando uma sociedade pacífica. É por meio da educação que se poderá combater a estrutura social que impõe desigualdades aos habitantes.

Cidades educadoras e os princípios de acessibilidade e inclusão social e cultural

A Cidade que educa se preocupa com os princípios de “igualdade entre todas as pessoas, de justiça social e global, de equilíbrio territorial e da necessária sustentabilidade e resiliência” (BARCELONA, 2015, p.8). A proposição da Carta viabiliza a cidadania por meio do comprometimento com o desenvolvimento de princípios como a política educativa ampla e o acesso à cultura para todas as pessoas, em suas várias condições.

Especialmente para os grupos que apresentam maior vulnerabilidade social, a cidade educadora visa proporcionar a inclusão e a acessibilidade cultural, construindo o sentimento de pertencimento aos espaços artístico-culturais. Também, “estimulará a educação artística, a criatividade e a inovação” (BARCELONA, 2015, p.11), devendo assim, valorizar a cultura popular, bem como as manifestações culturais e artísticas de grupos minoritários ou comunidades específicas.

A aprendizagem tem caráter multiplicador e seu potencial de expansão pode levar os aprendizes a se envolverem em projetos e propostas de continuidade aos saberes e práticas. Desta premissa, salientamos a responsabilidade dos gestores públicos, mediante o compromisso firmado com seu ingresso no rol das cidades educadoras, no planejamento e na promoção de projetos e parcerias para a efetivação dos princípios educadores da cidade.

Especificamente no Brasil, é sabido que desde a Constituição de 1988, os municípios conquistaram maior autonomia pela descentralização do poder ao nível federal⁴. Essa conquista beneficia iniciativas dos gestores quanto à integração a projetos e movimentos mais amplos, inclusive de âmbito internacional, como no caso da Associação Internacional das Cidades Educadoras — AICE.

Os projetos, quer sejam de natureza cultural, esportiva, tecnológica, ou ainda ambiental, turística, de promoção da saúde entre tantas, podem interagir por meio de atuações independentes, ou integradas entre si. Conforme consta na Carta das Cidades Educadoras (2004), a responsabilidade dos governos locais para estes potenciais educativos deve estar incorporada ao seu projeto político, podendo abranger ações locais e específicas até cooperações e parcerias de abrangência nacional e internacional.

Os processos globalizantes e uniformizadores, em escala mundial, trazem a preocupação pelo fortalecimento das especificidades locais, especialmente no que diz respeito à cultura, à educação e à arte. Partindo do pressuposto da diversidade como uma condição das cidades, a Carta das Cidades Educadoras (2004, p. 3) aponta que “um dos desafios da cidade educadora é o de promover o equilíbrio e a harmonia entre identidade e diversidade”, salvaguardando direitos de manifestações culturais de comunidades específicas.

Embora a Carta (2004) proponha a possibilidade de parcerias entre o poder público e as iniciativas privadas no agenciamento de projetos, afirma também que é da competência municipal o projeto de políticas públicas com alcance em todas as

⁴ PEIXOTO, Leonardo S. Damasceno. A autonomia dos municípios na constituição brasileira de 1988. Disponível em: <https://diogorais.jusbrasil.com.br/artigos/121933642/a-autonomia-dos-municípios-na-constituição-brasileira-de-1988#:~:text=Est%C3%A1%20declarado%20pela%20Constitui%C3%A7%C3%A3o%20Federal,a%20estadual%20e%20a%20municipal%E2%80%9D> Acesso em: 30 jun. 2022.

modalidades de educação formal e não formal. Essa viabilização se dá por diferentes processos e fontes de informação, as quais devem proporcionar vias de descoberta das realidades que se produzem na cidade.

Retomamos o conceito elaborado por Romeu Sasaki (2006, p. 40), ainda nos anos 1990, no qual afirma que

a prática da inclusão social repousa em princípios até então considerados incomuns, tais como: aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação.

Deste modo, apenas a partir da vivência na e para a inclusão social uma cidade poderá se tornar educadora, uma vez que este conceito implica em práticas transformadoras dos ambientes, das atitudes e das relações entre pessoas. Compreendemos que a inclusão e a acessibilidade caminham, necessariamente, juntas, em implicação mútua e permanente, uma vez que requerem programas contínuos de conscientização para a superação de parâmetros e atitudes excludentes e segregadoras. Sasaki (2006, p.40), ao abordar a inclusão social, explica o processo de construção de um novo tipo de sociedade,

através de transformações, pequenas e grandes, nos ambientes físicos (espaços internos e externos, equipamentos, aparelhos e utensílios, mobiliário e meios de transporte) e na mentalidade de todas as pessoas, portanto também da própria pessoa com necessidades especiais.

Portanto, embora tenhamos um descompasso entre as proposições internacionais inclusivas, os direitos legais adquiridos e a execução de políticas públicas adequadas, sabemos da urgência de programas e projetos para ampla acessibilidade e inclusão social, seja em nível municipal, estadual ou federal. Mantoan (2006, p. 189) contribui com o olhar da amplitude inclusiva, afirmando que a escola não pode “ignorar o que acontece ao seu redor”, e afirma que “aprender implica saber expressar, dos mais variados modos, o que sabemos. Implica representar o mundo, com base em nossas origens, valores, sentimentos”.

No que diz respeito à capital paranaense, uma das vinte e cinco cidades brasileiras membros, podemos verificar a efetividade de sua participação como cidade educadora por meio da divulgação da Secretaria Municipal de Educação — SME. O Programa Linhas do Conhecimento, criado em 2017, e mantido até 2020, tem sido referência internacional por seus objetivos, metodologia e abrangência, conforme pode ser verificado no Banco Internacional de Documentos das Cidades Educadoras — BIDCE⁵. Em julho de 2021, Curitiba foi eleita a cidade coordenadora da Rede Brasileira de Cidades Educadoras — Rebrace, e sediará, em 2024, o próximo Congresso Internacional das Cidades Educadoras⁶.

Indubitavelmente, o Programa Linhas do Conhecimento ofereceu um potencial educador de grande extensão, exemplo para a realização de novos projetos e ações. E, a partir dessa experiência, apontamos para a importância da expansão das redes de trabalho e cooperação entre as instâncias municipais, estaduais e de iniciativas particulares.

Curitiba sedia diversos cursos de graduação em licenciaturas, sejam em âmbito federal, estadual ou particular, potenciais participantes de projetos educacionais e culturais. Ao retomarmos os conceitos da cidade educadora e seus objetivos, percebemos a necessidade emergencial de estabelecer vínculos entre essas instâncias de ensino, de modo a expandir projetos e parcerias que possam contemplar as mais diversas comunidades, especialmente aquelas desprivilegiadas, em situação de vulnerabilidade social.

Destacamos o pensamento de Mantoan (2006, p. 189), no qual a autora defende o processo amplo de inclusão e acessibilidade, e afirma que “o tecido da compreensão não se trama apenas nos fios do conhecimento científico”. Portanto, envolve a aproximação com outras formas de entendimento e de produção de conhecimentos, como são as expressões artísticas e culturais.

⁵ Banco Internacional de Documentos de Ciudades Educadoras. Disponível em: <<http://w10.bcn.es/APPS/edubidce/pubExperienciesAc.do?idexp=45945&accio=veure&idioma=2>> Acesso em: 1 ago. 2022.

⁶ Comitê Intersetorial Cidades Educadoras se reúne na EPTran. Disponível em: <<https://educacao.curitiba.pr.gov.br/noticias-home/curitiba-vai-sediar-congresso-internacional-das-cidades-educadoras-em-2024/23256>> Acesso em: 1 ago. 2022.

A ampliação de redes cooperativas entre as instituições de formação docente com as comunidades escolares, e outras de atividades não formais, poderá ser uma via efetiva de experiências inclusivas. As diferenças poderão ser o ponto de partida para projetos que tenham a marca do respeito às subjetividades e às identidades dos sujeitos, especialmente por meio de enfoques artísticos e culturais.

Formação de professores, cidadania, compromisso público a educação

Para o pedagogo brasileiro, Dermeval Saviani (2012), a escola surge enquanto um lugar em que ocorre o compartilhar do saber sistematizado, sendo esse preocupado com a cultura erudita, não com a cultura popular. Porém, segundo o autor, a educação não se restringe ao ensino. Para ele, “o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (2012, p.12). Sendo assim, o conhecimento “erudito” deveria continuar sendo atualizado com o passar das gerações e suas influências e abraçando os acontecimentos sociais.

No Brasil, entretanto, devido aos contextos históricos, políticos e ideológicos que influenciaram na implementação de modelos pedagógicos, a exemplo do Movimento Escola Nova, na primeira metade do século XX, e do Tecnicismo, nos anos 1970 e 1980, o sistema educacional vem se mostrando inconsistente e vago. Em muitos casos, insuficiente para as demandas culturais, científicas, tecnológicas e pedagógicas contemporâneas. Consequentemente, o processo de ensino-aprendizagem sofre com um engessamento que se revela anti-criativo, pois limita ou impede o estudante de construir sua autonomia na aprendizagem e em sua expressão como cidadão.

Saviani (2012) afirma, ainda, que a criatividade é um ponto fundamental para o desenvolvimento humano, e essa necessita de meios e formas para que acompanhe e cresça ao longo da vida dos indivíduos. Se faz necessário ressaltar que o ensino dos rudimentos básicos, como ler e escrever, são muito importantes para que o aluno acesse o universo letrado. Assim, e uma vez tendo acesso a esse espaço intelectual, ele pode

se posicionar de modo crítico e ativo em trabalhos e ações que por ele são desenvolvidos.

Para o professor Fernando Hernández (2005, p.25), a escola deve ser um ambiente que busque a criação de um espaço de ensino-aprendizagem em que exista a possibilidade de compartilhar e produzir suas identidades pessoais. O autor defende que é por meio da construção identidade do indivíduo que ocorrem as modificações sociais, visto que, com os atravessamentos que ocorrem na vida da pessoa, esse “vá assumindo diferentes versões do eu, que é produto sobretudo, de suas relações com os outros” (2005, p.29).

A partir de tal afirmação pode-se dizer que todas as ações da vida cotidiana do indivíduo interferem em quem ele é. Sendo assim, a escola desempenha um papel fundamental nesse processo de construção. A escola é um dos primeiros locais de socialização das crianças, e essas, futuramente, serão adultos que exercerão papéis pertinentes à construção de uma sociedade democrática.

Para ocorrer o crescimento democrático é necessário se voltar para as funções desenvolvidas pela escola e pelo educador. Pereira (2014) aponta que a ação docente vai muito além da ação de formação humana, do profissional, do cidadão. Ser professor é um processo crítico, não devendo focar apenas na formação para o mercado de trabalho por meio de conteúdos técnicos, sendo necessário considerar que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e visa abranger a integração social, psicológica e cultural dos indivíduos.

Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 — LDB, verifica-se em seu Art. 52.º que as universidades deverão possuir um quadro de profissionais preocupados com o tripé que mantém a instituição, o ensino, a pesquisa e a extensão, buscando incentivar a valorização do conhecimento particular dos indivíduos. Para isso, deve se preocupar com a “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional”.

Esse tripé, apontado pela LDB, tornou-se um dos pilares das universidades brasileiras, explicitados nos Projetos de Desenvolvimento Institucional, bem como por

meio dos Projetos Pedagógicos dos Cursos. A UNESPAR (2018, p. 48), por exemplo, apresenta como missão:

[...] gerar e difundir o conhecimento científico, artístico, cultural, tecnológico, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, nas diferentes áreas do saber, para a promoção da cidadania, da democracia, da diversidade humana e do desenvolvimento sustentável, em âmbito regional, nacional e internacional.

As ações extensivas e de pesquisa vêm, crescentemente, aprimorando o ensino, fortalecendo a participação efetiva de inúmeras comunidades nos espaços universitários e levando estudantes e docentes às mais diversas populações. Esse processo é enriquecedor para todas as partes, e requer estratégias que possam articular e organizar parcerias entre universidades, escolas de educação básica e instituições formais e não formais de ensino, de cultura e de arte.

Ademais, tanto nos anos iniciais escolares, quanto nos estudos do ensino superior, devem apresentar uma preocupação em estudar conteúdos que se somam e se articulam ao cotidiano dos estudantes. Paulo Freire (2021b, p.26) aponta que “aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”.

Especificamente, na formação de professores de artes visuais, Marilda Oliveira e Thais Paz (2014, p. 120) nos orientam

ser fundamental pensar a aprendizagem em artes visuais como uma relação entre a construção da subjetividade individual e o contexto social, em que não existem mais receptores nem leitores, mas construtores e intérpretes, situando a nós e nossos educandos nas relações com o que vemos, nos questionando como, por que e que tipo de conexões.

Os autores contribuem para apontarmos em direção da prática educadora da cidade, por meio da qual todo o conhecimento se constrói. As brechas criadas para as interações entre professores em formação e a rede municipal de educação básica, por meio dos princípios das Cidades Educadoras, possibilita pensarmos em múltiplas articulações que envolvam espaços culturais da cidade, inclusive com a participação de instituições não formais.

Estando esses direcionamentos em consonância ao princípio de Formação de Agentes Educativos, apresentado na Carta, em que a Cidade que se compromete em ser educadora deve incentivar constantemente a formação qualificada aos profissionais que exerçam ações educativas. Se faz necessário ressaltar que carta aponta que essa Cidade se preocupará com a “educação artística, a criatividade e a inovação” (2015, p.11). Sendo assim, a Cidade Educadora deve, enquanto um espaço que educa, mesmo que indiretamente, equipar principalmente aqueles que exercem o papel da formação formal dos indivíduos.

Cidades Educadoras e formação docente: algumas respostas, muitas questões

Nos últimos seis anos os princípios das cidades educadoras vêm sendo estudados, direta ou indiretamente, na Licenciatura em Artes Visuais da FAP/UNESPAR. Quer seja no Projeto Cidade, desenvolvido interdisciplinarmente na primeira série do curso, quer seja na abrangência da disciplina Educação Inclusiva, ofertada na quarta série, o tema vem requerendo espaço na formação do docente em artes visuais. Esse olhar sobre a cidade se potencializou com o recente ingresso de Curitiba no quadro das Cidades Educadoras.

Para compreendermos esse impacto no processo formativo da graduação, propusemos a pesquisa que discorremos a seguir. As reflexões apresentadas ao longo deste artigo foram norteadoras da pesquisa de campo que realizamos por meio de um questionário online, disponibilizado na plataforma *Googleforms*, em março de 2022, aos acadêmicos de 1º a 4º anos.

A enquete visou focalizar o que os graduandos do Curso de Licenciatura em Artes Visuais, na Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) Campus de Curitiba II/FAP, entendem e conhecem sobre as Cidades Educadoras. Para isso, foi montado um questionário semiestruturado referente à temática, composto por perguntas de múltipla escolha e questões discursivas - nenhuma das questões propostas aos respondentes tinha caráter obrigatório. Deste modo, foi possível obter o relato de 31

graduandos, dos quais 13 são da primeira série, 5 da segunda, 5 da terceira e 7 da quarta série, dos turnos matutino e noturno.

Cabe ressaltar que o questionário foi aplicado ao final de dois anos de estudos remotos, nos quais todas as aulas, trabalhos e pesquisas foram adaptados e desenvolvidos de modo online, pela impossibilidade de aulas presenciais devido à pandemia do Covid-19, causado pelo Coronavírus. Consequentemente, as propostas pedagógicas e artísticas que eram realizadas, anteriormente, de modo presencial, envolvendo espaços da cidade, como componentes de algumas disciplinas, para esses estudantes, em grande parte, foram adaptadas para propostas de modo remoto.

As perguntas foram divididas em seções. A primeira, intitulada identificação, em que visamos saber o nome do respondedor e qual é a série e o turno que cursa; também questionamos a relevância de conhecer sobre a cidade durante seus estudos na universidade e quais são os pontos que se destacam quando refletem nisso. Em seguida, questionamos como o graduando percebe a cidade ao explorá-la remotamente. Na sequência, perguntamos sobre a relação da temática da Cidade em sua ação docente, em sua produção artística e sua importância.

Por fim, a última categoria investigou a percepção dos graduandos com relação ao quanto eles conhecem sobre as Cidades Educadoras, se sabem quais são os seus princípios, se entendem qual é a relevância na sua formação enquanto arte-educadores e se realmente consideram o conhecimento desses conceitos pertinentes à sua formação e ação docente. A partir das devolutivas, foram obtidos resultados que nos possibilitaram entender como os graduandos percebem a Cidade Educadora e as possibilidades oferecidas por ela.

Para a maioria (83,4%) desses estudantes, a temática da cidade apresenta uma relevância importante em suas formações acadêmicas e pessoais. O estudo dessa temática proporciona uma ampliação do conhecimento histórico e resgate de memórias da cidade (63,3%), resultando no alargamento da percepção do espaço urbano em que vivem (76,6%). Para esses arte-educadores em formação, aprofundar seus conhecimentos sobre a cidade possibilita a ampliação do repertório artístico, contribuindo para a formação docente e resultando na expansão do conhecimento de recursos temáticos para o ensino da arte.

Estes resultados de resposta nos levam a uma reflexão importante sobre a abordagem do tema cidade e cidades educadoras ao longo do curso da licenciatura, uma vez que conscientiza o estudante do potencial educador da cidade em diversas categorias e possibilidades de acesso.

Ao serem questionados sobre os motivos que consideram o estudo da Cidade Educadora importante, o acadêmico A aponta que:

quando o indivíduo conhece o seu espaço, passa a pensar e refletir sobre ele, se reconhecer como parte responsável por seu ambiente, passa a ter um sentimento de pertencimento. E isso é fundamental dentro da sala de aula.

Em continuidade, o acadêmico B afirma que:

é importante que os alunos se sintam pertencentes ao espaço que os rodeia e para além disso, que o espaço é deles e devem ocupá-lo. Ter uma relação com o espaço é vital para a cidadania e em regiões periféricas da cidade é de extrema importância e força estar ciente da história que gerou as periferias.

A partir desses pontos expostos pelos estudantes é perceptível a preocupação deles em aproximar o espaço urbano de todos os cidadãos da cidade, valorizando, principalmente, a inclusão dos habitantes marginalizados para que esses se sintam pertencentes à cidade em que vivem e ao que acontece nela.

No que diz respeito às Cidades Educadoras, foi possível observar que existe uma parte dos estudantes (41,9%) que sabe o que é uma Cidade Educadora, conhece os princípios que as constituem e quais são seus deveres. Em contrapartida, mais da metade (58,1%) desses professores em formação não conhecem os princípios das cidades que educam ou os conhecem superficial. Por consequência, 51,6% desses estudantes desconhecem que a capital paranaense, Curitiba, é uma cidade educadora.

É importante ressaltar que nenhum dos respondentes apontou que seria irrelevante saber sobre essas Cidades; pelo contrário, foi destacado que aprofundar seus conhecimentos neste tema seria necessário, pois é uma temática que tem muito a acrescentar em sua formação acadêmica. Desse modo, entendemos que existe interesse

por parte desses universitários em investigar sobre os conceitos que fundamentam as cidades que educam.

Aqueles que já são introduzidos no estudo sobre as Cidades Educadoras relataram que essas vão muito além de ser um espaço urbano com acessibilidade, seja em mobilidade urbana, questões políticas ou sociais. Apontam que uma Cidade que assumiu a responsabilidade de educar deve viabilizar as aprendizagens do cotidiano, com espaços democráticos para o compartilhamento de ideias, nos quais a população se sinta acolhida, resultando assim na ocupação desse espaço.

A seguir, a citação do acadêmico C:

Acredito ser uma cidade educadora não só uma cidade que seja acessível (em mobilidade urbana; aspectos políticos e sociais) - ou seja, não excludente de populações periféricas, identidades minorizadas, e/ou pessoas com deficiência. Mas também uma cidade que seja "meta-educativa" - todo e qualquer espaço proponha possibilidades de aprendizado e/ou compartilhamento de ideias, saberes, possibilidades. Com espaços mais democráticos e abertos à ocupação da população com autonomia - com a menor vigilância e repressão do estado possível quando se tratar de uso do espaço.

Nas citações a seguir, o acadêmico D propõe que "a Cidade Educadora deve oferecer aos seus habitantes um lugar seguro para todas as pessoas possam existir em sua completude". E o acadêmico E afirma que "é uma cidade com *propósito* de ensinar, ou com projetos e *ações* voltadas para a educação da população acho que de um modo geral ou focado. Ela é de extrema importância na formação de um *licenciado* já que ele vai atuar educando".

As narrativas dos estudantes nos levam a constatar que cada qual destaca aspectos diversos contidos na Carta das Cidades Educadoras, inclusive de acessibilidade e inclusão. As respostas vão se completando em direção ao aspecto amplo do conceito educador. A seguir, as declarações corroboram esta afirmação: "cidade educadora é a que colabora com uma construção social de cultura e aprendizagem de seus moradores", propõe o acadêmico F. E, ainda, conforme afirma o acadêmico G, uma cidade educadora é "uma cidade, que se importa com questões necessárias. Podendo ser de uma revitalização a estudos evolutivos no âmbito social".

O aspecto histórico e de memórias nos chama a atenção, sendo destaque da narrativa a seguir, do acadêmico H: “uma cidade educadora é a que carrega suas histórias e as conta de diversas formas, seja através de exposições em museus, espaços para oficinas, a oralidade, os pontos históricos de referências e visitações...”

Ao serem questionados sobre o quanto os graduandos consideram relevante conhecer sobre as Cidades Educadoras, obtivemos a devolutiva de 22 estudantes reafirmando a relevância, enquanto 8 alunos apontam que essa temática talvez seja relevante e um dos respondentes não marcou nenhuma das opções nessa questão.

Entre as respostas, destacamos a narrativa do acadêmico J, que afirma:

Sim. Como estudantes de artes, o patrimônio cultural se torna muito importante. Quando estamos em sala de aula, muitas vezes a cidade e os espaços públicos são o pouco de contato que os alunos têm de forma direta com a história e cultura, é um ótimo material de estudo, de pesquisa, de ensino, e de autoconhecimento.

E também a afirmativa a seguir, do acadêmico H:

Como dito antes, as cidades fazem parte de nossas realidades, aproveitar essas histórias e abordagens, faz com que as pessoas tenham uma noção maior sobre sua cultura, seu meio, façam mais trocas e até percebam novas formas de se conectar com os outros, ou com locais que antes talvez nem prestassem atenção.

Observamos também a intenção de resposta, onde o acadêmico I afirma: “não sei sobre o conceito, mas imagino que seja uma cidade que tenha políticas e ações públicas voltadas para a educação de seus cidadãos”.

Apesar de termos relatos favoráveis aos conceitos que permeiam as Cidades Educadoras é notório o desconhecimento de alguns respondentes com relação ao assunto, nas devolutivas escritas. As palavras que se destacam são “imagine” e “acredito”; também foram deixados comentários como “não sei” e, até mesmo, questionamentos como “uma cidade que acolha e ensine os moradores?”.

Os dados da pesquisa, brevemente apresentados neste texto, amplificam a importância do conhecimento acerca das Cidades Educadoras nos cursos de formação docente. Muitos dos conceitos relacionados ao processo inclusivo e aos modos de acessibilidade perpassam os espaços urbanos e têm na cidade a sua realização e o seu desafio.

Considerações Finais

O saber crítico, o desenvolvimento da autonomia e o respeito às identidades e subjetividades de cada sujeito têm consonância com as Cidades Educadoras, seja em qualquer nível ou modalidade de ensino.

Nesta direção, reforçamos com Gadotti (2006) que a Cidade educativa é aquela que se compromete com a formação integral de seus indivíduos, valorizando a cidadania plena. Entendemos que tanto a escola quanto a universidade devem estar em consonância com uma mentalidade emancipadora de ensino. O autor vai além, para ele, a escola nessa nova roupagem terá como principal característica a gestão de “informação generalizada, construtora e reconstrutora de saberes e conhecimentos socialmente significativos” (2006, p.138). A escola terá seu papel ampliado, não estará presa ao repasse do saber sistematizado, mas conectada com a vida cotidiana de seus estudantes, valorizando sua cultura, suas subjetividades e expressões identitárias.

Aos professores, que escolheram educar como seu papel social, é notória a preocupação com o acesso ao conhecimento de seus educandos. É fundamental que o educador, em seu compromisso social, esteja engajado com o que Freire (2021a, p.19) apresenta como:

[...] se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indissoluvelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso.

O autor afirma que, ao assumir o papel de educador, o profissional deve se conscientizar com as questões que perpassam além do que é posto na escola, já que esse é um espaço que pode cooperar para a formação de uma sociedade concidadã, preocupada em valorizar os indivíduos que ali vivem, sendo transformada em um espaço de formação ético-política.

Com esse compromisso, o processo educacional se mescla ao processo de humanização. Portanto, é dever dessa Cidade se preocupar em dissolver todas as formas de violação de direitos e exclusões, contribuindo para a criação de consciência nos indivíduos enquanto seres com uma função social a ser desempenhada.

Para além dos conhecimentos que podem ser obtidos nos espaços formais de ensino é necessária uma preocupação com o que Gadotti (2006) chama de pedagogia da cidade. Visto que a formação das pessoas é uma prática que se dá permanentemente, Freire afirma que estamos, constantemente, em processo de aprendizagem, estamos incompletos e, para ele, “uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo [...] é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (2021b, p. 30). Deste modo, ao mesmo tempo, em que estamos aprendendo com aquilo que nos cerca também estamos contribuindo com o aprendizado de outrem.

Sendo assim, é fundamental que a cidade forneça mecanismos para que isso ocorra, seja por meio da criação de ações que incentivem a troca social e cultural entre pessoas de diferentes faixas etárias, com o acesso das comunidades marginalizadas a espaços culturais e sociais, os quais muitas vezes não se sentem convidados a fazer parte, ou, até mesmo, aproximando os espaços culturais que estão geralmente localizados nas regiões centrais das cidades para as zonas mais periféricas.

Ademais, também é importante que as políticas públicas desenvolvam modos de valorizar as manifestações artísticas e culturais populares, e que estas possam ocupar locais expositivos convencionais, mas também espaços urbanos como ruas, calçadas, fachadas, entre outros. A Cidade Educadora traz a marca da contemporaneidade, e também a força da preservação de suas raízes identitárias, de sua memória.

Os exemplos trazidos por meio das respostas ao questionário dirigido aos estudantes da Licenciatura em Artes Visuais reforçam as afirmações apresentadas. Os resultados nos provocam para proposições e ações que possam integrar as esferas de formação da educação básica e do ensino superior nas oportunidades educadoras da cidade.

REFERÊNCIAS

AIETA, Vânia Siciliano; ZUIN, Aparecida Luzia Alzira. Princípios Norteadores da Cidade Educadora. **Revista de Direito da Cidade**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 2, p. 193-232. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/rdc/article/view/9717/7616>>. Acesso em: 25 de janeiro de 2022.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Associação Internacional das Cidades Educadoras-AICE, 2004. Disponível em: <<http://www.edcities.org/wp-content/uploads/2013/10/Carta-Portugues.pdf>>; Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CARTA DAS CIDADES EDUCADORAS. Declaração de Barcelona. I Congresso Internacional das Cidades Educadoras, Barcelona, 1990. Disponível em: <<https://cidadeseducadoras.org.br/wp-content/uploads/2016/06/carta-cidades-educadoras-barcelona.pdf>> Acesso em: 30 de outubro de 2021.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Superior e Universidade no Brasil. In: LOPES, Eliana Marta Teixeira, FARIA FILHO, Luciano Mendes VEIGA, Cynthia Greive. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. 2^ªed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.

Curitiba é eleita coordenadora da rede brasileira de cidades educadoras, Prefeitura de Curitiba, Curitiba, 08 de julho de 2021. Disponível em: <<https://www.curitiba.pr.gov.br/noticias/curitiba-e-eleita-coordenadora-da-rede-brasileira-de-cidades-educadoras/59680>>. Acesso em 24 de janeiro de 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 46. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 67. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo.. **Pedagogia do oprimido**. 14. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 7. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

GADOTTI, Moacir. **A escola na cidade que educa**. Cadernos CENPEC. n. 01. 2006, p. 133-139. Disponível em: <<http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/article/view/160>>. Acesso em: 12 de novembro de 2021.

GADOTTI, Moacir. A educação na cidade neste fim de século. In: **Convite à Leitura de Paulo Freire**. São Paulo, Scipione, 1989, p.89-98

GADOTTI, Moacir. A escola na cidade que educa. Cadernos CENPEC, n. 1, 2006. Disponível em: <file:///D:/Arquivos%20de%20Usu%C3%A1rio/Downloads/160-240-1-SM.pdf> .Acesso em: 8 abril. 2020.

LDB - Lei nº **9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. BRASIL. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 24 de março de 2022.

MANTOAN, Maria Teresa Égler. O direito de ser, sendo diferente, na escola. In: RODRIGUES, David. (org.). **Inclusão e educação:** doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006. p. 183-209.

OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; PAZ, Thais Raquel da Silva. Outros rumos na formação docente em artes visuais. Para onde caminhamos? Revista Educação (Porto Alegre, impresso), v. 37, n. 1, p. 118-126, jan./abr. 2014

PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Docência: uma Ação Pedagógica que Ultrapassa a Sala de Aula. In: CERVI, Gicelle Maria; RAUSCH, Rita Buzzi (org.). **Docência Universitária:** concepções, experiências e dinâmicas de investigação. Xanxerê: Meta Editora, 2014. p. 29-38.

REIS, Rossana Rocha. Os Direitos Humanos e a Política Internacional. Revista de Sociologia e Política, Curitiba, n. 27, p. 33-42, Nov. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsocp/a/wFyNNWZ3V8xXJNfVFj8bTSj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 11 de abril de 2022.

Recebido em: 13/08/2022

Aceito em: 10/11/2022.

TEATRO DE BONECOS E ACESSIBILIDADE NAS AULAS DE ARTE

Jailson Araujo Carvalho¹

Resumo: Refletir sobre a acessibilidade na educação básica exige atenção da comunidade escolar. A oferta acessível do conhecimento é um direito de todos. Porém, não são todas as pessoas com deficiência que conseguem acesso às experiências educativas com significação. Por isso, faz-se importante refletir sobre a acessibilidade nas aulas de Arte para estudantes com deficiência a partir da utilização do Teatro de Bonecos como possibilidade metodológica. Sendo um estudo desenvolvido no Programa de Pós-Graduação em Arte e Educação Contemporânea da Universidade Federal do Tocantins, a presente pesquisa teve por objetivo analisar a utilização do Teatro de Bonecos para a acessibilidade do ensino das Artes para pessoas com deficiência no Ensino Fundamental. Como objetivos específicos, têm-se: refletir sobre a acessibilidade na escola e analisar a acessibilidade dentro do ensino da Arte com a utilização do Teatro de Bonecos. A metodologia utilizada foi o estudo de caso, com abordagem qualitativa e análise bibliográfica de artigos, dissertações e teses. O desenvolvimento se deu no Centro de Ensino Fundamental 101, situado na Região Administrativa Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil, com estudantes do 6º ao 9º ano que apresentavam alguma deficiência. Como resultado, percebeu-se que a utilização do Teatro de Bonecos possibilitou aos estudantes com deficiência maior envolvimento nas aulas de Arte.

Palavras-chave: Acessibilidade. Teatro de Bonecos. Pedagogia do Teatro. Pessoa com Deficiência.

TEATRO DE TÍTERES Y ACCESIBILIDAD EN LAS CLASES DE ARTE

Resumen: Reflexionar sobre la accesibilidad en la educación básica requiere la atención de la comunidad escolar. La oferta accesible de conocimiento es un derecho de todos. Sin embargo, no todas las personas con discapacidad obtienen acceso a experiencias educativas significativas. Mientras tanto, es importante reflexionar sobre la accesibilidad en las clases de Arte para estudiantes con discapacidad a partir del uso del Teatro de Títeres con posibilidad metodológica. Como estudio desarrollado en el Programa de Posgrado en Arte Contemporáneo y Educación de la Universidad Federal de Tocantins, la presente investigación tuvo como objetivo analizar el uso del Teatro de Títeres para la accesibilidad de la enseñanza de las Artes para personas con discapacidad.

¹ Doutorando em Artes Cênicas pela Universidade de Brasília, Mestre em Artes pela Universidade de Brasília, graduado em Licenciatura Plena em Artes Cênicas (FADM) e em Bacharelado em Interpretação Teatral (FADM). Especialista em Educação em Direitos Humanos (UFPR), Mídias na Educação (UFOP), Planejamento Implementação e Gestão da Educação a Distância (UFF), Ensino de Artes: técnicas e procedimentos (UCAM). Atualmente é professor de Artes Cênicas na Secretaria de Educação do Distrito Federal. Tem experiência na área de Artes, com ênfase em Teatro, Teatro de Formas Animadas, Educação e Tecnologia. Email: jailson.carvalho@edu.se.df.gov.br

en la Enseñanza Fundamental. Los objetivos específicos son: reflexionar sobre la accesibilidad en la escuela y analizar la accesibilidad dentro de la enseñanza del Arte con el uso del Teatro de Títeres. La metodología utilizada fue el estudio de caso, con enfoque cualitativo y análisis bibliográfico de artículos, disertaciones y tesis. El desarrollo se llevó a cabo en el Centro de Ensino Fundamental 101, ubicado en la Región Administrativa Recanto das Emas, Distrito Federal, Brasil, con alumnos de 6º a 9º grado, que presentaban alguna discapacidad. Como resultado, se percibió que el uso del Teatro de Títeres permitió que los estudiantes con discapacidad se involucraran más en las clases de Arte.

Palabras clave: Accesibilidad; Teatro de títeres; Pedagogía Teatral; Persona con discapacidad.

Para todos

Desde 2012 sou professor da educação básica, atuando em várias classes denominadas turmas inclusivas. Assim que fui aprovado no concurso público para professor de Arte, na Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (SEEDF), me deparei com estudantes que apresentavam alguma deficiência. Minha primeira reação foi a de incapacidade, uma vez que não me sentia habilitado em ajudar alguém nessas condições a percorrer um caminho de aprendizagem, sobretudo, com as linguagens artísticas.

O tempo passou, o quantitativo de estudantes com deficiência aumentou a cada ano letivo, e, em cada período, novas tentativas e experimentações foram surgindo. A ideia que permeava minha mente era a de buscar caminhos e possibilidades para deixar as aulas de Arte acessíveis àqueles que ali se encontravam.

Sou graduado em Artes Cênicas, mas como professor de Arte no Ensino Fundamental preciso percorrer as quatro linguagens artísticas contempladas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nas diretrizes do Currículo em Movimento – documento da SEEDF. Nesse sentido, o que busco desenvolver sobre qualquer habilidade, competência ou conteúdo apontado na BNCC ou no Currículo em Movimento é vincular minha aula com alguma experimentação cênica.

Após diversas tentativas, cheguei ao Teatro de Bonecos e sua vasta possibilidade como caminho para a acessibilidade dentro da aula de Arte. De fato, o boneco, por si só, já desperta e amplia a imaginação criativa. Tal experimentação, aliada ao processo de confecção do boneco, é muito mais enriquecedora para que a aprendizagem se dê de modo acessível a todos os estudantes da turma. Nesse processo, é importante pensar em alguns aspectos, tais como: coordenação motora, motricidade fina e atenção em cada detalhe – aspectos diretamente ligados à pessoa com deficiência e seu posicionamento na aula de Arte. O Teatro de Bonecos proporciona um espaço de liberdade para que a experiência da Arte ocorra sem distinção ou rótulo, independente de potencialidades ou fragilidades.

Diante do exposto, após um período de análises e reflexões no Programa de Pós-Graduação em Arte e Educação Contemporânea, da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPESQ) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), surgiu a presente pesquisa, baseada no seguinte questionamento: como o Teatro de Bonecos pode ser utilizado para fins de acessibilidade no ensino de Arte para pessoas com deficiência?

