

O Mosaico

número 9, janeiro/julho 2013



Direção e Coordenação

Stela Maris da Silva
Diretora

Ângelo José Sangiovanni
Vice-Diretor

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

Giseli Miyoko Onuki
Coordenadora da Divisão de Extensão e Cultura

Assessoria de Comunicação

Helio Ricardo Sauthier

Editor

Cristóvão de Oliveira

Conselho Editorial

Carlos Fernando França Mosquera (UNESPAR/FAP)
Denise Adriana Bandeira (UNESPAR/FAP)
Fábio Guilherme Salvatti (UFSC)
Francisco de Assis Gaspar Neto (UNESPAR/FAP)
Guaraci da Silva Lopes Martins (UNESPAR/FAP)
Henrique Saidel (UNIRIO)
Laize Guazina (UNESPAR/FAP)
Luciana Paula Castilho Barone (UNESPAR/FAP)
Maíra Spanghero Ferreira (UFBA/Brunel University-London)
Rosane Beyer (UNESPAR/FAP)
Rosane Cardoso de Araújo (UFPR)
Rosemeire Odahara Graça (UNESPAR/FAP)
Sandra Meyer Nunes (UDESC)
Zeloí Martins dos Santos (UNESPAR/FAP)

O Mosaico

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

ISSN 2175-0769

O Mosaico: R. Pesq. Artes, Curitiba, n. 8, p. 1-166, jul./dez., 2012.

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

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

Amanda Habith Nunes
Projeto Gráfico

Mariza Pinto Fleury da Silveira
Bibliotecária CRB/9-569

Sumários de Revistas Brasileiras
Indexador

Revista avaliada como B5 pelo Qualis CAPES.

O Mosaico: Revista de Pesquisa em Artes / Faculdade de Artes do Paraná. Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação. – n. 1 (jan./jun. 2009-). – Curitiba: FAP, n. 9, jan./julho. 2013.
166 p. : il. ; 21x29,7 cm.

Semestral
ISSN 2175-0769
Disponível em:
<http://www.fap.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=296>

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

Faculdade de Artes do Paraná
Rua dos Funcionários, 1357, Cabral
CEP: 83035-050 – Curitiba/PR – Brasil
www.fap.pr.gov.br | mosaicofapr@gmail.com

SUMÁRIO

SUMÁRIO	5
EDITORIAL.....	6
AUTORRETRATOS: IDENTIDADES NA CRIAÇÃO DA PRÓPRIA IMAGEM	7
<i>Cleandro Trombini</i>	
UM ESTUDO DE DESENVOLVIMENTO SOBRE A APRENDIZAGEM DO PIANO EM GRUPO	21
<i>Sérgio Inácio Torres</i>	
A PROMESSA DOS IRMÃOS DARDENNE: OS CAMINHOS DA ATESTAÇÃO DE SI	36
<i>Sabrina Ruggeri</i>	
A AÇÃO EDUCATIVA DO CENTRO CULTURAL SOLAR DO BARÃO E O BARÃO DO SOLAR: A INFORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO AMPLIANDO HORIZONTES	51
<i>Ana Zagonel</i>	
A INVENTÁRIO DO ACERVO HISTÓRICO DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ: CLODILTE ESPÍNOLA LINIGE	51
<i>Tatiane Aparecida Severino</i>	
SÁBADO DA CRIAÇÃO – UM LABORATÓRIO DE ARTE EXPERIMENTAL NO III ENCONTRO DE ARTE MODERNA EM 1971	79
<i>Deisi Barcik</i>	
MOYSÉS MARCONDES E A “CONDIÇÃO FEMININA” NO FINAL DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL COM FONTES PRIMÁRIAS.....	94
<i>Tatiana Araújo Berghauser</i>	
PROCESSOS DE CRIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ENTRE FOTOGRAFIA E DESENHO.....	110
<i>Dionara Strapasson</i>	
PARA ALÉM DA CARTEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA A LINGUAGEM DA DANÇA NO ENSINO FORMAL A PARTIR DA ESCOLA NOVA E TECNICISTA.....	126
<i>Jair Gabardo</i>	
CONTANDO A CIDADE	142
<i>Julia Campos</i>	

EDITORIAL

Mais uma vez chegamos à nova edição da Revista O Mosaico com grande defasagem. Talvez isto seja reflexo do amadurecimento desta publicação no sentido de que estamos, constantemente, lidando com novos modos de compreensão das etapas necessárias para constituir um compêndio de trabalhos plurais que se detém a refletir, historicizar e analisar diversos aspectos do fazer artístico que nos permeia.

Cada vez mais, estamos interessados em solidificar a Revista O Mosaico como um periódico que seja multifacetado em seu conteúdo, visando espelhar as práticas contemporâneas em fazer e pensar as Artes nas diversas instâncias que as compõem, seja no campo acadêmico-científico, seja no campo da experiência criadora.

Assim, seguimos formulando e repensando os modelos que nos forjam a fim de abrir outro(s) espaço(s) de produção e publicação de trabalhos.

Deste modo, novamente inauguramos seções na revista dando novo folego e espaço para trabalhos resultantes do Programa de Iniciação Científica da FAP pois consideramos a importância por publicar, difundir e abrir diálogo com o que nossos alunos pesquisam nas mais diversas áreas do conhecimento artístico.

Compreendendo que ainda há muito o que fazer, seguiremos com nossas estratégias de organização para o constante aprimoramento desta publicação.

Por ora, agradecemos aos professores e pareceristas que colaboraram com este número d'O Mosaico, também dando muitas boas vindas à nossa monitora Raíssa Melo Mendes Seabra que chega para contribuir com a revista!

Tenham todos uma boa leitura!

AUTORRETRATOS: IDENTIDADES NA CRIAÇÃO DA PRÓPRIA IMAGEM

Cleandro Stevão Tombini¹

Universidade Federal de Santa Maria (UFSM)
Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

Resumo

Este artigo tem por objetivo discutir a questão da identidade na criação da própria imagem através do autorretrato, a partir do texto *Autocriação digital no ciberespaço: o novo autorretrato digital*, de Matt Ferranto (2011). Apresenta brevemente algumas questões do autorretrato na pintura clássica e na rede *web*, sua ocorrência na contemporaneidade a partir do trabalho da artista Cindy Sherman. E, por fim, como esse tema possibilita às identidades emergirem (ou esconderem-se) na rede *Internet*. Apresenta comparações entre autorretratos de artistas selecionados aleatoriamente de vários períodos da história da arte e alguns autorretratos produzidos por mim (pinturas e fotografias).

Palavras-chave

Autorretrato; Identidade; ciberespaço; pintura; fotografia.

Abstract

This paper aims to discuss the issue of identity in the creation of the image itself through the self-portrait, from the text *Digital self-creation in cyberspace: the new digital self-portrait*, Matt Ferranto (2011). Briefly presents some issues of the self-portrait in classical painting and web network, its occurrence in contemporary from the work of artist Cindy Sherman. And, finally, how this theme enables the identities emerge (or hide) on the internet. Presents comparisons between randomly selected self-portraits from various periods of art history and some self-portraits produced by me (paintings and photographs).

¹ Bacharel em Artes Plásticas/UFRGS (2004), Especialista em Pedagogia da Arte/UFRGS (2010) e Mestrando em Artes Visuais/UFSM (2012/13). Desenvolve pesquisa com bolsa da Capes na área de Arte Contemporânea abordando a construção do campo pictórico, sob orientação do Dr. Paulo César Ribeiro Gomes (UFRGS/UFSM). Atua como ilustrador em Porto Alegre e como professor de Pintura e História da Arte Contemporânea na UNESC, em Criciúma, SC. E-mail: artistavisual@bol.com

Keywords

Self-portrait; Identity; cyberspace; painting; photography.

INTRODUÇÃO

Este artigo² pretende destacar um aspecto do texto *Autocriação digital no ciberespaço: o novo autorretrato digital*, de Matt Ferranto³, qual seja, “a identidade na criação da própria imagem” a partir do autorretrato.

De acordo com Jean Robertson e Craig McDaniel (2009, p. 40-41), a exploração do tema da identidade na arte a partir do gênero do autorretrato (e também do retrato) tem longa tradição no ocidente, tendo Rembrandt, Pablo Picasso e Frida Kahlo como exemplo de alguns dos artistas que empregaram grande energia nessa produção. Os autores citam ainda, os dramáticos autorretratos de Vincent van Gogh e dos artistas do pós-guerra (como as séries produzidas por Andy Warhol e os autorretratos com contorções expressivas de Francis Bacon), além de contemporâneos como Chuck Close, Susana Coffey, Alex Katz e Lucian Freud que continuam a criar, cada um ao seu estilo, imagens e objetos ancorados nas tradições do autorretrato.

McDaniel e Robertson (2009, p. 41) mencionam também, que as dimensões fundamentais da identidade humana influenciaram a imaginação e a criatividade de artistas na Grécia antiga, na África sub-saariana do século XVIII, e na China, durante a dinastia Tang, para evidenciar uma profunda conexão entre arte e identidade humana ao longo da história da arte.

Contudo, os autores comentam que as formas com que os indivíduos compreendem a si próprios ou concebem a sua identidade mudam constantemente, e que nos últimos vinte e cinco anos, tais mudanças ocorreram (não de forma igual) em muitas sociedades, reformulando os conceitos de identidade a partir de muitos eventos e forças entrelaçadas como: o desmantelamento da União Soviética e do *apartheid*, a globalização econômica e a influência das teorias feministas, pós-

² Texto coordenado pela Dr^a Daniela Pinheiro Machado Kern, professora no Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais da UFGRS.

³ Matt Ferranto é “professor de Arte no *Westchester Community College* em Nova York, diretor da *Westchester Community College Fine Arts Gallery* e editor-chefe de *Design and Culture*” (FERRANTO, 2011, p. 75).

moderna e pós-colonial no campo intelectual e cultural. Assim, tais alterações inevitavelmente influenciam artistas, pois uma nova visão de consciência internacional “[...] produz novos entendimentos sobre o que significa ser humano; esses entendimentos, por sua vez, estão incorporados em representações artísticas da identidade humana [...]” (MCDANIEL; ROBERTSON, 2009, p. 41).

Entre as forças e eventos que reformularam os conceitos de identidade, McDaniel e Robertson mencionam também a rápida mudança tecnológica. Tal ponto toca diretamente a criação do autorretrato na atualidade com o advento do computador, como destaca o artigo de Matt Ferranto: *Autocriação digital no ciberespaço: o novo autorretrato digital*.

Assim, a partir do texto de Ferranto, este artigo tem por objetivo discutir a questão da identidade na contemporaneidade, analisar a criação da própria imagem por meio de autorretratos de alguns artistas em comparação com os produzidos por mim em diferentes épocas.

No primeiro tópico, foram verificadas, segundo as ideias de Ferranto (2011), as funções do autorretrato na pintura clássica comparadas às funções encontradas na rede *web*, estabelecendo relações com meus autorretratos em pinturas e fotografias (manipuladas digitalmente).

Em seguida, no segundo tópico, vai ser abordada a questão da identidade em autores como Michel Archer, Eleanor Heartney e Belidson Dias, a partir da análise de Ferranto (2001) acerca da ocorrência da autocriação contemporânea nos autorretratos (fotográficos) de Cindy Sherman, em comparação com meus autorretratos realizados em fotografia.

Por fim, no último tópico, a identidade nos retratos da rede *web*, este estudo vai ser concluído ao discutir como a *Internet* possibilita às identidades emergirem ou esconderem-se, de acordo com Ferranto (2011), estabelecendo comparações com as personas presentes em meus autorretratos.

O AUTORRETRATO NA PINTURA E NA WEB

No que concerne à criação da própria imagem, Greenblatt⁴ (*apud* Matt FERRANTO, 2011, p. 70) comenta que o autorretrato teria funcionado como um

⁴ GREENBLATT, Stephen. **Renaissance self-fashioning**. Chicago: University of Chicago Press, 1980.

instrumento de promoção para artistas que tentavam elevar seu papel social. Rafael, que pinta a si mesmo como herói clássico na obra *Disputa*, e Diego Velázquez, que se autorretrata como cavaleiro imperial no famoso quadro *As meninas*, seriam exemplos dessa tentativa de passagem, qual seja, de habilidosos artesãos para poetas visuais.

Tal ideia está presente em um autorretrato a óleo, denominado *Eu e a janela paranoica* (fig. 1), que pintei em 1999 (antes mesmo de iniciar meus estudos no curso de Artes Plásticas da UFRGS - 2001/04). Nessa pintura a criação da minha própria imagem (que tem muita semelhança com os autorretratos de Portinari e com tantos outros pintores que se autorretrataram ao lado de seus pincéis) também tem um caráter promocional, justamente por produzir uma “aura” de artista genial, ideia que vigorou durante o modernismo.



Figura 1 – TOMBINI, Cleandro. *Eu e a janela paranoica* (autorretrato), 2000. Óleo sobre tela, 39 x 53,5 cm.

Ferranto (2011, p. 71) menciona também o autorretrato de Van Gogh, em que o artista “[...] pintou a si mesmo contra um fundo de xilogravuras japonesas, sugerindo suas fontes artísticas e inspiração e fazendo uma complexa afirmação sobre si mesmo e sobre o seu lugar no meio artístico da França do final do século XIX.”

Análogo ao que ocorre nesse autorretrato de Vincent van Gogh, a sugestão de fontes artísticas pode ser verificada principalmente em outro de meus autorretratos: *O império crepuscular das ilusões*, de 2000 (fig. 2). Nessa pintura, também executada a óleo sobre tela, pode-se perceber a grande influência da obra do pintor Salvador Dalí, presente tanto na imitação (pastiche) de seu estilo (surrealista) utilizado para criar a minha imagem, quanto no próprio título do quadro.

Contudo, com o autorretrato que é visto hoje na rede *web*, surge a possibilidade de “[...] aumentar as oportunidades para a autocriação” (FERRANTO, 2011, p. 70).

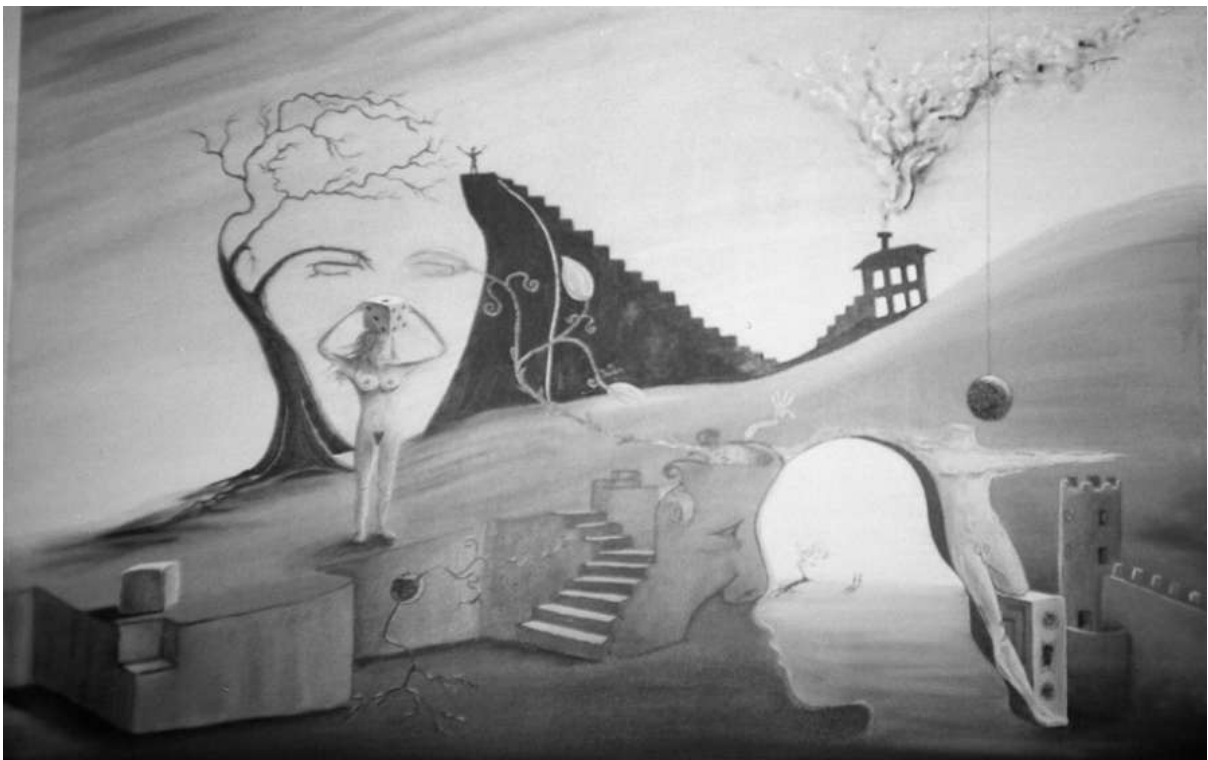


Figura 2 – TOMBINI, Cleandro. *A ansiedade no império crepuscular das ilusões* (autorretrato), 2000. Óleo sobre tela, 52 x 80 cm.

Segundo Ferranto, a rede *web* possibilita à amadores criar personas e por meio de poucos intermediários ou censores apresentar informações aos outros.

o *self visual* tal como apresentado na *web* é conscientemente construído e manipulado. O amadorismo é inerente, dada a relativamente ampla disponibilidade do *software* de computador que replica processos e efeitos do estúdio fotográfico. Típicos autorretratos do *Myspace* usam alto contraste em preto e branco ou esquema de cores invertidas (FERRANTO, 2011, p. 70, grifo do autor).

Tal como ocorre em um autorretrato que, em 2005, publiquei no *site* de relacionamentos do *Orkut*, em que apliquei um esquema comum esquema de cores invertidas em um dos meus autorretratos fotográficos (fig. 3).

Outra forma comum de trabalhar os retratos naquela época era importar fotografias para o *software Paint*, para manipulá-las com efeitos, utilizando ferramentas de recorte e de cor, como no autorretrato (fig. 4), também publicado no site de relacionamentos *Orkut*, em 2006.



Figura 3 – TOMBINI, Cleandro.
Autorretrato no perfil do *Orkut*, 2005.
Inversão de cores no *software Paint*.



Figura 4 – TOMBINI, Cleandro.
Autorretrato no perfil do *Orkut*, 2006.
Criação no *software Paint*.

Essa customização das páginas de redes sociais, com aparência nada refinada estaria, segundo Garret (*apud* FERRANTO, 2011, p. 70), mandando um recado para os usuários: de que todos parecem iguais nesse ambiente, de que ninguém vai ser um *designer* profissional.

Diante de tais ideias, cabe mencionar, que, para Ferranto (2011), mesmo que um artista como Parmigianino pudesse alterar seu autorretrato (em 1524 se autorretratou como um artista bem-sucedido), os meios tradicionais da pintura permaneceriam estáticos se comparados à mutabilidade do digital “[...] sempre cambiante impermanência, que melhor ecoa as ideias da instabilidade pós-moderna. Sempre mudando, o *self* digital é compreendido como um conglomerado de múltiplas identidades” (FERRANTO, 2011, p. 73, grifo do autor).