A partir daí, elencaram-se o objetivo geral – analisar a utilização do Teatro de Bonecos para acessibilidade no ensino da Arte para pessoas com deficiência no Ensino Fundamental – e os específicos – refletir sobre a acessibilidade na escola e analisar a acessibilidade dentro do ensino da Arte com a utilização do Teatro de Bonecos.

O presente estudo se deu entre os meses de agosto e dezembro de 2021 no Centro de Ensino Fundamental 101 (CEF 101), situado na Região Administrativa Recanto das Emas (RA XV), Distrito Federal, Brasil, com a participação de 26 estudantes do 6º ao 9º ano com as mais diversas especificidades. Tal unidade escolar possui estudantes com Deficiência Física, Deficiências Múltiplas, Deficiência Intelectual, Deficiência Auditiva e Transtorno do Espectro Autista (TEA).

A metodologia utilizada foi de estudo de caso com abordagem qualitativa. Os procedimentos metodológicos utilizados foram aulas de confecção de bonecos, experimentações com Teatro de Bonecos, leitura e análise de artigos, dissertações de Mestrado e teses de Doutorado.

A importância das linhas que se seguem tem sua justificativa no caráter pedagógico existente. Ou seja, tem-se observado as manobras do Governo Federal em

retirar os estudantes com deficiência das escolas regulares e inclusivas, redirecionando-os para as escolas de ensino especial. Tal ação se mostra, de fato, importante para algumas pessoas, sobretudo, quando o grau de comprometimento é muito elevado. Porém, os estudantes que apresentam algum grau de comprometimento físico e intelectual – apontado por laudo médico – podem obter avanços nas aprendizagens e no processo de socialização em turma inclusiva.

Para melhor compreensão, a presente pesquisa foi dividida em quatro momentos distintos, quais sejam: 1) A introdução, “Para todos”, onde se têm as motivações, os objetivos gerais e específicos, a metodologia e a justificativa da pesquisa; 2) A “Acessibilidade na escola”, onde se discorre uma breve contextualização sobre o conceito de acessibilidade e como se dá sua aplicação na escola; 3) O “Teatro de bonecos e acessibilidade”, que tratou do Teatro de Bonecos, sua aplicação na escola, sua possibilidade de utilização como caminho para a acessibilidade, além da apresentação de uma breve reflexão sobre a experimentação com o Teatro de Bonecos na aula de Arte com pessoas com deficiência; e, 4) As considerações finais sobre a pesquisa.

Acessibilidade na escola

Figura 1 – Confecção de bonecos de figuras em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, outubro de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza, estando à frente, em posição central, três bonecos de figura presos a palitos de picolés: à esquerda, uma cenoura de cor laranja com folhas verdes; ao centro, um porquinho de cor rosa claro; e, à direita, uma grama verde. Já no canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo e, no canto superior direito, tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Por fim, na parte inferior, têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro, sendo que, acima destes, têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

Às segundas-feiras, às 7h30m, quando ingresso na sala de aula de Arte recebo um “bom dia, professor” acompanhado de um sorriso contagiate. Aquele que me cumprimenta todas as segundas-feiras, no primeiro horário, referido anteriormente, é uma estudante com deficiência. Ela se sente à vontade na escola para estudar dentro de sua limitação, aproveitando o máximo que pode.

A Figura 1, apresentada anteriormente, aponta como a escola pode se valer de diversos olhares para que a acessibilidade nas aulas ocorra amplamente em favor dos estudantes. A simples confecção de bonecos de figura oportuniza muito mais do que as pessoas conseguem imaginar. Tal ação, além de tornar o conhecimento acessível, amplia o processo criativo dos estudantes.

É importante destacar que o ser humano, independente da apresentação de deficiência ou não, aprende dentro de certa limitação. Tal fato se dá porque o processo de aprendizagem é individual, e cada ser humano necessita vencer suas barreiras pessoais para chegar nos seus objetivos. Sobre a questão, Carvalho, Durand e Melo (2016) discorrem sobre a importância que cada pessoa tem no desenvolvimento de uma escola que pensa em todos. Nesse sentido, o ponto inicial é entender:

[...] o papel de cada um de nós no desenvolvimento de um sistema educacional inclusivo, concebendo a acessibilidade como um direito de todos, condição indispensável para uma educação de qualidade. Precisamos reconhecer o direito à acessibilidade na escola enquanto necessidade de ampliação de serviços de qualidade, capazes de atender às necessidades específicas das pessoas com deficiência sem mascarar as limitações apresentadas (CARVALHO; DURAND; MELO, 2016, p. 62).

As autoras ainda destacam a importância de não mascarar as limitações dos estudantes, sendo necessário buscar caminhos para que cada um deles consiga trilhar seu caminho em busca de uma aprendizagem significativa à sua vida. Nesse sentido, a escola necessita de ações e políticas públicas educacionais que priorizem a oferta humanizada de espaços e atividades em que todos se sintam confortáveis para participar.

Diferente do pensamento da maioria das pessoas, o que une o ser humano é a diferença, não a igualdade. Cada ser humano é único, com suas estruturas ósseas, musculares, genéticas, psicológicas e emocionais próprias. E a escola é um lugar onde a diferença existe em sua totalidade.

Para que cada espaço escolar consiga ofertar uma educação acessível a todos, Sasaki (2005, p. 23) elenca a acessibilidade em seis dimensões, quais sejam:

Acessibilidade arquitetônica, sem barreiras ambientais físicas em todos os recintos internos e externos da escola e nos transportes coletivos.

Acessibilidade comunicacional, sem barreiras na comunicação interpessoal (face-a-face, língua de sinais, linguagem corporal, linguagem gestual etc.), na comunicação escrita (jornal, revista, livro, carta, apostila etc., incluindo textos em braile, textos com letras ampliadas para quem tem baixa visão, notebook e outras tecnologias assistivas para comunicar) e na comunicação virtual (acessibilidade digital).

Acessibilidade metodológica, sem barreiras nos métodos e técnicas de estudo (adaptações curriculares, aulas baseadas nas inteligências múltiplas, uso de todos os estilos de aprendizagem, participação do todo de cada aluno, novo conceito de avaliação de aprendizagem, novo conceito de educação, novo conceito de logística didática etc), de ação comunitária (metodologia social, cultural, artística etc. baseada em participação ativa) e de educação dos filhos (novos métodos e técnicas nas relações familiares etc).

Acessibilidade instrumental, sem barreiras nos instrumentos e utensílios de estudo (lápis, caneta, transferidor, régua, teclado de computador, materiais pedagógicos), de atividades da vida diária (tecnologia assistiva para comunicar, fazer a higiene pessoal, vestir, comer, andar, tomar banho etc) e de lazer, esporte e recreação (dispositivos que atendam às limitações sensoriais, físicas e mentais, etc).

Acessibilidade programática, sem barreiras invisíveis embutidas em políticas públicas (leis, decretos, portarias, resoluções, medidas provisórias etc), em regulamentos (institucionais, escolares, empresariais, comunitários etc) e em normas de um geral.

Acessibilidade atitudinal, por meio de programas e práticas de sensibilização e de conscientização das pessoas em geral e da convivência na diversidade humana resultando em quebra de preconceitos, estigmas, estereótipos e discriminações.

Tais dimensões podem levar a escola a um outro patamar para as pessoas com deficiência. O primeiro passo, então, é pensar em cada uma das dimensões e suas aplicações na escola, em observância à realidade local. Além disso, faz-se necessária uma discussão entre corpo docente, corpo discente e comunidade escolar para que o processo de acessibilidade alcance todos os estudantes.

De fato, algumas questões não dependem diretamente da gestão, sobretudo, quando a temática se entrelaça com a escola pública. Nesse sentido, algumas verbas são destinadas e utilizadas somente para determinadas finalidades. As reformas estruturais de um espaço escolar, por exemplo, dependem das Secretarias de Educação – o que pode ser um empecilho para a primeira dimensão de Sasaki (2005): a arquitetônica. Mesmo assim, a escola precisa entender e preparar os espaços para se tornarem acessíveis a todos, em observância à *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva* (BRASIL, 2008).

[...] organizar as condições de acesso aos espaços, aos recursos pedagógicos e à comunicação que favoreçam a promoção da aprendizagem e a valorização das diferenças, de forma a atender às necessidades educacionais de todos os alunos. A acessibilidade deve ser assegurada mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação – incluindo instalações, equipamentos e mobiliários – e nos transportes escolares, bem como as barreiras nas comunicações e informações (BRASIL, 2008, p. 12).

Mesmo com a legislação vigente apontando para tal perspectiva, é difícil para várias escolas proporcionar a mudança arquitetônica desejada com tanta rapidez. Porém, as outras cinco dimensões de Sasaki (2005) – comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal – podem ser pensadas e aplicadas em qualquer

escola. Isso depende diretamente do corpo docente e da disponibilidade em repensar o trabalho desenvolvido ou a ausência do desenvolvimento deste.

A escola é um espaço na vida humana em que todos deveriam por ali passar. Mesmo com os altos índices de evasão escolar, o ambiente em questão poderia proporcionar experiências de aprendizado, vivências culturais e reflexões sociais nas mais diversas esferas do conhecimento. Deveria, sobretudo, ofertar todas essas experiências nos vieses mais acessíveis possíveis, para que ninguém se sentisse excluído.

A acessibilidade escolar é um assunto que ultrapassa a implementação das Salas de Recursos Multifuncionais – espaços que atendem aos estudantes em turnos contrários, oferecendo outro olhar sobre a educação. A acessibilidade, em realidade, deve ocorrer na sala de aula regular, inclusiva. E um espaço possível para a concretização de tal ação, com significação, é a sala da aula de Arte. Ali, a partir de um planejamento acessível elaborado pelo docente – que pensa em uma sala de aula acessível a todos –, o estudante com deficiência pode estimular sua inteligência, seu processo criativo, seu olhar para o mundo. E isso acontece independentemente do nível de comprometimento da deficiência.

Além disso, esse percurso busca ofertar uma aprendizagem que tenha real significação a partir de algo divertido. A compreensão sobre isso é exemplificada em Caldas, Holzer e Popi (2017, p. 161) quando afirmam que a função da arte “está relacionada à expressão, ao modo de ver o mundo, à possibilidade de dar forma e colorido à imaginação, desenvolver o saber estético e artístico dos alunos”, se apropriando, com isso, dos conteúdos que terão significados para as realidades de quem mais necessita.

Outro ponto importante sobre a aula de Arte é a experiência e ampliação do processo criativo dos estudantes. Cada ser humano cria, do seu ponto de vista, o que é necessário compreender e refletir na escola, sendo necessária alguma reflexão sobre como a escola enxerga seus estudantes com deficiência. O grau de comprometimento físico e/ou cognitivo para com estes últimos poderá implicar no nível de experimentação de cada estudante; porém, a escola não pode limitar o acesso às vivências rotineiras, mesmo em observância à limitação apresentada pela deficiência. Pelo contrário, a

escola necessita oportunizar momentos em que o estudante com deficiência possa desenvolver suas potencialidades e experimentar outros caminhos.

Nesse sentido, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* enfatizam que:

Ensinar a arte em consonância com os modos de aprendizagem do aluno significa, então, não isolar a escola da informação sobre a produção histórica e social da arte e, ao mesmo tempo, garantir ao aluno a liberdade de imaginar e edificar propostas artísticas pessoais ou grupais com base em intenções próprias. E tudo isso integrado aos aspectos lúdicos e prazerosos que se apresentam durante a atividade artística (BRASIL, 2001, p. 47).

Por mais que diversos docentes acreditem que sabem até onde cada estudante com deficiência consegue chegar, limitar seu acesso ao conhecimento e às vivências em que ele consegue participar, com base em suas limitações, é ir no sentido contrário ao que documento mencionado orienta. A deficiência em si não pode ser o ponto limitador para a oferta da experiência. Ela pode ser um norte, bem como é para qualquer outro estudante sem deficiência. Sobre a questão, Pinheiro e Marques (2021, p. 128) afirmam que o tratamento dos vieses de limitação não se resume apenas

[...] a adaptar espaços físicos colocando rampas para cadeirantes, piso tátil para pessoas cegas ou com baixa visão, mas sim construir metodologias com e sem as tecnologias assistivas para que a pessoa com deficiência tenha possibilidade de experimentar e fruir as artes (filme, música, dança, teatro, pintura etc.) no sentido de se informar sobre isso, além de poder transcender para a construção de outras memórias, gostos, posicionamentos críticos sobre algo com autonomia.

Logo, a acessibilidade que a aula de Arte pode ofertar não se resume à visualização da linguagem artística, mas leva em conta a experimentação real do que cada linguagem pode proporcionar. Por exemplo, na aula de Teatro, o estudante com deficiência pode passar por momentos em que a música, a dança, as artes visuais e o cinema estejam presentes ao mesmo tempo. As autoras, então, aconselham que “acessibilizar é se afetar para acolher e sensibilizar” (PINHEIRO, MARQUES, 2021, p. 136).

O corpo docente deve olhar para além da deficiência que o estudante carrega consigo. Antes dela, existe um ser humano apto a receber o que a escola tem a oferecer. E a Arte pode proporcionar experiências diversas que extrapolam a linguagem artística. Como exemplo tem-se a confecção de um boneco de luva, conforme evidenciado na Figura 2, a seguir. Tal processo aprimora a psicomotricidade do estudante, sua motricidade fina, seu processo criativo e o trabalho manual, que pode ser um desafio, dependendo da deficiência existente no indivíduo.

As experiências práticas e sensoriais vivenciadas pelos estudantes com deficiência podem ser entendidas pelos mesmos como um elo com o restante da turma. Aqui, o sentimento de pertencimento pode ser maior do que o de exclusão, ao passo que a ideia de acessibilidade deixa de ser algo apenas teorizado, passando a ser algo real, com experiências reais e que pode tocar cada estudante de modo particular, dependendo da sua deficiência.

A Figura 2, a seguir, apresenta os bonecos de luva confeccionados por alguns estudantes com deficiência durante as aulas de Arte ministradas no CEF 101 em 2021. O processo de criação, confecção e acabamento de cada boneco proporcionou àqueles discentes uma vivência real sobre o Teatro de Bonecos.

Figura 2 – Confecção de bonecos de luva em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto da Emas, novembro de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza. No centro têm-se cinco bonecos de luva confeccionados com tecido, que representam a história da Chapeuzinho Vermelho com os personagens Lobo Mau, Chapeuzinho Vermelho, Mãe e Avó da Chapeuzinho vermelho e a Avó do Lobo Mau. No canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo. No canto superior direito tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Na parte inferior têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro. Acima dos lápis têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

Teatro de Bonecos e acessibilidade

Figura 3 – Confecção de bonecos de dedo em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, agosto de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza. No centro têm-se dois bonecos de dedo, sendo que o boneco da direita está pintado de cor azul com os olhos pretos e o boneco da esquerda está pintado de cor preto com os olhos vermelhos. No canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo. No canto superior direito tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Na parte inferior têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro. Acima dos lápis têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

Papel branco, fita crepe, um pedaço de papelão, tintas, criatividade, liberdade para a imaginação e acessibilidade para que toda a turma consiga participar da aula de Arte. Na Figura 3 observamos dois bonecos de dedo confeccionados por um estudante

com deficiência intelectual moderada. Nesse momento, a turma pode acompanhar um vídeo de um artista que participou do 18º FIL (Festival Internacional Intercâmbio de Linguagens: FIL 2021), Tekimoi – Homenagem a Jean Luc Ronget² (2021) –, onde o artista contava uma história com um boneco de dedo igual aquele confeccionado pelo estudante. Todos ficaram encantados com o vídeo e com a possibilidade de animar um boneco apenas com um dos dedos da mão.

Diante do exposto, o Teatro de Bonecos pode sim ser utilizado na escola como possibilidade para que a aula de Arte se torne acessível a todos. É sabido que grande parte dos estudantes permanecem todos os dias no ambiente escolar por pelo menos cinco horas, perfazendo um total de 24 horas semanais. Depois de um tempo, a escola se transforma em uma extensão da casa ou o segundo lar do aluno – sentimento que não se dá obviamente em todos os estudantes, mas em vários. E se sentir “em casa” pode deixar os discentes mais receptíveis às propostas metodológicas dos docentes.

Ao mesmo tempo em que a sensação de pertencimento ocorre, sobretudo, nos estudantes com deficiência, a interação com os colegas tende a aumentar. Tal diálogo pode ser intensificado com a utilização do Teatro de Bonecos. Isso acontece porque o boneco tem boa aceitação dentro da escola. Ainda existem aqueles que rotulam o Teatro de Bonecos como uma arte artisticamente inferior ou como uma simples “ferramenta” dentro de uma metodologia. Sobre a questão, Sitchin (2018, p. 104. Grifos nossos) assim evidencia a potencialidade do Teatro de Bonecos na escola:

Bonecos são poderosos. **Nascem brinquedos**, naturalmente aceitos pela criança como integrantes de seu universo. Acrescidos da alma que nós, bonequeiros, lhe emprestamos, podem ganhar conteúdos que fortalecem, em níveis mais altos e estimulantes a imaginação das crianças. E que podem apresentar a elas as questões do seu ser e do seu tempo, com respeito, riqueza criativa e sem didatismos e moralismos (grifo meu).

Sem dúvida, o “nacer brinquedo”, apontado pelo autor, tem relação com o ato de brincar, de se divertir, de animar um boneco. E uma das ideias que o Teatro de

² Link para o vídeo: https://www.youtube.com/watch?v=sFnd02LWe-A&t=35s&ab_channel=FILFestival

Bonecos pode ofertar aos estudantes com deficiência é o momento de diversão, de aprender via brincadeira, do faz de conta e da contação de história.

Por meio da diversão o processo de acessibilidade pode ocorrer com mais tranquilidade, mais caminhos e direções – ainda não vivenciadas pelo estudante –, com uma real significação para cada um. E o mais importante é que o processo pode inserir todos os estudantes de maneira justa, com equidade, e não com igualdade, uma vez que cada ser humano aprende à sua maneira, com suas dificuldades, suas potencialidades e superando suas barreiras.

Figura 4 – Confecção de bonecos de dedo em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, Distrito Federal, agosto de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza. No centro tem-se uma estudante com deficiência segurando um boneco de dedo branco em seu dedo indicador. No canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo. No canto superior direito tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Na parte inferior têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro. Acima dos lápis têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

A Figura 4 apresenta a estudante Raissa – pessoa com deficiência, mas que sempre se mostrou aberta e disposta a aprender nas aulas de Arte – e seu boneco de dedo – confeccionado, pintado e colado pela mesma, com detalhes que ela desejou

colocar. Tem-se aí um exemplo de que a acessibilidade na aula de Arte pode ocorrer com uma real significação.

Diante do exposto, é possível questionar: o que o boneco em questão significa para aquela estudante? Somente ela sabe. O grau de comprometimento cognitivo que sua deficiência apresenta é muito elevado, mas a alegria por ela demonstrada na confecção dos bonecos, nos momentos de acabamento e em possíveis apresentações para a turma foi incrível.

Ainda sobre estudante, diariamente não é possível propor uma avaliação convencional – com questões objetivas e subjetivas –, uma vez que ela não consegue realizar esse tipo de atividade. Porém, com o Teatro de Bonecos foi possível avaliar sua criatividade, sua psicomotricidade, sua interação com os colegas, sua interação com os bonecos e, sobretudo, seu desempenho artístico a partir de tudo o que ela tentou mostrar.

Durante as aulas de Arte que se deram no período agosto-dezembro de 2021, Raissa se esforçou ao máximo para não faltar nenhum dia. Cada proposta de confecção de um boneco diferente lhe despertava um olhar de curiosidade e o desejo de brincar um pouco mais com o boneco, de criar uma história, de interpretar para a turma.

Figura 5 – Confecção de bonecos de dedo, em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, Distrito Federal, outubro de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza. No centro tem-se uma estudante com deficiência segurando um boneco de figura. No canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo. No canto superior direito tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Na parte inferior têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro. Acima dos lápis têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

O Teatro de Bonecos pode proporcionar um vasto caminho com diversas possibilidades de criação artística, como, por exemplo, o boneco de figuras. O percurso para a acessibilidade com o Teatro de Boneco vai além da linguagem do Teatro. Ele dialoga, por exemplo, com as Artes Visuais. A Figura 5 nos mostra um boneco confeccionado a partir do desenho de uma personagem – processo de confecção que envolve o ato de desenhar a personagem, frente e verso, pintar e recortar o desenho, colar as duas partes em palito de picolé e brincar com o boneco de figuras. A principal regra adotada em tal ação surgiu a partir do seguinte questionamento da estudante: “Professor, aqui tudo é possível?”. Minha resposta foi automática: “Sim. Aqui tudo é possível! Não existe limite para a criatividade de vocês. Explorem suas imaginações. Materializem tudo nos bonecos que vocês quiserem fazer” – e fizeram.

Considerações acessíveis

Pensar em caminhos para que a acessibilidade chegue à escola, de fato, não é uma solução simples. Buscar reflexões metodológicas para que a experiência do estudante com deficiência se dê com o máximo de aproveitamento, por parte dele, é algo que exige mudanças. E a primeira mudança para que a escola ofereça uma educação com acessibilidade é se colocar no lugar do outro e questionar: o modo como estou conduzindo a aula inclui ou exclui a pessoa com deficiência?

Um dos objetivos do Teatro de Bonecos como acessibilidade no ensino de Arte para pessoas com deficiência, sem dúvida, é a experiência lúdica que o boneco proporciona. Dificilmente associa-se o ato de brincar com o ato de aprender – vivências que podem ser atreladas metodologicamente se forem bem planejadas e estruturadas. E isso pode ocorrer com a utilização do Teatro de Bonecos.

O processo de confecção de diferentes tipos de bonecos desperta e/ou amplia em cada estudante com deficiência o seu próprio processo criativo. É importante ter em mente que o grau de comprometimento cognitivo, físico ou ambos, ao mesmo tempo, pode ser um dificultador – o que não significa que será impossível. Existe uma diferença entre as dificuldades que serão enfrentadas ao longo do processo de ensino e aprendizagem com o pensamento de que é impossível para um estudante com deficiência participar das aulas. Para que a acessibilidade alcance a todos dentro do ambiente escolar, faz-se importante um debate sobre as dimensões descritas por Sasaki (2005) – arquitetônica comunicacional, metodológica, instrumental, programática e atitudinal –, que oferecem parâmetros iniciais para que a mudança ocorra dentro e fora dos muros da escola.

Diante do exposto, um ponto importante na presente pesquisa é a acessibilidade dentro da aula de Arte. O estudante com deficiência pode se sentir parte de um processo quando ele é colocado como ser ativo no seu caminho em busca da aprendizagem. Nesse sentido, quando se observa a Figura 6, *a priori*, enxergam-se meias e tampinhas de refrigerante – objetos inicialmente colocados à disposição dos estudantes. O resultado de cada processo criativo foi um boneco de luva.

Figura 6 – Confecção de bonecos de luva em aula com estudantes do Centro de Ensino Fundamental 101 do Recanto das Emas, dezembro de 2021 – autoria própria.



Descrição: a imagem apresenta um fundo de cor cinza. No centro tem-se uma imagem de três bonecos de luva confeccionados com meia, sendo, à direita, um boneco de meia preta; no centro, um boneco de meia branca; e, à esquerda, um boneco de meia preta. No canto superior esquerdo tem-se um desenho do sol amarelo. No canto superior direito tem-se um arco-íris nas cores azul, amarelo e vermelho. Na parte inferior têm-se 22 lápis com cores diferentes, um ao lado do outro. Acima dos lápis têm-se duas flores rosa claro e duas borboletas da mesma cor.

Buscar a implementação de uma educação acessível a todos é algo que demanda tempo, estudo, reflexão, mudanças metodológicas e, sobretudo, olhar para o estudante com deficiência, sem deixar a deficiência vir primeiro do que o ser humano. A deficiência está ali e, na maioria dos casos, estará pela vida toda; assim como o ser humano também estará ali. A questão a se pensar é como o professor de Arte, ou de qualquer outro componente curricular, pode ofertar experiências acessíveis dentro de sala de aula para que todos sejam participantes dela?

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. Brasília: MEC; SEE, 2008.

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

CALDAS, Felipe Rodrigo; HOLZER, Denise Cristina; POPI, Janice Aparecida. A Interdisciplinaridade em Arte: algumas considerações. **Revista NUPEART**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 160-171, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/view/9839/7561>. Acesso em: 05 jul. 2022.

CARVALHO, Maria Aparecida Alves Sobreira; DURAND, Valmiza da Costa Rodrigues; MELO, Patrícia Diógenes de. A acessibilidade na escola como direito à educação: o que falam os estudos empíricos nacionais? **Revista Principia**: Divulgação Científica e Tecnológica do IFPB, João Pessoa, n. 29, p. 61-68, jun. 2016.

FIL 2021 – Tekimo – Homenagem a Jean Luc Ronget. Rio de Janeiro: [s. n.], 2021. 1 vídeo (16m53s). Publicado pelo canal FIL Festival. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sFnd02LWe-A&t=35s>. Acesso em: 18 mar. 2022.

PINHEIRO, Marília Navegante; MARQUES, Mayara Caroline da Costa. Acessibilizar é se afetar para acolher e sensibilizar: relato de experiência no Grupo de Estudo em Acessibilidade Cultural. In: PAULA, Emerson de; FONSECA, José Flávio Gonçalves da (orgs.). **Acessibilidade cultural no Amapá**. São Paulo: e-Manuscrito, 2021. p. 127-138.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Inclusão – Revista da Educação Especial**, v. 1, n. 1, p. 19-23, out. 2005. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2022.

SITCHIN, Henrique. Por que fazer Teatro de Animação para Crianças? Problemáticas, desafios e apontamentos. In: **Móin-Móin: Revista de Estudos sobre Teatro de Formas Animadas**, Florianópolis, v. 2, n. 18, p. 95-111, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/moin/article/view/1059652595034702182017095/7686>. Acesso em: 18 mar. 2022.

Recebido em: 27/07/2022

Aceito em: 11/11/2022.

CRIANÇA QUE DANÇA HAITI: A EXPERIÊNCIA TEM VOZ E ESCUTA

Patricia Machado¹

Resumo: Este relato de experiência tem a proposta de compartilhar as estratégias de criação-aprendizagem desenvolvidas ao longo de 9 anos de realização da performance “Visita Guiada”, contextualizando seus processos de desenvolvimento com pessoas em situação de vulnerabilidade em Porto Príncipe, no Haiti. Tensiona os eixos processo criativo, alteridade e aprendizagem ao apropriar-se da noção de vontade performativa, proposta por Eleonora Fabião, dos conceitos de afeto, na abordagem de Gilles Deleuze e Felix Guattari, e de alteridade, em diálogo com Christine Grainer, tecendo possíveis fricções com a interdependência dos processos de criação e aprendizagem. A experiência de investigação de estratégias de mediação da performance “Visita Guiada” possibilitou o desenvolvimento de um procedimento de evocação de memórias e invenção de realidades, no contexto das subjetividades do encontro do(a) artista/pessoa consigo mesmo(a) e com o ambiente, denominado de escuta performativa de si. A sistematização do procedimento permitiu o reconhecimento de pistas provocativas de estados de corpo que emergem do fazer da performance e consideram a centralidade da escuta das pessoas e dos contextos, em suas diferenças, em interdependência com o entendimento de criação como potência de aprendizagem dos corpos em mediação educacional performativa.

Palavras-chave: Criação. Aprendizagem. Corpo. Dança. Performance.

CHILDREN THAT DANCE HAITI: EXPERIENCE HAS A VOICE AND LISTENING

Abstract: This experience report has the proposal of sharing the creation-learning strategies developed over 9 years of the performance *Visita Guiada*, contextualizing their development processes with vulnerable people in Port-au-Prince, Haiti. It stresses the axes: creative process, alterity and learning by appropriating the notion of performative will, proposed by Eleonora Fabião, the concepts of affection, in the approach of Gilles Deleuze and Felix Guattari, and otherness, in a dialogue with Christine Grainer, possible frictions with interdependence of the creation and learning processes. The experience of investigating mediation strategies of the performance *Visita Guiada*

¹ Patrícia Machado é doutoranda pelo o Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas da Universidade de Santa Catarina (UDESC), mestre em Arte e Educação, pelo Programa de Pós Graduação em Artes da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pós graduada em Actividades Escenicas y Artes Dramáticas pelo Institut del Teatre- Barcelona/Espanha e licenciada e bacharel em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR). É artista docente e pesquisadora em dança, idealizadora e colaboradora de diferentes projetos na transversalidade da arte e educação em situação de vulnerabilidade, como o Criança que Dança, com crianças e líderes comunitários no Haiti e o Visita Guiada, com crianças e adolescentes refugiados na Grécia. É cofundadora do Nós em Traço, coletivo interessado em alternativas para arte e educação através do diálogo entre o corpo, movimento e traço. Email: patriciamachadomove@gmail.com

enabled the development of a procedure for evoking memories and inventing realities, in the context of the subjectivities of the encounter of the artist/person with himself/herself and with the environment, called performative self-listening. The systematization of the procedure allowed the recognition of provocative clues of body states that emerge from the performance of performance, considering the centrality of listening to people and contexts, in their differences, in their interdependence with the understanding of creation as a learning power of bodies in performative educational mediation.

Keywords: Creation. Learning. Body. Dance. Performance.

Visita Guiada no Haiti: motivações e desejos iniciais

Em 2012, o fluxo de imigrantes haitianos se acentuou em Curitiba. O terremoto que assolou Porto Príncipe em 2010, somado às oportunidades na construção civil oferecidas aqui, impulsionaram o surgimento de um pedaço do Haiti na região metropolitana da cidade. A partir de 2015, tive a oportunidade de atuar como professora de dança em projetos realizados pela Linyon Global Workers².

Ao acompanhar de perto haitianos e haitianas, fiquei impressionada com a força das suas histórias e narrativas, e me surpreendi com o fato de muitos terem deixado os filhos e filhas em abrigos na terra natal. A partir desse estímulo, nasceu o “Criança que Dança Haiti”, projeto que promove performances, ações educativas e formativas com filhos(as) de refugiados(as) e órfãos(ãs) em Porto Príncipe.

Minha experiência de 9 anos com a criação da performance “Visita Guiada”, e os relatos de artistas que passaram pelo processo de criação/fruição dessa performance, sobre suas experiências de produção de subjetividades, impulsionaram o desejo de mediá-la junto ao projeto “Criança que Dança Haiti”.

“Visita Guiada” nasceu em 2012 como uma intervenção artística urbana, motivada pelo interesse no questionamento da espetacularização da arte, em especial, o corpo do artista da dança que atua no contexto de companhias profissionais de dança no Brasil. O ponto de partida da performance surgiu do desejo de investigar como o processo/produto de criação artística e seus modos de compartilhamento afetam o

² Empresa de empreendedorismo social sediada em Curitiba que promove ajuda humanitária a refugiados, migrantes e apátridas.

encontro entre público e artista, na tentativa de aproximar distâncias físicas e afetivas, historicamente construídas nesse contexto de produção da dança, friccionando hábitos estabelecidos na interação entre criação e recepção artística (ISER, 1996; JAUSS, 1979).

Em minha experiência de atuação em companhias profissionais de dança no Brasil e exterior, vivenciei a ênfase dada ao processo de interpretação de obras coreográficas que carregam no seu fazer noções de corpo, movimento, espaço e relação com o público vinculadas a ideais de representatividade que, por vezes, não validam a potência de individuação (SIMODON, 1989) dos dançarinos e do público em suas possibilidades de fruição (ISER, 1996).

Outro fator motivador, para o desenvolvimento da performance “Visita Guiada” com artistas que atuam nesse contexto de produção de dança, foi minha observação da supremacia de relações de distanciamento entre os artistas e o público no campo objetivo do espaço físico, predominantemente o modelo palco-plateia, e na construção cultural do imaginário popular sobre esses dançarinos, frequentemente desconsiderados da complexidade inerente às interdependências do artista/pessoa que dança.

“Visita Guiada” propõe o compartilhamento de possibilidades de individuação e subjetivação humana por meio da criação e fruição artística em território não convencional aos seus participantes. Instabiliza proteções instauradas nos conceitos de corpo, movimento e espaço estabelecidos culturalmente nesses contextos de criação da dança. Convida o público a entrar na cena por meio de acessos multissensoriais – cinestesia, audição, olfato, tato, memória, cognição – para ativar desejos de afeto dos corpos (ESPINOSA, 1992; DELEUZE; GUATTARI, 1995), redesenhando, em tempo real, interações entre artista e público, em sua decisão de mover, tocar, distanciar, ou simplesmente abandonar a proposição.

A proposição performativa cria uma alusão à ideia utilitária de dispositivos auditivos – *audio guides* – comumente usados para possibilitar descrições sonoras sobre obras de arte em museus, os quais são disponibilizados para o público no momento da performance. Por meio desses dispositivos é possível entrar em contato com a sonoridade da voz do dançarino, compartilhando um recorte poético de memórias e/ou invenções de si mesmo. Para além da metáfora criada na literalidade da escuta vinculada

ao sentido da audição, e/ou de sua tradução em Libras, a performance propõe uma experiência de escuta dos corpos.

A performance é mediada na potência da instabilidade, considerada uma chave de acesso para a invenção de realidades no fazer-dizer do corpo (SETENTA, 2008), e dialoga com conceitos de vontade performativa (FABIÃO, 2010) e aprendizagem fundamentados na inventividade e na performatividade (KASPER, 2014; KASTRUP, 2004, 2007; ICLE, 2017; ROEL, 2019), assumindo que os processos de criação e aprendizagem são indissociáveis no desenvolvimento de mediações perturbadoras de estados de ordem e estabilidade, próprias do entendimento sistêmico de produção de conhecimento (VIEIRA, 2006; BERTALANFFY, 1952, 1977) e de ações artísticas performativas (FABIÃO, 2010, 2013; COHEN, 2002).

A experiência da investigação de estratégias de mediação do processo/produto de “Visita Guiada” possibilitou a emergência de um procedimento de evocação de memórias e invenção de realidades no contexto das subjetividades do encontro do artista/indivíduo consigo mesmo e com o público, denominado por mim de *escuta performativa de si*.

Este relato de experiência tem a proposta de compartilhar as estratégias de criação-aprendizagem que compõem esse procedimento, desenvolvidas ao longo de 9 anos, contextualizando seus processos de desenvolvimento com pessoas em situação de vulnerabilidade em Porto Príncipe, no Haiti.

Relato da experiência

“Hoje pela manhã fizemos reconhecimento nos três orfanatos onde atuaremos.
Porto Príncipe é pó, barulho e trânsito.
A cidade com o maior número de salões de beleza por metro quadrado carrega gente alegre e vaidosa.
Há pobreza.
A realidade é dura. Silenciamos.
A garganta apertou e subiu em muitos momentos.
No primeiro orfanato em que estivemos encontramos um surto de conjuntivite, das brabas.
Crianças amoadas, quietas e silenciosas.
Isso é problema. Criança não é nada disso.
Foi difícil.
Amanhã levaremos soro, gase e material de higiene.
Não existe luz elétrica.

Falta alimento.
Falta água.

É difícil criar movimento ou qualquer outra coisa dessa forma.

Almoçamos arroz, feijão, frango e salada, como se estivéssemos em qualquer a kilo da XV de novembro.

A tarde foi a vez do Bless a Child Foundation, orfanato que atende 15 crianças. Teve roda, conversa, abraços, dança, desenho na parede, dança, água comprada no saquinho de sacolé, futebol com garrafa pet, ioiô com resto de fio de roupa, dança. Saímos felizes, todos.

Achei que a língua seria uma barreira, apesar de termos um tradutor constantemente conosco. É verdade que o tempo da fala é outro e a riqueza do vocabulário se perde, mas em muitos momentos é ótimo não poder saber o que elas dizem, o corpo em movimento revela mais.”

(Diário de bordo pessoal, abril/2017).