A QUESTÃO DA IDENTIDADE EM AUTORRETRATOS FOTOGRÁFICOS

Como exemplo de autocriação na contemporaneidade, Ferranto(2011) cita os autorretratos fotográficos de Cindy Sherman, já que a artista muda de identidade a cada autorretrato, e ao passar “[...] da funcionária da loja à *ingénue* e à *femme fatale*, nós não mais abordamos o *self* como uma essência única, indivisível” (FERRANTO, 2011, p. 72, grifo do autor).

Para confirmar tal ideia, Ferranto (2011, p. 72) cita Jacques Lacan, que desconfia do *self* como algo inviolável, caracterizando-o, por outro lado, pela instabilidade e pela fragmentação.

Contudo, para Archer, ao adotar personagens (masculinos ou femininos) tirados de obras (pinturas) de antigos mestres, Sherman não desejava “[...] tanto se transformar nesses personagens, mas apagar sua própria personalidade, tornando-se neutra, de uma forma que lembrava Warhol” (2001, p. 194).

Por outro lado, Heartney (ao analisar a série de autorretratos de Cindy Sherman baseados na mídia) acredita que a artista “[...] fez isso como uma forma de brincadeira, adotando a capacidade humana da fantasia sem associá-la com a negação da individualidade” (2002, p. 59).

A mesma autora observa que todas as interpretações sobre a obra de Sherman tinham uma tendência a vê-la como uma polemista implacável, mas esqueciam de mencionar o prazer que a artista sentiu ao fazer tais imagens⁵ (HEARTNEY, 2002).

Compactuo com tal comentário de Heartney acerca do trabalho artístico de Sherman, perfeito para indicar uma série de fotografias que realizei entre 1995 e 2003. Trata-se da criação da minha própria imagem por meio de cinco autorretratos⁶, os quais foram feitos, entre outras coisas, com bastante prazer.

Mesmo sendo posteriores às fotos produzidas por Cindy Sherman, esses autorretratos não foram influenciados pela obra da artista. Diga-se de passagem, eu ainda nem conhecia Sherman.

⁵ “Isso se tornou ainda mais claro em sua obra subsequente, quando explorou as personas construídas na pornografia, nos contos de fadas, na história da arte e na moda” (HEARTNEY, 2002, p. 59).

⁶ Dessa forma, utilizei uma fotografia “construída” ou “encenada” “[...] porque os elementos produzidos e até o ângulo preciso da câmera são montados antecipadamente e reunidos para expressar uma ideia já elaborada para criar a imagem.” (COTTON, 2010, p. 8).

Em síntese, a artista construiu personas baseadas na mídia, na pornografia, nos contos de fada, na moda e na história da arte. Meus autorretratos têm como informação principalmente personagens fictícios baseados em filmes: *O prisioneiro* (1995), *O vampiro* (1996) e *O mago* (2003), ou constituem-se de personas artísticas: *O guitarrista* (1998) e *O pintor* (2003).

Vou descrevê-los para depois concluir meu pensamento.

Assim, *O prisioneiro*, de 1995 (fig. 5), diz respeito a um autorretrato feito em Santa Maria (RS), na Estação Ferroviária, já há muito tempo desativada. A foto surgiu de um impulso ao ver o vagão ali vazio e uma porta aberta. As grades foram o disparador da ideia de um prisioneiro sendo levado, transferido para uma prisão, tal como acontecia antigamente, e como costumamos ver em filmes.



Figura 5 – TOMBINI, Cleandro. *O prisioneiro* (autorretrato), 1995.
Fotografia analógica digitalizada.

O *vampiro*, de 1996 (fig. 6), também é um autorretrato feito em Santa Maria (RS), durante uma aula de Topografia, quando na ocasião, cursava graduação em Engenharia Florestal no Campus da UFSM. Assim, uma dentadura de sorvete seco (que ganhei de um colega alguns dias antes), combinada com uma “balisa” (usada em medições topográficas), somada a touca (que eu usava naquele momento devido ao frio), e a forma interessante do arbusto ali ao meu lado (uma *Calliandra*), suscitaram a ideia da foto. Contudo, o que mais chama a atenção talvez não seja a “construção”, o caráter mais “pensado” dessa fotografia, mas a incorporação do acaso, pois a linha vertical, lembrando fogo, que aparece no lado esquerdo da foto, de onde “pareço sair”, é resultante de um defeito na revelação, visto que se trata de uma fotografia analógica.



**Figura 6 – TOMBINI, Cleandro. *O vampiro* (autorretrato), 1996.
Fotografia analógica digitalizada.**

O guitarrista, de 1998 (fig. 7), é um autorretrato manipulado no *software Paint*, a partir de um detalhe de uma fotografia de uma das apresentações da banda psicodélica *Floricultura*⁷, também em Santa Maria (RS).

Em 2003, morei por um mês em Macapá, capital do Amapá. Lá criei o autorretrato *O mago* (fig. 8). A atmosfera sombria, a barba crescida, e a minha gata chamada “morcega” inspiraram essa foto, que traduz, pelo registro da expressão, um momento de introspecção. “Em geral, a visão do artista sobre si próprio é sombria, angustiada e até mesmo cruel [...]” (<http://www.itaucultural.org.br>, 2005, s. p.).



Figura 7 – TOMBINI, Cleandro.
O guitarrista (autorretrato), 1998.
Fotografia manipulada no *software Paint*.



Figura 8 – TOMBINI, Cleandro.
O mago (autorretrato), 2003.
Fotografia analógica digitalizada.

Em 2003, uma vez morando em Porto Alegre, produzi um autorretrato que talvez transpareça um lado bem forte da minha personalidade, *O pintor* (fig. 9), pois essa imagem faz referência a minha formação acadêmica (Artes Plásticas com ênfase em Pintura), a qual cursava nessa época, no Instituto de Artes da UFRGS.

⁷ Tratava-se mais de uma *performance* que de música propriamente dita, tamanho o improviso empregado nas apresentações. Ver *homepage* da banda *Floricultura* na rede social *Myspace*.

Assim, com essa breve descrição acerca de meus autorretratos fotográficos, pode-se perceber como foram realizados, de forma bem fantasiosa e, principalmente, sob muita diversão, aproximando-os da ideia de Heartney (2002) sobre o trabalho de Cindy Sherman.

Diante de tais questões, deve-se mencionar a identidade, posta em foco pelo feminismo em meados dos anos de 1970, insistindo no direito da mulher agir como mulher, e não como um sujeito neutro ou substituto do macho, conforme menciona Archer (2001, p. 133). Essa condição ressurgiu com força nos anos de 1990, por meio da teoria *queer*. Apesar de ser chamada de teoria, na verdade, um corpo teórico abstrato, complexo e distinto, “[...] que se esforça em desafiar e em minar qualquer tentativa de conferir à identidade aspectos de normalidade, singularidade e estabilidade” (DIAS, 2005, p. 279).



**Figura 9 – TOMBINI, Cleandro. *O pintor* (autorretrato), 2003.
Fotografia analógica digitalizada.**

Igualmente, atualmente, a questão da identidade vai ser também um tema bastante recorrente em dissertações de Mestrado.

Em 2010, Karine Gomes Perez defendeu sua pesquisa no Mestrado em Artes Visuais da UFSM problematizando questões relacionadas à identidade do sujeito contemporâneo, partindo de fotografias de documentos, que segundo a

autora, contêm um eu padronizado, para produzir autorretratos, ou melhor, múltiplos eus encenados (criações ou ficções).

Outra dissertação de Mestrado, do mesmo Programa de Pós-graduação e Universidade, que também aborda a questão da identidade é de autoria de Denis Siminovich. O recorte de sua pesquisa que nos interessa encontra-se principalmente no segundo capítulo, e diz respeito a uma análise e reflexão que Denis realiza sobre o processo de fragmentação, montagem e desmontagem das identidades de autorretratos de uma série que ele denomina de não-Eu-sim.

Siminovich fotografa, trata, recorta, cola e re-monta seus autorretratos no computador (*Software Photoshop*). Segundo o mesmo pesquisador, as identidades das imagens são alteradas nas digitalizações; “[...] apesar disso, nos encontros digitais são contaminadas por aproximações, fusões ou sobreposições que estabelecem outros sentidos de identidade, outras reflexões” (SIMINOVICH, 2009, p. 15).

Contudo, vai ser na rede *web* que as identidades serão alteradas em um ritmo muito mais frenético, como veremos a seguir.

A IDENTIDADE NOS AUTORRETRATOS DA WEB

Segundo Ferranto (2011, p. 72), na rede *web*, principalmente pela possibilidade de tomar autorretratos rapidamente pelo celular ou câmeras digitais, e pela facilidade de carregar, copiar e descartar, os usuários mudam sua autoapresentação de forma muito flexível.

De acordo com Alex Williams⁸ (*apud* FERRANTO, 2011, p. 72), alguns usuários mudam tão rápido os autorretratos da *homepage* como mudam a vestimenta; “[...] extravagantes e inteiramente descartáveis, eles adicionam novas imagens para mostrar uma mudança no corte de cabelo, roupas recém-compradas, ou nova maquiagem.”

Mas além da rápida troca de personalidade, o meio (*web*) também deixa espaços para múltiplas personalidades. É o que sugere Ferranto (2011, p. 73) quando traz o exemplo de Stevie Ryan, uma moça de 18 anos, que possui várias páginas na *web* onde se apresenta com outras identidades, como Jamie Lynn

⁸ WILLIAMS, Alex. **Here I am taking my own picture**. The New York Times, february 19, 2006, section 9.

(paródia da *pop star* Britney Spears), uma estudante francesa de intercâmbio que flerta com a câmera, e sua persona mais conhecida (pela postagem de inúmeros vídeos), uma Chicana loca, Little Loca, meio mexicana meio americana, misturando aspectos desse *self* ficcional com o seu *self* real.

Se o esquema vai ser flertar com a câmera, então Oakley, vai ser um exemplo de destaque conforme Ferranto (2011, p. 73). Oakley, um octogenário, que também postou vários vídeos na *internet* se apresentando como um amante de motocicletas e pintura, que vivia em uma cidade afastada (informação para despistar repórteres).

A partir desses exemplos, o ciberespaço conforme descrito por Ferranto (2011, p.73) como um espaço desenvolvido para proporcionar “[...] a troca de ideias e opiniões, mas também proporciona novas oportunidades de auto-expressão, auto-promoção, e auto-definição. Identidades emergem, enquanto outras são escondidas.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do texto, de forma análoga ao que ocorre em redes de relacionamentos da *web*, identidades também emergem (e outras se escondem) em meus autorretratos.

Assim, ao final desse texto, compreendo melhor as palavras de Ferranto (2011, p. 72), quando da análise dos autorretratos fotográficos de Cindy Sherman, comentou que “[...] nós não mais abordamos o *self* como uma essência única, indivisível”. Assim, ao analisar de perto alguns de meus autorretratos, pude perceber a existência de várias personalidades, construídas em cada pintura e fotografia (manipuladas digitalmente ou não).

Desse modo, se partirmos do pressuposto de que somos compostos por vários fragmentos de pequenas vivências, penso que nossa identidade também é compósita e fragmentária.

Contudo, deve-se mencionar ainda, que o afloramento desses vários fragmentos de identidades só foi possível devido um afrouxamento do meu inconsciente, favorecido pelo jogo lúdico, pela diversão ao criar minha própria imagem.

REFERÊNCIAS

ARCHER, Michel. **Arte Contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Auto-Retrato. Enciclopédia Itaú Cultural de Artes Visuais. São Paulo: Itaú Cultural: 2005. Disponível em: <<http://www.itaucultural.org.br>>. Acesso em: 03 nov. 2012.

COTTON, Charlotte. **A fotografia como arte contemporânea**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DIAS, Belidson. Entre Arte/Educação multicultural, cultura visual e teoria *queer*. In: BARBOSA, Ana Mae (org.). **Arte/Educação Contemporânea: Consonâncias Internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005. p. 277-291.

FERRANTO, Matt. Autocriação digital no ciberespaço: o novo autorretrato digital. **Revista Porto Arte**: Porto Alegre, v. 18, n. 30, p. 64-75, mai. 2011.

HEARTNEY, Eleanor. **Pós-modernismo**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

MCDANIEL, Craig; ROBERTSON, Jean. **Themes of Contemporary Art: Visual Art after 1980**. Oxford University Press, 2009.

PEREZ, Karine Gomes. **(Re) Configurações do eu: a produção de autorretratos fotográficos como ficção/encenação**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2010, 122 f.

SIMINOVICH, Denis. **Identidades híbridas: processos de subjetivação através da fragmentação e (des) montagem digital**. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009, 144 f.

UM ESTUDO DE DESENVOLVIMENTO SOBRE A APRENDIZAGEM DO PIANO EM GRUPO

Sérgio Inácio Torres,
Rosane Cardoso de Araújo⁹

Instituto Filadélfia-Londrina/ Universidade Federal do Paraná/CNPq

RESUMO: Este artigo traz como tema a aprendizagem de Piano em Grupo no contexto do ensino superior brasileiro. O objetivo geral desta pesquisa foi investigar um processo de aprendizagem de piano em grupo em uma classe de estudantes de graduação, por meio de um estudo de desenvolvimento baseado no método *Keyboard Musicianship*. Os objetivos específicos foram: a) avaliar as habilidades musicais desenvolvidas por meio deste método; e b) identificar os aspectos motivacionais durante a aplicação do método. Por meio da metodologia do Estudo de Desenvolvimento, foram coletados os dados da pesquisa. Participaram da pesquisa 7 alunos matriculados na disciplina de Piano em Grupo da Universidade Federal do Paraná. Os resultados da pesquisa indicaram a viabilidade do método em questão, destacando o desenvolvimento de habilidades musicais e sensorio motoras e também os aspectos motivacionais observados durante a aplicação do método.

Palavras-chave: piano em grupo, pedagogia do piano, motivação

A STUDY ON THE DEVELOPMENT ABOUT LEARNING OF THE PIANO GROUP

ABSTRACT: This article brings as theme the learning of Piano Group in the context of Brazilian higher education. The general objective of this research was to investigate a learning process by piano group in a class of undergraduate students through a development study based on Method Keyboard Musicianship. Specific objectives were: a) evaluate musical skills developed through this method, and b) identify the motivational aspects during the implementation of the method. Through the methodology of Development Study, we collected survey data. Participated in the survey 7 students registered in the Piano Group discipline, of the Federal University of Paraná. The results indicate the viability of the method in question, emphasizing the development of musical skills and sensory motor and motivational aspects also observed during the application of the method.

⁹ Resumè autor 1: Mestre em Música pela UFPR, Especialista em Arte-Educação (IBPEX, 2010), Graduado em Música - Instrumento Piano (EMBAP, 2007). Atuação profissional: Docente em piano, com experiência na área de Artes, atuando principalmente nos seguintes temas: Ensino de Piano em Grupo, Ensino de Piano e Educação musical. **Email:** pianista@oi.com.br

Resumè autor 2: Pós-doutora em Música (Universidade de Bolonha/Itália); Doutora em Música (UFRGS), Mestre em Música (UTP), e Especialista e Bacharel em Piano (EMBAP). É professora da Universidade Federal do Paraná, atuando nos cursos de graduação e pós-graduação em música. É editora da Revista Música em Perspectiva e líder do grupo de pesquisa "Processos Cognitivos e Formativos em Educação Musical" (CNPq). É Bolsista de produtividade no CNPQ. **Email:** rosanecardoso@ufpr.br

Keywords: group piano, piano pedagogy, motivation.

O presente artigo traz como tema a prática do ensino de Piano em Grupo nos cursos de graduação em música, especificamente no Curso de produção Sonora da Universidade Federal do Paraná. Nas últimas décadas, a prática do ensino do piano em grupo tem apresentado um crescimento expressivo no ensino superior. De acordo com Gonçalves (2007) e Montandon (2007), a partir de 1970, com a implantação do ensino de Piano em Grupo no Rio de Janeiro, abriu-se a possibilidade para essa nova modalidade que logo foi difundida para várias regiões do país.

No Brasil, os discentes que cumprem essa disciplina, frequentemente, não têm o piano como instrumento principal, mas o utilizam como ferramenta de trabalho ou para estudos relacionados ao seu curso de graduação, como, por exemplo, em atividades que envolvem composição, acompanhamento de peças simples, transposições, etc. Portanto, esta modalidade de aprendizagem não têm necessariamente vínculo direto com a performance de concerto, como seria o caso de graduandos dos bacharelados em Piano.

No ensino superior brasileiro existem diversas abordagens referentes à concepção do aprendizado musical no ensino de Piano em Grupo. Segundo Corvisier (2008), Costa (2008) e Montandon (2004) muitas vezes existe a necessidade de se adequar os métodos – frequentemente estrangeiros - à realidade brasileira. Existem, portanto, muitas possibilidades metodológicas para esta modalidade de ensino. Neste artigo, o foco é para um método específico: o *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al., 1993). Este método tem sido utilizado amplamente em disciplinas de Piano em Grupo em universidades americanas e, no Brasil, vários professores já o adotam, pois é um método que apresenta relações com a leitura intervalar, padrões de dedilhados, exercícios de transposição e improvisação. Este método de piano (para adultos) também pode ser aplicado em estudos individuais, pois propicia os fundamentos da leitura musical ao teclado; leitura à primeira vista, devido ao treino de leitura intervalar nas claves de sol e de fá; e auxilia no treino da transposição para outras tonalidades.

Considerando-se, portanto, o método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al., 1993) é que foi definida a questão norteadora para esta pesquisa: É possível aplicar o método *Keyboard Musicianship*, no contexto de uma aula de piano em

grupo, para alunos em nível de graduação em música no contexto brasileiro? A partir desta questão, outras questões também foram incluídas, como: Quais os processos motivacionais presentes no processo do ensino do piano em grupo gerenciado por este método? Que habilidades musicais podem ser desenvolvidas a partir do uso do método em questão?

O objetivo geral desta pesquisa, portanto, foi investigar, por meio de um estudo de desenvolvimento longitudinal, um processo de aprendizagem de Piano em Grupo de uma turma de alunos de graduação, com base na proposta do método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al. 1993). Já os objetivos específicos foram: a) avaliar as habilidades musicais desenvolvidas por meio deste método; e b) identificar os aspectos motivacionais do grupo para a participação em aula.