No Haiti, me concentrei em perceber como crianças, vivendo naquele contexto específico, atravessariam e seriam atravessadas corporalmente pela criação-aprendizagem da performance “Visita Guiada”. Capturar o ponto de vista dos(as) crianças participantes, ao longo da experiência, e compreender os afetos desses encontros de criação-aprendizagem em estados de escuta performativa de si.

Na primeira missão do projeto, em 2017, desenvolvemos o trabalho em dois orfanatos, o Bless a Child Foundation e o Orphelianat Rose. Na segunda missão, a equipe esteve sediada na ONG Viva Rio³ e atendeu escolas e orfanatos que mantêm parceria com a organização. Ambas as missões aconteceram na capital haitiana, Porto Príncipe.

Já no início do projeto percebi que a escassez de bens de sobrevivência, como água, alimento, luz e afeto, apareciam não apenas nos áudios e movimentos, mas na forma como esses corpos se apresentam ao encontro do outro – sendo esta outra: branca, estrangeira, professora – com duros vestígios de colonização e hierarquização, que revelavam crianças à espera de ordem e domesticação.

Como potencializar individualidades no ambiente em que a homogeneização é premissa para a sobrevivência em um lugar onde todos compartilham as mesmas roupas, alimentos e utensílios domésticos? De que forma se perceber na prática da alteridade? Como mediar processos artísticos pedagógicos que intencionam provocar subjetividades e autonomias completamente distintos dos processos de subjetivação de massa?

³ Organização brasileira não governamental convidada pela ONU a apoiar o governo haitiano com os primeiros socorros e segurança da população após o terremoto de 2010. Hoje oferece oportunidades no país caribenho com projetos sociais, ambientais e culturais.

No procedimento desenvolvido ao longo do tempo para a criação da performance “Visita Guiada”, chamado de escuta performativa de si, o primeiro ponto a ser partilhado foi a criação de um ambiente de participação e envolvimento a partir da confiança. Ninguém se entrega à experiência com a sensação de constrangimento no ato performativo. Percebo que tal pensamento se aplica a qualquer ambiente de aprendizado da dança, institucional ou não, formal ou não. Há um trabalho de mediação na construção de um chão de confiança. Entender o verbo confiar como um tipo de estado corporal é imprescindível para provocar estados permeáveis à instabilidade. Aqui, novamente, foi necessário recorrer à delicadeza de adentrar ambientes específicos para provocarmos o primeiro estado de corpo do procedimento de escuta performativa de si, que chamamos de **corpo em estado de permeabilidade**.

Depois de visitar os orfanatos e capturar lógicas de funcionamento e relação das crianças com seus cuidadores, com o espaço e entre elas, escolhi iniciar o processo com a apresentação de uma performance chamada “Teoria da Gravidade”.⁴ O impulso foi de inaugurar um ruído criativo, em que movimento, imagem, forma, cor, gravidade, instabilidade e estranhamento espalhassem um perfume do que poderia acontecer. A partir desse primeiro encontro, jogos de improvisação e performances brincantes instauraram sinergia no coletivo, horizontalizando afetos e encorajando a aposta no processo.

A escolha das atividades passou pela disponibilização do corpo em propostas de autopercepção que possibilitavam a interação e a exploração espacial por meio dos movimentos e dos sentidos. A partir dessas práticas, passei a provocar a organização de **corpos/pensamentos em estado de improviso** buscando relação direta com aquilo que as crianças concretizavam em suas experiências diárias, tais como, dançar como se fosse o vento, ou com a experiência da performance “teoria da gravidade” e a concretização do brincar-dançar com a materialidade de um balão de ar. Dessa forma, já era possível rastrear desejos individuais e coletivos, vibrar com eles e farejar possíveis caminhos para a criação de Visita Guiada.

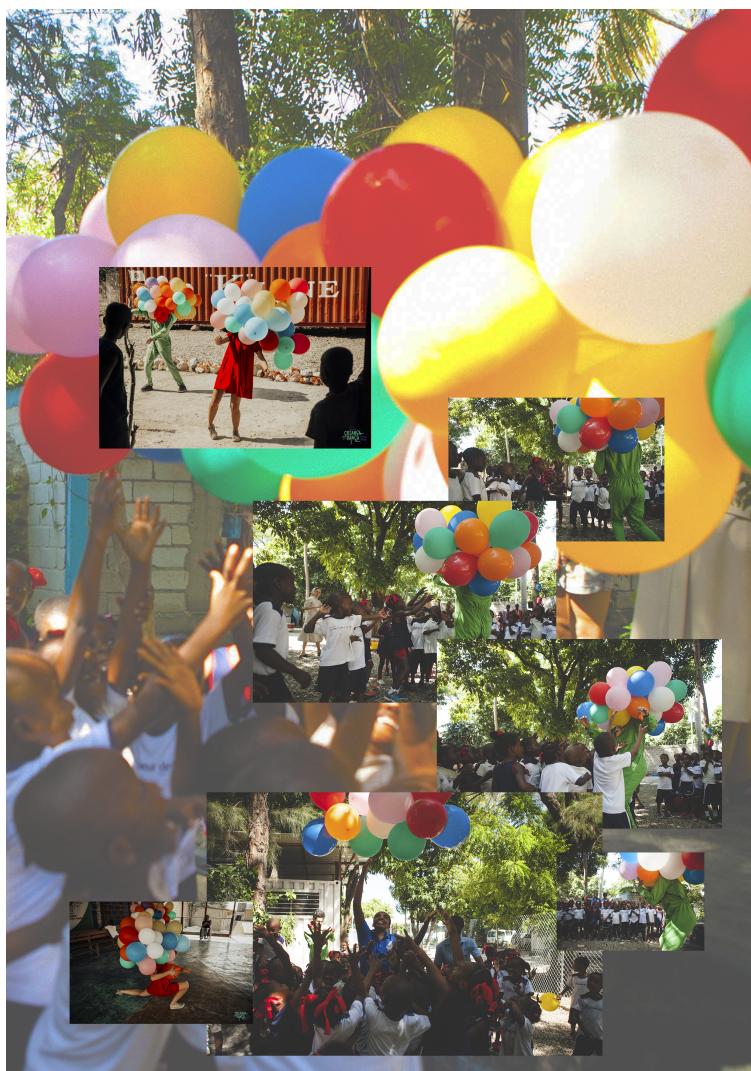
⁴ Performance de dança criada em 2015 que aproxima urbe, observação e gravidade, conectando lembranças do imaginário do espectador. É criada por Raphael Fernandes, coreógrafo, arte educador e pesquisador que transita entre as artes cênicas, plásticas e urbanas.

IMAGEM 01 - AGORA VAMOS FECHAR OS OLHOS E DANÇAR COMO O VENTO. HAITI.



FONTE: A autora (2017)

ILUSTRAÇÃO 1: MONTAGEM DE FOTOS DA PERFORMANCE TEORIA DA GRAVIDADE. FOTOS DE BRUNO SANTOS E GUTO TARASIUK. ACERVO PESSOAL DA AUTORA. PORTO PRÍNCIPE, HAI. (2017, 2018)



No desenvolvimento do procedimento de escuta performativa de si, perguntas foram direcionadas às crianças e configuradas de forma a respeitar aquele contexto. Ao longo do processo elas foram convidadas a pensar, escrever, falar, mover, brincar com questões que abordavam o que gostavam de fazer assim que acordavam? O que querem ser quando crescer? O que as deixa com muita raiva? O que gostavam de fazer na escola? O que achavam que as pessoas mais precisavam no mundo? Do que mais tem medo? Do que gostavam de brincar? Com quem mais brincam? Qual foi o dia mais feliz da sua vida? Se pudessem tirar alguma coisa do mundo, o que seria? Qual a música favorita? O que as deixou muito felizes naquele dia? Qual história na sua família que não gostou de ouvir? Se pudesse entrar numa piscina cheia de coisas a escolher, o que seriam?

Neste contexto de testagem do procedimento, vivencio mais uma vez a noção sistêmica e impermanente da aprendizagem, na qual lidamos com a falta de controle e convívio com o caos a todo instante. Diferentemente do processo com artistas, muita das respostas do questionário voltado para as crianças surgia ao longo do aquecimento para uma atividade, em meio a alguma refeição, quando fazíamos penteados uns nos outros, lançávamos aviões de papel do telhado... No procedimento de escuta performativa de si, tenho nomeado essa observação de estratégias de distrações das verdades encarnadas para provocar **corpos em estado de comprometimento distraído de si.**

IMAGEM 02 - VOAR COMO AVIÕES DE PAPEL. BLESS A CHILD FOUNDATION. HAITI.



FONTE: A autora (2017).

Essas rápidas ressonâncias de devires são importantes ao processo, e estar atendo aos estados corporais que as crianças revelam ao mergulhar em sua biografia é fundamental para a roteirização da performance.

[...] mas a aprendizagem está para além de qualquer controle. A aprendizagem escapa sempre. O aprendizado não pode ser circunscrito nos limites de uma aula, da audição de uma conferência, na leitura de um livro, ele ultrapassa todas essas fronteiras, rasga os mapas e pode instaurar múltiplas possibilidades. (CRUZ, 2008, p. 1036)

Depois de finalizada essa primeira etapa, apresentei a minha versão da performance “Visita Guiada” na língua materna das crianças, em créole, com a tradução realizada com a ajuda de haitianos ainda em Curitiba. A ação causou grande estranhamento nas crianças ao me ouvirem falar em crioulo haitiano pela primeira vez depois de alguns dias do processo iniciado. A aproximação e familiaridade da língua foi fundamental nessa altura do processo, pois o contexto sonoro em que a performance é apresentada está intimamente relacionada à sua memória sensitiva e gestual, especialmente nesse caso, quando a distância de contexto sociocultural estabelecida entre mim e as crianças era enorme.

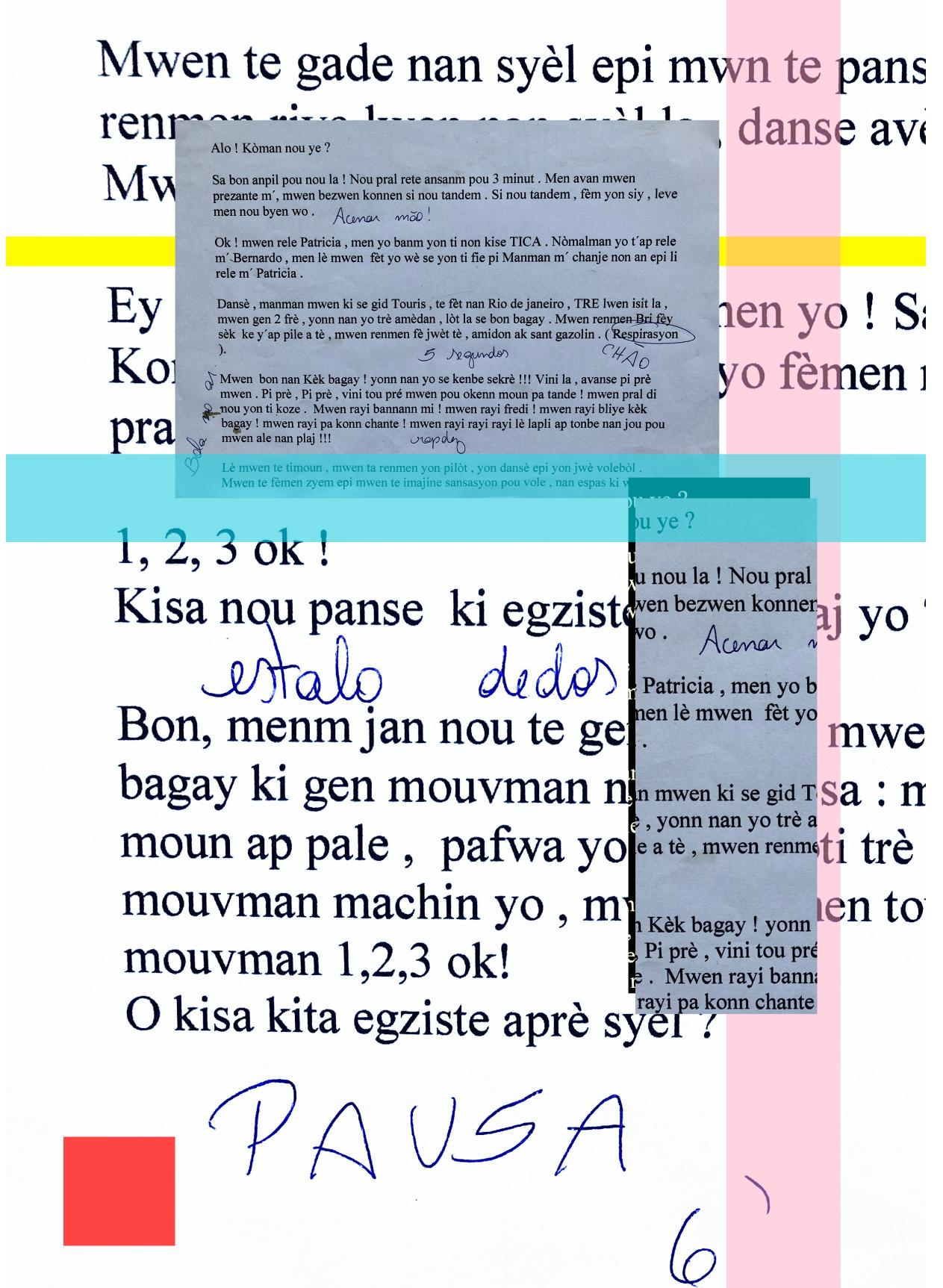
O antropólogo francês David le Breton (2009) nos ajuda a compreender os condicionantes culturais e sociais que modelam a corporeidade humana através da fala⁵. De acordo com ele, o ritualismo social da comunicação cria seus próprios atravessamentos e corporalidades, e pessoas de culturas diferentes vivem em mundo sensoriais distintos. “Da mesma forma que existe uma língua materna, há uma corporeidade materna, aquela de acordo com a qual o sujeito está mais acostumado a viver sua relação física com o mundo” (LE BRETON, 2009, p. 41). O rosto e o corpo das crianças se acendem, articulando instâncias de subjetividade, ato que facilita acessos para expansão das potências e forças de existência. O mesmo aconteceu com dois jovens da Síria, em situação de refúgio, para quem apresentei “Visita Guiada” em árabe, na Grécia.

⁵ Definição de fala usada aqui é defendida por Manoel Luiz Corrêa como o ato de concretização do uso da linguagem, faculdade própria do ser humano de produzir sentido, tendo, portanto, uma abrangência universal que engloba todas as formas de comunicação, incluindo as verbais e não verbais.

ILUSTRAÇÃO 2: MONTAGEM DE FOTOS DA PERFORMANCE VISITA GUIADA. FOTOS DE BRUNO SANTOS.
 ACERVO PESSOAL DA AUTORA. PORTO PRÍNCIPE, HAI. (2017)



ILUSTRAÇÃO 3: MONTAGEM DO PROCESSO DE CRIAÇÃO DA PERFORMANCE VISITA GUIADA EM CRÉOLE.
FOTO DE PATRÍCIA MACHADO. ACERVO PESSOAL DA AUTORA. PORTO PRÍNCIPE, HAI. (2017)



É importante a apresentação da performance acontecer apenas depois de finalizado o processo de escrita textual das crianças, para não influenciar seus próprios processos. Essa é outra característica que se repete em todos os ambientes de criação, independentemente de suas configurações.

A partir de então é chegado o momento mais artesanal da construção da performance, em que me reúno individualmente com cada criança para gravarmos os áudios da produção textual, ouvirmos e construirmos juntos a dramaturgia para as narrativas. Esse estágio, que nomeio de **corpo em estado de voz de si mesmo**, foi o que mais me surpreendeu no Haiti. A reação das crianças ao ouvirem a sua própria voz pela primeira vez foi algo novo para mim. Acredito que esse estranhamento não se deu pela falta de acesso à tecnologia, o que de fato existe, pois são crianças que não tem familiaridade com aparelhos de som e fones de ouvido, lembrando que onde moram não existe energia elétrica. Mas o que me chamou atenção foi notar a reação de surpresa das crianças ao perceberem que estavam sendo ouvidas. Que suas histórias seriam escutadas por outras pessoas. Que sua própria voz ecoava no ambiente e causava reações ao seu redor. Parecia que, por um instante, os mecanismos de sujeição e abjeção nos quais estão inseridas eram suspensos.

Aqui retorno à discussão que concerne ao artista-performer-docente. Seu trabalho está em considerar as forças que atuam continuamente no ambiente e em perceber seus atravessamentos na construção de subjetividades.

Processos artísticos que se criam atentos aos efeitos que perturbam o corpo são aqueles que só se fazem em interdependência, em que a presença e o sentido do trabalho são produzidos na troca entre os modos de sentir e habitar circunstanciais (ROEL, 2019, p. 44).

Tão logo colocavam o fone no ouvido suas respirações cessavam, os olhares pausavam e o corpo se reorganizava em diferente estado de prontidão. Em uma dessas vezes, um menino esguio de olhar atento, com mãos e pés maiores do que a proporção de seu corpo, me disse ao colocar os fones no ouvido: “eu tenho voz!”. Olho para ele e respondo: “Sim, essa é a sua voz!” Ele segue: “e alguém vai querer ouvir o que eu vou dizer”? Continuo: “imagino que sim, dá uma olhada para toda aquela gente lá atrás curiosa para saber o que fazemos por aqui”.

IMAGEM 03 - CLIFFORD AO OUVIR A PRÓPRIA VOZ PELA PRIMEIRA VEZ. PROJETO CRIANÇA QUE DANÇA
HAITI, PORTO PRÍNCIPE, HAI.



FONTE: A autora (2017).

Essa pergunta segue ecoando cada vez que inicio um processo de criação de “Visita Guiada”. Também ressoa cada vez que eu realizo a minha própria performance e entrego o fone nas mãos de alguém, aperto o *play* e dou quatro passos, sentido atrás, para iniciar: “O que as pessoas vão ouvir do que hoje tenho a dizer?”.

Meu nome é M., tenho 12 anos e eu nasci em Jeremi. Não me sinto grande para ainda gostar de pular corda, jogar bola ou brincar com crianças menores. Quando crescer eu quero ser enfermeira para poder cuidar das pessoas, eu gosto de cuidar das pessoas. Eu tenho dois irmãos, um mais velho e outro mais novo. Moro com a minha mamãe, minha tia, meu tio, um primo, uma prima e meus irmãos. Todo dia quando acordo faço a mesma coisa, lavo o rosto, escovo o dente, tomo banho e coloco minha roupa. O dia mais feliz da minha vida é sempre meu aniversário, quando minha mãe deixa eu sair de casa. Eu acho que o que as pessoas mais precisam na vida é o dinheiro, porque você precisa dele para fazer tudo. Você pode usar o dinheiro para fazer tudo o que você quiser. A coisa que eu mais gostaria de ter no mundo é uma casa (VISITA GUIADA, M., 2017).

IMAGEM 04 - QR CODE PARA VISITA GUIADA, M. PROJETO CRIANÇA QUE DANÇA HAITI, PORTO PRÍNCIPE, HAI.

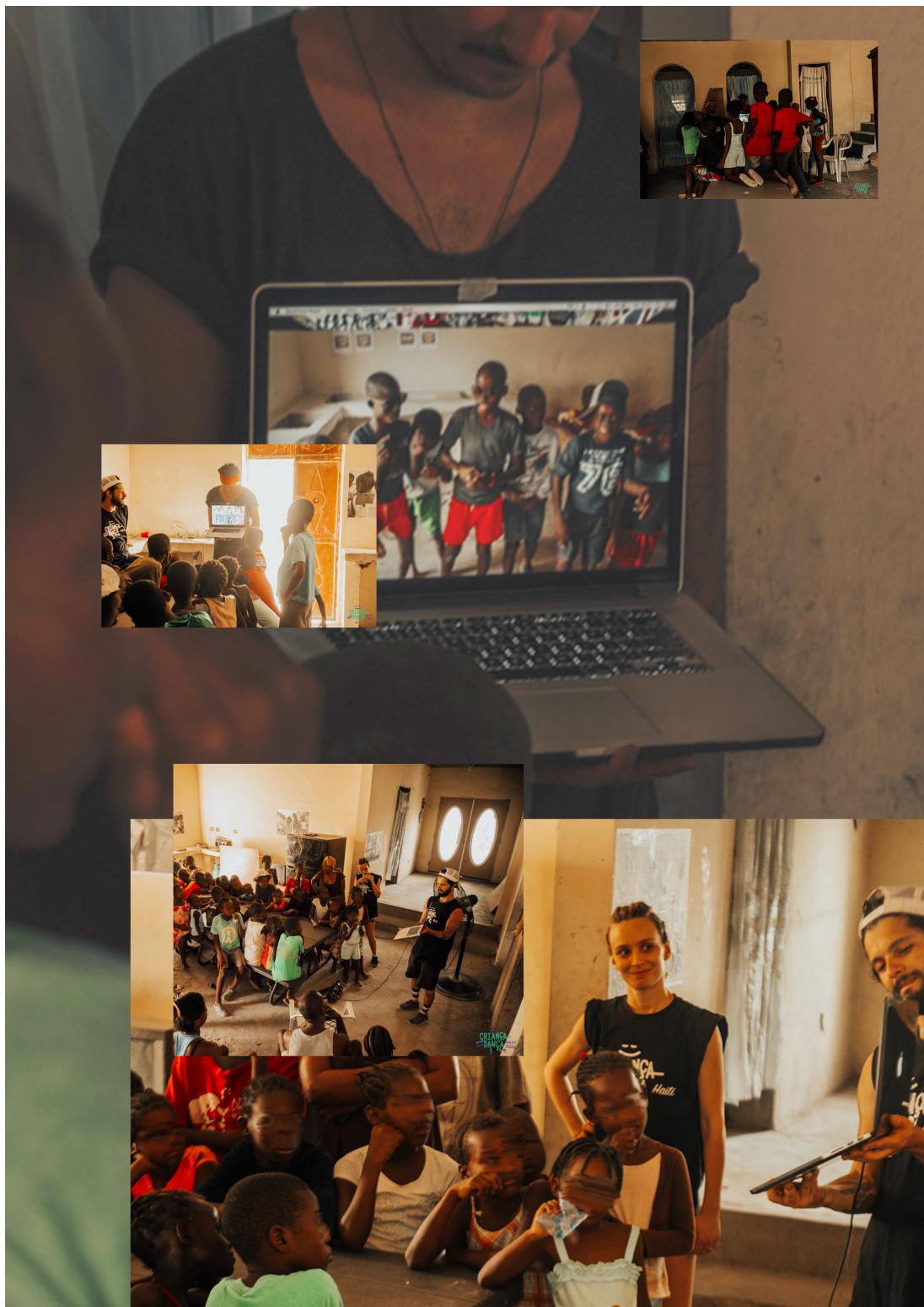


FONTE: A autora (2019).

Depois de concluída a fase de escuta e compartilhamento dos áudios, alinhamos, de forma coletiva, a dramaturgia para a gravação. Nesse ponto, discutimos o ambiente “locação” da filmagem, o “figurino escolhido”, se existirá algum “adereço performático” para compor a cena e como esse será explorado no/com o corpo, as dinâmicas dos gestos, o tipo de plano e ângulo a ser filmado, se haverá trilha musical de fundo ou como provocadora de estados corporais. Nessa fase está deflagrado o **corpo em estado de escuta performativa de si**, e as crianças se sentem altamente motivadas ao se sentirem pertencentes ao processo.

Na missão de 2018 tivemos a chance de retornar ao Orfanato *Bless a Child Foundation* com os vídeos produzidos em 2017, editados. As crianças que haviam participado da performance no ano anterior não tinham tido a oportunidade de assistir suas próprias criações finalizadas, com os cortes, trilhas e efeitos escolhidos. Foi um importante momento para entender a forma como as crianças testemunham o produto final de seus processos de criação da performance. Por fim, ao compartilhar desse momento, se tornou ainda mais evidente que a experiência do contato e fruição artística, somada à oportunidade de produzir sua própria performance, ampliou a potência para um olhar diferenciado nos modos de perceber e viver, especialmente quando as histórias de vida são negligenciadas em culturas nas quais políticas públicas de inclusão social são compreendidas como privilégios.

ILUSTRAÇÃO 4: MONTAGEM DE FOTOS DE COMPARTILHAMENTO DE APRESENTAÇÃO DA PERFORMANCE VISITA GUIADA. FOTO DE GUTO TARASIUK. ACERVO PESSOAL DA AUTORA.
PORTO PRÍNCIPE, HAI. (2018)



Outro ponto a ser partilhado é a percepção que construo acerca do funcionamento social e do conceito de inclusão, predominante nestas comunidades ao longo do processo de criação. A exemplo de nossa rotina, durante a missão de 2017, ao chegar nos abrigos, pedíamos aos cuidadores para que reunissem as crianças para o início das atividades. Apenas no terceiro dia de trabalho identifiquei a presença de três crianças com deficiência em um dos orfanatos, no momento de intervalo em que fui conhecer o refeitório e, por acaso, as vi. Ao questionar os cuidadores por não ter sido avisada sobre a presença delas anteriormente, tive como resposta: "mas vocês haviam dito que gostariam de trabalhar apenas com as crianças". A fala revela a falta de reconhecimento de um corpo com deficiência como corpo disponível, não apenas para as atividades de dança, mas para a convivência com as demais crianças.

Na missão de 2018 tivemos a presença da artista Cláudia Fantin⁶ como performer em "Visita Guiada". A singularidade e representatividade de uma artista cadeirante, apresentando uma performance de dança, instaurou ruídos na forma segregada como os corpos com deficiência são percebidos. Os mecanismos históricos sociais, com fortes vestígios de dominação construídos ali, também reforçavam a ideia da não validação da diferença: homogeneizar para controlar.

Ainda no Brasil, durante o processo de criação, eu e Cláudia discutimos as estratégias de mediação para construção da performance direcionada à realidade que encontrámos no Haiti. Como, por exemplo, a utilização ou não da cadeira de rodas durante o ato performativo e a cuidadosa escolha no conteúdo da fala ao tocar, de forma sensível e subjetiva, nas transformações do conceito de corpo e diversidade.

Cláudia se apresentou em três orfanatos e pela primeira vez "Visita Guiada" foi performada para/com pessoas cegas que, ao ficarem sabendo de uma artista cadeirante se apresentando, foram até o abrigo acompanhar. O áudio em creóle da artista guiou a fruição dos haitianos, impulsionando outras sensibilidades, como o tato entre os corpos, enquanto Claudia performava. Percebemos que, ao ampliar o enfoque paradigmático do corpo-ambiente, no sentido da construção-invenção de modos de pertencer, foi reforçada, na prática, a percepção da aprendizagem a partir da diferença. A realidade

⁶ Bailarina da Limites Cia. de Dança, Curitiba, PR. É especialista em Artes e Ensino das Artes e pesquisadora em dança e diversidade.

de segregação, nada oculta, encontrada naqueles orfanatos, nos convidou a instabilizar hábitos de funcionamento social, nos quais corpos com deficiência são silenciados de suas próprias vozes por serem considerados incompatíveis, inadequados, indesejados. Em um ambiente onde barreiras físicas são uma condição de todos os espaços, públicos e privados, e as barreiras atitudinais são naturalizadas na negligência de existência dos corpos em seu direito de pertencer.

ILUSTRAÇÃO 5: MONTAGEM DE FOTOS DA PERFORMANCE VISITA GUIADA. FOTOS DE GUTO TARASIUK.
ACERVO PESSOAL DA AUTORA. PORTO PRÍNCIPE, HAI. (2018)



Considerações para próximas visitas

Com os tensionamento dos eixos processo criativo, alteridade e aprendizagem, aponto os contornos finais desse relato de experiência aliados às novas vontades de continuidade no fazer da performance. Meus próprios processos como artista, docente e provocadora se atualizam a partir da verticalização dessa performance, possibilitando desdobramentos artísticos e pedagógicos na extensão e interdependência entre teoria e prática.

Cada encontro de criação-aprendizagem de “Visita Guiada” é acompanhado da oportunidade de me desconhecer e reconhecer como criadora e professora. O exercício do pensamento acadêmico, a partir da performance, faz as lógicas que escolhi e escolho, hoje, para compreender a dança que faz sentido para minha vida. Perceber os caminhos e pulsá-los juntos na escrita me fez olhar com honestidade e acolhimento para a trajetória que venho construindo e sustentando como artista e docente interessada em todos os corpos, em todas as pessoas.

Lembrei de quando, talvez, tenha surgido o primeiro estímulo para a criação de “Visita Guiada”, ainda dez anos antes de sua estreia. O episódio aconteceu em 2005, enquanto vivia em Amsterdã e fui a Hanôver, na Alemanha, fazer uma audição para o *Staatsballet Theater*. Rememoro os três exaustivos dias de provas práticas de dança clássica, contemporânea, *pas de deux*⁷, improvisação e repertório da companhia. Havia bailarinos(as) do mundo todo, que tinham sido convidados(as) por pré-seleção de currículo e lembro da tensão que existia nos corpos ao serem eliminados ao final de cada fase.

As imagens foram sendo recriadas em detalhes, assim como a minha sensação em estar ali, desde a textura da camurça cinza que levava meu número de identificação no peito, ao tom de voz usado pelos *maitres*⁸ que lá estavam para demonstrar os repertórios. Ao final da última fase, recebi a notícia de não ter passado. De acordo com

⁷ Na terminologia do ballet clássico é um nome utilizado quando bailarinos dançam juntos, realizando assim um passo a dois.

⁸ Profissional responsável por dar aulas e remontar obras coreográficas. Faz parte da equipe artística para manutenção de repertório em companhias de dança.

o diretor, eu havia ido muito bem em todas as fases, mas estava “*too much green*” para compor o elenco.

Lembro de estar habituada ao ritmo de audições e, entre o passar e não passar, eu já atentava para as lógicas de acontecimento dos processos seletivos para companhias profissionais. Sabia a roupa que deveria vestir para audicionar a diferentes tipos de diretores(as), o lugar na barra para estar e como me posicionar espacialmente em cada momento.

O diretor também disse ao final que eu havia decorado muito rápido todas as sequências do repertório no primeiro dia, o que chamou atenção, mas não apresentei a mesma rapidez na última fase. Naquele momento entendi que talvez tivesse que regular até o tempo com que decorava e corporalizava as sequências. Enquanto pensava em todas as possíveis estratégias para as próximas audições tomei a decisão de ir ao museu de arte contemporânea *Sprengel Museum*, já que ainda havia algum tempo para o meu trem de volta a Amsterdã.

Cruzava as salas de exposição da galeria pensando na audição e em como seus códigos e distribuição de fases não pareciam fazer sentido para a construção de um corpo de baile artístico, em como o fato de terem bailarinos(as) do mundo todo em um único estúdio não era sequer aproveitado. No último dia da audição, mesmo com um grupo pequeno de dez bailarino(as) para três vagas, não houve momento para essas pessoas se apresentarem enquanto artistas ou falaram sobre si. Sempre acreditei existir uma compreensão de mundo que só acontece na experiência da dança, e nenhuma das fases de uma típica audição me parecia capaz de revelar “gentes”.

Enquanto elucubrava o acontecido, três metros depois, entrei, não por acaso, em uma sala de exposição em que havia 20 fones de ouvido pendurados do teto ao centro do espaço e, em uma das paredes, 20 mini televisões com 20 pessoas narrando suas histórias sem som. O colocar de cada fone nos convidava a encontrar a imagem do possível personagem na tela que narrava a história. Concluo essa passagem ao dizer que perdi o trem de volta quando permaneci por horas acompanhando “gentes” e suas narrativas. O estado de encantamento e a possibilidade de gerar sentido a um corpo que, enquanto dança, se ressignifica, nascia ali.

“Visita Guiada” se tornou meu projeto de vida. Nossas trajetórias, minha e da performance, se borram, como uma dança desejada, planejada, mas aberta e alerta ao acaso. Alargar a escuta de si até se perceber na diferença é encarar o desafio de admitir a existência de inumeráveis mundos que nos circundam, se articulam e comunicam. Ao criar acessibilidade a esses corpos mundos, me reconheço como quem escolhe a dança em territórios de invenções de existência.

REFERÊNCIAS

- COHEN, Renato. **Performance como linguagem**. São Paulo: Perspectiva, 2002.
- CRUZ, José Marcos de Oliveira. Processo de ensino-aprendizagem na sociedade da informação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1023-1042, dez. 2008.
- DELEUZE, Gilles. GUATTARI, Félix. **Mil platôs**: capitalismo e esquizofrenia. v.1. Tradução de: Aurélio Guerra Neto e Celi Pinto Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.
- DELEUZE, Gilles. **Espinosa**: filosofia prática. Tradução de: Daniel Lins e Fabien Pascal Lins. São Paulo: Escuta, 2002.
- ESPINOSA, Bento. **Ética**. Parte III (Da origem e da Natureza das Afecções). Lisboa: Relógio D'Água, 1992.
- FABIÃO, Eleonora. Performance e teatro: poéticas e políticas da cena contemporânea. **Sala Preta**, São Paulo, v. 28, n. 8, p. 235-246, nov. 2008.
- FABIÃO, Eleonora. Performance, Teatro e Ensino: poéticas e políticas da interdisciplinaridade. In: TELLES, Narciso; FLORENTINO, Adilson (Org.). **Cartografias do Ensino do Teatro**. Uberlândia: Editora da Universidade Federal de Uberlândia, 2009. p. 61-72.
- FABIÃO, Eleonora. Corpo Cênico, Estado Cênico. **Contraponto**, Itajaí, v. 10, n. 3, p. 321-326, dez. 2010.
- FABIÃO, Eleonora. Programa performativo: o corpo-em-experiência. **Revista do LUME**, Campinas, v. 1, n. 4, p. 1-11, dez. 2013.

ICLE, Gilberto; BONATTO, Mônica. Por uma pedagogia performativa: a escola como entrelugar para professores performers e estudantes performers. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, abr. 2017.

ISER, Wolfgang. **O Ato da leitura**: uma teoria do efeito estético. Tradução de: Johannes Krechmer. São Paulo: Editora 34, 1996.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de: Sérgio Tellarolli. São Paulo: Ática, 1979.

KASPER, Kátia Maria; SILVA, Cíntia Vieira. Diferenças como abertura de mundos possíveis: aprendizagem e alteridade. **Revista Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 28, n. 56, p. 711-728, dez. 2014.

KASTRUP, Virgínia. A aprendizagem da atenção na cognição inventiva. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 7-16, dez. 2004.

KASTRUP, Virgínia. **A invenção de si e do mundo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KASTRUP, Virgínia. Aprendizagem, arte e invenção. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.6, n.1, p 17-27, jan./jun. 2001.

LE BRETON, David. **As paixões ordinárias**: antropologia das emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.

ROEL, Renata dos Santos. **Performar convites, plasmar encontros, bailar**: por uma docência performativa na dança. 2019. Tese (Doutorado) – Curso de doutorado em Teatro, Universidade do Estado de Santa Catarina, Programa de Pós Graduação em Teatro, Florianópolis, 2019.

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

SIMODON, Gilbert. **L'individuation psychique et collective**. Paris: Albier, 1989.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e arte**: formas de conhecimento.

Recebido em: 30/07/2022

Aceito em: 02/11/2022



SEÇÃO OUTROS TEMAS

O CULTIVO DE SI: UM ENTENDIMENTO DE COMO A PROPOSTA DA MEDITAÇÃO BUDISTA DIALOGA COM O YOGA INDIANO NA PREPARAÇÃO DE ARTISTAS DA CENA E DO CORPO

Alexsandra Lara Reis Guimarães¹

Adilson Siqueira²

Resumo: Esse artigo tem como intuito fazer uma reflexão sobre as práticas meditativas associadas ao tema da preparação de atores/dançarinos, denominados no texto, artistas da cena e do corpo. Busca também fazer reflexões sobre a ideia de “cultivo de si” e, para tanto, toma como referência a perspectiva dada por Cassiano Quilici nos textos *O Conceito de “Cultivo de SI”* e *os Processos de Formação do Ator/Performer* colocando-a em consonância com a opinião de alguns teatrólogos ocidentais de modo a estabelecer um diálogo com o *Shivam Yoga*, criado por Arnaldo de Almeida. Isso é realizado com o objetivo de articular elementos teóricos basilares de uma possível proposta de treinamento para os supramencionados artistas da cena e do corpo contemporâneos, indicando um caminho alternativo tanto para a formação quanto para o desempenho criativo e, mesmo, educacional.

Palavras-Chave: *Yoga; Teatro; Dança; Treinamento; Autoconhecimento.*

THE CULTIVATION OF THE SELF: AN UNDERSTANDING OF HOW THE PROPOSAL OF BUDDHIST MEDITATION DIALOGUES WITH INDIAN YOGA IN THE PREPARATION OF ARTISTS OF THE SCENE AND THE BODY

Abstract: This article aims to reflect on the meditative practices associated with the theme of preparing actors/dancers, called in the text, stage and body artists. It also seeks to reflect on the idea of “cultivation of the self” and, for that, takes as reference the perspective given by Cassiano Quilici in the texts *The Concept of “Cultivation of the SI”* and the *Actor/Performer Formation Processes* placing it in line with the opinion of some western playwrights in order to establish a dialogue with *Shivam Yoga*, created by Arnaldo de Almeida. This is carried out with the aim of articulating basic theoretical elements of a possible training proposal for the aforementioned contemporary scene and body artists, indicating an alternative path both for training and for creative and even educational performance.

Keywords: *Yoga; Theater; Dance; Training; Self Knowledge.*

¹ Mestra em Artes Cênicas, pela UFSJ-2022; Graduada em Artes Cênicas pela UFOP -2005; Atriz formada pelo Curso Livre de Teatro IFAC-UFOP-2003; Instrutora de *Shivam Yoga*, formada pelo *Shivam Yoga Ashram*-2014. Email: alexandralara@yahoo.com.br

² Graduado em Artes Cênicas (1992), Mestre em Artes Corporais (2000) e Doutor em Educação Física (Pedagogia do Movimento) pela Universidade Estadual de Campinas (2005). Realizou um pós-doutorado em Pedagogia do Movimento na Universität Musik un Darstellende Kunst, Wien, Áustria (2007), professor associado da Universidade Federal de São João Del-Rei, onde atua no Curso de Teatro, no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Artes, Urbanidade e Sustentabilidade e no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Email: negrados@ufs.edu.br

Entendendo o cultivo de si como práticas e ações na construção da cena teatral

Ao iniciar o artigo *O Conceito de “Cultivo” e os Processos de Formação do Actor-Performer*, utilizando o termo “shugyo”, Cassiano Quilici, pesquisador, professor, e meditador budista, nos propõe pensar nas práticas orientais, voltadas para a construção de pensamentos e conhecimentos aqui no ocidente. Para melhor compreendermos essa questão, Quilici traz a definição da palavra “shugyo” como sendo um termo de origem japonesa e uma prática estudada pelo pesquisador japonês Yasuo Yuasa. Esse é um termo japonês que se pode entender como “cultivo”, ou prática de si e que me leva a pensar também no autoconhecimento que nos propõe o *yoga*.

Quilici nos faz ver que essa prática, o “shugyo”, e que, a partir de agora opto assim como o autor, por tratar de “cultivo de si”, se baseia em três pilares importantes: ética, práticas contemplativas e conhecimento experiencial. Esses pontos se imbricam e Quilici discorre sobre cada um deles separadamente. Assim, para Quilici o “treinamento ético aparece como um elemento fundamental já que se trata de levar para o cotidiano uma atitude atenta, que aos poucos ajuda a desconstruir hábitos automáticos e grosseiros” (QUILICI, 2011,p.3).

A partir desse conceito o artista cênico passaria a ter um trabalho de preparação a partir desse cultivo de si, do autoconhecimento. Essa prática de si já está presente nos trabalhos de diretores, pedagogos ou pensadores importantes do teatro ocidental como Constantin Stanislavski, Jerzy Grotowski, Eugênio Barba, entre outros, como veremos mais adiante.

Quilici, que é adepto da meditação budista vai abordar esse cuidado de si, esse cultivo como prática fundamental do trabalho de preparação de atores. E sua escrita levanta pontos de reflexão sobre essas questões internas como auto-observação e autoconhecimento, dos artistas da cena e do corpo pelo viés do Budismo.

Quilici traz, em seu texto a definição para o termo “cultivo”, no qual o pesquisador japonês Yasuo Yuasa afirma que:

shugyo é um princípio operativo presente em diversas artes tradicionais japonesas, mas que se origina de um campo distinto – as tradições contemplativas orientais (em especial o Budismo) da qual herda características fundamentais. Em primeiro lugar, o cultivo refere-se aqui há uma prática multifacetada que visa fazer florescer certas qualidades humanas latentes. Estas se manifestariam numa experiência mais profunda e penetrante dos fenômenos e de sua radical insubstancialidade, tendo uma repercussão transformadora no próprio sujeito e nas suas relações com o mundo. As proposições e técnicas desse cultivar são inseparáveis de uma determinada visão do homem e das possibilidades da consciência, que seriam atestadas na realização direta dos praticantes (YUASA, *apud* QUILICI, 2011, p.02).

E é nesse ponto que o pensamento de Quilici converge com a prática e os ensinamentos do *yoga*. O *yoga* nos leva, nos convida o tempo todo a voltar o olhar para nosso próprio eu, nosso interior, e a partir dessa busca interna, dessa auto-observação, nos posicionarmos perante o mundo externo. Em se tratando dessas práticas e reflexões esse “eu” é um conceito ou termo delicado, é um olhar para si, para transcender o “eu pequeno”/o ego e suas identificações.

Essa busca, esse “cultivo de si” da filosofia japonesa e que no *yoga tântrico* é a busca pelo autoconhecimento não renega o mundo exterior. A rigor, ou aparentemente, haveria um ponto de divergência entre essas fontes, no que diz respeito ao eu e às finalidades das práticas.

Por outro lado, o ponto de diálogo, e que é o que defendemos aqui, é o despertar da consciência, proposta por ambos. O *yoga* de linhagem *tântrica*, que é a linha seguida por nós do *Shivam Yoga*, é uma linha de afirmação do mundo fenomênico e não de negação. Arnaldo de Almeida explica muito bem essa visão do *Yoga tântrico* e sua visão afirmativa do mundo em seu livro, *Shivam Yoga: Autoconhecimento e despertar da consciência*:

Em função dessa visão, é que nós do *Shivam Yoga*, percorremos um caminho de afirmação. Assim, na Senda do *Shivam Yoga*, buscamos afirmar todas as nossas instâncias, afirmando, de forma consciente e responsável, nosso eu, nosso ego, nosso mundo sensorial e, inclusive, nossa vida material e sexual. É através dessa via afirmativa que podemos vivenciar o mundo de forma consciente, prazerosa e feliz, possibilitando-nos caminhar rumo a um processo de *Vidya* (estado de perfeito discernimento), o qual se constitui no degrau básico para se atingir o estado de *Samadhi* (Iluminação da Consciência), objetivo maior do *Yoga Tradicional Indiano* e, consequentemente, do *Shivam Yoga* (ALMEIDA, 2007, p.12).

De acordo com essa visão do *Tantra*, que é oposta à visão do *Vedanta*, vertente do pensamento *hindu* e do qual algumas linhas de *Yoga* são adeptas, e que segundo alguns estudiosos essa linha de *yoga*, opta pela negação do mundo fenomênico, devemos estar no mundo de forma plena e consciente e viver nossas vidas com ética e responsabilidade. Em oposição a esse pensamento, o *Tantra* nos informa que somos livres para fazermos o que quisermos, mas não podemos fugir do resultado de nossas ações no mundo. E ainda nessa linha de pensamento Almeida continua:

Como praticantes do *Yoga* Tradicional Indiano, nós do *Shivam Yoga*, buscamos atingir o *Samadhi* (Iluminação da Consciência) através da via de afirmação e não de negação. Dessa forma, em nossa caminhada, não entramos em nenhum processo de negação de qualquer instância do nosso ser. Assim, nós não buscamos a libertação (*Moksha*), nem a transcendência, as quais segundos corolários do *Vedanta*, são conseguidas através da negação de todas as instâncias do nosso ser. Para nós, o mundo fenomênico é real, nossa existência é real e é, através dela, que podemos adquirir as experiências necessárias para o nosso despertar na Senda espiritual, inclusive vivenciando com consciência nossa energia sexual e nossa vida material. Ter como meta a libertação (*Moksha*), ou a transcendência, ou entrar em processos de renúncia e de desapego, ou caminhar no sentido de anulação de nosso eu ou de nosso ego, são ações que não fazem parte de nossas experiências e de nossas buscas (ALMEIDA, 2007, p.13).

E assim sendo, estamos imersos no mundo fenomênico e material, portanto devemos, de acordo com Almeida, usufruir desse mundo com ética, consciência e liberdade, respeitando também os limites dessa liberdade no que diz respeito ao planeta e aos outros seres que nos cercam. Vivemos nesse mundo e o despertar da consciência, através de práticas como *yoga*, meditação e outras nos leva a ter mais cuidado com esse planeta e os seres que aqui vivem. É a tal da liberdade com responsabilidade.

E nesse ponto podemos falar também da importância da arte nesse engajamento, como veículo de informações, questionamentos, reflexões e práticas que podem gerar mudanças de comportamento, como por exemplo a performance, eco performances³, etc. Em relação à Eco performance Alba Vieira nos afiança que:

³ Eco performance: conceito das artes performativas cunhado entre os anos de 2009 e 2010 pela coreógrafa brasileira Maura Baiocchi. A eco performance entende o ambiente e o corpo como dimensões inseparáveis da criação performativa. O artista não é o agente central, mas um dos componentes da performance. (informações colhidas no texto de divulgação do 1º Festival Internacional de Ecoperformances-2021)

Em Ecoperformances natureza e seus seres são co-performers e não “cenários” ou “elemento cênico” ; envolvem “poéticas e reflexões ecossomáticas que salientam desafios a serem enfrentados nas relações sociais com outros seres, incluindo o planeta – (entendendo -o como nossa casa). Tais propostas problematizam o que, como, onde e com quem se faz em relação a questões ecossomáticas como poluição, aquecimento global, extinção de espécies- (nós, inclusive-) e esgotamento da vida de outros seres. (VIEIRA, 2022).

Nesse contexto, com o advento da arte contemporânea e suas infinitas possibilidades, entra também a questão do ator e suas formas de treinamento e atuação. Muito tem sido falado sobre a questão do ator em cena nos últimos anos. O advento da arte da performance, ampliou nosso olhar sobre as questões dos limites da arte e que na opinião de Luiz Fernando Ramos é a falta de regras fixas a maior característica dessa arte contemporânea. Um exemplo dessa falta de regras fixas para a arte contemporânea pode ser encontrado nessa fala do próprio Ramos:

há um infinito de possibilidades imaginárias para os habitantes da cidade em que transcorre essa cena invisível, confundida com a vida, ou para os assinantes dessa programação inexistente que adquirem o direito de imaginá-la (RAMOS, 2014, p.71).

Esse novo paradigma das artes também trouxe ou instigou um novo olhar para essa, que é uma arte tão antiga, que é a de representar, de estar em cena. Pensando também que o ator é antes de tudo um ser humano com sentimentos e emoções variadas, muitos artistas, pensadores, diretores que pensam e se preocupam com a arte do ator voltaram suas atenções para essas práticas de si. Essas indagações que Quilici faz “que dizem respeito as transformações do treinamento e da formação do artista nesse novo contexto” (QUILICI, 2011, p.01) e que ele define como de ator-performer são profundas e nasceram ao mesmo tempo em que o teatro ocidental e suas convenções passaram por grandes e profundas transformações. E que perpassa também pelo treinamento do ator, pela sua vivência no campo artístico, pelas suas experimentações e escolha de um caminho.

E aqui também acontecem várias ramificações, já que a ideia de construção e interpretação de uma personagem “fechada” não é mais o foco principal. Pode até ser, mas com a ideia da performance, os artistas começaram a percorrer outros caminhos,

inclusive descobrindo outras formas de treinamento. É o que alguns autores e estudiosos do teatro passam a denominar de “trabalho sobre si”, valorizando bastante a subjetividade. Esse trabalho sobre si, essa busca por um diálogo muitas vezes com uma cultura diferente da sua e que leva a uma viagem para dentro de si mesmo pode resultar numa nova forma de ver o mundo no qual está inserido e fazendo-o(a) tomar consciência de que, além de artistas da cena e do corpo, ele/ela é também um ser humano e isso terá reflexos em sua vida pessoal e consequentemente em sua arte.

Essa subjetividade, esse “cuidado de si” já estava presente em diversos métodos do teatro moderno como em Stanislavski, Grotowski, Barba etc. Importantes e reconhecidos nomes do teatro ocidental da era moderna e que em suas pesquisas o foco principal de suas preocupações e investigações era o trabalho do ator.

Isso provavelmente é o resultado do interesse desses pensadores em dialogar com culturas diferentes e principalmente pelas práticas meditativas e contemplativas propostas por essas culturas. O interesse de Stanislavski e depois também de Grotowski pelas práticas de *yoga* e também meditação em seus trabalhos teatrais provavelmente se dá através de uma busca psicológica, ou de interesse num âmbito psicológico de seus personagens no caso do primeiro. Para Stanislavski, provavelmente havia um forte interesse de teor psicológico na criação dos personagens pelos seus atores, no que resultou na criação de seu famoso método. Método esse, que foi longamente revisto pelo próprio Stanislavski, levando-o a perceber, em suas reflexões finais, que o foco está na ação física e, como isso se transforma em ação psíquica/emocional.

E no caso de Grotowski, além do interesse pessoal do diretor pelas vivências *yóguicas*, pode-se citar algumas falas encontradas em seu livro *Em Busca de Um Teatro Pobre* que comprovam a prática adotada por ele e seu grupo como atividade diária de treinamento e preparação dos atores: “começamos fazendo *yoga* diariamente visando a uma concentração absoluta.” (GROTOWSKI, 1992, p.207) e ele também diz “não educamos o ator em nosso teatro ensinando-lhe alguma coisa, tentamos eliminar a resistência de seu organismo a este processo psíquico.” (GROTOWSKI, 1968, p.14).

O diretor polonês também teve influências e/ou buscou dialogar com outras culturas em seu trabalho como o teatro indiano *Kathakali* e o *Nô* do Japão. Faz-se entender que, para Grotowski, essas práticas de *yoga* eram realizadas diariamente, com

execução de *asanas* e *pranayamas*, que são exercícios psicofísicos e de respiração respectivamente, visando a um melhor entendimento do corpo do ator.

A proposta de meditação aqui apresentada convida o artista da cena e do corpo a estar em estado de alerta, consciente de seu corpo, do espaço que o cerca e do momento em que ele está. Fazendo um paralelo também com a vida cotidiana, Grotowski, ainda fala que essas práticas meditativas e contemplativas podem ir além do trabalho teatral e sua preparação, seu treinamento diário.

É uma proposta para se levar para a vida cotidiana, focar sua atenção, trazer toda sua consciência para o momento presente, esteja você fazendo seja lá o que for, seja cozinhando, tomando banho, escrevendo ou fazendo seu treinamento diário, ensaiando ou se apresentando em público no momento do espetáculo. Esse convite, através da meditação, possibilita trazer sua atenção para o momento presente, seja no treinamento dos artistas da cena e do corpo, como na vida cotidiana é o que propõe técnicas de meditação *Vipassana* e também *Mindfulness*, mas esse é um campo que não vamos entrar agora, devido ao fato dessa pesquisadora ter um conhecimento muito superficial sobre essas referidas técnicas. Assim como a prática do *yoga* que visa trazer a consciência do praticante para o momento presente podendo fazer um paralelo também com o aqui e agora do teatro, que é uma arte efêmera, que tanto para os artistas da cena e do corpo, e demais profissionais envolvidos no espetáculo e também para o público presente acontece somente naquele momento.

Voltando a atenção para o assunto central deste artigo continuemos a falar de “Cultivo de Si”. E esse “cultivo” como diz Quilici, nos faz pensar em “*samskara*”, termo sânscrito que quer dizer semente. Esse cuidado de si leva-nos a pensar em cultivar uma semente cujos poderes latentes podem aflorar ou continuar adormecidos se não forem despertados.

Esses poderes latentes podem ser despertados através de um trabalho sério e constante sobre si mesmo. No caso do *yoga* esse despertar dos poderes latentes, do *samskara* é conseguido através do *sadhana*, prática diária de . *yoga*. E no teatro é a técnica, o treinamento diário, o comprometimento do artista da cena e do corpo consigo mesmo e com seu trabalho que vai fazer essa “semente” gerar frutos.

E o resultado do cultivo dessa “semente” pode vir a ser um crescimento tanto no âmbito espiritual como pessoal, e no caso dos artistas da cena pode se tornar um manancial bastante enriquecedor onde se encontrará uma fonte genuína de grandes inspirações no desenvolvimento do seu trabalho. “O caminho tem que se desenvolver e ir além das sementes”⁴ (QUILICI, 2021).

E em se tratando da questão do treinamento acreditamos que há um ponto que liga, une os dois tipos de teatro, tanto o performativo quanto o convencional como o corpo caloso⁵ proposto por Crema (1993), que une os dois hemisférios do nosso cérebro. Ainda sobre essa relação Ocidente e Oriente, Crema também dá sua opinião ou contribuição quando diz que:

Gosto de pensar que Ocidente e Oriente não são meramente regiões geográficas; são estados de consciência complementares. O hemisfério cerebral esquerdo representa nosso “Ocidente interior” e o direito, nosso “Oriente interior (CREMA,1993, p.154).

O treinamento é ou seria o que está na base desses dois tipos de trabalho, a forma como cada um vai dar sequência ou desenvolver seu trabalho, após o treinamento, aí já é outra coisa. O que alguns autores e estudiosos do teatro passam a denominar de “trabalho sobre si”, valorizando bastante a subjetividade. Essa subjetividade já estava presente em diversos métodos do teatro moderno como em Stanislavski e Grotowski citados anteriormente. Um exemplo da importância da subjetividade e da influência do *Yoga* no trabalho de Stanislavski pode ser encontrada nessa fala do próprio:

Os *yogis* da Índia, que fazem milagres no campo do subconsciente e do superconsciente , podem dar-nos muitos conselhos práticos. Eles também se encaminham para o inconsciente através de meios preparatórios conscientes, do físico para o espiritual, do real para o irreal, do natural para o abstrato (STANISLAVSKI, 1995, p.95).

Quilici vai abordar o conceito de “cultivo” (*shugyo*) para falar a respeito desses treinamentos, a pergunta, ou a questão primordial então seria o que é de fato esse

⁴ Contemplação da Impermanência no Corpo – diálogos entre artes performativas e budismo. Título da palestra proferida por Cassiano Quilici em 2021.

⁵ Corpo caloso, segundo informações de Roberto Crema “é um espesso feixe de nervos que agrupa milhões de fibras nervosas que interligam os dois centros cerebrais”.

“cultivo”? Para Quilici (2021) muito provavelmente “O cultivo” cria condições para que as coisas aconteçam, e assim também é o processo artístico”.

Na dissertação de mestrado, na qual investigo a prática de *Shivam Yoga* voltada para o treinamento do ator/dançarino a metodologia de investigação escolhida foi a cartografia proposta por Deleuze e Guattari. E dentro dessa proposta cartográfica, o que mais despertou meu interesse foi a cartografia de si, nesse caso, cartografia de mim, pois fui meu próprio objeto de estudos e investigação. Nela fazemos uma pequena abordagem sobre esses temas apontados por Quilici, assim, Guimarães nos aponta que:

uma das características do Budismo é a sua insubstancialidade e impermanência. Esse termo, impermanência é muito caro ao Budismo e que traduz, reflete ou encontra eco na própria vida, que é impermanente, ou à meditação budista. Assim podemos perceber que há uma relação potente e consistente entre essas duas coisas, levando em conta que o teatro é uma arte que acontece no momento presente, no aqui-agora. E a meditação também visa trazer o praticante/meditador para ter uma percepção mais aguçada de si mesmo, do local onde se encontra e do momento presente e nesse ponto pode-se dizer que se encontra um ponto de semelhança ou de ligação com o teatro (GUIMARAES, 2022, P.57).

Ainda segundo esse estudo, levantado pela autora do referido trabalho sob orientação do professor Siqueira, Guimarães ainda ressalta que:

Quilici ainda traz a contribuição de que as práticas meditativas “não são um atributo exclusivo de tradições orientais”. E aí ele menciona trabalhos como o do filósofo contemporâneo Foucault, podendo encontrar referência de “técnicas de si” e também em escolas filosóficas da Antiguidade greco-romana e do período Helenístico. Para Quilici essas “técnicas de si” são fontes diversas que se entrelaçam, se amalgamam para constituir treinamentos e processos experimentais, de várias matizes. Já o conceito de “Cultivo” na opinião do mesmo autor seria “uma prática multifacetada que visa florescer certas qualidades humanas latentes” (QUILICI *apud* GUIMARÃES, 2022, P.58).

E esse “cultivo” fica latente no treinamento desses atores. Essa impermanência do Budismo encontra eco e me leva a pensar na efemeridade do teatro. Para tanto, Quilici destaca que:

Não se trata de destacar simplesmente procedimentos técnico-artísticos orientais, para construir um “corpo cênico” ou algo assim, mas de abordar toda uma cultura do corpo-mente e suas articulações com práticas artísticas. Essa perspectiva nos parece mais adequada

para estudar processos do teatro e da performance que partem da ideia da transformação do sujeito como base da comunicação artística. Não por acaso, o interesse pelas tradições contemplativas aparece em diversos artistas performativos: John Cage, Meredith Monk, Bill Viola, Marina Abramovic etc (QUILICI, 2011, p.04).

Quilici demonstra bastante segurança e conhecimento ao tratar desse assunto, *cultivo de si*, e com base nesses conceitos da impermanência, do budismo e suas práticas meditativas Quilici fala também do conceito de “cultivo” afirmando que essa prática está enraizada no momento presente. E tendo esses conceitos apresentados aqui por Quilici levanto algumas questões que não sei se terão alguma resposta.

O que de fato é esse “cultivo”? Para haver uma comunicação artística verdadeira é necessário que haja mesmo uma transformação do artista como sugere Quilici? “Cultivar uma arte da atenção e da concentração capaz de flagrar o surgimento-desaparecimento dos fenômenos psicofísicos, sem reagir a eles”, (QUILICI, 2011, p.03) será essa a base fundamental do trabalho dos artistas do corpo e da cena?

Ao ler o texto de Quilici questões como essas foram levantadas e podem reverberar na minha práxis. Acreditamos que o ato de cultivar uma arte da atenção e da concentração como sugere o autor pode proporcionar uma qualidade melhor no trato com o trabalho cênico resultante de um maior comprometimento com o mesmo.

Eugênio Barba é outro conhecido diretor teatral do Ocidente, e que também busca referências nas culturas orientais para realização de seus trabalhos. Trago aqui alguns fragmentos do pensamento de Barba que reforçam esse caminho proposto para dentro de si, essa busca interna e esse trabalho do ator sobre si.

Reagimos emocionalmente àquilo que acontece no mundo ao nosso redor e penduramos etiquetas às nossas reações. Às vezes essas reações nos levam à ação. Outras vezes permanecem em nós e se afogam nas palavras. Dobramo-nos como árvores ao vento, mas devemos ter raízes para não sermos abatidos (BARBA, 1991, p.133).

Barba ainda faz uma colocação sobre consciência corporal que, num primeiro momento, parece estranha. Ele afirma que:

quanto mais conscientes de seu corpo, de seu instrumento, mais bloqueados estamos. A liberdade consiste em esquecer a própria pessoa, em ir além de nós mesmos, para alcançar o outro, com segurança, sem ter medo (BARBA, 1991, p.133).

Essa afirmação de Barba nos leva a pensar, por mais estranho que pareça, como ele estava influenciado pela filosofia *yogue*, mas de cunho *Vedanta*, que propõe a negação do corpo físico como forma de atingir o estado de *moksha*, libertação, ou de transcendência. Esse pensamento, como já foi dito anteriormente, é contrário ao *Tantra*, que é uma linha de afirmação do mundo fenomênico e não nega o corpo físico, pelo contrário.

De acordo com o *Tantra* precisamos desse corpo físico para evoluirmos espiritualmente, o nosso corpo é a morada do nosso espírito, e ainda sobre a fala de Barba, parece que a afirmação dele tem a ver com o fato de o ator ficar “conectado” aos seus modos expressivos no momento em que deveria “esquecê-los”. Esse pensamento de Barba vai encontrar eco e estar em consonância com as afirmações de Yoshi Oida, como veremos mais à frente. Fazendo o caminho oposto ao desses mestres do Teatro ocidental que viram no Oriente uma fonte para o desenvolvimento do seu trabalho, está Yoshi Oida, veterano e consagrado ator japonês, que iniciou seus estudos teatrais e vida profissional nas tradições do *Kyogen* do *Nô* e depois migrou para o Ocidente onde passou a trabalhar com o diretor inglês Peter Brook, essa parceria ainda continua nos dias de hoje. Podemos perceber na fala de Oida, durante a leitura do livro *O Ator Invisível*, escrito em parceria com a inglesa Lorna Marshall, que ele está totalmente imbuído dessa busca interna, desse trabalho sobre si.

Talvez por ser um japonês e ter sido criado nessa cultura o sentido de “cultivo” seja latente em sua personalidade. Podemos encontrar no livro, *O Ator Invisível*, falas que corroboram com essa ideia de “cultivo”, ou de autoconhecimento: Por exemplo: “onde estão os pés? É, eles se encontram na ponta das pernas, mas de que maneira exatamente se relacionam com o resto de nossa anatomia e com as sensações interiores?” (OIDA, MARSHALL, 2001, p.40).

A seguir ele descreve uma série de exercícios de posicionamentos dos pés, na posição de pé, como exemplos de auto observação, percepção de si.

de pé, com os pés se tocando. Perceber a sensação. Pés alinhados abaixo do encaixe do quadril. Vamos sentir onde os ossos das coxas entram no encaixe do quadril, no topo das pernas, e como então descem diretamente em direção ao chão. Se fizermos isso, iremos perceber que nossos pés estão separados entre cinco e sete

centímetros no caso dos homens e entre seis e nove no caso das mulheres (OIDA, MARSHALL, 2001, p.40).

Outro ponto importante nessa questão do “cultivo” e que encontra eco no discurso de Oida e Marshall é a questão da concentração. Para os autores, mais precisamente é Oida quem fala “o público nunca deve ver nossa concentração” (2001, p.43). Ademais ele compara a concentração do ator/atriz em cena a marionetes sustentadas por fios, nesse caso, da concentração dos atores/atrizes esses “fios de marionete” seriam sustentados e manipulados pela mente e se ficarem visíveis para o público, a atuação se torna desinteressante.

Oida ainda fala da importância de se manter concentrado tanto no trabalho diário, no treinamento como na apresentação do espetáculo, e que para manter o foco durante o treinamento seria bom se imaginássemos um público ali naquele momento. Como se estivéssemos fazendo para alguém, mesmo no treinamento cotidiano.

Em sua opinião “o corpo aprende alguma coisa quando está sendo observado”. (OIDA, MARSHALL, 2001, p.45). Oida fala também de como a concentração e a percepção de si mesmo também influencia na relação do corpo com o espaço físico e como isso irá reverberar na relação com a plateia.

Na visão do referido autor:

Os movimentos que envolvem o plano espacial trabalham o corpo num nível mais fundamental. Eles nos ajudam a sensibilizar nossa conexão humana básica com o mundo que está à nossa volta. Em termos de relação com a terra, sabemos que prostrar o corpo no chão produz um efeito profundo. Isso pode nos levar a um estado de profunda calma e equilíbrio interior. Não sei como se dá, mas é muito poderoso (OIDA, MARSHALL, 2001, p 48).

Essa afirmação de Oida encontra respaldo numa conhecida e importante técnica do *yoga* que é o *Yoganidra*, essa é uma técnica de relaxamento e que no *Shivam Yoga* também é de autoconhecimento. É aplicada ao final da aula de *Shivam Yoga* e é quando o corpo sintetiza tudo aquilo vivenciado antes com os *asanas* e *pranayamas*.

Na opinião de Oida “é preciso aprender a ouvir o que o corpo quer fazer, e escutar o corpo requer treinamento, já que não é a mesma coisa que fazermos o que quisermos” (OIDA, MARSHALL, 2001, p.65).

Oida fala da importância de se ter um corpo vivo e ativo para que ele possa responder adequadamente ao que se quer dele reforçando assim a necessidade de o ator/atriz fazer um trabalho constante sobre si mesmo e de auto-observação. Isso muito provavelmente, está relacionado à ideia de “cultivo” trazida por Quilici e que dialoga com outros autores/diretores aqui citados e que provavelmente, também encontra respaldo na filosofia *yogue*.

Considerações Finais

Nesse artigo buscamos fazer uma reflexão sobre o que Cassiano Quilici chama de “Cultivo de Si”, entendendo esse cultivo como sendo, como o referido autor nos sugere “Outro aspecto do caminho é a sabedoria e isso tem a ver com a qualidade emotiva e de se relacionar com o mundo, de perceber o outro, a dor do outro” (QUILICI, 2021).

Quilici tem como base para essa escrita a meditação budista e ele procura fazer uma ponte de aproximação dessa ideia de “Cultivo de Si” com as artes da cena contemporânea e a vida cotidiana. E como ele mesmo disse na mesma palestra virtual citada anteriormente “a meditação é uma forma de trabalhar uma percepção mais fina. A ética é um treinamento e é o aspecto mais exterior do caminho” (QUILICI, 2021).

Ao ler (e, num outro momento, também ouvir) as reflexões de Quilici sobre o “Cultivo de Si” e a prática da meditação utilizadas também nas artes cênicas e performativas, percebemos ser possível e viável levá-las também para a vida cotidiana, além das práticas artísticas.

As duas coisas, Teatro e *Yoga* podem caminhar juntas. A prática de *Yoga* contribui muito para o trabalho cênico e corporal, fortalecendo e flexibilizando o corpo ao mesmo tempo que leva o artista da cena a ter uma concentração mais apurada do que vai realizar, das ações físicas, da escuta de possíveis companheiros de cena, e de outros elementos que podem surgir durante o processo. Além disso a experiência em Teatro e Dança também influencia, de maneira sutil, o praticante de *Yoga* durante as aulas, os quais, em sua maioria não são atores e nem bailarinos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA, Arnaldo; **Autoconhecimento e Despertar da Consciência**. São Paulo: Casa Editorial Lemos, 2007.

BARBA, Eugênio; **Além das Ilhas Flutuantes**. Campinas-SP: Unicamp, 1991.

GROTOWSKI, Jerzy. **Em Busca de um Teatro Pobre**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1992.

GUIMARAES, Aleksandra Lara Reis; **O trabalho da atriz-dançarina sobre si mesma: o *Shivam-yoga* como proposta de treinamento**. 2022. 160 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós -Graduação em Artes Cênicas, UFSJ, São João del-Rei, Minas Gerais, 2022.

OIDA, Yoshi, MARSHALL, Lorna; **O Ator Invisível**. São Paulo: Beca, 2001.

QUILICI, Cassiano; O Conceito de “Cultivo de Si” e os Processos de Formação do Ator/Performer. Anais ABRACE ISSN 2176-9516, v.12, n.1 (2011). Disponível em: [O Conceito de “Cultivo de Si” e os Processos de Formação e Criação do Ator/Performer | Quilici | Anais ABRACE \(unicamp.br\)](http://www.unicamp.br/abrace/anais/2011/v12n1/Quilici.pdf) > Acesso em 12/03/2021.

QUILICI, Cassiano; Encontro aberto “Contemplação da Impermanência no Corpo – diálogos entre artes performativas e budismo”. **Quando todas as folhas caem**. Palestra proferida no Seminário de Dança no dia 02/04/2021. Disponível em: portalmud.com.br > Acesso 02/04/2021.

RAMOS, Luiz Fernando; O Indizível e as Obras Imaginárias de Klein e Craig. **O Conceito da Pesquisa na Pesquisa em Artes** v.1n1 2014. Disponível em: [Art Research Journal: Revista de Pesquisa em Artes \(ufrn.br\)](http://www.ufrn.br) . Acesso em 10/02/2021.

VIEIRA, Alba Pedreira. “E a arte com isso?”... poéticas ecossomáticas em videoperformance”. In: Ciane Fernandes, Ivani Santana, Leonardo Sebiane (organizadores). **SOMÁTICA, PERFORMANCE E NOVAS MÍDIAS**, Salvador: Editora Ufba, 2022.

Recebido em 14/07/2022

Aceito em 02/11/2022.

A ESTRUTURAÇÃO DA CULTURA NACIONAL BRASILEIRA SOB O OLHAR DA FORMAÇÃO DO BALÉ NO BRASIL E AS RELAÇÕES COM OS CONCEITOS DE MODERNIDADE LÍQUIDA E LÓGICAS ORGANIZACIONAIS

Antero da Cunha e Silva Filho¹

Resumo: Este estudo bibliográfico, aborda a estruturação da cultura nacional brasileira, mediante a formação do balé em nosso país. O problema de pesquisa consiste em como a formação da cultura nacional brasileira e a identidade nacional impactam no desenvolvimento do balé no Brasil no início do século XX. O presente artigo retrata as relações estabelecidas entre a concepção da identidade nacional e suas influências na formação do balé brasileiro, comparando a velocidade em que ocorriam as mudanças factuais no início do século XX e as diferenças entre a velocidade destas mudanças, ocorridas na modernidade, pautadas pelo conceito de modernidade líquida segundo Bauman (2001), juntamente com as relações que se construíram por meio das lógicas organizacionais elaboradas por Bunge (2003). A metodologia se estrutura por meio de pesquisa bibliográfica com a qual foi possível associar as teorias de diversos autores, obtendo uma compreensão mais aprofundada da construção cultural brasileira e seus reflexos na formação do balé no Brasil.

Palavras-chave: Nacionalismo; Balé Brasileiro; Modernidade Líquida; Lógicas. Estruturas.

THE STRUCTURING OF BRAZILIAN NATIONAL CULTURE THROUGH THE EYES OF THE FORMATION OF BALLET IN BRAZIL AND THE RELATIONS WITH THE CONCEPTS OF LIQUID MODERNITY AND ORGANIZATIONAL LOGICS

Abstract: This bibliographic study addresses the structuring of Brazilian national culture, through the formation of ballet in our country. The research problem is how the

¹ Mestrando em Artes pela UNESPAR - Paraná, na linha de pesquisa Modos de conhecimento e processos criativos em Artes. Pós Graduado em Arte e Educação pelo Instituto de Estudos Avançados do Vale do Ivaí - ESAP, Bacharel e Licenciado em Dança pela Faculdade de Artes do Paraná. Estagiou como professor, ensaiador e assistente em Repertório da Dança Clássica e no Projeto Pré-Profissional da Escola de Dança Teatro Guaíra em 2007 e 2008, estagiou como bailarino profissional no Balé Teatro Guaíra no ano de 2006. Bailarino Profissional graduado pela Escola de Dança Teatro Guaíra, com complementação de estudos no Centro Pró-Danza em Havana Cuba sob a tutela da maître de ballet internacional Laura Alonso no ano de 2004 (Maio-Agosto). Atualmente é professor e coreógrafo da Escola de Dança Teatro Guaíra, possui experiência lecionando a Técnica do Balé em diversas escolas particulares como: Academia de Ballet Quebra Nozes, Ballet Marista Pio XII, Studio de Dança Fabíola Capri, Ballet Sagrada Família e Petiné Studio de Dança. Participou como bailarino e coreógrafo em diversos festivais de Dança e atuou também como professor da disciplina de Artes em Escolas Públicas da Rede Estadual do Paraná - SEED - PR. Email: anteroballet@hotmail.com

formation of Brazilian national culture and national identity impact the development of ballet in Brazil at the beginning of the 20th century. This article portrays the relationships established between the conception of national identity and its influences on the formation of Brazilian ballet, comparing the speed at which factual changes occurred at the beginning of the 20th century and the differences between the speed of these changes, which occurred in modernity, based on the concept of liquid modernity according to Bauman (2001), together with the relationships that were built through the organizational logics elaborated by Bunge (2003). The methodology is structured through bibliographical research with which it was possible to associate the theories of several authors, obtaining a deeper understanding of the Brazilian cultural construction and its reflexes in the formation of ballet in Brazil.