Para justificar a escolha deste objeto de pesquisa – prática do piano em grupo por meio do método *Keyboard Musicianship* - muitos fatores podem ser considerados. Em primeiro lugar é um estudo que traz a defesa da prática do piano em grupo como proposta pedagógica, cujos fatores otimizadores são, dentre outros, a redução no número de profissionais envolvidos na docência (devido a formação de turmas que podem conter vários alunos); a otimização de espaço físico; a ampliação no número de vagas para os alunos; e por fim, a possibilidade do desenvolvimento musical, cognitivo e motivacional dos alunos para a aprendizagem do piano, por meio de uma prática coletiva. Em segundo lugar, tem-se como justificativa a investigação do próprio método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al. 1993), cujos resultados tornam-se uma ferramenta para o incentivo do uso deste método nas universidades brasileiras.

1. A PRÁTICA DO PIANO EM GRUPO: ALGUNS ASPECTOS MOTIVACIONAIS

Em relação às vantagens pedagógicas, aprender música em grupo não é somente um processo de execução musical coletiva, mas é também um ato de trocas de experiências no âmbito do contexto social na qual tal prática está inserida. Segundo Swanwick (1994) a aprendizagem em música envolve a comparação e também a imitação entre as outras pessoas. Desta forma a motivação na prática em grupo é fortemente indicada no sentido da observação e da vivência de experiências vicárias (Bandura, 1997), isto é, experiências nas quais os alunos encontram

incentivos para aprimorar o seu próprio desempenho, observando e confrontando-se com o desempenho dos outros colegas.

O docente de Piano em Grupo muitas vezes se assemelha a figura do regente, pois mantém a pulsação, une o grupo, emite comandos individuais e também comandos unificadores. O enfoque de sua prática, portanto, deve ser motivacional para assegurar o bom rendimento da aula. De acordo com Cooper e Wristen (apud WRISTEN, 2006), são identificados como professores motivadores os profissionais que: a) incentivam a participação ativa dos alunos, ou seja, aqueles que oferecem elogios frequentes e específicos sobre o foco da lição com o conteúdo da música ministrada; b) possuem paciência/compreensão; c) seguem sempre uma atitude positiva, de incentivo; d) possuem conhecimento e capacidade de comunicação, bom-humor, descontração; e e) que preparam as aulas e possuem profissionalismo.

Segundo Hansberry (2004), a clareza na comunicação e aplicação de estratégias e ideias na aula de Piano em Grupo é fundamental, e isto só ocorre quando o professor tem o diagnóstico do grupo, estabelece o conteúdo de maneira processual e planeja a aula de forma que, ao se apresentar aos alunos, esteja preparado para lidar com os obstáculos que possam ocorrer. Não basta, por parte do professor, o conhecimento do conteúdo, a didática, a fluência verbal e a experiência, mas existe a prioridade de uma gestão permanente de todo o planejamento das aulas.

Para evitar o desânimo, e uma conseqüente perda de motivação, existem estratégias pedagógicas específicas que provaram ser eficazes quanto ao ensino de música para adultos. Segundo Wristen (2006), os seres humanos tornam-se progressivamente mais verbais em seus estilos de aprendizagem à medida que envelhecem. Os estudantes adultos preferem muitas vezes a significação verbal para compreensão de novos materiais, incluindo analogias e comparações. Eles tendem a ser mais analíticos e reflexivos.

Sabe-se que a motivação do grupo não acontece isoladamente, mas principalmente pela figura do professor na condução do ensino coletivo de instrumento musical. Conforme Cruvinel (2010), o aluno é convidado a construir seu conhecimento musical, tornando-se sujeito ativo na aprendizagem. O professor desempenha o papel de mediador, provocando assim situações que podem configurar uma metodologia integradora, propiciando que o aluno seja um articulador dentro de seu grupo, formulando novas soluções para problemáticas individuais e/ou coletivas e no desenvolvimento de novas atitudes e habilidades.

Corroborando com esse pensamento, Myers (apud WRISTEN, 2006) argumenta que adultos estudantes de Piano em Grupo desfrutam de vários benefícios em detrimento a outros que estudam somente com aulas individuais. Por exemplo, os alunos mais adiantados propiciam motivação ao resto do grupo uma vez que os alunos menos adiantados são motivados quando veem o progresso dos demais colegas. Assim se constrói, a partir de uma classe na qual todos os participantes estão engajados, um ambiente propício para aprendizagem.

O indivíduo que estuda em uma sala de Piano em Grupo tem a oportunidade do aprimoramento cognitivo e cinestésico e do desenvolvimento da percepção. Além disso, segundo Cruvinel (2010) os elementos da estrutura musical elementares, para a iniciação do instrumento, são reforçados, como a teoria e percepção musical. As aulas em grupo também incentivam gradativamente os alunos a se acostumarem com a situação da performance pública, visto que a exposição diante dos outros é constante e rotineira.

Pelo fato de geralmente se trabalhar com músicas curtas em âmbito cooperativo, a frustração – elemento tão comum no ensino do piano – é reduzida na prática do piano em grupo e o tempo de atenção do aluno na atividade de sala é elevado. Estas duas situações, portanto, reforçam elementos amplamente discutidos em estudos sobre motivação. Por exemplo, o aspecto da diminuição da frustração é essencial para o crescimento da autoestima e, conseqüentemente, para o aumento das crenças de autoeficácia do indivíduo (Bandura, 1997). Já o aspecto da concentração é um elemento discutido por Csikszentmihalyi (1999) como um dos aspectos essenciais para que o indivíduo, durante a execução de diferentes atividades, realize experiências em ótimos níveis, aumentando, com isso, seu processo de motivação pessoal.

2. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, os dados de campo – sobre a aplicabilidade do método *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et al., 1993) - foram coletados por meio de um estudo de desenvolvimento longitudinal. Segundo Cohen, Manion e Morisson (2000, p. 174), “[...] o termo ‘longitudinal’ é usado para descrever uma série de estudos que são conduzidos ao longo de um determinado período de tempo [...]”. A palavra “desenvolvimento” é empregada em conexão com os estudos longitudinais que lidam especificamente com os aspectos do crescimento humano. Nesta pesquisa,

portanto, o desenvolvimento observado foi com foco nos aspectos de aprendizagem e nos aspectos motivacionais do grupo participante em relação ao método aplicado.

A coleta de dados foi realizada por meio de dez aulas, três avaliações formativas e dois questionários em um grupo formado por sete alunos de piano funcional, durante um semestre. Para a amostragem foram escolhidos graduandos matriculados no segundo ano do curso de Produção Sonora da Universidade Federal do Paraná - UFPR, de uma única turma da disciplina de Piano Funcional. A amostragem foi constituída, inicialmente como 8 alunos, mas com a desistência de um aluno, restaram 7 participantes. Dentre as características desse grupo, cita-se a diversidade etária e o fato de não possuírem contato anterior com o instrumento piano.

Para todas as aulas foram preparados planos de aula contendo informações sobre a disciplina: duração, data, conteúdos, objetivos e encaminhamento metodológico. Após cada aula, memoriais descritivos - ou diários de aula - foram elaborados descrevendo as atividades realizadas e observações sobre condutas dos alunos e do professor durante cada aula.

O planejamento das aulas foi concebido a partir do cruzamento das informações, da ementa da disciplina, da metodologia do livro e do perfil do grupo. À medida que os encontros aconteciam, a dinâmica da aula no grupo de pesquisa sofria ajustes na maneira de exposição do método e no uso dos recursos complementares. Além do acompanhamento de todo o processo durante o semestre, também foi feito uso de atividades de avaliação (avaliações processuais).

Os diários de classe no presente estudo foram utilizados como fonte de avaliação: os mesmos foram usados como parte da avaliação processual e diagnóstica ao longo de toda a pesquisa. As avaliações foram processuais¹⁰, em número de três, realizadas respectivamente após o terceiro, sétimo e décimo primeiro encontros. Para a realização da primeira avaliação houve um período de três aulas, após o sétimo encontro o grupo teve a sua segunda avaliação e ao final do semestre ocorreu a última avaliação.

¹⁰ A avaliação formativa (processual), realizada durante o período de aulas tem o propósito de melhorar (ajustar) o ensino que está sendo ministrado, com os objetivos funcionais do Piano em Grupo, possibilitam ajustes do educando junto ao instrumento e aos procedimentos a serem realizados pelo grupo como: dedilhado, divisões rítmicas, postura, entre outras especificidades.

2.1) O método de ensino aplicado com os alunos: *Keyboard Musicianship* (CARAMIA, et. al., 1993)

O método *Keyboard Musicianship*, utilizado como referência na elaboração do estudo de desenvolvimento, está dividido em oito capítulos. A aplicação desse método foi realizada por meio da execução e adaptação dos seus exercícios, além de contar com recursos complementares aplicados em sala de aula com os alunos – quadro branco, método expositivo, material didático complementar e folhas confeccionadas pelo pesquisador. Na tabela 1 são apresentados os conteúdos utilizados na elaboração das atividades aplicadas no estudo de desenvolvimento:

Tabela 01: Conteúdos utilizados na elaboração das atividades aplicadas no estudo de desenvolvimento

Capítulos	Conteúdos
Capítulo 1	1 Dedilhado; Uso do Polegar; Espacialidade ao teclado, Articulação dedo a dedo, Campo Harmônico Dó Maior, Pontos de Referência na Pauta. Pg. 6 – Reading From Landmark Notes / Combing Hands Pg. 8 – Intervallic Reading Pg. 9 - Dynamics: Loud and Soft Ex: 5 e 6 Pg. 10 - Roll, Jordan, Roll Pgs. 12 e 13- Land of the Silver Birch Pgs. 15 – Walking Tune Acordes: todas as tríades maiores nas posições fundamentais. Revisão dos Exercícios da Aula Anterior 40
Capítulo 2	Pg. 21- Polish Tune Pg. 23- Casey Jones Pg. 25- Echos from Poland Pg. 26 - Exercício 1 – Harmonização com Quintas Pg. 29 - Exercício 5 - Transposição Pg. 32 - Play a Simple Melody Progressões: 1) C- F-G- C 2) C-F-G-Eb-Ab-C 3) Bb-Eb-Db-C Pg. 33 – “My hat” Pg. 34 e 35 – “Waterfall secondo e primo” Pg. 39 - “Thirds and Fifths”
Capítulo 3	Pg. 47- “Witthe Coral Bells” Pg. 50 - “German Folk Song” Pg. 56 - “Accompaniments using 5ths and 6ths” Escalas: uma oitava mão direita e mão esquerda em movimento paralelo, mãos separadas e juntas. Escalas de Fá# e Dó# e Revisão das escalas de Dó, Sol, Ré, Lá, Si Revisão dos acordes maiores na mão esquerda Técnica dos cinco dedos Pg. 50 - German Folk Song Pg. 56 - “Accompaniments using 5ths and 6ths” Pg. 61- “French Carol” e “Harmony” Pg. 72 e 73 - “Over There” Escalas fá, sib e mib Pg. 50 – “German Folk Song” Pg. 56 - “Accompaniments using 5ths and 6ths” Pg. 61 - “French Carol” Pg. 72 e 73 – “Over There” Inversão de tríades maiores em bloco Noções dos arpejos de tríades maiores invertidos Escalas: E, B, C#, Eb Página 61- “ Over There”
Capítulo 4	Inversões dos acordes maiores. Acordes menores. Acordes de quatro sons Exercício página 93 Acordes com sétima Inversões acordes maiores

	Acordes menores Leitura página 122 Terminologia dos acordes: 7M, m7, m7, 7M, 7, m7, m7(5b)
Capítulos 5, 6, 7 e 8	Acordes com sétima Dominantes Secundárias Progressões e cadências

3. Resultados do estudo de desenvolvimento

Para a análise dos dados foram consideradas duas etapas, de acordo com os objetivos específicos desta pesquisa: a) avaliar as habilidades musicais desenvolvidas por meio deste método; e b) identificar os aspectos motivacionais do grupo para a participação em aula.

3.1 Habilidades musicais desenvolvidas por meio do método *Keyboard Musicianship*

Para avaliar as habilidades musicais desenvolvidas por meio deste método *Keyboard Musicianship*, foram consideradas duas subcategorias de análise: a) aprendizagem sensório motora; e b) elementos de desenvolvimento propostos pelo método *Keyboard Musicianship*, especificamente, leitura musical, acompanhamento, prática de conjunto, repertório, improvisação e técnica.

a) *Aprendizagem sensório motora*: Por meio das avaliações e dos relatórios das atividades realizadas, foi possível verificar que houve um desenvolvimento geral dos alunos nos seguintes aspectos sensório motores: postura ao teclado; utilização do dedilhado; execução de diferentes articulações (especialmente legato e staccato) e controle do pulso. Estes elementos foram analisados com base em pesquisas de diferentes autores, como Póvoas (1999, 2002, 2009), Fonseca (2007), Martins (2006), Gomes Filho (2008), dentre outros. Também aspectos sobre a melhoria da motricidade foram verificados durante o estudo de desenvolvimento, especificamente a redução de tensão nos ombros e cotovelos e melhoria nos movimentos de motricidade fina para a execução de escalas.

b) *Elementos de desenvolvimento propostos pelo método Keyboard Musicianship*: Os elementos analisados nesta subcategoria foram aqueles que tiveram destaque durante o processo dessa pesquisa: leitura musical, acompanhamento, prática de conjunto, repertório, improvisação e técnica. A partir das atividades elaboradas nos planos de aula e aplicadas em quarenta e nove situações diferentes, pôde-se

acompanhar o desempenho dos alunos. No gráfico 1 encontram-se as principais temáticas trabalhadas nesta pesquisa.

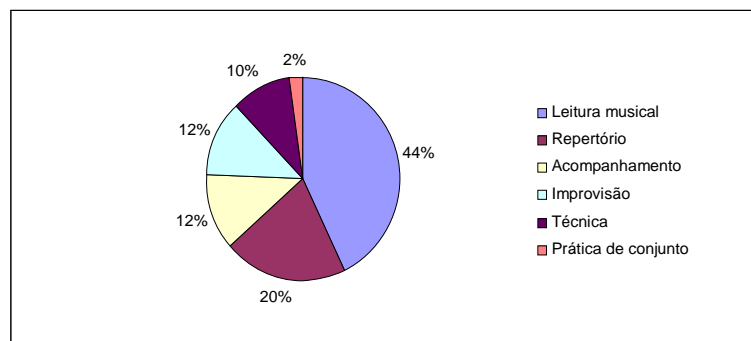


Gráfico 1 – Porcentagem dos exercícios aplicados por categorias do método

Fonte: Pesquisa de campo.

Para essas categorias, além do acompanhamento individual do desempenho de cada aluno no decorrer do estudo de desenvolvimento, foram realizadas três avaliações formativas durante o processo. O resultado final destas avaliações, portanto, trouxeram um panorama de como cada aluno se desenvolveu no conjunto total das habilidades consideradas: leitura musical, acompanhamento, prática de conjunto, repertório, improvisação e técnica. Nessas avaliações o desempenho foi mensurado, e, em decorrência disso, foram elaborados os gráficos 3, 4 e 5, que comparam os estudantes em cada avaliação, identificados pelas letras A, B, C, D, E, F, G, e H. Inicialmente a pesquisa contava com 8 alunos, mas, um aluno trancou o curso. Desta forma, 7 alunos participaram de todo o processo.

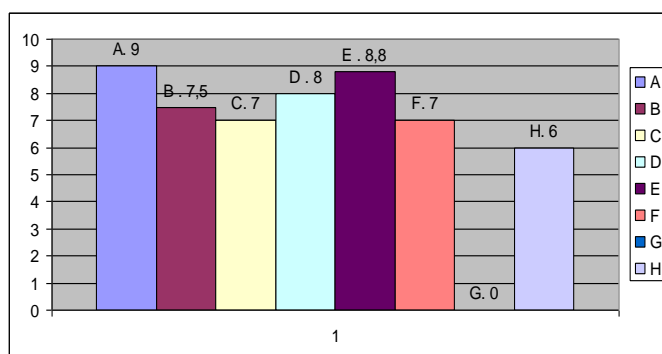


Gráfico 2: Avaliação 1 – Média obtida pelos alunos na avaliação 1

Fonte: Pesquisa de campo.

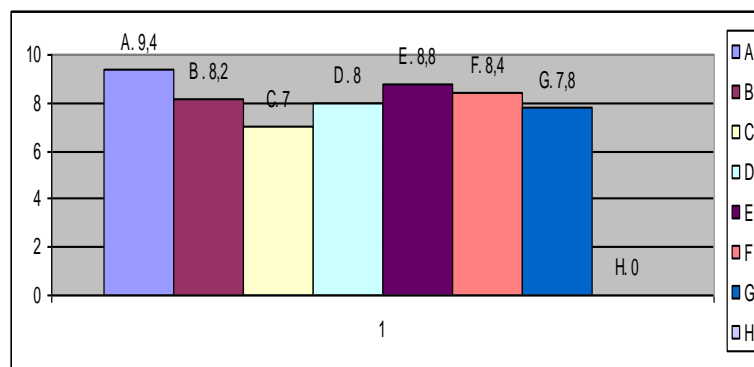


Gráfico 3: Avaliação 2 - Média obtida pelos alunos na avaliação 2

Fonte: Pesquisa de campo.

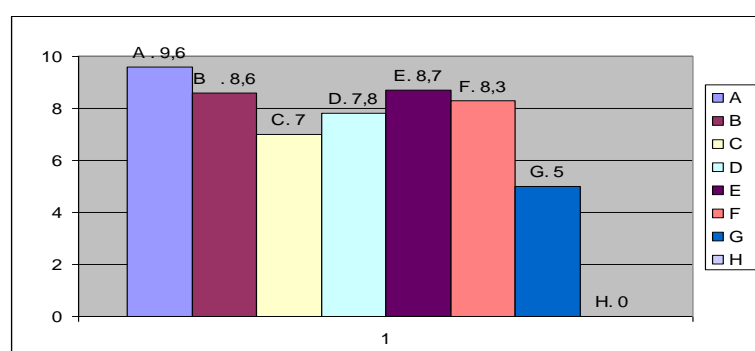


Gráfico 4: Avaliação 3 - Média obtida pelos alunos na avaliação 3

Fonte: Pesquisa de campo.

No sentido de analisar o processo individual de cada aluno no decorrer dessas avaliações, no aluno A pode-se ver certo crescimento da primeira para a terceira avaliação, respectivamente 9, 9,4 e 9,6. O aluno B da mesma forma que o A, mas com mensurações de 7,6, 8 e 8,5. O aluno C aparentemente não apresenta evolução no seu aprendizado, pois manteve a nota 7,0 nas 3 avaliações, fato que pode ser justificado pela crescente complexidade dos conteúdos avaliados, semelhantemente ao aluno E (8,8, 8,8 e 8,7). O aluno D manteve as suas notas nas duas primeiras avaliações (8, 8 e 7,8), mas, um decréscimo na última avaliação, demonstrando assim, uma pequena dificuldade no acúmulo dos conteúdos no final da disciplina. Certa relevância verifica-se nas notas do aluno F, que iniciou com 7 passou para notas 8,4 e 8,3, que pode identificar boa assimilação e crescente interesse pela disciplina. Os dados apresentados do aluno G, notas 0, 7,8 e 5,0 são resultados do não comparecimento do mesmo na primeira avaliação, na segunda obteve nota um pouco acima da média da disciplina e na última, expressiva queda. Finalmente o aluno H iniciou com nota abaixo da média, 6, e as demais avaliações

suas notas foram 0 pelo fato de ter trancado o curso, e conseqüentemente deixar de comparecer na disciplina.