Keywords: Nationalism; Brazilian Ballet; Liquid Modernity; Logics; Structures.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem por objetivo relacionar questões estabelecidas entre o Nacionalismo no Brasil, a formação do balé brasileiro no início e meados do século XX, com o conceito de modernidade líquida segundo Zygmunt Bauman (2001) e as contribuições aventadas por Mario Bunge (2003) em suas reflexões acerca da importância da análise das lógicas organizacionais, teorias sistêmicas e suas estruturas, as quais podemos relacionar com a estruturação do balé brasileiro para compreender o seu modo de funcionamento.

O nacionalismo e a construção da identidade nacional brasileira são fatos que ocorreram em nosso país, muito em decorrência da forma como fomos colonizados e também pelo fato de muitas questões sociais e políticas terem sido importadas do continente europeu e seus povos, tidos na época, inclusive, como raça superior.

O conceito de raça segundo a Encyclopédia Britânica (2022) nos auxilia na compreensão destas questões epistemológicas referentes a esta conceituação, levando-nos a apreender os motivos pelos quais a raça e o meio foram as duas noções, as quais foram utilizadas pelos intelectuais do período para determinar algumas características da população brasileira.

raça: a ideia de que a espécie humana é dividida em grupos distintos com base em diferenças físicas e comportamentais herdadas. Estudos genéticos no final do século XX refutaram a existência de raças biologicamente distintas, e os estudiosos agora argumentam que

“raças” são intervenções culturais que refletem atitudes e crenças específicas que foram impostas a diferentes populações na esteira das conquistas da Europa ocidental a partir do século XV. O significado moderno do termo raça com referência aos humanos começou a surgir no século XVII (Encyclopédia Britânica, 2022, *tradução minha*)

Observamos que o Brasil era uma colônia que estava atrasada em seu desenvolvimento ético, moral e civilizatório por motivo de seu meio, assim como das raças que viviam aqui, vistas como inferiores, neste caso, os indígenas, povo autóctone das terras brasileiras, os negros trazidos do continente africano como escravos e os povos de etnia branca, os europeus colonizadores. Para alguns pesquisadores da época, como Sílvio Romero, Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, essa miscigenação e a própria aproximação dessas diferentes etnias, levando em consideração a europeia tida como superior, e os indígenas e negros tidos como inferiores, gerava o entendimento, de que essas duas raças tidas como inferiores também auxiliavam no desenvolvimento da história do país, mas contribuíam para o seu atraso. (ORTIZ, 2003)

A partir de 1870, Silvio Romero perfaz uma lista de teorias que de certa forma, contribuíram para a superação do pensamento romântico no Brasil. Dentre elas estavam o positivismo de Comte, o darwinismo social e o evolucionismo de Spencer, que foram as três teorias que tiveram um impacto real na *intelligentsia brasileira*. “[...] Pode-se dizer que evolucionismo em parte legitima ideologicamente a posição hegemônica do mundo ocidental. A “superioridade” da civilização europeia torna-se assim decorrente das leis naturais que orientariam a história dos povos.” (ORTIZ, 2003, p. 15)

Podemos correlacionar as questões da idealização de uma identidade nacional brasileira e seus reflexos na formação e nas temáticas dos balés no Brasil, e ainda traremos o pensamento de Bauman (2001) acerca da Modernidade Líquida que contribuiu para a compreensão da velocidade com que as mudanças ocorriam no final do século XIX e no decorrer do século XX em nossa nação em oposição à modernidade. As lógicas organizacionais de Bunge (2003) e a possibilidade de emergências de novas instituições, grupos, companhias entre outros que nos auxiliam no entendimento, de que os laços ou *bondings* geram vínculos que podem durar ou não por determinados períodos de tempo, e que estes vínculos serão observados nas instituições que foram sendo criadas no Brasil na formação do balé brasileiro.

A formação da cultura nacional brasileira

Para compreendermos a forma como se deu a formação da cultura nacional brasileira, observemos as necessidades modernas de transformação na sociedade, citando como exemplos as áreas da Economia, do Direito, das instituições, dentre outros, e o conceito de modernidade líquida de Bauman (2001) que nos revela, que a velocidade das mudanças factuais abordada por ele como sendo muito veloz e fluida na atualidade, opõe-se à velocidade com a qual as transformações ocorriam na formação da identidade nacional e cultural brasileira no século XX. Partimos então, da velocidade da modernidade, para compará-la com os acontecimentos do passado e enxergarmos com maior clareza a forma como a identidade e cultura nacionais se construíram.

As transformações que ocorreram no Brasil, se deram de maneira lenta, tendo início com o processo colonizatório de nossa nação, a partir do ano de 1500 e que posteriormente tiveram a contribuição de artistas que iam estudar e aperfeiçoar-se na Europa, e que traziam consigo conteúdos artísticos e culturais. Estes artistas, não só os traziam, mas introduziam-nos na realidade da colônia. Tal processo teve continuidade, até o momento da chegada da família real portuguesa em 1808, trazendo com ela um conjunto de hábitos, maneiras e regras sólidas, até então utilizadas em Portugal, mas que agora deveriam ser implantadas aqui no Brasil para “civilizar” a colônia.

De acordo com Campos (2003), sabemos que a família real portuguesa chegara ao Brasil fugindo das tropas napoleônicas que haviam invadido a península ibérica: “A instalação da corte no Rio de Janeiro impôs mudanças econômicas e administrativas que visavam garantir o funcionamento do governo português” (CAMPOS, 2003, p. 34).

Entre as mudanças econômicas e sociais que foram aos poucos implantadas, durante uma breve passagem do príncipe regente Dom João na Bahia, ocorreram a abertura dos portos brasileiros às nações amigas de Portugal, a criação dos tribunais de Finanças e de Justiça, uma autorização assinada para livres iniciativas das indústrias, a imprensa, a Academia Militar, a inauguração da Biblioteca Nacional e a fundação de um curso de Direito.

Todas essas ações e implantações feitas a partir da vinda da família real portuguesa fugindo das invasões ibéricas fizeram com que houvesse muitas transformações no Brasil, além das modificações nas relações da colônia com Portugal, remodelando assim, a vida social e cultural dos brasileiros.

O Romantismo nas Artes, movimento artístico surgido na Europa no século XVIII, idealizado por Johann Gottfried von Herder², segundo Pereira (2003), veio para o Brasil aproximadamente um século depois de seu estabelecimento na Europa, o que mostra efetivamente a diferença abordada por Bauman (2001) da velocidade com que os fatos ocorriam no início do século XX no Brasil e a velocidade das mudanças factuais, na modernidade atual. Os acontecimentos e transformações sociais no século XVIII, XIX e XX ocorriam lentamente e de modo diverso, da modernidade líquida apresentada por Bauman (2001), dado de forma local no Brasil, em uma nação que se encontrava no processo de construção de sua identidade.

As tarefas que se apresentavam no Brasil enquanto nação, eram as de introduzir aqui as noções de progresso e civilização e a consolidação de um Estado Nacional, assim como o delineamento de um perfil para a nação brasileira.

Juntamente com os hábitos sociais, a cultura europeia foi inserida no Brasil. Com ela, viajaram pelo oceano Atlântico, as óperas, a música clássica, o balé clássico e muitas outras manifestações culturais que eram apreciadas no continente europeu e desconhecidas na América do Sul. As artes em todas as suas representações buscavam concretizar, de certa forma, essa empreitada nacionalista que acontecia em solo brasileiro.

Compreendemos que no Brasil, algumas ideias racistas influenciaram a elite intelectual brasileira influenciando seu pensamento e sua atuação junto aos estudos de Ciências Sociais no país, apontando para um elemento fundamental na história da cultura brasileira: a problemática da identidade nacional. (ORTIZ, 2003)

² Johann Gottfried von Herder: filósofo de origem alemã, do movimento do Romantismo. Além de seus estudos filosóficos, Herder era teólogo, poeta e crítico literário. Aos 17 anos ingressou na universidade de Königsberg, onde estudou sob a tutela de Immanuel Kant e Johann Georg Hamann. Ao final de sua carreira profissional, Herder foi um dos apoiadores da Revolução Francesa, e crítico severo das ideias de Kant, o que gerou muitas inimizades para o pensador. Herder ficou conhecido como um dos precursores do romantismo, movimento alemão que influenciou muitos pensadores ao longo dos séculos. Disponível em: <<https://casadoestudo.com/johann-gottfried-herder/>> Acesso em: 01 nov 2022

Aceitar as teorias evolucionistas, significava analisar a evolução da sociedade brasileira sob a luz de uma história natural da humanidade. Automaticamente, o estágio civilizatório de nosso país encontrava-se em lugar de inferioridade em relação ao desenvolvimento alcançado pelos países europeus. A especificidade do Brasil, pôde ser compreendida, quando combinada a outros conceitos que permitiram aos intelectuais do período compreenderem o porquê do “atraso” no desenvolvimento do povo brasileiro enquanto nação e sociedade. Os argumentos que os pensadores da época encontram para este entendimento são as noções de meio e raça. (ORTIZ, 2003)

Na realidade o meio e a raça constituíam-se em categorias de conhecimento que definiam a realidade brasileira. Chegou-se a cogitar que o meio, teria sido um dos fatores determinantes para criação de uma economia que dependesse de mão de obra escrava.

Aos cidadãos brasileiros foram instituídos estereótipos, que assim como as danças nacionais inseridas nos balés clássicos do período romântico, inspiraram-se em características particulares de alguns integrantes de uma determinada nação, o que denotava impressões rasas e superficiais das características de um povo. Apreendemos estas estereótipos atribuídas aos brasileiros por meio do trecho que se segue:

A neurastenia do mulato do litoral se contrapõe, assim à rigidez do mestiço do interior (Euclides da Cunha); a apatia do mameluco amazonense revela os traços de um clima tropical que o tornaria incapaz de atos previdentes e racionais (Nina Rodrigues). A história brasileira é, desta forma apreendida em termos deterministas, clima e raça explicando a natureza indolente do brasileiro, as manifestações tibias e inseguras da elite intelectual, o lirismo quente dos poetas da terra, o nervosismo e a sexualidade desenfreada do mulato. (ORTIZ, 2003, p. 16)

Nestas descrições dos estudiosos Euclides da Cunha e Nina Rodrigues citadas acima observamos narrativas impressionistas e superficiais acerca das características do temperamento de diferentes cidadãos brasileiros, o que conduziu a vários equívocos no processo de estruturação de uma identidade nacional e de uma cultura nacional brasileira. Afirmou-se que o Brasil, não poderia mais ser uma cópia da metrópole, subentendendo que as particularidades que se revelavam em nossa nação de davam através do meio de da raça.

A formação do balé brasileiro

Para nos referirmos à formação do balé brasileiro, é importante elencarmos uma obra produzida no período romântico na França, intitulada *Brézilia, la tribu de femmes*, que estreou na Ópera de Paris em 08 de abril de 1835. A coreografia de *Brézilia* fora criação de Filippo Taglioni para sua filha, a reconhecida bailarina do período romântico, Marie Taglioni³, que interpretou o papel de *Brézilia*. No entanto, este balé foi encenado apenas cinco vezes, recebendo as mais severas críticas dos especialistas da época, poupando apenas Marie Taglioni por seu bom desempenho artístico.

Para Pereira (2003), *Brézilia* pode ter sido o segundo balé produzido no continente europeu que fazia referência direta ao Brasil, mas poderia também ocorrer na América do Norte, pois tratava de nações distantes e que trouxessem o exotismo e a cor local, características das obras do período romântico (século XIX).

Esta obra criada em 1835, possui muita relevância e há dentro de sua elaboração, as noções de dois elementos fundamentais para a compreensão da formação do balé brasileiro hoje: a ideia de nacionalismo e a formação do balé romântico, ambos ambientados no século XIX (PEREIRA, 2003).

O balé *Brézilia*, produzido então no supracitado período, fazia alusão à figura feminina da amazona, proveniente da mitologia greco-romana, e discutia a emancipação das mulheres e a guerra entre os sexos, temas também recorrentes nas obras do romantismo, além do exotismo das terras distantes, regra das produções daquele momento.

³ Marie Taglioni: (1804-1884): nasceu em Stockolmo em 24 de abril. Filha do célebre *maitre de ballet* Filippo Taglioni e sua mãe, era filha de uma cantora sueca chamada Karsten. Recebeu de seu pai, as primeiras lições de dança e com a idade de oito anos estudou em Paris, com M. Coulon. Taglioni fez sua estreia no *Kaerthner Thor*, de Viena, a 10 de junho de 1822, quando apareceu em um novo bailado composto para essa ocasião por seu pai e apropriadamente intitulado: *La Réception d'une Jeune Nymphe à la Cour de Terpsichore*. “Quase que pela primeira vez, uma bailarina principiou a interessar o público pela dança como uma expressão de beleza, e não apenas como um pretexto para sedutores movimentos e atraentes atitudes. Uma nova palavra – *taglioniser* – foi cunhada para definir este novo estilo de dança” (LOPOKOVA, 1953, p. 317). Dançou os ballets: *Les Bayadères*, *La Belle au Bois Dormant*, *Guillaume Tell*, *La Sylphide*, *La fille du Danube*, *L'Hombre*, entre outros. Coreografou o ballet “*Le Papillon*”.

Segundo Pereira (2003), a ideia de nação é algo que se tornou relevante e recorrente na estética romântica. No balé clássico, por exemplo, as noções de exotismo, cor local e originalidade eram constantes, trazendo reflexões acerca de etnia e raça, pois quando pensamos em nações ou danças nacionais, logo nos vem à mente diferentes países, e portanto, seus povos cada qual com as suas características.

Desde 1870, aproximadamente, essas questões de etnia e raça também estavam sendo discutidas na colônia de Portugal, o Brasil. Vários intelectuais da época como Sílvio Romero, Euclides da Cunha e Raimundo Nina Rodrigues atribuíam um dos motivos do atraso no desenvolvimento do país às questões referentes ao meio e à raça. As características do exotismo, a cor local e a originalidade presentes nos ideais românticos e pertinentes nas discussões de etnia e raça se fazem no corpo, veículo da Dança enquanto área de conhecimento e manifestação artística.

Nacionalismo, romantismo e balé compartilham, entre outras características, o fato de possuírem uma literatura histórica e crítica bastante extensa. Entretanto, uma bibliografia que se preocupe com o cruzamento dessas informações, principalmente no tocante ao balé, parece ser ainda incipiente (PEREIRA, 2003, p. 24).

O nacionalismo romântico aparece na extensa bibliografia acerca dos balés produzidos no Romantismo, principalmente trazido nas ponderações acerca das danças nacionais. Nos balés produzidos, as danças nacionais, também chamadas posteriormente de *divertissements*⁴ nacionais, dividiam a cena com o *ballet blanc*⁵, na maioria das vezes, considerado como a principal característica das produções de balé. Tendo a narrativa como algo preponderante para compreensão da história, a espiritualidade e lirismo, temas também característicos do romantismo, eram muito presentes. É importante salientar que, as danças nacionais e suas caracterizações por meio de movimentos, figurinos, entre outros, auxiliavam diretamente na compreensão do contexto e entendimento da narrativa de cada balé. (PEREIRA, 2003).

⁴ *Divertissement*: um curto ballet ou outro entretenimento, entre os atos de uma peça. Disponível em: <<https://pt.powerthesaurus.org/divertissement/definitions>>. Acessado em: 09 ago. de 2021.

⁵ *Ballet Blanc*: Um balé, tipicamente clássico, no qual as bailarinas se vestem com tule branco e meia-calça para representar seres fantasmagóricos ou sobrenaturais. Disponível em: <https://www.lexico.com/definition/ballet_blanc>. Acessado em: 01 de ago. de 2021.

A partir da segunda metade do século XIX, Paris começa a perder o seu título de capital mundial do balé. Começam as *tournées* internacionais dos bailarinos franceses divulgando a técnica e a escola francesa, assim como a escola italiana, muito diferentes entre si, mas surgem outras duas escolas, a dinamarquesa com August Bournonville⁶ e, um pouco mais tarde, a russa, que é a escola que vem mais fortemente para o Brasil no início da formação do balé brasileiro.

No Brasil, por exemplo, o modelo seguido foi o russo, em virtude muito provavelmente, das companhias que aqui estiveram desde o começo do século XX, apresentando espetáculos e deixando bailarinos. Os Balés Russos de Diaghilev e a Companhia de Anna Pavlova são dois exemplos (PEREIRA, 2003, p. 83).

O balé no Brasil, de acordo com Pereira (2003), aparece como possibilidade de tradução cênica na primeira metade do século XX, período em que se observa a formação do balé no país e, junto a ele todas as discussões, reflexões e entendimentos que se faziam ao redor da estruturação de uma identidade nacional e de uma cultura brasileira. A circulação de artistas no Brasil acontecia frequentemente pela ânsia da elite local em mimetizar a cultura europeia e ocorria tendo por motivo a fuga dos conflitos bélicos na Europa.

O cenário que se apresentava na cidade do Rio de Janeiro, no que se refere ao balé clássico, antes mesmo do surgimento da primeira escola de formação profissional do Brasil, a “Escola de Bailados”, em que o primeiro professor de dança a aportar no Brasil em maio de 1811, em companhia de sua esposa, a cantora lírica Mariana Scaramelli, seus dois filhos e o músico e regente Marcos Portugal, que fora encarregado da educação musical dos filhos de Dom João VI, foi Joseph Antoine Louis Lacombe,

⁶ Auguste Bournonville: Depois da direção realizada por Galeotti, a Escola Dinamarquesa encontrou sua expressão máxima nas figuras de Bournonville, Antoine e Auguste, pai e filho, respectivamente que, entre 1816 até aproximadamente 1879, dotaram de peculiaridades, não só o método de ensino, como também a base do repertório da companhia, cuidadosamente mantido até hoje. Respeitando os princípios bournonvilleanos, o ensino oficial dá uma atenção especial à dança masculina, vigorosa e requintada, fato que merece registro por ter acontecido numa época em que a figura do homem no ballet começava a entrar em declínio (CAMILADA, 1999, p. 129). Bournonville estudara com Vestris, de formação francesa. Sofreu influência da Escola Italiana, que influenciou as demais escolas na época. Algumas obras criadas por Bournonville são: *Napoli*, *Konservatoriet*, e a obra-prima que é *La Sylphide*. Entre outras, estão “A quermesse das bruxas”, “O baile fantasiado a bordo”, “Festival de flores em Genzano” etc. (CAMILADA, 1999).

artisticamente apenas Louis Lacombe. (SUCENA, 1989) Duas professoras começaram a lecionar em clubes nas décadas de 1920 e 1930 na cidade do Rio de Janeiro: “O motivo de serem citadas brevemente reside no fato de que ambas nunca tiveram declaradamente, a intenção de formar bailarinas profissionais, mas antes de promover aulas de postura e etiqueta para as moças da elite da cidade” (PEREIRA, 2003, p. 93).

Estas duas professoras mencionadas foram Naruna Corder e Klara Korte⁷, que, constantemente, faziam apresentações de suas alunas no Theatro Municipal às vezes até duas por ano. Outros professores também já atuantes no Rio de Janeiro foram Pierre Michailowski, Vera Grabinska e Marinowa. Tais professores, eram parte de uma tentativa de produção de dança cênica que acontecia paralelamente às desenvolvidas no e pelo Theatro Municipal do Rio de Janeiro. (PEREIRA, 2003, SUCENA, 1989)

O Brasil passava por um momento político bastante complexo, que foi denominado posteriormente como Estado Novo, marcado pelo governo do presidente Getúlio Vargas e pela Ditadura. O Estado Novo iniciou no dia 10 de novembro de 1937 e permaneceu até 1945, justamente o período em que a Escola Nacional de Bailados surge, assim como a primeira companhia de balé do Brasil, o “corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro”.

Em 1927, foi inaugurada a primeira escola brasileira oficial de bailados, termo que era utilizado na maioria dos programas da época para balé, fundada por Maria Olenewa, bailarina russa, e Mário Nunes, crítico teatral.

A bailarina russa, que havia dançado como primeira-bailarina na companhia de Anna Pavlova e de Léonide Massine, inclusive no Brasil, introduzia no país uma ideia de dança que, de algum modo trazia consigo as revoluções promovidas no mundo do balé pelos Balés Russos de Diaghilev (PEREIRA, 2003, p. 93).

Por meio de balés coreografados para a Escola de Bailados e para o corpo de baile do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, podemos aventar algumas possibilidades

⁷ Klara Korte: “A Sra. Klara Korte, atualmente com 94 anos de idade, reside na cidade mineira de Diamantina. Solicitada a fornecer dados sobre sua vida artística, escreveu dizendo-me que, ao encerrar em 1954 suas atividades, recolhendo-se à privacidade do seu lar, destruiu tudo que a ligava ao passado (fotos, recortes, documentos etc.)” (SUCENA, 1988, p. 122).

sobre uma transmissão de elementos, temas, imagens e a existência de uma ordem social e psicológica que era intrínseca às obras criadas neste momento no Brasil.

As justificativas que foram apresentadas por Maria Olenewa às autoridades da época para a criação da Escola de Bailados, envolviam menores custos para situações em que os bailarinos eram necessários; citando como exemplo, as montagens de óperas no Brasil e também, evidenciou a necessidade de que o país possuísse um corpo de baile com bailarinos brasileiros (PEREIRA, 2003).

A partir de sua escola de bailados, oficializada em 1936, Maria Olenewa cria um corpo de baile oficial e, neste processo, em 1939, apresentam a sua primeira temporada oficial de bailados. Logo em seguida em 1943, apresentam a segunda temporada, quase que com o elenco total formado por bailarinos brasileiros, na qual os temas referentes ao Brasil estavam mais frequentes.

Agora, mais do que se orgulhar de uma companhia de balé que já tinha sete anos de existência tornava-se necessário também se orgulhar de que ela fosse “brasileira”. E brasileira significava duas coisas: que o corpo de baile fosse composto apenas de brasileiros e que o repertório contivesse bailados com temas nacionais. Portanto, balés brasileiros dançados por brasileiros. (PEREIRA, 2003, p. 215)

Nesta temporada quatro foram as obras de balé clássico apresentadas, com temas nacionais: Leilão, Uirapuru e Uma festa na roça coreografados por Vaslav Veltchek com música de Francisco Mignone, Heitor Villa-Lobos e José Siqueira respectivamente e Batuque criado por Yuco Lindberg e composto por Alberto Nepomuceno. Além das quatro obras com intenções nacionalistas, foram apresentados outros balés do repertório internacional⁸ (PEREIRA, 2003)

Estavam criadas então, a primeira escola e o primeiro corpo de baile oficiais do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, os quais deram início a uma tradição em Dança Clássica no Brasil.

⁸ Repertório internacional: Balés apresentados: 13 a 16 de maio: Serenata, *Pavane pour une infante défunte*, Danças eslavas; 19 a 23 de maio e 20 de junho: *La valse*, Espectro da rosa; 26 e 30 de maio e 19 de junho: A noite de Valpurgis, Suíte quebra-nozes e Amaya; 5,6 e 24 de junho e 17 de julho: *Divertissements*, Bolero; 12 e 13 de junho: Sílfides, A felicidade; 1º de julho: A felicidade, 11 de julho: Noite de Valpurgis, Danças eslavas e Bolero (PEREIRA, 2003)

Muitas eram as iniciativas da Dança no Brasil e estas, não se restringiram ao estado do Rio de Janeiro, mas aconteciam na Bahia, em São Paulo e em vários estados do Brasil nas suas mais diversas manifestações. Para Pereira (2003), o simples fato de existir uma iniciativa em termos de produções artísticas em dança de tal proporção, já denotavam por si só os anseios nacionalistas na ópera, na música erudita e na dança brasileira. (PEREIRA, 2003, SUCENA, 1989, CAMINADA, 1999)

Na Literatura, a temática indianista se fazia presente pertencendo a um período literário brasileiro chamado indianismo, que enaltecia o índio como herói nacional, tema recorrente nesse romantismo tardio, que chega ao Brasil somente no final do século XIX, tanto na Dança quanto na Literatura.

O indianismo de Gonçalves Dias tanto possui as características básicas dessa tendência literária como redimensiona a imagem do índio. O índio é imaginado a partir do ideal cavalheiresco do Romantismo medievalista europeu. Espírito nobre, seus valores são sobretudo a honra, a honestidade, a franqueza, a lealdade. [...] (AMARAL, 2000)

Os temas indígenas também foram inseridos nos balés brasileiros sendo apresentados de forma romantizada, estereotipada, revelando um índio não selvagem como a sua natureza, mas idealizado, honrado e leal como o mencionado nos poemas de Gonçalves Dias.

O conceito de modernidade líquida e o contraponto com a formação da cultura nacional no Brasil do século XX

Para Bauman (2001), a modernidade apresenta características que se opõem ao passado, a modernidade busca romper com a solidez do passado com as suas amarras com as tradições, a ética, as crenças e lealdades que faziam com que a solidez do passado resistisse à liquefação da modernidade, fluida e veloz.

Se o espírito era moderno, este o seria, de forma que estaria determinado que a realidade deveria ser liberta do passado e de sua história, o que só seria possível se fossem dissolvidos os sólidos, ou seja, o que quer que persistisse no tempo e fosse indefeso a sua passagem ou imune ao seu fluxo. (BAUMAN, 2001).

Tudo isso seria feito, não para acabar com todos os sólidos e construir um mundo livre deles por todo sempre, mas para abrir espaço e limpar a área “para novos e aperfeiçoados sólidos; para substituir o conjunto herdado de sólidos deficientes e defeituosos por outro conjunto, aperfeiçado e preferivelmente perfeito, e por isso não mais alterável.” (BAUMAN, 2001, p.03)

Esta obstinação por mudanças que, a partir de Bauman (2001), deu-se por meio dos idealizadores destas transformações, que teve início à partir do Manifesto Comunista, queria substituir as questões herdadas e que não mais funcionassem no presente, por outro conjunto de ações ou hábitos e atitudes, que tratassem de romper com as lealdades tradicionais, com os direitos costumeiros e com as obrigações irrelevantes. Este desejo, de fato, ocorreu para desintegrar os sólidos já em esfarelamento e substitui-los por sólidos duradouros, de uma solidez confiável e que tornaria o mundo algo mais previsível e de mais fácil administração.

O processo de derretimentos dos sólidos que se deu gradativamente, iniciou pelas lealdades tradicionais, os direitos de costume e as obrigações que de certa forma atavam mãos e pés, impedindo o surgimento de novos movimentos e diminuindo iniciativas. Esta nova ordem, buscava sobretudo eliminar as obrigações irrelevantes, como exemplo citado por Max Weber apud Bauman (2001), as obrigações para com a família, o lar, as obrigações éticas e os vários laços de vínculo com as responsabilidades humanas, deixando restar apenas o “nexo dinheiro”. Desta maneira, este derretimento dos sólidos deixava todas as relações humanas desprotegidas, desarmadas e expostas, o que as tornou incapazes de competir com os negócios. Este desvio permitiu que as relações humanas fossem invadidas pelo papel determinante da economia.

Citemos o balé clássico, técnica de Dança mencionada nesta investigação que certamente pertence a este processo de liquefação instaurado pela “modernidade líquida”. Trazendo esta técnica de dança mundialmente difundida, compreendemos que muitos de seus valores tradicionais, provenientes da dança de corte, assim como determinadas hierarquias presentes nas companhias clássicas profissionais, aos poucos foram sendo transformadas e reorganizadas. A atuação de um bailarino ou bailarina dentro de uma obra de balé, atualmente não está mais vinculado à um título de nobreza que este indivíduo pudesse possuir, ou ao seu papel na corte como ocorreu no princípio

do balé clássico, mas ligado a uma opção, a uma vontade ou desejo de aprendê-lo para dançar por prazer, como *hobby*, profissionalmente ou outras possibilidades. As hierarquias e, portanto, nivelamentos estáticos que antes estavam dentro das companhias, foram substituídos por outras organizações e renovados anualmente por provas que avaliam a capacidade técnica, física e artística de cada um dos bailarinos, revelando assim o processo de transformação contínuo pelo qual o balé passou e continua passando.

Na verdade, nenhum molde foi quebrado sem que fosse substituído por outro; as pessoas foram libertadas de suas velhas gaiolas apenas para ser admoestadas e censuradas caso não conseguissem se realocar, através de seus próprios esforços dedicados, contínuos e verdadeiramente infindáveis, nos nichos pré-fabricados da nova ordem [...]. (BAUMAN, 2001, p. 06)

Este romper com a solidez do passado e substitui-la por um outro conjunto de ações e hábitos, que fossem aprimorados, ocorreu como se fosse uma substituição, de um conjunto de normas ou regras, por outro, ainda duro e indomável, o que não garantiu uma mais fácil administração ou previsibilidade, nem mesmo a sonhada liberdade. (BAUMAN, 2001)

Enquanto no passado, em específico no século XIX e XX, durante a formação da cultura nacional brasileira, havia um processo de liberdade x dominação, processo este instaurado desde a colonização do Brasil, em que fomos alvo da dominação dos portugueses e espanhóis, entre outras nações que vieram explorar as riquezas do Brasil, neste período da estruturação da identidade nacional brasileira, havia um desejo por parte da elite de libertação dos colonizadores, para aumentar os seus ganhos e a exploração dos bens nacionais.

Com a libertação dos escravos e o término do reinado de Dom João VI, que teve de retornar a Portugal devido à revolução do Porto em 1821, o Brasil já se encaminhava para um processo de independência. Dom João VI deixou seu filho Pedro para governar o reino do Brasil como príncipe regente, que viria a declarar a independência do Brasil, que estava sob o domínio do reino de Portugal, lutando em uma guerra bem-sucedida contra o seu pai em 07 de setembro de 1822. Deste momento em diante, Pedro passa a

ser o primeiro Imperador do Brasil, Dom Pedro I, e o povo viam seu desejo de libertação em relação aos colonizadores se tornar mais palpável, mas uma libertação que seria para a construção de uma nova nação, com sua constituição, leis e sociedade vigentes.

No livro *A sociedade dos indivíduos*, Norbert Elias menciona um rompimento com a tradição, estabelecido desde Hobbes e forjado por John Stuart Mill, Herbert Spencer e os ortodoxos liberais (ELIAS *apud* BAUMAN, 2001). Elias substitui o “versus” e o “e” pelo “de”, e a dominação deixou de ser versus a liberdade e passou a ser dominação de liberdade em uma concepção de reciprocidade, ou seja, onde há dominação, há liberdade, assim como, onde há liberdade, de certa forma há um desejo de dominância.

Na verdade, o que se pôde apreender das relações entre passado e presente, junto ao conceito e percepção de Bauman (2001), acerca da modernidade líquida, é que a busca por uma solidez perfeita que poderia tornar o mundo mais facilmente administrável não se concretizou. No Brasil com a chegada da modernidade, os indivíduos adquiriram sua nova liberdade para encontrar o seu novo lugar, suas novas referências, para se alojar, se adaptar e seguirem seu caminho, mas apenas substituíram um padrão por outro.

Reflexões acerca das lógicas e organizações sistêmicas de Mario Bunge com a estruturação da cultura nacional e do balé brasileiro

De princípio, Bunge (2003) nos traz o conceito de sistema ou organização sistêmica, que nos auxilia na compreensão de como o balé se estruturou, inicialmente na Europa e, mais especificamente no Brasil, nosso foco de atenção neste artigo.

Um sistema é um objeto com laços (vínculos estruturais) ou um objeto com uma estrutura de ligação. Entretanto, esta definição somente nos ajudaria a reconhecer um sistema desde que sua estrutura tenha sido revelada. (BUNGE, 2003, p. 4, *tradução minha*).

Compreendemos a lógica de sistema apresentada por Bunge (2003), vinculando-a com a forma como se deu a formação do balé brasileiro, de maneira que, logo constatamos que o balé chegou ao Brasil já pré-estruturado, com suas bases

estruturais, princípios, movimentos e estética já concebidos e delienados. Como arte, o balé foi trazido para cá por bailarinos europeus, que se encontravam em ‘*tournées*’ internacionais, muitas vezes, fugindo de conflitos bélicos, em nosso caso, especificamente a Segunda Guerra Mundial, e que acabavam por se instalar no Brasil, criando laços, vínculos ou *bondings* com o país, e iniciando o desenvolvimento de um trabalho aqui.

Mario Bunge (2003) nos traz reflexões sobre a emergência, que seria o fato de algo ou alguma coisa começar a ser conhecida. Neste caso, podemos mencionar a chegada do balé no continente sul-americano, mais especificamente no Brasil, no início do século XX. Se formos pensar em termos de tempo histórico, o balé no Brasil é algo muito recente como manifestação artística e como estilo de dança. Como estamos no século XXI, podemos calcular de forma aproximada que o balé está no Brasil por volta de 120 anos. Do ponto de vista da história, trata-se de um período de média duração:

Braudel contribuiu muito quando propôs a percepção de três temporalidades históricas, a curta, a média e a longa duração. A percepção de curta duração, o evento, efêmero que se circunscrevia no campo da política do indivíduo; a média duração, a conjuntura, que diz respeito à temporalidade das relações e instituições sociais; longa duração, ou a noção de estrutura, que se refere ao ambiente geográfico, aos ciclos da natureza, e a lentidão dos processos geológicos, pela qual o autor reclamava prioridade (SANTOS, 2016, p. 96).

Compreendendo o curto período em que o balé clássico se fazia presente em terras brasileiras, e o aumento gradativo da vida cultural no Brasil, sua chegada trouxe ao país inúmeras companhias de dança profissionais, semiprofissionais e amadoras. Tais companhias, contribuíram para a formação da cultura nacional em diversos aspectos. A Dança colaborou para formação da identidade nacional brasileira com suas especificidades, sendo possível que ocorressem relações com as outras linguagens artísticas, como a Música, as Artes Cênicas, as Artes Visuais, entre outras, que agregaram valor artístico nos espetáculos que se realizaram no Brasil em toda a sua extensão territorial.

Por meio do surgimento, ou da emergência do balé como dança cênica em nosso país, a vinda de companhias internacionais no início do século XX, contribuiu para

o estabelecimento desta arte em nossa nação. Entre as companhias profissionais que visitaram o Brasil, podemos citar: o *Ballet Russe de Sergei Diaghilev*, a Companhia de Anna Pavlova e as companhias pós-Diaghilev. Alguns atores locais estavam também em desenvolvimento no país, e essa emergência permitiu que o balé clássico passasse a ser conhecido na nação por meio de suas apresentações, assim como, de alguns bailarinos que foram se instalando e permanecendo nos países visitados durante as '*tournées*', começando a ensinar e coreografar (PEREIRA, 2003).

Para Bunge (2003):

As pessoas podem juntar-se para formar multidões, como constituintes políticos ou sistemas de organizações, como partidos políticos, onde são organizações estruturadas, que possuem estruturas definidas, assim como outras propriedades sistêmicas podem vir a emergir (BUNGE, 2003, p. 3, *tradução minha*).

Em consonância com o pensamento inicial de Bunge (2003), tratando de estruturas, organizações e propriedades sistêmicas emergentes, o que mantêm juntos ou unidos os constituintes de um sistema são os laços que se constituem entre si e que ganham possibilidade de existência e estabilidade em um determinado ambiente. “Isto é o motivo ou o porquê eles duram, mesmo que por um curto período de tempo. Além disso, uma mesma coleção de coisas, pode ser organizada de diferentes maneiras” (BUNGE, 2003, p. 3, *tradução minha*).

Desta forma podemos compreender porque uma mesma coleção de bailarinos, uma mesma coleção de obras, ou um repertório já construído e dirigido por um único empresário pôde se reestruturar de maneira diversa de sua constituição original. Citamos como exemplo, a companhia de Sergei Diaghilev que se dispersou após o seu falecimento. Com a morte do empresário, ocorreu a dispersão de seus integrantes, e houve a tentativa de reestruturação de sua companhia por apoiadores em comum, organizando-se de forma diversa de sua primeira constituição, inclusive dando origem a dois grupos distintos em locais diferentes. As duas companhias que surgiram após o falecimento de Diaghilev, foram o *Ballets Russes de Monte Carlo*⁹ e o *Original Ballet*

⁹ *Ballets Russes de Monte Carlo*: Esta nova companhia, resultou da fusão do Ballet de Ópera de Monte Carlo com o Ballet da Ópera Russa de Paris. Além de temporadas em Monte Carlo, realizaram inúmeras excursões pela Holanda, Inglaterra e Estados Unidos. Em 1936, graves desentendimentos partiram ao

Russe, mais conhecido como *Ballet Russe de Colonel De Basil*¹⁰, coordenado pelo Coronel Vassili Grigorievitch Voskresensky, que havia recebido um título honorífico na antiga Rússia Imperial. (SUCENA, 1989)

Á partir do pensamento sistêmico de Bunge (2003), esta reorganização mencionada nesta companhia, que ocorreu de diferentes formas, ocorreu também no Brasil quando Maria Olenewa¹¹, vinda com uma destas companhias de dança que possuía sua organização e estrutura interna, decide permanecer no país e fundar ainda uma outra escola. A partir deste fato, se observa mais uma propriedade emergente, de um sistema pré-estruturado. Esta escola fundada em 11 de abril de 1927, em uma sala do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, advinda desse sistema organizado inicialmente na Europa por Diaghilev, justamente a companhia que Olenewa integrou, dá origem à formação de uma outra estrutura e, portanto, a uma ideia de balé que começa a ser delineada no Brasil. (PEREIRA, 2003).

Considerações finais

Devido à nossa colonização europeia, em sua maioria liderada por portugueses e espanhóis, além de muitas outras questões sociais e políticas trazidas do velho continente para a colônia, estudiosos do período atribuíram as dificuldades presentes no Brasil em relação ao desenvolvimento e ao meio, ou seja, o local, a geografia, o clima e a raça, que no país, estava miscigenada pelos três povos que aqui viviam: índios,

meio o Ballets Russe de Monte Carlo, mantendo com René Blum a propriedade do nome da companhia. Com a morte de René em 1942 em um campo de concentração em Auschwitz, a companhia emigrou em definitivo para os Estados Unidos, mantendo-se atuante até 1962. (CAMILADA, 1999)

¹⁰ *Ballet Russe de Colonel de Basil*: Antes de adotar seu nome oficial, a companhia possuiu outros nomes e conseguiu manter-se viva até 1947, atravessando os anos da guerra em *tournées* pela América Latina. Houve alguns intentos de reorganizá-la em Londres entre 1951 e 1952, mas não se obteve êxito. A companhia esteve em solo brasileiro por três vezes: 1942, 1944 e 1946. A companhia trouxe Tatiana Leskova que acabou por fixar-se em nossa nação em 1945. Em 1946 trouxe a bailarina Nina Verchinina que radicou-se no Brasil. Outro bailarino que optou por permanecer em nosso país, proveniente da companhia foi Yurek Shabelevski, que exerceu a direção do Balé Guaíra, e vale ressaltar a participação da bailarina brasileira Sandra Dieken no elenco do *Original Ballet Russe*. (CAMILADA, 1999)

¹¹ Maria Olenewa (1896-1965): “Em sua segunda visita, Olenewa colhe grandes êxitos em suas apresentações. Veio como Coreógrafa e 1^a Bailarina Absoluta, contratada para a lírica de 1923. Atuaram como primeiros bailarinos – Max Statkiewicz e Diego Vicenti; Esmé Davis (1^a bailarina de caráter), Alice Poirier, Sofia Grabowska e Dora Del Grande completaram o elenco do balé. As intervenções de Olenewa nas óperas – *Salomé*, de Richard Strauss (1864-1949), e *Aída*, de Verdi (1813-1901), firmaram definitivamente diante de nosso público, sua alta categoria artística (SUCENA, 1988, p. 150).

negros e brancos. A raça branca era vista como superior e os índios e negros como inferiores, que auxiliavam no desenvolvimento da nação, mas contribuíam para o seu atraso. (ORTIZ, 2003, PEREIRA, 2003).

Foi possível perceber, no transcorrer desta investigação que o processo de formação da identidade nacional e cultural do Brasil foi algo que se deu lentamente; de forma que a sua introdução no país iniciou pelo processo civilizatório, pelo desejo de artistas estrangeiros que estavam visitando nosso país em permanecer aqui, e ainda por artistas brasileiros que buscavam novos conhecimentos e iam estudar na Europa. O processo de colonização trouxe consigo, hábitos, costumes, modos e regras solidificadas e utilizadas principalmente em Portugal, vistas como obrigatoriedades em nosso país, o que eles acreditavam ser um processo de “civilização” da colônia.

No que diz respeito ao movimento artístico do Romantismo, elaborado na Europa no final do século XVIII, no pré-romantismo alemão idealizado por Johann Gottfried von Herder e outros filósofos, e desenvolvido durante o século XIX; sabe-se que este movimento só chegou ao Brasil quase um século depois, e se fez presente na literatura, na formação do balé brasileiro e em outras artes, contribuindo com suas temáticas, estéticas e em sua construção.

As manifestações culturais europeias, colaboraram para a estruturação da cultura nacional, pois, ao gosto da elite da época, foram aos poucos adentrando os teatros, instituições de ensino e o ideário nacional aqui presentes, muitas vezes norteadas pelos pensamentos dos intelectuais do período que eram contatados pelos governos vigentes para que auxiliassem neste processo, mas sempre estando afinados com a ideologia de tais governos, o que gerava uma cultura alienada e inautêntica. (ORTIZ, 2003)

No romantismo europeu mencionado acima, podemos apreender algumas características recorrentes na estética romântica, que se encontravam na Dança, especialmente no balé clássico deste período: as noções de cor local, o exotismo e a originalidade, que podem se relacionar com a ideia de nação, o que nos conduziu a refletir acerca das possibilidades de diversas etnias e raças se fazerem representar nos balés românticos e, posteriormente, nos balés com ideais nacionalistas produzidos no Brasil a partir do século XX. Estas mesmas reflexões nos permitiram indagar como o povo

brasileiro de caráter mestiço, construiu sua identidade nacional, levando em consideração as três raças povoadoras de nossa nação.

Para tanto, cabe aqui mencionarmos que a estética romântica e seu arcabouço de particularidades, importou da cultura europeia um conjunto de características, integrando-as à formação do balé brasileiro, fazendo com que, de modo diverso ao europeu, mas ainda similar, o romantismo com suas ideias de nação influenciasse e se fizesse presente na formação do balé no Brasil, reforçado pela política nacionalista da época.

Neste trabalho, relacionamos a velocidade dos acontecimentos trazidos a nós pelo conceito de modernidade líquida de Bauman (2001) em oposição à velocidade das transformações que ocorriam no Brasil no momento de sua estruturação, enquanto nação independente de Portugal e com sua organização identitária e cultural. Com relação ao tempo que o romantismo levou para chegar ao Brasil, de forma a influenciar as manifestações artísticas que se faziam aqui, sabe-se que ele chegou tarde e de forma lenta, após quase um século de seu estabelecimento na Europa, diferente da modernidade líquida abordada por Bauman (2001), em que cada fato é fugaz e líquido como se escapasse por entre os dedos.

Para Bauman (2001), a substituição de normas e estruturas sólidas do passado por outras melhor estruturadas e que trouxessem uma previsibilidade nos acontecimentos, deixando de lado a solidez que se encontrava obsoleta e já em esfarelamento, era um dos princípios da modernidade líquida. Por meio das leituras do autor, sabe-se que esta suposta estabilização e previsibilidade nos acontecimentos não ocorreu, porque isso é uma impossibilidade, muito embora haja um padrão de dominação que deseja a permanência de determinadas estruturas.

Outra relação de sincronicidade que pode ser estabelecida, deu-se com o artigo de Bunge (2003), suas lógicas organizacionais e seus vínculos ou *bondings* entre pessoas, por meio do senso de responsabilidade, afinidade e *modus operandi*. Percebe-se que, de um sistema já estruturado desde o seu surgimento na Europa, como no caso do balé clássico, enquanto estilo de dança, podem emergir como propriedades outras organizações como escolas, companhias, grupos profissionais, amadores e temporadas de viagens. Destas *tournées*, com a vindia de companhias pré-estruturadas ao Brasil e de

alguns de seus integrantes optarem pela desvinculação do grupo e permanência no Brasil, mencionamos o caso de Maria Olenewa, ocorrido no início do século XX, no qual emergiu a partir dela, a criação de um novo mecanismo, a Escola de Bailados do Theatro Municipal do Rio de Janeiro em 1927, que se estruturou por meio dos vínculos dos alunos e familiares com a bailarina e educadora, e dos vínculos da bailarina com as estruturas governamentais.

Neste estudo, pudemos aprofundar as relações construídas, entre a formação do balé no Brasil e as lógicas organizacionais de Mario Bunge (2003), principalmente por meio dos *bondings* (vínculos estabelecidos entre pessoas e instituições), assim como as diferenças existentes na forma e no tempo dos acontecimentos muito abordadas por Bauman (2001), quando disserta sobre a modernidade líquida através das conexões e pontes de conhecimento que foram possíveis em nossas investigações. Algumas dificuldades foram encontradas referentes ao entendimento e compreensão da construção da identidade nacional e cultural brasileira, junto a seus reflexos na formação do balé brasileiro, até mesmo pelo grau de complexidade dos fatos históricos e influências advindas da Europa para o Brasil, assim como o próprio contexto local brasileiro.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Emilia Português: **novas palavras**: literatura, gramática, redação. São Paulo: FTD, 2000
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2001.
- BUNGE, Mario. **Emergence and convergence**: qualitative novelty and the unity of knowledge. Toronto Studies in Philosophy: University of Toronto Press Incorporated, 2003.
- CAMINADA, E. **História da dança**: evolução cultural. Rio de Janeiro: Sprint, 1999.

CAMPOS, Maria Tereza Arruda. et al. *Português – Vozes do Mundo 2: literatura, língua e produção de texto*. São Paulo: Saraiva, 2013.

CASA DO ESTUDO, **Johann Gottfried von Herder**: Biografia e pensamento do filósofo, 2022 Disponível em: <<https://casadoestudo.com/johann-gottfried-herder/>> Acesso em: 01 nov 2022.

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA, INC. **Race**, 2022 Disponível em: <<https://www.britannica.com/topic/race-human>> Acesso em 02 de nov 2022, *tradução minha*

FARO, Antonio José. **Pequena história da dança**. 6^a ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor Ltda., 2004.

GUIMARÃES, Manoel Luís Salgado. Nação e civilização nos trópicos: o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro e o projeto de uma história nacional. **Revista Estudos Históricos**. Rio de Janeiro. v. 1, n. 1. p. 5-27, 1988.

LOPOKOVA, L. **Complete Book of Ballets**. Porto Alegre: Globo S.A., 1953.

ORTIZ, Renato. **Cultura brasileira e identidade nacional**. 4^a ed. São Paulo: Brasiliense, 2003.

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

SANTOS. Paulo Cesar dos; FOCHI. Graciela Márcia; SILVA. Thiago Rodrigo da. **Teoria e historiografia**. Indaial: UNIASSELVI, 2016. p. 209.

SUCENA, E. **A dança teatral no Brasil Rio de Janeiro**. Ministério da Cultura: Fundação Nacional de Artes Cênicas, 1989.

Recebido em 30/07/2022
Aceito em 27/10/2022.

A CAVERNA DOS ESPETÁCULOS: A ATUALIZAÇÃO DO MITO PLATÔNICO NO FILME “O SHOW DE TRUMAN”

André Azevedo da Fonseca¹

Isabella de Carvalho Abrão²

Resumo: O filme *O show de Truman: o show da vida* (1998) despertou uma série de debates sobre as relações entre ficção e realidade nas mídias. Desde o seu lançamento, a obra foi estudada por vários pesquisadores dos mais diversos campos; contudo, ainda oferece oportunidade para novas análises. Uma das perspectivas mais comuns nos estudos sobre o filme diz respeito às analogias encontradas entre a obra e o mito da Caverna de Platão. Considerando que o cinema de *Hollywood* emprega mitologias de forma deliberada nos roteiros, o objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica para compreender o estado da arte das pesquisas que analisaram as semelhanças e contradições entre as narrativas do mito platônico e do roteiro do filme. Ainda que o diretor afirme não ter se inspirado em Platão, observou-se um conjunto de elementos que, partindo do debate sobre vigilância na sociedade de consumo, indicam a influência do texto na obra cinematográfica.

Palavras-chave: O Show de Truman; Alegoria da Caverna; mito da caverna; Mitocrítica

THE CAVE OF SPECTACLES: THE ACTUALIZATION OF THE PLATONIC MYTH IN THE FILM "THE TRUMAN SHOW"

Abstract: The film *The Truman Show* (1998) has sparked a series of debates about the relationship between fiction and reality in the media. Since its release, the work has been studied by several researchers from various fields; however, it still offers opportunities for new analyses. One of the most common perspectives in studies about the film concerns the analogies found between the work and Plato's Cave Myth. Considering that Hollywood cinema deliberately employs mythologies in screenplays, the purpose of this paper is to conduct a literature review to understand the state of the art of research that has analyzed the similarities and contradictions between the narratives of the Platonic myth and the film's screenplay. Even though the director claims not to have been inspired by Plato, a number of elements have been observed that, starting from the debate about surveillance in consumer society, indicate the influence of the text in the cinematographic work.

Keywords: The Truman Show; Allegory of the Cave; cave myth; Mythocriticism

¹ Professor Associado no Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA) da Universidade Estadual de Londrina (UEL). Doutor em História (Unesp) com pós-doutorado no Programa Avançado de Cultura Contemporânea (UFRJ). Email: andre.azevedo@uel.br

² Estudante de Jornalismo na Universidade Estadual de Londrina (UEL). Bolsista de Iniciação Científica (CNPq). Integrante do Grupo de Pesquisa Comunicação e Imaginação Social (Imagicom). Email: isa.abrao@hotmail.com

Introdução

O show de Truman: o show da vida (1998), um filme estrelado por Jim Carrey, conhecido por sua atuação em comédias populares em Hollywood, obteve grande sucesso entre público e crítica no final do século XX. Dirigido por Peter Weir, com roteiro de Andrew Niccol, o filme acompanha a história de Truman Burbank, astro de um *reality show* chamado *O Show de Truman*. Entretanto, o personagem não faz ideia de que 5 mil câmeras o filmam diariamente. Por isso, leva uma vida tranquila como corretor de seguros na ilha *Seahaven*, localizada no maior estúdio cinematográfico do planeta. Com exceção dele, todos na cidade são atores, inclusive sua esposa e seu melhor amigo. Christof, o diretor do projeto, afirma que Truman é livre; porém, utiliza estratégias para fazer com que o protagonista tenha medo de sair da ilha. Quando o show chega ao 10.909º episódio, Truman completa 30 anos e começa a perceber situações e coincidências estranhas que ocorrem na cidade. Até que descobre toda a estrutura montada para a realização do espetáculo televisivo de sua própria vida.

Lançado no contexto do surgimento dos *reality shows* na TV, que se popularizavam amplamente naquele período, o filme conquistou indicações ao Oscar, Globo de Ouro, BAFTA e *Saturn Award*. Além disso, tornou-se um dos filmes mais rentáveis de 1998.

Devido à repercussão entre público e crítica, a obra foi estudada por vários pesquisadores dos mais diversos campos; contudo, ainda oferece oportunidades para novas análises. À medida em que novas tecnologias surgem e os usuários são submetidos a formas inéditas de controle comportamental, o filme parece inspirar novas interpretações. Mas uma das perspectivas mais comuns nos estudos sobre o filme diz respeito às analogias encontradas entre a obra e o mito da caverna de Platão.

O filósofo grego escreveu a Alegoria da Caverna no livro VII de *A república*, na forma de um diálogo hipotético entre Sócrates e Glauco. A conversa tem início com a ideia de uma caverna subterrânea, na qual homens acorrentados viviam desde a infância. Esses prisioneiros, impossibilitados de se moverem, passaram a vida encarando sombras na parede e escutando palavras distorcidas ecoando pelo lugar. Na saída da caverna há um muro cuja altura encobre pessoas livres, que gesticulam, movimentam

objetos e gritam, provocando os sons e as figuras causadas pela chama de uma fogueira. Por estarem ali desde que nasceram, tudo o que os homens acorrentados sabem sobre o mundo é o que eles vivenciam. Se um dos prisioneiros ficasse desconfiado e conseguisse sair da caverna, ele teria que deixar de lado tudo o que conhece. Seria difícil voltar a viver daquela forma, sabendo como as coisas funcionam de fato. E caso tentasse libertar os outros, haveria a possibilidade de ser julgado como louco.

Considerando que o cinema de *Hollywood* emprega mitologias de forma deliberada nos roteiros, como demonstra Vogler (2006), é interessante investigar as influências de textos antigos em obras contemporâneas. Avaliar *O Show de Truman* pelo olhar da alegoria contribui para o entendimento de um discurso popular na cultura de mídia: a atualização de narrativas ancestrais para pensar a relação contemporânea entre indivíduos e tecnologia na sociedade de consumo (FONSECA, 2019).

O objetivo deste trabalho é realizar uma revisão bibliográfica para compreender o estado da arte das pesquisas que observaram as analogias e contradições entre as narrativas do mito platônico e do roteiro do filme. Para isso, foi empregada a metodologia de pesquisa bibliográfica, que, por meio do método dialético, “submete à análise toda interpretação pré-existente sobre o objeto de estudo” (LIMA; MIOTO, 2007, p. 40).

Neste trabalho, o parâmetro cronológico foi determinado tendo em conta o ano de lançamento do filme: ou seja, foram consideradas pesquisas desenvolvidas a partir de 1998. No parâmetro temático, foram selecionados textos que identificaram aspectos do mito da caverna no longa-metragem. No parâmetro linguístico, inicialmente, foi priorizada a leitura apenas de textos em português. No entanto, durante o desenvolvimento do trabalho, a busca foi ampliada para englobar também textos em inglês, dando preferência a artigos publicados em periódicos revisados por pares. Ao fim, foram selecionados nove artigos que, em seu conjunto, oferecem resultados representativos para o objeto de estudo.

Poder midiático

Em primeiro lugar, é interessante verificar alguns temas suscitados pela obra na pesquisa acadêmica. Bishop (2000) utiliza estudos culturais como base teórica para debater a forma como espectadores ficam fascinados quando produções de entretenimento criticam a influência das mídias na sociedade. O argumento principal é que filmes e programas de televisão com essa temática não deveriam ser celebrados, pois na verdade apenas reforçam o poder midiático, lucrando enquanto exploram o fascínio dos espectadores. No decorrer do texto, o autor defende que filmes como *O Show de Truman* utilizam a autorreflexão como propaganda, de modo que o público, supondo que a produção foi audaciosa ao ponto de realizar uma autocrítica, não percebe que a ironia não implica em uma ameaça genuína às mídias.

Segundo o pesquisador, esses filmes e programas se concentram no único discurso realmente aceito nas indústrias culturais sobre a crítica da mídia: as reflexões seriam legítimas apenas se realizadas dentro do espaço da própria mídia. Ou seja, os produtores de entretenimento conseguiram criar um tipo de crítica que espectadores reconhecem e concordam, mas que só a mídia é capaz de oferecer. Sendo assim, o pesquisador destaca que a sociedade aceita um paradoxo: os consumidores dependem da mídia, em especial dos noticiários, para dar sentido às suas vidas; mas não conseguem confiar nela. Isto porque, embora exista atualmente uma variedade de informações disponíveis, nem sempre elas são verdadeiras.

Entretanto, diferente de filmes anteriores que abordam este tema, Bishop argumenta que não ocorre nesta obra um ataque contra o poder da mídia sobre a população, mas contra a intromissão exacerbada da mídia e a idolatria por celebridades de programas populares da TV. Para o autor, o longa-metragem tem como objetivo sugerir que é impossível não ser afetado pela mídia. Dessa forma, o filme permite que os consumidores se sintam participantes da discussão sobre os efeitos das mídias, convencendo-os que, ao assistirem, saberão quando estão sendo manipulados, mas não o suficiente para que deixem de depender dela.

Wise (2002) por outro lado, usou a discussão sobre o filme para explorar a teoria da sociedade de controle, tal como proposta por Deleuze (1995). No artigo *Mapping the Culture of Control: seeing through The Truman Show*, o pesquisador destacou três tópicos principais: a caracterização de um regime de vigilância e controle; a exploração e influência da venda de um produto na vida cotidiana; e a ideia de que o individualismo é mais forte do que os itens anteriores – usando como base para este terceiro ponto a noção de mobilidade estruturada, de Lawrence Grossberg.

Para explicar o primeiro tópico, o autor empenha-se em diferenciar os conceitos de Deleuze e de Michel Foucault, que teorizou sobre aquela vigilância marcada pela internalização da disciplina social – isto é, o indivíduo tem consciência de que está sendo monitorado e teme pelas consequências de seus atos. Na atual sociedade de controle não ocorreria uma tentativa de disciplina porque a vigilância é constantemente modulada, de modo que o indivíduo não percebe tal gerenciamento. Sendo assim, Wise (2002) defende que em *O Show de Truman* o regime dominante seria o de controle, pois o personagem não sabe que está sendo vigiado, enquanto os produtores do programa alegam que esse monitoramento é para a própria segurança dele; manipulando não só Truman, mas os espectadores.

O pesquisador também aponta que a vigilância na sociedade de controle é articulada por uma simulação da realidade, que transforma o sujeito em consumidor. Pensando nisso, Wise (2002) observa, referindo-se ao segundo ponto, que as empresas de entretenimento estão cada vez mais buscando formas de incrementar a publicidade no cotidiano da população, estimulando o consumo como um hábito, assim como ocorre no filme. O longa-metragem apresenta, portanto, uma alegoria de como a mídia tem feito esse trabalho, pois no *reality show* as propagandas são feitas durante a transmissão com os próprios atores utilizando e promovendo os produtos, em uma radicalização das atuais estratégias de *merchandising*. Na verdade, tudo o que aparece no programa está à venda, incluindo as casas dos personagens. Para Wise (2002), ao nos acostumarmos com anúncios em excesso, passamos a acreditar que nosso prazer é irrealizável sem o ato do consumo.

No filme, a individualidade, terceiro tópico discutido pelo pesquisador, é representada pela vitória de Truman contra uma sociedade tecnológica de controle. O próprio nome do personagem, como destaca Wise (2002), sugere que ele é um “homem verdadeiro” (*Truman = True Man*) e, portanto, um indivíduo racional que luta contra a mentira. A conclusão é que os consumidores também poderiam se revoltar contra a sociedade de controle, mas são enganados pelo capital: mesmo que acreditem estar lutando contra o regime, a noção de liberdade é reservada aos que consomem mais.

Ao final do artigo, é argumentado que os três tópicos (controle, consumismo e individualismo) estão conectados pelos apelos emocionais, principal meio de controle. O valor sentimental atribuído aos produtos é um recurso muito eficaz para as estruturas de poder e, por isso, a sociedade de controle acelera a dinâmica de afetos, tal como ocorre nas tendências da moda em lojas de roupas. Sem isso, ficaríamos entediados com o consumismo e aterrorizados com a vigilância da sociedade de controle. Essa mercantilização de emoções descartáveis pode ser observada no filme: assim que Truman escapa, as pessoas rapidamente voltam a procurar outra coisa para assistir.

A ideia de que Truman realmente escapa da vigilância, portanto, é falsa, pois ele apenas saltou de um cenário para outro. Para Wise (2002) essa perspectiva de liberdade é um conforto para que o público não tema a sociedade de controle, pois não podemos nos separar da sociedade e nem do consumismo: somos cúmplices dela.

Mito e imaginação

Na sequência desse debate introdutório sobre sociedade de controle, observamos um conjunto de discussões que avançaram no problema a partir da perspectiva do mito. Barberà (2003), em *Cinema Roads to the Platonic Image of the Cave*, faz uma análise de cinco filmes e um programa de televisão relacionando-os com a alegoria da caverna. O pesquisador inicia a discussão destacando a importância de, ao se fazer uma associação entre o mundo antigo e o mundo contemporâneo, demonstrar que houve consciência e preservação da sabedoria clássica. Dessa forma, ele afirma que o tema escolhido é relevante, pois indiretamente incentivaria os espectadores a se

interessarem pela civilização antiga através do cinema. Outro ponto importante destacado no artigo é a questão imaginativa presente no mito: ou seja, somos levados a formar imagens em nossa mente de acordo com o que é descrito no texto. O pesquisador admite que, para encontrar possíveis relações entre o texto platônico e os filmes analisados, também fez uso da imaginação.

O primeiro filme debatido por Barberà (2003) é, assim como nos outros artigos, *O Show de Truman*. Embora o diretor do longa-metragem não tenha admitido a influência do texto de Platão na obra cinematográfica, o pesquisador afirma que é possível encontrar muitas analogias. Para Barberà (2003), há duas comparações principais: o público é representado tal como os prisioneiros, enquanto a vida de Truman é como as sombras. Os espectadores estão “acorrentados” pela perspectiva de que o que veem é real e, por outro lado, todas as emoções, atitudes e situações da vida de Truman são “sombras” – isto é, fazem parte do mundo da aparência. Para o pesquisador, o diretor do programa retratado no filme cometaria o mesmo equívoco de Platão em *A República*, ao sugerir que é capaz de projetar um Estado ideal. Este personagem criou um mundo ideal apenas a ele mesmo, pois Truman tem um papel imposto. Sendo assim, diferente do que aponta Wise (2002), referindo-se à definição de homem racional de Platão, Barberà (2003) conclui que o personagem não é uma representação do “homem verdadeiro” – pois é falso e planejado. Por isso, considera que os prisioneiros da obra platônica são representados, na verdade, pelos espectadores do show.

Em sua argumentação, Barberà (2003) menciona os filmes *O Conformista* (1970) e *O Retrato de Dorian Gray* (1945), também adaptações de obras literárias. Nas versões produzidas para o cinema, o pesquisador defende ser muito clara a referência ao mito da caverna, seguindo a narrativa desenvolvida por Platão, em que pessoas presas, mesmo que metaforicamente, não são capazes de enxergar qual é a realidade e precisam se libertar das sombras para escapar dessa condição. *Em Terra das Sombras* (1993) e *Uma Janela para o Amor* (1985), entretanto, o pesquisador observa que a imagem platônica da caverna não é tão fácil de perceber. Ainda assim, identifica as influências nos dois longas-metragens, como, por exemplo, um fator externo sendo responsável pelo despertar dos personagens. Outro título analisado foi a adaptação para

a TV de *Retorno a Brideshead* (1945) – que recebeu o nome de Memórias de Brideshead (1981). Nesta, embora também não seja direta a referência platônica, Barberà (2003) argumenta que ela é mais evidente, principalmente porque os personagens mais velhos parecem estar presos em um simulacro da vida verdadeira, repreendendo a forma como os jovens se expressam.

Peter McGregor (2003), no entanto, fez uma análise diferente em *The Truman Show as a study of 'the Society of the Spectacle'*, relacionando-o ao mundo contemporâneo e midiático, no qual o consumo tornou-se mais importante do que a produção. Para isso, baseia-se em alguns conceitos, entre eles – e principalmente – o da sociedade do espetáculo, proposto por Guy Debord (1967). McGregor (2003) destaca três das definições de espetáculo estabelecidas por Debord: a de que tudo o que é vivido torna-se uma representação; a de que o espetáculo é semelhante à ilusão; e a de que não se trata de imagens, mas de uma relação social entre pessoas pautada por imagens. Segundo o pesquisador, as três contribuem para a ideia de que as coisas não são o que parecem ser – questão muito discutida quando o assunto é o que vemos na mídia, mais especificamente com relação ao que nos é mostrado no cinema e na televisão, como demonstra Bishop (2000). Embora muitas pessoas considerem *O Show de Truman* como um precursor da crítica à exposição nos *reality shows*, McGregor (2003) acredita que esse não era o objetivo principal. O autor sugere que o longa é o exemplo claro destes três conceitos de espetáculo, sendo as experiências vividas por Truman representações; o cenário e as pessoas com quem convive, ilusões; e as relações sociais que Truman cultiva, com exceção de seu relacionamento com Sylvia, frutos do roteiro idealizado por Christof.

Dessa forma, para McGregor (2003), *O Show de Truman* trata de outros dois assuntos: sobre como Truman é mais do que um produto e sobre como o público é mais do que espectador. Para Christof, Truman é apenas uma mercadoria; mas o personagem é um homem que, com o tempo, consegue desenvolver sua capacidade crítica e passa a questionar sua realidade, arriscando sua identidade e se libertando do papel que criaram para ele. Quanto ao público, McGregor (2003) argumenta que o fascínio por acompanhar o espetáculo da vida de outras pessoas não é só pelo entretenimento, mas também é um escapismo. A “espetacularidade” seria responsável pela aceitação da

realidade daquilo que nos é mostrado, assim como justifica Christof ao ser questionado sobre o motivo de Truman nunca ter descoberto o programa. A questão que o pesquisador evidencia é que, quando o *reality* acaba, apenas o público da tela é libertado. Nós, público real, continuamos presos ao vício de assistir outras pessoas, mesmo que, ao terminar o filme, acreditemos ter adquirido uma postura mais crítica em relação ao espetáculo. A identificação psicológica do espectador com o herói, tática utilizada em muitos filmes, nos faz crer que somos capazes de nos libertar da mídia, de sermos questionadores igual a Truman. Contudo, essa é uma segurança ilusória: quando o filme acaba, continuamos sendo e agindo como um público.

Cultura pop

Bryce Haymond (2005) em *A Modern Worldview from Plato's Cave*, examina vários aspectos da sociedade contemporânea para avaliar em que medida a alegoria da caverna de Platão pode ser encontrada na cultura, na ciência e nas filosofias modernas, bem como em algumas doutrinas religiosas. Haymond (2005) inicia seu texto narrando resumidamente o processo de desenvolvimento humano e a busca pelo conhecimento, desde as primeiras civilizações. Para ele, a sociedade sempre foi fascinada pela ideia de “deixar a caverna” e, por isso, argumenta que a alegoria de Platão possui apelo universal. Haymond (2005) apresenta os pontos centrais de *A República* e, mais especificamente, discute o mito da caverna e seu surgimento, destacando os simbolismos presentes na obra a fim de debater o impacto da alegoria na sociedade contemporânea. O pesquisador observa que muitos artistas incorporaram a “perspectiva da caverna” e a “filosofia da ilusão” (ou da simulação) em suas músicas, programas de TV, livros e cinema. Quanto a este último, Haymond (2005) destaca dois filmes: *Matrix* (1999) e *O Show de Truman*. Contudo, diferente de Barberà (2003), ele defende que Truman é o prisioneiro. O pesquisador também assinala que as tentativas de Christof em manter Truman no *reality show* são, paradoxalmente, equivalentes às circunstâncias que levam os prisioneiros a sair da caverna, pois as tentativas excessivas

e atrapalhadas para manter Truman no programa é o que teria levado o personagem a criar coragem de sair da ilha.

Além da cultura pop moderna, o pesquisador também indica a influência das ideias de Platão em paradigmas científicos e filosóficos atuais. Com relação ao primeiro, ele cita experimentos que demonstram que a realidade como a conhecemos pode não ser verdadeira – possibilidade que levou, por exemplo, à criação do “paradigma holográfico”, teoria que sugere que o universo é um grande holograma. Para Haymond (2005), isto pode significar que somos prisioneiros em uma “caverna” que poderia ser nossas próprias mentes nos apresentando uma ilusão da realidade. Já com relação às questões filosóficas, o autor cita perspectivas que sugerem que a humanidade de fato vive em uma espécie de caverna, dentro de uma simulação, em que nunca seria possível ter certeza do que é real ou não. Outro debate que Haymond (2005) desenvolve é o de que a alegoria da caverna também pode estar, de certa maneira, inserida dentro do cristianismo e de outras religiões. Se os fiéis acreditam que há algo maior no universo, o evangelho seria responsável por libertar a humanidade da caverna, promovendo primeiramente a crença na distinção entre dois mundos – o físico e o espiritual – e ensinando os caminhos para o mundo verdadeiro, eterno, divino. Ao concluir, o autor reconhece que não é possível sentenciar se foi Platão quem influenciou diretamente esses conceitos; mas ressalta que, de um jeito ou de outro, a humanidade se inspira na noção de sair da caverna para descobrir a verdade que estaria em algum outro lugar, fora deste aprisionamento metafórico.

Assim como Haymond (2005), Michael Foley (2006) entrou na discussão sobre a relação dos textos de Platão com o cinema e com o cristianismo em *Plato, Christianity, and the Cinematic Craft of Andrew Niccol*. Foley (2006) sugere que a imagem das sombras mencionadas por Platão antecipa os mecanismos utilizados em uma sala de cinema. Logo, o objetivo do artigo, como destaca o pesquisador, é demonstrar que os filmes de Andrew Niccol são mais bem compreendidos quando vistos como adaptações cinematográficas imbuídos de uma sensibilidade católica. Para isto, Foley (2006) analisa três filmes do diretor: *Gattaca - A Experiência Genética* (1997), *O Show de Truman* (1998) e *Simone* (2002).

Em *Gattaca*, o pesquisador inicia sua análise a partir de um diálogo entre os personagens do filme, que discutem sobre a necessidade de a ciência endireitar o que Deus teria feito torto: as deficiências herdadas geneticamente. O pesquisador observou que os próprios nomes dos protagonistas oferecem chaves de interpretação. O protagonista, por exemplo, é Vicent Freeman, ou seja, um “homem livre” (*Freeman = Free Man*). Entretanto, ele não é de fato livre, pois o mundo em que vive não aceita quem possui algum “erro genético”. Sendo assim, seu primeiro nome também possui um significado, pois Vincent é “conquistador”. Como nasceu “torto”, terá que conquistar a sua liberdade. Além disso, para Foley (2006), o cenário e os temas abordados em *Gattaca* parecem positivamente influenciados pela narrativa da segunda onda da “cidade em discurso” proposta na obra de Platão.

Assim como os demais pesquisadores mencionados, Foley (2006) concorda que *O Show de Truman* pode ser interpretado como uma variação do texto da alegoria platônica. Para ele, Truman reúne características análogas ao prisioneiro na caverna no início da trama, bem como argumentou Haymond (2005). Para validar seu ponto de vista, o autor indica que o protagonista é refém de um “guardião” que o vigia, evitando que ele descubra a verdade, ao mesmo tempo em que manifesta o desejo de mergulhar no desconhecido, tentando fugir da ilha diversas vezes. Para além do significado do nome de Truman, já discutido anteriormente, Foley (2006) observa que Christof, o diretor do programa, possui este nome em referência ao anticristo (*Christof = Christ Off*), um falso Deus que tem ilusões sobre sua própria natureza divina. Para concluir a comparação, Foley (2006) discute o final do filme, em que ocorre uma inversão de papéis: o pesquisador aponta que Truman torna-se a única pessoa livre, enquanto o restante do planeta continua alienado – desta vez concordando com Barberà (2003), que apontou as analogias entre os prisioneiros da obra platônica e os espectadores do *reality show*. No entanto, o pesquisador admite que a obra de Platão e *O Show de Truman* não são completamente iguais: enquanto no texto o lado externo da caverna é apresentado como um mundo verdadeiro e superior, a realidade externa que Truman irá descobrir não tem, necessariamente, essa mesma qualidade.