Ao verificar, portanto, o resultado das avaliações apresentado, é necessário considerar a seguinte afirmação:

Se partirmos do princípio de que toda a ação educativa é intervencionista e possui intenções explícitas ou implícitas sobre o que queremos que o nosso aluno saiba, as questões são: como podemos saber se ele aprendeu algo se não tivermos mecanismos para verificar a aprendizagem e o seu grau de impacto nos alunos? Como saber se o currículo que produzimos está adequado às necessidades dos nossos alunos? E, finalmente, como podemos saber se estamos conduzindo a ação educativa tendo em vista o planejamento e o público-alvo? Nesse caso, avaliar passa então a ser igualmente importante para professores, alunos e para a instituição, tornando-se uma prática diária que vai orientando a reformulação de objetivos propostos e traçando novos caminhos para um ensino e aprendizagem efetivos. (TOURINHO; OLIVEIRA, 2003, p.8)

Assim, embora tenham sido realizadas três avaliações, nas quais as categorias do método foram consideradas como foco de observação, é necessário considerar – conforme defende Tourinho – que o processo avaliativo é uma prática diária, que orienta a reformulação dos objetivos propostos e traça caminhos. Deste modo, pode-se considerar que no âmbito deste estudo, o desenvolvimento dos alunos também ocorreu no processo cotidiano, durante a participação das atividades, conforme apontado anteriormente na verificação dos processos motivacionais vivenciados durante as aulas.

3.2 O processo motivacional

A importância do processo motivacional está no fato de que este permite a realização de ligações entre os conteúdos e objetivos propostos do professor para com os seus alunos e os aspectos emocionais da aprendizagem. Para isto, é necessária a utilização de significações verbais, analogias, uso de repertório variado e participação constante do sujeito/aluno e do professor agindo como mediador, sabendo que isso ocorre via diferentes estratégias motivacionais.

Durante o processo motivacional de aprendizagem nesta pesquisa, ficou evidente que maneiras diferentes de apresentar e estudar os exercícios propostos representaram ferramentas de motivação para desenvolver as atividades realizadas. Assim, para sintetizar os principais resultados alcançados por meio desta pesquisa,

são destacadas algumas conclusões a respeito do processo motivacional observado por meio deste estudo de desenvolvimento sobre a prática do piano em grupo:

- Um elemento de motivação observado foi em relação às expectativas dos alunos. Segundo dados verificados nos questionários aplicados, a disciplina foi considerada importante para todos, pois o uso do teclado foi apontado como recurso para compor ou improvisar.
- De acordo com o resultado verificado nos relatórios das aulas e da observação do contexto da aplicação das atividades, foi possível afirmar que a participação dos alunos durante as aulas foi atenta e com bom empenho individual, demonstrando que estes estavam motivados para esta modalidade de aprendizagem.
- Especialmente pela observação dos processos de concentração do grupo, foi possível concluir que os níveis de desafios na relação com as habilidades dos participantes era equilibrado, proporcionando experiências que geravam forte atenção. Este contexto é amplamente discutido por Araújo (2008), ao discutir os elementos da experiência do fluxo, uma das teorias de motivação que melhor descrevem a qualidade do envolvimento dos indivíduos em suas atividades.
- Por fim observou-se outro elemento significativo dos processos de motivação que foi utilizado no decorrer das aulas: o estabelecimento de metas. Cada atividade proposta, realizada com base no método *Keyboard Musicianship* foi apresentada de modo a conter metas claras para sua realização. De acordo com diferentes autores, como O'Neill e McPherson (2002), Csikszentmihalyi (1999) e Araújo (et al., 2009), o estabelecimento de metas é um primeiro passo para que ocorra um processo de atenção e, na sequência, de motivação.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste estudo, foi possível a avaliação do método *Keyboard Musicianship* (Caramia, et al. 1993) como possibilidade metodológica no contexto do ensino superior brasileiro. No aspecto pertinente à avaliação do método *Keyboard Musicianship* como possibilidade didática para as aulas de piano em grupo, pode-se concluir que é um método válido para o gerenciamento para esta modalidade de

ensino, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades musicais e sensório motoras.

No aspecto pertinente à avaliação do método *Keyboard Musicianship* como possibilidade didática para as aulas de piano em grupo, pode-se concluir que é um método válido para o gerenciamento para esta modalidade de ensino, pois possibilita o desenvolvimento de habilidades musicais e sensório motoras.

No que tange a identificação dos aspectos motivacionais dos alunos em participarem das aulas, constatou-se, no decorrer das aulas analisadas, a existência de diversas situações nos quais a motivação para a aprendizagem era evidente. Por meio da análise de processos motivacionais observados nesta pesquisa, foi possível verificar que maneiras diferentes de apresentar e estudar os exercícios propostos no método *Keyboard Musicianship* representaram diferentes estratégias (ou ferramentas) de motivação para desenvolver as atividades realizadas. Um dado relevante sobre a motivação dos alunos foi em relação às suas expectativas em relação às aulas, uma vez que a disciplina foi considerada importante para todos, sendo o uso do teclado apontado como recurso para compor ou improvisar.

Este estudo, portanto, permitiu a observação de uma prática de ensino relativamente nova no contexto das tradições de ensino musical no Brasil, com foco em um método específico, o *Keyboard Musicianship*. Destaca-se, por fim, que existem muitos outros aspectos para serem investigados sobre o objeto do Piano em Grupo como a observação do processo de aprendizagem em outras instituições/níveis de ensino; a ampliação de estudos sobre abordagens metodológicas, buscando a inclusão de outros métodos de Piano em Grupo; e a realização de estudos de otimização do tempo de aula, visando o aumento da qualidade desta modalidade de ensino. Também sugere-se que sejam ampliadas as discussões e investigações sobre a elaboração de programas e metodologias testadas e elaboradas no Brasil.

5 REFERÊNCIAS

ARAÚJO, R. C.; CAVALCANTI, C. R. P.; FIGUEIREDO, E. Motivação para aprendizagem e prática musical: dois estudos no contexto do ensino superior. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.10, p. 249-272. out. 2009.

_____. Experiência de fluxo na prática e aprendizagem musical. In: **Música em Perspectiva**, v.1, n. 2. Curitiba: DeArtes, 2008, p.39-52.

BANDURA, Albert. **Self-efficacy: the exercise of control**. New York: Freeman, 1997.

CARAMIA, Tony. et alli. **Keyboard Musicianship**. 6ed. Book one Stipes: Pushing Company, 1993.

COHEN, L.; MANION, M .L. **Research Methods in Education**, 5th ed, London: Routledge, 2000.

CORVISIER, Fátima G. M. Uma nova perspectiva para a disciplina piano complementar. In: **Anais do XVIII Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação (ANPPOM)**. Salvador 2008, CD-rom.

COSTA, Aguiar A., Piano em grupo: metodologia contextualizada ao Brasil. Relato de Experiência. In: **Anais do X Congresso Regional da ABEM – Associação Brasileira de Educação Musical**. Brasília, 2008, CD-rom.

CRUVINEL, Flavia M.. As contribuições do ensino coletivo de instrumento musical no desenvolvimento cognitivo musical e social. In: **Anais do SIMCAM 5 – Simpósio de Cognição e Artes Musicais**. Disponível em:

<<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2010.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. **A descoberta do Fluxo**. São Paulo: Rocco, 1999.

FONSECA, João .G.M. **Freqüência dos problemas neuromusculares ocupacionais de pianistas e sua relação com a técnica pianística- uma leitura transdisciplinar da medicina do músico**. Tese (Doutorado em Clínica Médica) – Programa de Pós Graduação em Clínica Médica – Faculdade de Medicina da UFMG- Belo Horizonte, 2007. Disponível em: <http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/bitstream/1843> Acesso: 5.01.2011

GOMES FILHO, Tarcísio. A união entre técnica e musicalidade na metodologia de ensino do piano da professora Isabelle Vengerova. In: **Anais do VII Encontro Regional da ABEM Nordeste e I Fórum Paraibano de Educação Musical**. João Pessoa: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte , 2008, Cd-rom

GONÇALVES, Maria L. J. **Ensino de Piano em grupo no Brasil**. Disponível em http://www.pianoemgrupo.mus.br/figuras_pioneiras.htm. Acesso em 17 de set. 2007.

HANBERRY, Melody A. **Effects of practice strategies, metronome use, meter, hand, and musical function on dual - staved piano performance accuracy and practice time usage of undergraduate non-keyboard music majors**. (Doctor of Philosophy In The School of Music) - Louisiana State University and Agricultural and Mechanical College, Los Angeles, 2004.

MONTANDON, Maria I. Aula de piano em grupo: uma análise do movimento para implantação do ensino de piano em grupo nos Estados Unidos. Ano 2005. **Revista**

Tônica. Brasília: UNB, 2007. Disponível em:
<http://www.arte.unb.br/tonica/isabel.html>. Acesso em: 12 nov. 2007.

MARTINS, Denise A. F. Merleau-Pouty: uma concepção de motricidade como ser-no-mundo. In: **XVI Congresso da ANPPOM - Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música.** Brasília, 2006. Disponível em:
<http://www.anppom.com.br/anais/anaiscongresso_anppom_2006/CDROM/COM/01_Com_EdMus/sessao01/01COM_EdMus_0102-169.pdf>. Acesso em: 14 dez. 2010.