O pesquisador argumenta que o filme *Simone* (2002) não funciona perfeitamente como uma parábola platônica, ainda que possa ser visto como uma discussão sobre a

manipulação das sombras. Na verdade, Foley (2006) não se estende na comparação entre este longa-metragem e a obra de Platão, pois prioriza o debate sobre os temas cristãos presentes nessas obras cinematográficas.

Em discordância com Wise (2002), Dusty Lavoie (2011) argumenta que *O Show de Truman* é uma corporificação do conceito de panóptico definido por Michel Foucault (1975). Em *Escaping the Panopticon: Utopia, Hegemony, and Performance in Peter Weir's The Truman Show*, o pesquisador defende que estudar o filme pelo olhar do panóptico produz uma compreensão mais completa de Truman como prisioneiro. Lavoie (2011) aponta que não foram realizados muitos trabalhos acadêmicos com o roteiro de Peter Weir, especialmente do ponto de vista que propõe.

O pesquisador observa que o desconhecimento de Truman perante o programa pode ser considerado uma tentativa do diretor em evidenciar um ideal utópico, no qual a ignorância seria sinônimo de felicidade. No decorrer do filme, no entanto, percebemos que a vida do personagem não é mais tão desejável. Por isso, o longa-metragem é mais bem interpretado como uma crítica pós-moderna da hegemonia modernista e da mercantilização. É neste momento que Lavoie (2011) acredita poder identificar a vida de Truman (e de certo modo, o próprio personagem) como um panóptico: ele era inconsciente, seu mundo parecia real e, de repente, o personagem percebe que algo não está certo; contudo, tentam convencê-lo de que está paranoico. Dessa forma, o autor argumenta que a hegemonia na cúpula em que o programa é filmado começa a entrar em colapso – primeiro metaforicamente, em relação à tomada de consciência de Truman, e depois literalmente, em relação aos interesses econômicos dos produtores e anunciantes do programa.

Lavoie (2011) cita vários momentos em que objetos panópticos surgem no mundo de Truman, como quando uma lâmpada cai na cidade e tentam convencê-lo de que era uma aeronave com problemas. Para além de objetos físicos, o pesquisador também destaca situações em que o objeto panóptico era a pressão psicológica que colocavam em Truman na tentativa de evitar que ele fugisse da cidade, como fazê-lo ter medo de água, por exemplo. Cada ângulo de câmera e todos os cenários que se formam durante o dia do personagem são manipulados. Embora o protagonista não seja um prisioneiro no sentido literal da palavra, ele é visto como um produto. Além dele, nós,

público real, e os espectadores do programa no filme, também somos prisioneiros. Assim, para Lavoie (2011), tanto o personagem como os dois públicos podem ser lidos como “encarnações metafóricas e paradigmáticas” do tédio pós-moderno, em que as atividades humanas se tornam rotineiras e mercantilizadas. Neste sentido, o pesquisador traz a mesma conclusão de Wise (2002): o de que o público é cúmplice deste estado vigilante, pois incentiva o monitoramento em nome do entretenimento.

Entretanto, Lavoie (2011) destaca que existe uma distinção entre o panóptico de Foucault e o que aparece em *O Show de Truman*. O panóptico de Foucault, como aparelho de poder, se caracteriza por uma dualidade: a consciência de que os prisioneiros estão sendo observados e a inconsciência de quando ou como estão sendo observados. Dessa forma, o prisioneiro se comporta voluntariamente, pois é disciplinado. No entanto, na história de Truman, o panóptico sofre de uma dupla inconsciência, pois o personagem não sabe se, como ou quando está sendo observado no início do filme. Para o autor, apesar da ignorância, Truman corporifica o objeto panóptico, porém de maneira performática. O fato de o personagem aceitar sua “realidade”, pois não a questiona no começo, indica a supremacia sobre sua vida. A única forma de derrotar a supremacia é se libertando do programa. Ainda assim, o pesquisador não considera que o personagem estará completamente livre do monitoramento no mundo externo.

Michael Brearley e Andrea Sabbadini (2017), por outro lado, debatem as consequências do programa no desenvolvimento pessoal do personagem. No artigo *The Truman Show: How's it going to end?*, eles realizam uma análise comportamental de Truman para identificar no protagonista os efeitos de ser, inconscientemente, um astro de *reality show*. Os autores discutem a forma como o diretor do longa explora em seus filmes personagens que, normalmente, se encontram em condições de isolamento ou alienação. Para Brearley e Sabbadini (2017), os programas de televisão que se tornam fenômenos mundiais, como o que aparece nesta obra cinematográfica, comportam mecanismos psicóticos que misturam realidade e ficção para manipular o público.

Sendo assim, o filme discutiria o fato de Truman, embora adulto, estar em condição de adolescente no início da história, até desenvolver seu eu mais maduro quando começa a desconfiar de sua realidade. De acordo com Brearley e Sabbadini

(2017), o ambiente artificial no qual Truman se encontra é semelhante ao que muitas crianças vivenciam em famílias abusivas. O processo de desenvolvimento do personagem como ser humano sofre limitações – isto é, ele é impedindo de descobrir sua verdadeira identidade e de criar noções corretas de externalidade e do mundo. O protagonista se liberta desta condição apenas quando passa a entender que nada do que vive é real. Dessa forma, os autores também compararam o momento em que Christof tenta evitar que Truman saia da ilha com experimentos psicológicos sociais criados para demonstrar o potencial do homem perante a submissão à autoridade e à violência. Brearley e Sabbadini (2017) concluem o texto com a dúvida destacada no título do artigo (“Como isso vai acabar?”), analisando a cena em que Truman se liberta do programa e desaparece pela porta de saída. Os autores afirmam que não é possível saber como o personagem irá lidar com o mundo externo, mas identificam alguns simbolismos no ato – como, por exemplo, a porta representar a morte.

Para finalizar, Susee Bharathi T e Ajit I (2018), em *Hyperreality as a Theme and Technique in the Film Truman Show*, analisam o longa por meio do conceito de hiper-realidade, tal como proposto por Jean Baudrillard. O artigo discute as técnicas utilizadas para proporcionar entretenimento ao público e questiona se o mundo mostrado pela mídia é real, utilizando como base a história de Truman. Bharathi T e Ajit I (2018) partem do princípio de que as pessoas estão perdendo a capacidade de distinguir o real do ficcional – condição conhecida como hiper-realidade, uma característica do pós-modernismo, que consiste na bricolagem de várias perspectivas e mistura de gêneros para criar realidades múltiplas. Os pesquisadores ressaltam que o efeito funciona melhor com imagens por proporcionar uma resposta imediata, tal como ocorre ao assistirmos a um filme. Dessa forma, eles argumentam que o cinema, ao influenciar as demais linguagens, pode ser considerado a mídia mais importante no mundo pós-moderno.

Para Bharathi T e Ajit I (2018), *O Show de Truman* é um exemplo paradigmático desta condição. No longa-metragem, assim como na sociedade contemporânea, a mídia manipula o público porque os espectadores acreditam que o programa mostrado a eles é real – mesmo que essa realidade se trate de uma simulação da verdade. A obra cinematográfica possui três pontos de vista: o mundo falso e hiper-real de Truman, o

mundo externo ao programa e o mundo real, no qual se encontram as pessoas que assistem o filme.

Os pesquisadores destacam que uma das técnicas utilizadas para criar essa hiper-realidade são os posicionamentos de câmera. Quando se apresentam em formato de lente olho de peixe, as imagens buscam representar Truman como um personagem na tela de televisão. Ao exibir o protagonista de cima, posicionando as câmeras nas alturas, as imagens indicam que ele é constantemente vigiado por uma entidade divina. Além disto, há outros momentos na história que podem ser indicados como responsáveis por proporcionar a hiper-realidade, tal como quando uma chuva cai exclusivamente sobre Truman, sugerindo que ele vive em um mundo particular. Para concluir, Bharathi T e Ajit I (2018) argumentam que a única maneira de escapar do mundo hiper-real é por meio da reflexão sobre as linguagens empregadas nessa construção.

Conclusão

Com a ascensão dos *reality shows* e o fascínio do público pela exposição da vida privada, *O Show de Truman* passou a ser visto como mais do que uma simples ficção. O filme se tornou uma fábula do mundo contemporâneo, marcado pela influência das mídias. Devido à complexidade da obra, a literatura formulou interpretações distintas para analisar os mesmos aspectos: a manipulação dos meios de comunicação, o despertar de Truman como homem racional e o papel do público diante o espetáculo midiático. A partir desses tópicos, um conjunto de pesquisadores identificou interessantes analogias entre o filme e o mito da caverna, ainda que os realizadores neguem terem se inspirado em Platão para escrever o roteiro do longa-metragem.

Uma das interpretações mais recorrentes parte do pressuposto de que os prisioneiros do relato platônico são análogos aos personagens que cumprem o papel de espectadores do *reality show* retratado no filme. Assim, o público teria sido levado a acreditar que o programa era real, da mesma forma que os prisioneiros confiavam na veracidade das sombras nas paredes. Por isso, Truman seria apenas mais uma simulação, um personagem irreal e irracional. Em contrapartida, outras interpretações consideram o protagonista como a personificação daqueles que escapam da manipulação e descobrem um novo mundo, da mesma maneira que o prisioneiro da

alegoria platônica escapou da caverna e percebeu que nada do que conhecia até então era verdadeiro. As diferenças na interpretação, consequência da polivalência inerente das mitologias, indicam que, dependendo da perspectiva ideológica do pesquisador, os vieses da análise podem se inverter.

Uma tendência recorrente na pesquisa sugere que, se Christof não tivesse se empenhado de forma tão obsessiva para enganar Truman, ele não teria, involuntariamente, fortalecido a vontade do personagem em sair da ilha. Nesse sentido, Truman é uma espécie inofensiva de monstro de Frankenstein: sua emancipação não se configura em uma ameaça ao criador, pois no universo das indústrias culturais, ele não passa de um produto descartável e substituível.

No filme, tanto Truman quanto o público podem ser vistos, dependendo do trecho do filme, como análogos aos prisioneiros da alegoria platônica. No início da trama, o protagonista é quem ocupa essa posição. Ao final da história, o público é que se mostra preso na caverna, trocando de canal para assistir outro programa. Nesse ponto, ressaltamos uma peculiaridade da dimensão fáustica de Christof – um anticristo normalizado pelo capitalismo, desprovido de angústias ou dilemas éticos, que aprisiona protagonistas e espectadores nas suas respectivas cavernas para que os interesses da indústria de entretenimento se realizem.

Mesmo optando por investigar o filme a partir de diversas perspectivas, os pesquisadores chegaram a conclusões semelhantes sobre a manipulação, a vigilância e a racionalidade dos personagens. Embora discordem sobre quem ocupa o lugar de prisioneiro, por exemplo, para a maioria dos pesquisadores, Christof – a encarnação da mídia manipuladora – age como um guardião, evitando que Truman descubra a verdade. É consensual a interpretação de que a mídia atua nas sombras, embaçando nossa visão para confundir realidade e ficção. O poder midiático, de acordo com os pesquisadores, é representando, no filme, sobretudo pela publicidade onipresente, pela idolatria por uma celebridade inconsciente e pelo carisma cínico do diretor do programa.

Quanto ao monitoramento na vida de Truman, observamos uma discordância importante sobre os conceitos de controle ou disciplina. De todo modo, esse regime seria, claramente, representado por Christof, tal como indicam a maioria dos pesquisadores ao discutirem os métodos de manipulação do diretor. Dessa forma,

podemos colocar de novo o personagem como sendo equivalente a um guardião da caverna de Platão.

Há outra unanimidade entre os pesquisadores: Truman é um homem racional que quer descobrir a verdade; contudo, é enganado sempre que chega perto da realidade. Ao contrário, apesar de igualmente manipulados, os espectadores do *reality show* não se importam com a verdade e, na prática, mais do que negar a realidade, querem fugir dela. A vida dos trabalhadores que se entorpecem com entretenimento não é melhor do que aquela que o personagem experimenta: uma existência artificialmente segura e confortável, sem os incômodos da consciência ou da emancipação. Nesse sentido, na perspectiva dos espectadores que precisam suportar as agruras do cotidiano, a libertação da caverna não deixa se representar um novo aprisionamento. Daí o apelo ambíguo do autoritarismo paternalista de Christof.

As interpretações em torno do mito da caverna e sua relação com o filme estão direta ou indiretamente presentes nos textos discutidos por esta pesquisa. Embora *O Show de Truman* possa ser investigado de diferentes maneiras, todos os pesquisadores observaram relações com o texto de Platão. Em síntese, Truman representa o prisioneiro que consegue fugir. No início ele é ignorante sobre sua condição e enganado pelas sombras provocadas por pessoas a sua volta, que insistem em mantê-lo no programa. Contudo, o personagem realiza sua condição de homem racional, escapando da caverna. Com os personagens que cumprem o papel de público, ocorre o inverso: inicialmente os espectadores parecem livres; porém se revelam prisioneiros ao ficar claro que não conseguem se livrar das sombras – ou seja, da alienação proporcionada pelos programas de TV. Na metáfora contemporânea, as sombras são as propagandas e a influência da mídia. Christof, por sua vez, reproduz o papel de guardião da caverna. Ele sabe qual é a verdade, mas manipula situações para impedir Truman de descobrir as mentiras que o rodeiam, do mesmo modo que manipula as emoções dos espectadores para mantê-los na caverna do espetáculo.

REFERÊNCIAS

- BARBERÀ, Gilabert. Cinema Roads to the Platonic Image of the Cave. **Ithaca: Notebooks v Catalan culture classic**, v. 19, n. 1, p. 189-216, jan, 2003. Disponível em:<http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/12084/9/Rutes%20eng%2012084.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- BISHOP, Ronald. Good Afternoon, Good Evening, and Good Night: The Truman Show as Media Criticism. **Journal of Communication Inquiry**, v. 24, n. 1, p. 6-18, jan, 2000. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F019685990024001002>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- BREARLEY, Michael; SABBADINI, Andrea. The Truman Show: How's it going to end?. **The International Journal of Psychoanalysis**, v. 89, n. 2, p. 433-440, dec, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1745-8315.2008.00030.x>. Acesso em: 28 nov. 2020.
- FOLEY, Michael. Plato, Christianity, and the Cinematic Craft of Andrew Niccol. **A Journal of Catholic Thought and Culture**, v. 9, n. 2, p. 43-67, mar, 2006. Disponível em: <https://doi.org/10.1353/log.2006.0014>. Acesso em: 29 nov. 2020.
- FONSECA, André Azevedo da. Do horror tecnocrático ao encanto da máquina: imagens e mitos do fascínio tecnológico. **Eikon: Journal on Semiotics and Culture**, Covilhã, v. 1, n. 6, p.7-16, dez. 2019. Disponível em: <http://ojs.labcom-ifp.ubi.pt/index.php/eikon/article/view/710>. Acesso em: 31 jan. 2021.
- HAYMOND, Bryce. A Modern Worldview from Plato's Cave. **Temple Study**, 2005. Disponível em: <http://www.templestudy.com/wp-content/uploads/2009/09/A-Modern-Worldview-from-Platos-Cave-by-Bryce-Haymond.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2020.
- LAVOIE, Dusty. Escaping the Panopticon: Utopia, Hegemony, and Performance in Peter Weir's The Truman Show. **Utopian Studies**, v. 22, n. 1, p. 52-73, jan, 2011. Disponível em: www.jstor.org/stable/10.5325/utopianstudies.22.1.0052. Acesso em: 26 nov. 2020.
- MCGREGOR, Peter. The Truman Show as a study of 'the Society of the Spectacle'. **Australian Screen Education**, v. 20, n. 32, p. 112-115, mar, 2003. Disponível em: <https://search.informit.com.au/documentSummary;dn=820601147148766;res=IELAPA>. Acesso em: 26 nov. 2020.

O Show de Truman – O Show da Vida. Direção: Peter Weir. Produção: Andrew Niccol. Estados Unidos: Paramount Pictures, 1998.

PLATÃO. A Alegoria da caverna: A República, 514a-517c. Tradução de Lucy Magalhães. In: MARCONDES, Danilo. Textos Básicos de Filosofia: dos Présocráticos a Wittgenstein, 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

T BHARATHI, Susee; I, Ajit. Hyperreality as a Theme and Technique in the Film Truman Show. **Global Media Journal**, v. 16, n. 30, p. 1-5, fev, 2018. Disponível em: <https://www.globalmediajournal.com/open-access/hyperreality-as-a-theme-and-technique-in-the-film-truman-show.php?aid=86821&view=mobile>. Acesso em: 25 nov. 2020.

WISE, J. Macgregor. Mapping the Culture of Control: Seeing through The Truman Show. **Arizona State University West**, v. 3, n. 1, p. 29-47, jan, 2002. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F152747640200300103>. Acesso em: 27 nov. 2020.

Recebido em 14/04/2022
Aceito em 10/11/2022.

TIMBRES: A POÉTICA DO SOM A SARABANDA DE HANDEL EM BARRY LYNDON

Mauricio Monteiro¹

Resumo: O filme Barry Lyndon de Stanley Kubrick (1975), tornou-se mais uma das obras de referências do cinema. A trilha é impecável, com obras que vão do barroco ao romantismo, além de músicas tradicionais dos países envolvidos na Guerra dos 7 Anos. De Handel a Vivaldi, de Schubert a Rossini e das tradicionais e oficiais músicas irlandesas, como Women of Ireland e prussiana como Lilliburlero, Pfifes and Drums - o que pode ser ouvido no filme de Kubrick é uma polifonia de timbres. A Sarabanda, provavelmente composta entre 1703 e 1706, de Georg Friedrich Handel é um caso particularmente muito atrativo, pois além de funcionar como uma espécie de leitmotiv de momentos do protagonista, utiliza timbres diferentes em todas as suas entradas. A sarabanda ainda tem um recurso técnico importante que, que sugere ao espectador momentos de tensão, apreensão e continuidade: a anacruse. Esse recurso é normalmente utilizado em música e, como trilha, torna-se um fator imprescindível para a tensão antes dos dois duelos.

Palavras-chave: Barry Lyndon; timbre; sarabanda; música tradicional; retórica.

TIMBRES: THE POETICS OF SOUND HANDEL'S SARABAND IN BARRY LYNDON

Abstract: The film Barry Lyndon by Stanley Kubrick (1975) has become one of the reference works of cinema. The soundtrack is impeccable, with works ranging from baroque to romanticism, as well as traditional music from the countries involved in the 7 Years' War. From Handel to Vivaldi, from Schubert to Rossini and traditional and official Irish music, such as Women of Ireland and Prussian music such as Lilliburlero, Pfifes and Drums - what can be heard in Kubrick's film is a polyphony of timbres. The Sarabanda, probably composed between 1703 and 1706, by Georg Friedrich Handel is a particularly attractive case, as in addition to functioning as a kind of leitmotiv of the protagonist's moments, it uses different timbres in all its entries. The sarabande still has

¹ Mestre e doutor pela Universidade de São Paulo. Autor dos livros “A Construção do Gosto” (2008), “Música e vida cotidiana em Minas Gerais” (2018), além de “Timbres, o corpo do som – Trajetória e Simbologia dos instrumentos Musicais” e “João de Souza Lima: um brasileiro em Paris” (ambos no prelo). Vencedor dos Prêmios APCA de 2008 e Jabuti de 2002. Professor nas áreas de Cinema, Rádio, Televisão e Internet, Publicidade e Propaganda e Música Eletrônica. Foi membro do Conselho Curador da Fundação Padre Anchieta (RTV Cultura). Foi diretor musical, coordenador, produtor, comentarista e programador da Rádio Cultura FM de São Paulo e apresentador na TV Cultura. Atuou também como colaborador da Folha de São Paulo. Ministra cursos sobre música e cinema e sobre música no Brasil. Email: mauriciomonteiro@hotmail.com

an important technical resource that, which suggests to the spectator moments of tension, apprehension and continuity: the anacrusis. This resource is normally used in music and, as a soundtrack, it becomes an essential factor for the tension before the two duels.

Keywords: Barry Lyndon; timbre; saraband; traditional music; rhetoric

1. Trilha sonora e linguagem: uma discussão possível

A proposta desse artigo é observar a trilha sonora de *Barry Lyndon* (1975) como uma forma de linguagem sonora e fílmica e, portanto, como um conceito mais abrangente, porém direcionado ao espectador. Trata-se de observar as músicas escolhidas por Stanley Kubrick (1928-1999) dentro das funcionalidades propostas pelos teóricos do som no audiovisual, como narrativas e sugestivas; ao mesmo tempo, sem abandonar as características próprias das sonoridades. O caso da Sarabanda de Haendel é particularmente atrativo, pois significa observar a predominância do sistema tonal e de uma particularidade dos sons, que é o timbre, parcimoniosamente manipulado por Kubrick. Na obra fílmica ainda as manipulações de Leonardo Rosenman e The Chieftains são também funcionais. Inicialmente, a música será tratada como uma das formas da linguagem - mesmo que subjetiva, seja puramente instrumental, ou como uma canção, cujos significados ideológicos são evidentes através de suas letras. Aliada à imagem e ao texto, a música adquire uma narrativa própria de trilha sonora o que ajuda a identificar as sugestões necessárias de linguagem são debates ultralongos e variam de acordo com proposições convergentes e divergentes de vários teóricos, sempre a apontar questões importantes para que possamos compreender como se forma a língua, a linguagem, os signos (significante e significado) que se diferenciam, as aceitações por parte de uma coletividade e, sobretudo, a mensagem recebida pelo receptor. A linguagem é, primeiramente, um sistema de signos gerados e aceitos – porque se tornam comprehensíveis – por uma sociedade através de formulações, tradições e necessidades de comunicação. Esses signos podem ser orais, visuais, sonoros ou gesticulados; isto é, todas as formas de expressão e comunicação através de quaisquer conjuntos de signos e que, por conseguinte, possam ser decodificáveis, tornam-se linguagem.

Aparentemente breve e reducionista, essa afirmativa pode ser ao mesmo tempo refutada e aceita, sobretudo, ao considerar o que Umberto Eco procura expandir: todas as formas de comunicação devem ser compreendidas como fenômenos culturais².

Essa afirmativa pode parecer vaga e generalizante, entretanto, é mais um indício que vem embaraçar a questão da linguagem e da metodologia que se aplica à música. Pensar as linguagens escrita ou falada é utilizar de métodos próprios delas e, muitas vezes, seria possível redimensionar tais métodos e aplicá-los à música³. Um conjunto de sílabas forma uma frase que por sua vez tem significado; um conjunto de notas e/ou acordes teriam o mesmo princípio de significante e significado, entretanto, mais complexo e, em boa parte, por falta ou pela multiplicidade de método. Foi Wittgenstein quem pensou uma possível relação entre frase escrita e frase sonora:

A compreensão de uma sentença da linguagem é muito mais aparentada à compreensão de um tema musical do que talvez se acredite. Quero dizê-lo, entretanto, assim: que a compreensão da sentença linguística está mais próxima do que se imagina daquilo que está no que habitualmente se chama de compreensão do tema musical. (WITTGENSTEIN: 2015, p. 256)

Wittgenstein não está completamente enganado, nem sua afirmativa pode ser isolada na primeira metade do século XX, momento em que os estudos sobre a linguagem ainda estavam incipientes. O parentesco pode ser evidente, todavia, sua demonstração ainda flutua nas discussões teóricas e necessárias, sobretudo, quando tentamos uma aproximação da linguagem verbal – e por conseguinte da linguística – com a música. Essa possibilidade existe, mas não é suficiente. Todos sabemos do poder da

² Essa é uma proposição constante do autor e poderá ser vista na quase totalidade de suas obras. Contudo, um debate mais visível poderá ser observado na **Obra Aberta**, em que o autor estabelece relações entre as várias formas de comunicação, sobretudo, entre a literatura, as artes plásticas e a música. A comunicação não é engessada e deve ser vista de forma mais ampla e difusa; é preciso “dar formas cada vez mais abrangentes e operativas às modalidades pelas quais os homens se comunicam no curso da história e através de modelos socioculturais diferentes”. Cf.: ECO, Umberto. **Obra Aberta**. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013, p. 16.

³ Essa questão de associação é importante quando se pensa nos teóricos da primeira metade do século XVIII, como bem acentuou Nikolaus Harnoncourt ao citar Johann Mattheson: “Nossa concepção musical difere da organização retórica de um simples discurso apenas no assunto, o objeto ou *objecto*: ela deve observar, portanto, os mesmo seis elementos prescritos ao orador, a saber, introdução, exposição, proposição, confirmação, refutação e conclusão”. Cf.: HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998, p. 152.

música, emotivo, sugestivo, agregador e dispersivo, mas estamos ainda engatinhando quando pretendemos discuti-la como linguagem. Existe algo que não podemos nos esquecer, dentre as propriedades metafísicas dos sons, que é a predisposição do ouvinte/espectador:

No latim, *audire* não é *spectare*. Em outras palavras, público ouvinte e público espectador merecem análises diferenciadas. O primeiro termo designa aquele que ouve um discurso [ou ouve uma música], uma preleção e que entende, percebe através dos ouvidos. *Spectare* refere-se ao espectador, a quem assiste a um espetáculo [ou um filme] e que absorve ou vê qualquer ato³.

A questão da linguagem - ainda mais da música como uma das formas de arte e comunicação - é ainda um terreno pavimentado de problemas, de questões adversas e, porque não pensar em uma camada ardilosa, daquele tipo que deixa dúvidas constantes. Obviamente, o que temos ainda é a tendência a utilizar recursos da linguagem escrita/falada na música, sobretudo, da linguística, ou mesmo nos apoiar neles para compreender as sonoridades. Por mais que tentemos fugir, em algum momento voltamos a eles. Parece-me que utilizar os recursos ou dispositivos da semiótica não seria o suficiente, pois, como afirma Aaron Ridley (2008)⁴, a música não é atomista, assim como a linguagem falada e/ou escrita. Não é difícil pensar nesse sentido. André Boucourechliev afirma que há uma linguagem na música e vai mais longe, quando pensa no ouvinte, na escuta e no sentido musical:

Hoje [a música como linguagem] atormenta muitas consciências e obriga-nos a viver num mal-entendido permanente. É que esta noção do sentido é manipulada pela música de maneira muito perversa; o ouvinte, embora saiba que não é literal na linguagem falada, faz de conta que é e até se esforça constantemente por atribuir à música significados mais ou menos precisos. (BOUCOURECHLIEV: 2003, p. 9.)

³ MONTEIRO, Maurício. **A construção do gosto: música e sociedade na Corte do Rio de Janeiro 1808-1821**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008, p.47.

⁴ Ridley cita um exemplo literário convincente. Em um trecho em inglês *the chair is blue*, a compreensão depende exatamente do contexto: em uma loja de móveis, pode-se entender que a cadeira é azul, mas em uma reunião, pode-se compreender que o presidente está triste. O tal atomismo seria a junção de palavras que por si só, têm significado: *the, chair, is e blue*.

Como trilha, a música adquire um significado maior, e sobrepõe, com imagens e textos, um sentido determinado, ainda mais quando é dado um valor acrescido pelos timbres em momentos oportunos da obra filmica, como fez Kubrick. Há, inevitavelmente, um apelo para as formas da linguagem sonora e musical. Barroco, clássico e romântico são estruturas das formas musicais no Ocidente, cada um com sua característica e com suas probabilidades dentro de um sistema maior, que é o tonalismo. Considero aqui algumas questões, nada engessadas, sobre esses estilos: o barroco tendeu a repetir e a priorizar os afetos, o clássico buscou equilíbrio e uma racionalidade mais evidente e o romantismo, parece-me, amalgamou tudo isso, em busca de uma manifestação própria. Claro também – e considero – que o sistema de tonalidades começou a desagregar por volta de 1860, com novas incursões melódico-harmônicas. Na maioria dos casos aplicáveis às músicas do filme de Kubrick, o que vemos é uma predominância da tonalidade que é uma gramática previsível, basicamente construída entre as expectativas, tensividades e soluções. Umberto Eco vai de encontro a essa premissa:

Uma sonata clássica representa um sistema de probabilidades em cujo âmbito é fácil predizer a sucessão e a superposição a todos os temas; o sistema tonal estabelece outras regras de probabilidades com base nas quais meu prazer e minha atenção de ouvinte são dados justamente pela expectativa de determinadas resoluções de desenvolvimento musical sobre a tônica. (ECO: 2013, p. 125).

Uma associação de probabilidades e de timbres é mais do que provável. Só escutamos e entendemos uma palavra ou frase se estamos familiarizados com sua gramática, seja por tradição ou por escutas, e atentos à sua sintaxe, aqui é uma questão de método; só escutamos uma música e compreendemos se ela é triste, alegre, manipuladora pelo mesmo motivo e se nos deixarmos levar pela sonoridade que ela nos emite. Entretanto, nada é estagnado ou imobilizado. Para o barroco, Manfred Bukofzer aponta características diversas, pensando-o como transitório, *mutatis mutandis*, dentro de sua própria estrutura: ele difere em alguns momentos, mas é “escrito no idioma de tonalidade totalmente estabelecida”. (BUKOFZER: 1947, p. 219). Dentro da tonalidade, o estilo que sucede ao barroco, o clássico, mantém essa previsibilidade provável, mesmo com as mudanças internas.

Mas a música precisa ser ouvida e é necessária a escuta e as sugestões próprias dos sons. Nesse sentido, escutar significa atender algumas proposições da fala ou dos sons musicais; isto é, decodificar, analisar, estar atento a uma mensagem que pode ser subliminar ou evidente. Para os sons, particularmente a música, o fato de sentir já é uma reação e associá-los, muito mais, significa criar relações entre o que se ouve com o que se tem na memória afetiva ou social. Na fala, na oralidade, escutar propõe, como adianta Mikhail Bakhtin, também uma relação, talvez mais atenta pelas suas propriedades:

A possibilidade de escuta como tal representa já uma relação dialógica. A palavra quer ser ouvida, compreendida, quer receber uma resposta e responder, por sua vez, à resposta, e assim, *ad infinitum*. Ela entra no diálogo (BAKHTIN: 2000, p. 357).

A música também entra no diálogo, e por isso mesmo as discussões se estendem. Se se pensa na palavra, considere-se, em princípio, que ela deve possuir uma determinada musicalidade, ou seja, frequências físicas necessárias para que ela, em sua expressão e conteúdo, precisa ter para dialogar, convencer, funcionar e significar, em suma, ser ouvida. Ela precisa de música e, pelo menos no Ocidente, de uma determinada inflexão, construída através de processos históricos e culturais, mesmo nas suas várias formas da língua. Não há um ouvinte passivo. Se são manipulados por uma forma de poder, os signos podem ser ajustados e corresponder a uma ideologia determinada e, por consequência, serem direcionados para sugerir a esse ouvinte também determinadas reações. Mesmo sem saber música, um observador vê uma partitura e vai dizer: isso é música, exatamente porque conhece a escrita significante e expressiva, os signos que lhe dizem que aquelas figuras são musicais. Se a ouve, pode dizer tantas coisas e senti-las. Nas produções audiovisuais, as funcionalidades e as relações dialógicas tanto da língua que se fala quanto dos sons que lhes são aparentemente conhecidos pelas tradições, essa relação é mais influente.

Em *Barry Lyndon*, Kubrick utilizou de músicas de concerto e de músicas tradicionais, cada uma delas com uma proposta de linguagem diferente. Isso também pode ser observado em dois momentos básicos do filme de três horas de duração. No primeiro momento, Kubrick estabelece as origens, a trajetória e o ambiente dos conflitos e da Guerra dos Sete Anos entre Inglaterra (com o apoio dos prussianos) e França (com o apoio dos austríacos). Nesse momento há uma predominância de canções típicas irlandesas, inglesas e alemãs. No que denominamos aqui por segundo momento, as músicas são basicamente de concerto, sejam elas barrocas, clássicas ou românticas. Devemos nos atentar que cada um desses estilos tem sua sintaxe própria a sugerir sentimentos diversos e correspondentes a um determinado período histórico. Da mesma forma, – e isso inclui também as canções tradicionais usadas no filme de Kubrick – os timbres recebem tratamentos diferenciados. As correspondências audiovisuais podem desempenhar um papel fundamental no desenvolvimento de sistemas de substituição auditivo-visual mais eficientes e interfaces musicais interativas. Kubrick direcionou, grosso modo, sua trilha para os timbres, como pode ser visto na Sarabanda da Suíte em ré menor (HWV 437), de Georg Friedrich Haendel (1685-1759). A questão dos timbres é evidente na obra de Kubrick e um importante aliado no processo de escuta e sugestão. Como tradição no Ocidente, cordas, metais e percussões têm suas particularidades sugestivas e sensíveis. Aparentemente simples, o timbre é uma categoria mais complexa, multimensional e que transita pela psicofísica e psico-acústica. Entre essa multidimensionalidade do timbre entrelaçam aspectos mais culturais e ideológicos definidos pelas práticas e pela força da tradição.

A Sarabanda é uma dança hispânica, com raízes na América Central ou mesmo na Espanha; trata-se, em princípio, de uma manifestação popular nas colônias do Novo Mundo, sobretudo, as de influências espanholas (em espanhol: zarabanda). Não se sabe a origem exata da dança, mas pensa-se em uma manifestação espanhola com influências árabes que desembarcou na América Central e depois fez, já modificada, o caminho de volta. Com sua assimilação pelas sociedades europeias, passou por processos de mudanças, sobretudo, no ritmo e no andamento: tornou-se mais grave, lenta e arrastada. Era uma questão da moral cristã a de transformar a dança,

aparentemente indecente, em alguma manifestação mais suave. Esse é o andamento que podemos ver na obra de Haendel, pesado, processional e lento⁵.

A Sarabanda, em cerca de 1650 na Inglaterra foi a mais rápida das danças; quase ao mesmo tempo, na França, o túmulo de 'Sarabanda Grave' era lenta e patética. As sarabandas de Haendel e Bach são todos movimentos mais ou menos lentos. (DOLMETSCH: 2005, p.45)

Inicialmente foi vista como uma dança lascívia de sensualidade exacerbada, até mesmo indecente e carregada de gestos sexuais por pares de homens e mulheres que a executavam. A primeira menção à sarabanda na América Latina pode ser vista no poema *Vida y Tiempo de Maricastataña* de Fernando Guzmán Mejía (séc. VI), escrita no Panamá por volta do ano 1539, mas foi Lope de Vega (1562-1635) e Miguel de Cervantes (1547-1616) que citaram como uma dança típica das camadas populares. Em 1616 e 1635, Ben Johnson mencionou-a na Inglaterra como uma *bawdy saraband*, isto é, uma dança obscena. O caráter indecente, segundo teóricos dos séculos XVI e XVII, permanecia na sarabanda. Em 1606, no 5º Concílio Eclesiástico, a sarabanda foi banida porque incitava a sensualidade através de "cantos e bailes lascivos e desonestos" e por isso mesmo determinava "que nenhuma pessoa daqui por diante seja ousada a bailar ou cantar a sarabanda..."⁶. Em 1609, o padre jesuítico Juan de Mariana citou-a como "uma dança e uma música tão soltas nas suas palavras e tão feias que é suficiente para excitar emoções ruins mesmo em pessoas muito decentes"⁷.

⁵ É interessante escutar o andamento em uma versão estendida, interpretada pela The City of Prague Philharmonic Orchestra, com destaque para tímpanos e violoncelos: <https://www.youtube.com/watch?v=sG52A719DIw>

⁶ STEVENSON, Robert. **Music in Aztec & Inca Territory**. California: University of California Press, 1968, p 230. Para mais informações ver: PALFREY, Rossman e AKBAROV, Azamat A. The Early Sarabande and Chaconne: Media lingua, stereotypes, and etymological speculation relating to African dance and literature in Colonial and Imperial Spain. In: **Belgrade Bells**, Bosnia-Herzegovina, doi: 10.18485/bells, 2015.7.9. pp. 177-189.

⁷ Cf.: PULVER, Jeffrey. The ancient dance-forms. In: **Proceedings of the Musical Association**, v. 39, 1912, pp. 1-25

2. A estratégia sonora: o timbre.

O timbre é uma das características mais abstratas das sonoridades, a envolver uma multidimensionalidade complexa que parte de uma série de princípios que devem ser observados no volume do som (intensidade percebida); na amplitude e ataque (evolução da intensidade global); nas flutuações de alturas e intensidades devido ao *vibrato* ou *tremolo*; nas estruturas dos formantes, que assumem maior importância na percepção de sons vocais e na distribuição espectral e sua evolução. O timbre é uma das particularidades dos sons e da música mais difíceis de dissecar, estudar e compreender de forma científica, muito embora o senso comum seja capaz de apreciá-lo e atribuir-lhe predileções.

A representação sonológica de um instrumento musical envolve a estimativa dos parâmetros físicos que contribuem para a percepção de cada um destes três atributos: altura, intensidade e timbre. Dentre eles, o timbre é o que apresenta maior complexidade na medição e na especificação dos parâmetros envolvidos na sua percepção. O conceito abstrato aparentemente simples de timbre refere-se comumente à cor ou à qualidade do som. É percebido a partir da interação de inúmeras propriedades estáticas e dinâmicas do som, agregando não apenas um conjunto extremamente complexo de atributos auditivos, mas também uma enorme gama de fatores que traduzem aspectos psicológicos e musicais (LOUREIRO e PAULA: 2006, p. 57).

Muito embora essa definição ou explanação sobre o timbre, alguns componentes devem ser considerados em tais análises sonológicas tais como, 1) volume do som (intensidade percebida); 2) o envelope de amplitude / ataque (evolução da intensidade global), 3) flutuações de alturas e intensidades devido a *vibrato* ou *tremolos*; 4) estruturas dos formantes, que assumem maior importância na percepção de sons vocais; 5) distribuição espectral (amplitudes das frequências dos componentes espectrais) e 6) evolução temporal da distribuição espectral. Não é uma tarefa fácil, entretanto, é importante perceber tais aspectos para uma análise mais ou menos ampla, ao mesmo tempo em que tal “conceito abstrato” se torne suficiente para considerar a sua importância no filme. Essa proposta não pretende fazer um estudo físico dos

timbres, mas contemplá-los como fatores estratégicos e narrativos para a proposta de Stanley Kubrick. Os timbres, como utilizados por Kubrick, fizeram de *Barry Lyndon* um clássico. Foram os timbres que tornaram a adaptação de Kubrick diferente da obra literária e original de William Makepeace Thackeray (1811-1863) “*The Luck of Barry Lyndon*” (1844).

O filme é emotivo e as sonoridades são essenciais à proposta de Kubrick de fugir da ideia cômica do livro e procurar uma seara mais dramática. Sabe-se que o diretor tinha uma das mais brilhantes e eficazes formas de utilização das sonoridades, particularmente, da trilha sonora. Michel Chion é quem sublinha a importância da música e dos timbres na obra fílmica:

Com efeito, o valor afetivo, emocional, físico e estético de um som está associado (...) às suas qualidades específicas de timbre e de textura, ao seu frêmito. Tal como no plano visual, um realizador ou um diretor de fotografia tem tudo a ganhar em refinar seu conhecimento da matéria e da textura visuais, mesmo que nunca façam filmes abstratos. (CHION: 2011, p. 31)

Entra nessa questão a típica funcionalidade sonora vislumbrada por Kubrick em sua filmografia que é exponencialmente refletida para sugerir as mais diversas sensibilidades ao espectador. Em várias situações, mesmo depois de trilhas originais escritas e interpretadas por compositores de envergadura como Alex North e Wendy Carlos, Kubrick preferiu mudá-las ou modificá-las – nas mudanças, pensa-se, de antemão, nos timbres. Esses foram os casos significativos da trilha de *Laranja Mecânica* (1971) e de *2001-Uma Odisseia no espaço* (1968). Não foram gratuitas tais mudanças. Em várias situações o que pode ser ouvido é uma versão original e outra sintetizada ou então, versões com timbres alterados. No primeiro filme, observa-se uma dimensão de narrativa melodramática em que a música julga o caráter e as ações da personagem; no segundo, a dimensão é onírica, a sugerir para o espectador uma imagem futurista de um sonho de exploração desejada, mas não vivenciada. Em *Barry Lyndon* aparecem dois gêneros musicais que definiremos como músicas tradicionais e músicas de concerto segundo a disposição da tabela abaixo.

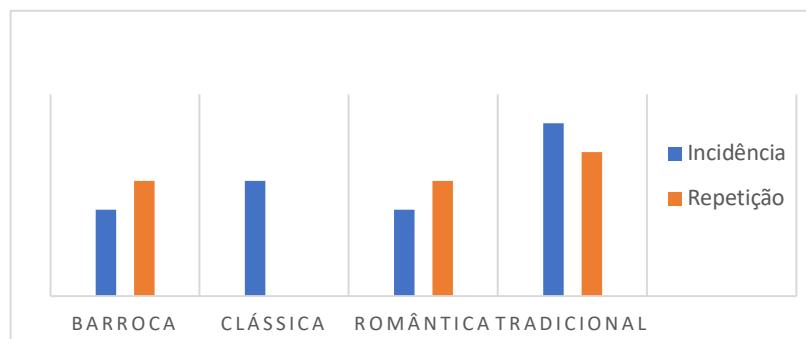
Tabela 1. Disposição de músicas em Barry Lyndon.

Franz Schubert (1797-1828)	✓ <i>Andante con moto</i> do Trio para Piano em Mi bemol ✓ Cinco Danças Alemãs, D.90
Georg Friedrich Handel (1685-1759)	✓ Sarabanda da Suíte em Ré maior
Antônio Vivaldi (1678-1741)	✓ Sonata para violoncelo e contínuo em mi menor
Giovanni Paisiello (1740-1816)	✓ Barbeiro de Sevilha – <i>Saper Bramate Bella, il mio nome</i>
W. A. Mozart (1756-1791)	✓ Marcha da Ópera <i>Idomeneo</i>
Gioacchino Rossini (1792-1868)	✓ Cavatina do Barbeiro de Sevilha
J. S. Bach (1685-1750)	✓ Adagio do Concerto para dois cravos e orquestra em dó menor
Tradicionais	✓ Women of Ireland ✓ Piper's Maggot ✓ The Sea Maiden ✓ The Whistles, ✓ Lilliburlero, Pfifes and Drums ✓ Marcha de Hohenfriedberger

Fonte: o autor

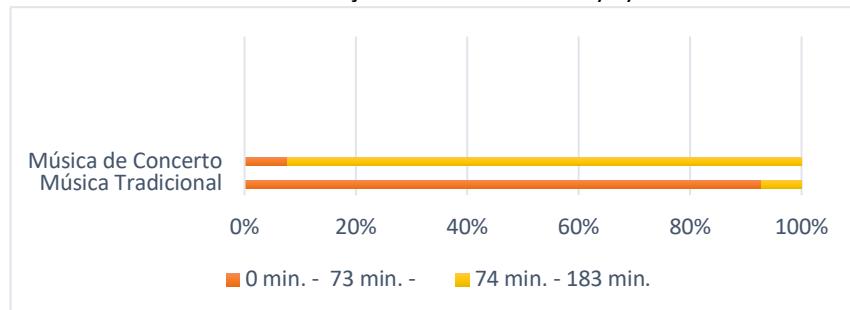
O que pode ser observado no filme é ainda a incidência e as repetições das trilhas em momentos cruciais para a narrativa filmica. É uma questão de funcionalidade e de recorrência timbrística. A utilização dos timbres e suas repetições acentuam a força da escuta e da associação com momentos e práticas sociais descritas no filme. Os gráficos seguintes indicam as incidências e as repetições das músicas (gráfico 1) e os momentos em que elas são acionadas no filme (gráfico 2). Em relação às músicas tradicionais, as músicas de concerto têm maior incidência e repetição, por uma questão propositalmente sugestiva. Entretanto o que chama atenção para a utilização do repertório musical utilizado por Kubrick é exatamente a disposição dessas sonoridades.

Gráfico 1 – Incidências e repetições de músicas em Barry Lyndon



Fonte: o autor

Gráfico 2 – Inserções de músicas e Barry Lyndon



Fonte: o autor.

Nos primeiros 73 minutos do filme há uma predominância de mais de 90% de música tradicional e esse fato tem uma explicação. *Women of Ireland, Piper's Maggot, The Sea Maiden, The Whistles, Lilliburlero, Pfifes and Drums* e Marcha de *Hohenfriedberger*, são canções e marchas diretamente relacionadas aos povos e aos lugares, assim como a vida e caracterização de Redmond Barry. Nas canções, o que vemos é uma utilização de timbres típicos das culturas populares irlandesas e inglesas, como o *fiddle*⁸, flauta, harpa, tambores, fisarmônica⁹ e gaita-de-foles. As músicas tradicionais têm apelo mais amplo porque sobrevivem pela força da tradição e das práticas constantes e momentos repetitivos, isto é, de tanto serem executadas e ouvidas, invocam outros dispositivos, como o gesto, a paráfrase, a ocasião e o espaço das audiências. Por razões históricas e culturais, as músicas populares oferecem material ideal para tais identificações e, sobretudo, para estabelecer relações mais profundas com as práticas sociais. Richard Middleton expande ainda mais esse conceito de música tradicional e alerta que existem ainda mais três áreas: “gesto, conotação e argumento”

⁸ O termo *fiddle* refere-se, na maioria das vezes, aos instrumentos de cordas friccionadas, como por exemplo, o *nun's fiddle* (uma das traduções para o inglês da tromba marina) e o *bass fiddle* (uma das traduções para o contrabaixo), além é claro, do violino, chamado de *fiddle* ou *violin*. Os instrumentos de arco, quando foram absorvidos pela cultura de elite, normalmente saídos da cultura popular passaram algumas modificações, principalmente no que diz respeito à técnica e à forma. Somente a cultura popular manteve originalmente as formas dos instrumentos, como nos casos do *fiddle*, da rabeca ou rebeça. O *fiddle* é uma espécie de violino periforme e costas corcovadas, que chegou ao ocidente através da civilização bizantina.

⁹ Fisarmônica é um dos nomes do acordeon, normalmente de proporções menores, muito característico de culturas europeias.

e que elas operam em diferentes repertórios em diversas proporções e inter-relações; e a análise precisa refletir isso" (MIDDLETON:1993, p. 189). Pensar em música popular e tradicional, é pensar também em uma antropologia das emoções. As marchas militares são históricas como *Lillibulero, Pfifes and Drums*, uma composição inglesa do século XVII publicada em Londres por volta de 1661. A Marcha de *Hohenfriedberger* é de origem prussiana (alemã), escrita para a vitória sobre os austríacos e saxões em 1745. Essas duas marchas têm a composição instrumental de bandas militares.

Do minuto 74 até o fim do filme, Kubrick utilizou o que chamamos aqui de música de concerto, predominantemente barrocas, clássicas e românticas. Isso significa que elas dominam a obra como trilha, numa proporção duas vezes maior que as músicas tradicionais. O sentido disso tudo seria sugerir ao espectador as sensibilidades descritas nas cenas ou talvez, levá-lo, propositalmente, aos mesmos sentimentos e emoções dos personagens e das cenas. O que procuramos entender aqui é que cada estilo presente no filme tem sua função emotiva captada para a cena, ou seja, que cada momento específico em que a música emerge são acionadas as propriedades típicas de cada estilo. Pensar o barroco seria buscar seus efeitos para acionar os afetos. O barroco é carregado de recursos que tornam a música do século XVII vibrante, construtora de uma realidade sonora e, principalmente, impactante. Ao contrário do barroco, o período clássico busca o equilíbrio; o romantismo, por sua vez, é dramático, melódico e com frases longas nas melodias, busca o ideal de uma vida e de uma prática aparentemente impossível. Inserções melancólicas e reflexivas seriam ainda emoções típicas do período romântico, sempre atreladas à literatura. Mais uma vez, a referência a Charles Rosen é fundamental; não se trata de mais uma época em unicidade, mas de um estilo pulverizado pela liberdade. Entretanto existem ideias que todos buscam alcançar, como um status épico, uma monumentalidade, a expressão lírica da natureza e a individualidade¹⁰.

¹⁰ Para maiores informações sobre o classicismo é importante a leitura de Charles Rosen, sobretudo, porque seu livro sobre o período se tornou uma referência imprescindível para compreender a estrutura e a forma do estilo. Cf.: ROSEN, Charles. **The classical Style - Haydn, Mozart et Beethoven**. New York: Norton & Company Ltd, 1998.

Para o romantismo é ainda o mesmo autor que sugere uma das mais eficientes análises do período. Cf.: ROSEN, Charles. **A Geração romântica**. São Paulo: EdUSP, 2000.

Se para a música tradicional e popular utilizada por Kubrick em *Barry Lyndon* podemos pensar numa antropologia das emoções, para as músicas de concerto, penso em uma história das emoções. Não é por um acaso teleológico nem por uma linha do tempo ininterrupta ou sequencial, mas a música de concerto seguiu, desde o barroco, utilizando e alterando recursos de composição e, por conseguinte, mantendo uma estrutura com uma gramática recorrente, que é a do tonalismo. Em outras palavras, pode-se sugerir uma compreensão externa das músicas usadas por Kubrick a partir das essências dos três estilos vistos em *Barry Lyndon* e de suas funções sonoras: o barroco afeta, exagera, o clássico equilibra e o romântico, dramatiza. Afetar é exagerar nas expressões e sentimentos¹¹, dramatizar é prolongá-los. Deve-se considerar essas particularidades de estilos para compreender melhor o que propõe Michel Chion sobre as funcionalidades imediatas da música no audiovisual. Para Chion, empatia e anempatia seriam duas formas de a música expressar emoções:

Numa das formas, a música exprime diretamente a sua participação na emoção da cena, dando o ritmo, o tom, e o fraseado adaptados, isto evidentemente em função dos códigos culturais da tristeza, da alegria, da emoção e do movimento. Podemos então falar de música empática [...] na outra, pelo contrário, a música manifesta uma indiferença ostensiva relativamente à situação, desenrolando-se de maneira igual, impávida e inexorável... (CHION: 2008, p. 14).

Essa é uma proposição importante, pois define e estabiliza as funções da música e das sonoridades no audiovisual, mas essa “indiferença ostensiva” de que fala Chion merece um contraponto. Vem, por analogias, a vez de Ángel Rodriguez, não como um embate entre Cronos e Orfeu, mas como pontuação teórica que deve ser considerada. Rodriguez vai mais longe e propõe que as duas linguagens (imagem e música/Audiovisual e trilha) são diferentes e, por isso mesmo, devem ser estudadas separadamente. Para Rodriguez, o som não enriquece, mas modifica a percepção e, mais que isso, o som musical ou sons complementares não atua em função da imagem

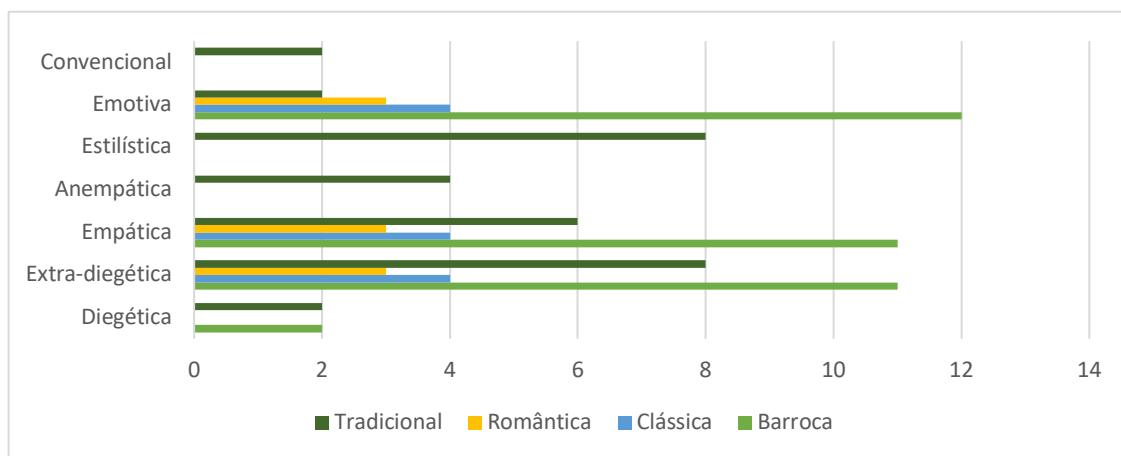
¹¹ Platão sugere quatro categorias de afetos (prazer, sofrimento, desejo e medo); Aristóteles propõe onze (desejo, raiva, medo, coragem, inveja, alegria, amor, ódio, saudade, ciúme e compaixão); Descartes, seis (alegria, ódio, amor, luto, desejo e admiração). Para maior compreensão ver: CONTARINI, Silvia. **Una retorica degli affetti: dall'epos al romanzo**. Pisa: Pacini Editores, 2006.

e nem depende dela: “pensar que o papel do som em uma narração audiovisual é enriquecer a imagem significa, na realidade, continuar dando primazia absoluta para o sentido da visão” (RODRIGUEZ: 2006, p. 276). Ele é o que é, antes de ser utilizado com a imagem; como trilha, além de manter suas particularidades, o som tem valor acrescido de narrativa.

No quadro abaixo (gráfico 3) é possível observar as funcionalidades sugeridas por Chion e aplicadas às músicas de *Barry Lyndon*. Além das músicas empáticas e anempáticas, colocamos as diegéticas (ocorrem na cena) e as extra-diegéticas (ocorrem fora dela, somente para o espectador). Códigos emotivos, estilísticos e convencionais são proposições da semiótica¹² e dizem respeito, respectivamente, àqueles que transmitem emoções, que entram numa cena somente para sensibilizar. Os estilísticos têm uma função histórica e recobram a memória e a associação sonora do ouvinte/expectador e é tão cultural quanto aos códigos convencionais, que estariam nas convenções do gosto coletivo. Se se observa o gráfico, vê-se que as músicas tradicionais são quase que diegéticas quanto as de concerto, porém menos emotivas. As músicas de concerto são mais empáticas e extra-diegéticas, ao passo que, são menos estilísticas. Em *Barry Lyndon*, Kubrick, com as bem-sucedidas manipulações timbrísticas, conseguiu um poder de sugestão histórico e sensível, afinal, afirma que a música chega ao espectador de forma “muito subjetiva” e que é capaz de chegar levá-lo “a um nível interno de consciência” (CIMENT, 1980, p 58.). A música de Haendel funciona assim: se de um lado afetava, levando o ouvinte para um estado de ânimo metafísico, do outro trazia-o para a realidade social em que vive.

¹² Umberto Eco propõe que o código sonoro “Compreende os sons da escala musical e as regras combinatórias da gramática tonal” e subdivide-o em três subcódigos, quais sejam: emotivos, convencionais e estilísticos que significam, respectivamente, aqueles que sugerem sensibilidades, aqueles que estão na convenção do gosto e por fim, aqueles que denotam determinada tipologia, sejam elas sociais, culturais, emotivas ou ideológicas. Cf.: ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2001, pp- 377-378.

Gráfico 3 - Funcionalidades de estilos e gêneros na obra fílmica



Fonte: o autor.

Um dos aforismos mais impactantes do barroco pode ser encontrado no “*Il Cannocchiale Aristotelico*¹³” de Emmanuele Tesauro e publicado em 1654: *Degli effetti nascono i affetti*, ou seja, dos efeitos nascem os afetos. Isso significa que quanto mais efeitos coloca-se em uma obra, mais afetos transmite e arrebata. Essa é a situação da Sarabanda da Suíte em ré menor, HWV 437 de Georg Friedrich Handel no filme. Muito embora pode-se situar Haendel em um barroco tardio ou mesmo em um pré-classicismo, encontram-se ainda características barrocas – Haendel é transitório, mas tinha uma “linguagem que o público compreendia e, como bom orador, formulava seus pensamentos de acordo com o nível do ouvinte” (HARNONCOURT: 1998, p.212). Existem oito entradas da Sarabanda com variações de timbres para ‘afetar’ as cenas de *Barry Lyndon*.

Os timbres são de cravo, violoncelo, tímpanos e cordas nessa ordem: cravo e cordas em *legato*, tímpanos e cordas em *ostinato*, cordas e tímpanos em piano, cordas e tímpanos em pianíssimo, tímpanos e cordas (com solo de violoncelo) em *ostinato*, tímpanos e cordas em *ostinato*, cravo e cordas em *legato* e, por fim, cravo e cordas no final do filme e nos créditos. A versão com cravo e cordas só aparece em dois momentos, no início do filme, como uma característica de Kubrick, como uma espécie

¹³ Cf.: TESAURO, Emmanuele. *IL Cannocchiale Aristotelico, o Sia Idea dell'Arguta Et Ingeniosa Elocutione Che Serue À Tutta l'Arte Oratoria, Lapidaria, Et Simbolica: Esaminata Co' Principij del Divino Aristotele dal Conte Et Cavalier Gran Croce D. Emanuele Tesauro Patritio Torinese*. Londres: Forgotten Books, 2018.

de assinatura ou *leitmotiv* fílmico e no final, a reforçar a ideia de identificação. A formação timbrística com tímpanos e cordas em *ostinato*, aparece somente nos momentos dos dois duelos de *Barry Lyndon* e a formação com as cordas e tímpanos em piano, no momento do funeral do filho dos Lyndons e, por fim, os tímpanos caem para pianíssimo junto com as cordas e o solo de violoncelo, a encerrar o funeral na casa dos Lyndons. Na sequência, o desafio do duelo, com timbres de tímpanos e cordas em *ostinato*.

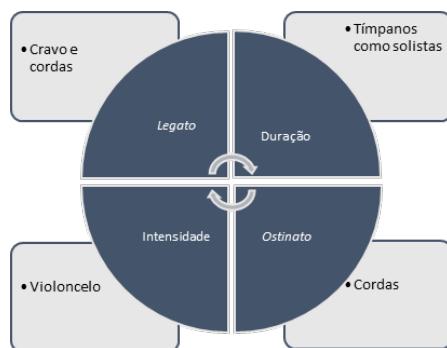
Obviamente que toda essa utilização técnica na composição e interpretação da música, caracteriza uma estrutura interna típica de um estilo e que, por conseguinte, faz a diferença como música incidental ou trilha sonora. As alternâncias dos timbres com as aplicações de recursos técnicos como esses surgem mais para modificar a reação do espectador que guiar as ações na cena.

O espaço de timbre também faz, pelo menos, previsões qualitativas sobre a magnitude das diferenças de timbre que provocarão a segregação do fluxo auditivo. O timbre pode desempenhar um papel em movimentos de tensão e relaxamento em grande escala e, assim, contribuir para a expressão inerente à forma musical. Sob condições de alta mistura entre os instrumentos que compõem uma sonoridade vertical, a aspereza timbrística é um componente importante da tensão musical. No entanto, depende fortemente da maneira como os processos de agrupamento auditivo analisaram as informações acústicas recebidas em eventos e fluxos (McADAMS e GIORDANO: 2008, p.78).

O processo parece ser limitado somente ao ouvinte/espectador que identifica as tensividades e os relaxamentos. Compreensão interna e compreensão externa são duas terminologias necessárias para separar aquilo que o telespectador (no caso do filme) e ouvinte (no caso de uma audiência de um concerto) podem ou não captar. Entendemos como compreensão interna, as análises mais musicológicas e teóricas, intrínsecas à concepção musical, como técnicas, argumentos, fraseados, estilos, gêneros etc. Necessita, portanto, de um conhecimento prévio de música e de suas linguagens históricas e antropológicas. Por outro lado, a compreensão externa é acessível à maioria dos espectadores/ouvintes, mas é necessário, no mínimo, uma tradição de escuta.

Vale dizer que o ouvinte ou telespectador comum tem a capacidade de distinguir timbres, graves e agudos, pausas e sons, intensidades e durações e até mesmo frases com início e fim, em um esforço de decodificação auditiva. Kubrick certamente pensou nisso (conhecimentos interno e externo) quando diluiu em timbres e técnicas diversas a Sarabanda de Handel em *Barry Lyndon*. As sociedades só criam códigos que elas podem decodificar e, no caso da música tonal existem cerca de quatrocentos anos de escuta, de práticas e associações. No Gráfico abaixo (gráfico 4) é possível visualizar as características sonoras da Sarabanda e de suas especificidades no processo auditivo. *Legato* e *ostinato*, intensidade e duração podem ser ouvidas no cravo e cordas e somente nas cordas; ainda nos tímpanos solistas e o violoncelo.

Gráfico 4 – Disposição técnica das variações da Sarabanda



Fonte: o autor.

Das características internas, ou seja, das complexidades de composição musical, Handel utilizou de um artifício denominado como anacruse para sugerir ao mesmo tempo retardo e aceleração. A anacruse não é somente uma questão rítmica, mas também de fluidez e mais, de efeitos sobre o ouvinte e espectador, como esse caso da utilização da Kubrick na Sarabanda de Haendel. Entretanto, o mesmo desenho rítmico da Sarabanda aparece em, pelo menos, duas outras obras de Handel: na Sarabanda da ópera Almira (1705) e na ária “lascia c’hoi pianga” de Rinaldo (1711). Para Bukofzer, trata-se da “essência de uma das melodias mais famosas de Handel” e que possui “efeitos monumentais” (1954, pp.317 e 348)”.

Figura 1 – Excerto da sarabanda (HWV 4347).



Figura 2 – Excerto da ópera Almira (HWV 1).



Figura 3 – Excerto da ópera Rinaldo (HWV 7).



Muito embora esse código de andamento, que tende a retardar e retomar a música, como uma espécie de suspiro ou pausa, funciona – pelo menos nesse caso da obra de Haendel – como uma anacruse, isto é, uma nota ou grupo de notas que antecede o tempo forte da música, dando a impressão sonora de que existe algum distúrbio rítmico, devido ao deslocamento dos tempos forte e fraco. Como um processo rítmico, a anacruse é muitas vezes encontrada em outros tipos de danças comuns à forma suíte, como, por exemplo, o *passepied*, “um tipo de minueto mais rápido, muito popular na Inglaterra”, cujo andamento pode vir em 3/8, com agrupamento “(...) [que] dá à peça um charme rítmico particular” (HARNOUNCOURT, 1988, p. 235). Essas anacruses, sugerem,

simultaneamente, aceleração e desaceleração numa espécie de *hailing* (BUTTLER: 2010); isto é, uma espécie de chamamento ao espectador para que que se ative na cena e abandone outras distrações ou afazeres. Nos momentos dos duelos, com os tímpanos em evidência, esse chamamento é tensivo e leva o espectador não somente à fixação na cena, mas também sugere expectativa em momentos em que o caráter de Barry Lyndon é colocado em cena de forma decisiva.

Considerações

Estudar a música com a linguagem não é das tarefas as mais fáceis; aliás é como a terminologia que usei no texto, um labirinto que se amalgama ao interessante aspecto que a música pode nos sugerir. Exatamente isso: a música não causa, ela sugere. É preciso estar atento às particularidades culturais e, sobretudo, às contextualizações, como já apontou Wittgenstein. Entretanto, mesmo com as dificuldades quase hercúleas, estudar o assunto é edificante e observar essa presença da música na vida humana é alentador. A sarabanda de Handel utilizada por Stanley Kubrick é um exemplo disso, de contexto, de funcionalidade e de poder sugestivo dentro da obra fílmica. Perspicaz e certamente conhecedor do poder agregador e dispersivo da música, Kubrick usou de canções tradicionais para criar um ambiente típico da vida cotidiana nos países envolvidos, de uma forma ou outra, na Guerra dos Sete Anos. Essas canções também situam cronologicamente as personagens, porque possuem instrumentações e timbres específicos. Para sugerir sensibilidades, a música de concerto foi oportuna, uma vez que a possibilidade de manipulação em termos de uma obra fílmica, aumentaram o poder de sugestão e subjetividade. A música, com seu poder insidioso de manipulação e o ouvinte, sempre em busca de “significados mais ou menos precisos” como já adiantou Boucourechliev, vai ao cerne da acine e ela é emotiva.

Dado às complexidades da formação e interpretação dos timbres, com estudos psicofísicos e de psico-acústica, seria importante estabelecer relações culturais e sociais nessas identificações de timbres. Isto significa que uma prática de escuta dentro de uma

determinada sociedade pode fazer com que o ouvinte estabeleça relações com aquilo que se ouviu em uma parte de seu tempo naquela ou nesta sociedade. Nada pode ser desprezado. Em *Barry Lyndon*, Kubrick utilizou a Sarabanda de Handel em momentos pontuais de sua obra, fragmentando-a de acordo com as evidências timbrísticas e suas variações de intensidade e duração.

No momento dos dois duelos de *Barry Lyndon* as evidências dos tímpanos criam expectativas (timbres, anacruse) e culminam os desfeixos com o cravo. Deixou de ser afetada e passou a ser narrativa. No primeiro duelo¹², esse artifício nos tímpanos sugere uma expectativa muito mais eficiente que a da gramática tonal. No segundo duelo¹⁴, já no final do filme, voltam os tímpanos e as sugestões se ampliam à cena: um ambiente fechado em que a expectativa se soma ao medo, apreensão e tensividades. É uma preparação do drama e da tragédia que vai ocorrer com Barry. Quando o violoncelo se destaca, logo após o funeral do filho de Lyndon, a tragédia já anunciada se confunde com o drama, a melancolia e tristeza.

Os fatores ideológicos contribuem para associações dos timbres com a imagem ou o evento. Sons de metais são tipicamente épicos e aterrorizantes, devido a uma tradição de escuta, ligadas a uma prática específica. Sons de madeiras são mais suaves, pelos mesmos motivos e assim por diante. Percussões são marcantes e sugerem movimento, festividades, alegria etc. Cordas podem ser melancólicas e exuberantes, sugerir dramaticidade etc. Entre essa multidimensionalidade do timbre (pensa-se, portanto, em espectro, psicofísica de ondas longitudinais, amplitudes, ataques, frequências e harmônicos) entrelaçam aspectos mais culturais e ideológicos definidos pelas práticas e pela força da tradição. Trata-se de um paradoxo entre seu poder comunicativo e narrativo que existe no audiovisual e resiste a interpretações mais expansivas. Se em um sentido de compreensão interna do timbre as referências seriam mais teóricas e científicas, em um sentido externo, parte-se para a 'cor do som'¹⁴, um

¹² https://www.youtube.com/watch?v=i8K_RJScts0

¹⁴ <https://www.youtube.com/watch?v=mTzFr8bw-7k&t=104s>

¹⁴ Essa é a definição mais comum de um leigo ou de um estudioso que procura se distanciar das complexidades psicoacústicas dos timbres. Essa relação ou troca de sentidos pode se relacionar com o distanciamento da psicoacústica e de suas complexidades; ao mesmo tempo, permite que o ouvinte indague sobre tais complexidades sem fazer uso dela. Em outras palavras, pode ser uma questão sinestésica em que em um determinado momento, um ouvinte percebeu e daí por diante, caiu no gosto

senso comum suficiente para deixar que a comunicabilidade dele faça parte da narrativa filmica. Não devem ser esquecidas as proporções históricas e geográficas, as particularidades culturais e as práticas de escuta. O material sonoro do audiovisual ocidental vem acompanhado, predominantemente, de timbres também ocidentais. Isto é, pela tradição da escuta e das associações, cada instrumento musical terá maior aceitabilidade ao público ouvinte/espectador. Não temos, pelo menos naquilo que chamamos de complexidade ou conhecimento interno, palavras para descrever os timbres; socorre-se na metáfora e na analogia de outros sentidos.

REFERÊNCIAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- BOUCOURECHLIEV, Andre. **A Linguagem Musical**. Lisboa: Edições 70, 2003.
- BUKOFZER, Manfred F. **Music in the baroque era – from Monteverdi to Bach**. New York: Norton & Company INC, 1954.
- BUTLER, Jeremy G. **Television Style**. Nova York e Abingdon (UK): Routledge, 2010.
- CHION, Michel. **A Audiovisão – Som e imagem no cinema**. Lisboa: Texto & Grafia, 2008.

comum. Por definição, sinestesia é definida como a “Sensação secundária que acompanha uma percepção [...] Sensação em um lugar, devida a um estímulo em outro [...] Condição em que a impressão de um sentido é percebida como sensação de outro”. Cf: PINHEIRO, Luís Roberto. **Coletânea de Música Eletroacústica Brasileira**. Brasília: Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica, 2009. Para mais informações, seria importante ver: BASBAUM, Sérgio Roclaw. **Sinestesia, arte e tecnologia: fundamentos da cromossonia**. São Paulo: Annablume, 2002.

BASSANO, Mary. **A cura pela Música e pela Cor**. Tradução: Maria de Lourdes Eichenberger. São Paulo: Cultrix, 1992.

TORNITORE, Tonino. Music for eyes. In: **The Arcimboldo effect: transformations of the face from the sixteenth to the twentieth century**. Italy: Bompiani, 1987. p. 345- 357

HELMHOLTZ, Hermann. **On the sensations of the tone**. New York: Dover Publications, 1954.

CIMENT, Michel. **Kubrick – The Definitive Edition**. New York: Calmann-Lèvy, 1980.

CONTARINI, Silvia. **Una retorica degli affetti: dall'epos al romanzo**. Pisa: Pacini Editores, 2006.

DOLMETSCH, Arnold. **The interpretation of the music of the 17th and 18th centuries**. New York: Dover Publications, 2005.

ECO, Umberto. **Apocalípticos e integrados**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

_____. **Obra Aberta**. 9ª edição. São Paulo: Perspectiva, 2013.

HARNONCOURT, Nikolaus. **O discurso dos sons**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1998.

LOUREIRO, Maurício Alves e PAULA, Hugo Bastos de. Timbre de um instrumento musical: caracterização e representação. In: **Per Musi**, Belo Horizonte, n.14, 2006, p.57-81.

McADAMS, Stephen e GIORDANO, Bruno L. **The perception of musical timbre**. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/224012550_The_perception_of_musical_titre. [acessado em 13 de abril de 2021].

PALFREY, Rossman e AKBAROV, Azamat A. The Early Sarabande and Chaconne: Media lingua, stereotypes, and etmological speculation realating to African dance and literature in Colonial and Imperial Spain. In: **Belgrade Bells**, Bosnia-Herzegovina, doi: 10.18485/bells, 2015.7.9. pp. 177-189.

PINHEIRO, Luís Roberto. **Coletânea de Música Eletroacústica Brasileira**. Brasília: Sociedade Brasileira de Música Eletroacústica, 2009.

PULVER, Jeffrey. The ancient dance-forms. In: **Proceedings of the Musical Association**, v. 39, 1912, pp. 1-25

RIDLEY, Aaron. **A filosofia da música – tema e variações**. Tradução: Luís Carlos Borges. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

RODRIGUEZ, Ángel. **A dimensão Sonora da linguagem audiovisual**. São Paulo: Editora do Senac, 2006.

ROSEN, Charles. **The classical Style - Haydn, Mozart et Beethoven**. New York: Norton & Company Ltd, 1998.

_____. **A Geração romântica**. São Paulo: EdUSP, 2000.

STEVENSON, Robert. **Music in Aztec & Inca Territory**. California: University of California Press, 1968.

TESAURO, Emmanuele. **IL Cannocchiale Aristotelico, o Sia Idea dell'Arguta Et Ingeniosa Elocutione Che Serue À Tutta l'Arte Oratoria, Lapidaria, Et Simbolica: Esaminata Co' Principij del Divino Aristotele dal Conte Et Cavalier Gran Croce D. Emanuele Tesauro Patritio Torinese**. Londres: Forgoten Books, 2018.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas**. Tradução e notas: João José R. L. de Almeida. Campinas: EdUnicamp, 2015.

Recebido em: 27/07/2022

Aceito em 20/10/2022.