O'NEILL, S.; McPHERSON, G. Motivation. In: PARNCUTT, R.; McPHERSON, G. (Orgs.) **The science & psychology of music performance: Creative Strategies for teaching and learning.** New York: Oxford University Press, Inc., 2002, p. 31-46.

PÓVOAS, Maria Bernardete C. **Controle do Movimento com Base em Princípio de Regulação do Impulso-Movimento. Possíveis Reflexos na Ação Pianística.** (Tese de Doutorado em Música), UFRGS, Porto Alegre, 1999, 73p..

_____. Ação Pianística e Interdisciplinariedade. **Revista Em Pauta.** V.13, n.21. Porto Alegre, 2002, p.43-69.

_____. Desempenho pianístico e coordenação motora: estratégias cognitivas de realização de movimento. In: **Anais do SIMCAM V - Simpósio de Cognição e Artes Musicais.** Goiânia, 2009. Disponível em:
<<http://www.soniaray.com/simcam/simcam5/>> Acesso em: 18 de jul. 2010.

SWANWICK, Keith . Ensino instrumental enquanto ensino de música. **Cadernos de Estudo Educação Musical,** nº 4 e 5, p.7-14, Belo Horizonte, UFMG, 1994.

TOURINHO, C.; OLIVEIRA, A. Avaliação e medidas em performance musical. In: HENTSCHKE, L.; SOUZA, J. (orgs). **Avaliação em Música: reflexões e práticas.** São Paulo: Editora Moderna, 2003. p. 13-29.

UFPR, Ementa da Disciplina de Piano Funcional 1. *Curso de música da universidade Federal do Paraná.* Disponível em:
<<http://www.artes.ufpr.br/musica/ementas/ementaslista.htm>>. Acesso em: 22 fev. 2010.

WRISTEN, Brenda. Demographics and motivation of adult group piano students. **Music Education Research.** Vol. 8, no. 3, November, 2006, p. 387-406. Disponível em: < <http://www.informaworld.com/smpp/content~db=all~content=a757732689>> Acesso em: 23 de jul. 2010.

A PROMESSA DOS IRMÃOS DARDENNE: OS CAMINHOS DA ATESTAÇÃO DE SI

Sabrina Ruggeri¹¹

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este trabalho pretende analisar o filme *A Promessa* (1996) dos premiados Irmãos Dardenne a partir de elementos da filosofia de Paul Ricoeur, em especial sua compreensão do fenômeno da *atestação*, através do qual a identidade pessoal é revestida de uma camada de segurança e confiabilidade quando se encontra com a alteridade pelo ato da promessa. O filme, através de mecanismos próprios à ficção e à arte, alarga imensamente o espaço da luta pela identidade pessoal, bem como dos próprios caminhos da *atestação* de um *si-mesmo*.

Palavras-chave

A Promessa; Irmãos Dardenne; *Atestação*; Identidade pessoal; Paul Ricoeur.

Abstract

This article intends to analyze the film *La Promesse* (1996) from the awarded Dardenne brothers within the framework of Paul Ricoeur's philosophy, specially his understanding of the phenomenon of *attestation*, by which the personal identity is lined with a layer of security and reliability when reaches otherness through the act of promise. The film, by the mechanisms that are proper to the fiction and art, expand immensely the space of the struggle for the personal identity, as well as the proper ways of *attestation* of a *Self*.

Key-words

La Promesse; Dardenne Brothers ; *Attestation*; Personal identity; Paul Ricoeur.

¹¹ Graduada em Jornalismo pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, sabrinarufrei@gmail.com.

Paul Ricoeur afirma por diversas vezes em sua obra célebre *O si-mesmo como um outro* (1991) que a ficção pode ser compreendida como uma espécie de laboratório onde o homem pode realizar variações imaginativas acerca da vida moral, isto é, que o homem pode exercitar sua capacidade de julgamento em situações conflituosas mediante a experiência estética. Nesse sentido, logo se revela o potencial originariamente ético que Ricoeur enxerga nas artes: o leitor (ou espectador, ou ouvinte... embora Ricoeur privilegie unicamente a literatura), quando põe de encontro o seu próprio mundo com o mundo da obra a que se detém, descobre a possibilidade de *refigurar* a sua própria vida, isto é, traz para si as experiências acompanhadas na narrativa da obra de arte. Na luta travada diante da obra, o homem pode tomar a iniciativa de por em causa sua própria identidade pessoal e assim encarar a jornada junto a essa obra como a possibilidade de um autêntico exercício de reflexividade, deixando que a ficção ensine a vida.

Ao lado da possibilidade do desenvolvimento da identidade pessoal, encontra-se o fenômeno da *atestação*, considerado por Ricoeur (1991) como o ato de *atestar* a si mesmo enquanto ser que age e sofre no mundo, através da partilha deste si-mesmo com os seus semelhantes. O processo envolvido nessa procura por um si-mesmo autêntico e as dificuldades de realizá-lo aparecem, para nós, profundamente desenvolvidos no filme *A Promessa* (1996) dos premiados diretores Jean-Pierre e Luc Dardenne – o roteiro também é assinado pelos irmãos e o filme se passa em Liège, na Bélgica. A narrativa se concentra no personagem Igor, um adolescente aprendiz de mecânico que vive com o pai, Roger, e o ajuda em sua fonte de renda: a exploração de imigrantes ilegais; logo no princípio da narrativa novos trabalhadores são aliciados por Roger e levados a trabalhar na construção de sua própria casa em troca de um aluguel mais baixo. É neste cenário rapidamente construído que a tensão é introduzida: na pressa por se esconder da fiscalização, o trabalhador Amidou sofre um grave acidente, no entanto somente Igor testemunha o fato e, diante daquele homem prestes a deixar o mundo, promete cuidar de sua esposa Assita e de seu filho Tiga. A partir deste ato a narrativa sofre uma reviravolta surpreendente, enquanto vê passar uma enxurrada conduzida pela obstinação de Igor em guardar sua promessa; a cada nova decisão, observamos os valores e as crenças de Igor, Roger e Assita se distanciarem num crescendo, acirrando o conflito, desde o princípio inevitável.

A primeira cena do filme nos é interessante por introduzir com eficiência os valores do personagem principal e funciona como um prelúdio do ambiente social no qual a narrativa terá chão: Igor rouba a carteira de uma senhora depois de atendê-la em seu trabalho, uma oficina mecânica, e ainda consegue fazê-la crer que poderia ter perdido seu pertence no estacionamento. A busca por esse tipo de ambientação se tornaria uma marca no projeto estético dos Irmãos Dardenne: a predileção pelas periferias e pela marginalidade, no intento de revelar a hostilidade de todo o corpo social. São os mecanismos de controle e exploração próprios a esta mesma sociedade que levam o personagem Igor a se encontrar com Assita, uma imigrante africana que chega à Bélgica com todas as suas crenças e comportamentos tão estranhos à nossa herança cultural europeia – o interesse de Igor nasce instantaneamente, despertado pelas suas roupas exóticas, pela crença em fantasmas, seus objetos religiosos, em suma: a narrativa nos permite acompanhar a sutil passagem de uma inicial curiosidade por esse outro do qual não consigo me aproximar, devido às distâncias linguísticas e culturais, ao despertar de um sentimento de respeito e fidelidade, sendo Igor aquele que pode constituir um si-mesmo e zelar pela sua manutenção. A alteridade que no princípio provoca curiosidade será aquela que logo adiante demandará o mais completo reconhecimento deste outro como um *semelhante* – dir-se-ia no âmbito da promessa: serei fiel à palavra declarada ao outro mesmo que não esteja ao meu alcance compreendê-lo.

O que está em jogo em *A Promessa* é a constituição da identidade pessoal do personagem Igor, e o filme nos mostra com propriedade que alcançá-la não é tarefa fácil e nem mesmo isenta de ônus, antes disso, trata-se de uma identidade que fragilmente se sustenta por um sutil equilíbrio entre dois polos do si-mesmo. Estes dois polos, no entender de Paul Ricoeur (1991), correspondem aos elementos de uma relação dialética que configura a constituição do si-mesmo: de um lado, o polo da mesmidade, responsável pela fração de imutabilidade do si e encarnada na figura do caráter; do lado oposto, o polo da ipseidade, onde a manutenção de si, descolada do suporte da mesmidade, dá-se por uma relação frontal com o Outro, por intermédio da *promessa*.

O polo da mesmidade para Ricoeur (1991, p. 144) tem a função de agregar as características de nosso caráter que não se alteram apesar da passagem do tempo e das pressões externas; no interior da modalidade do caráter se encontram

os *hábitos* adquiridos ao longo de uma vida, que podem ser até mesmo narrados, e as *disposições avaliativas* que levamos conosco a cada apreciação e julgamento do exterior, bem como a possíveis identificações que vamos construindo ao longo da vida. O caráter é definido por Ricoeur como o “conjunto das marcas distintivas que permitem reidentificar um indivíduo humano como o mesmo” (RICOEUR, 1991, p. 144), é em suma o lugar de fixação de uma perspectiva finita pela qual cada ser humano tem acesso ao mundo, a valores e ideias – é por fim o âmbito próprio da abertura de horizonte de cada um.

Além do hábito, a noção de *identificações adquiridas* para Ricoeur (1991, p. 147) também compõe o polo do caráter, e é inclusive responsável pela aproximação com o polo da manutenção de si: as identificações adquiridas correspondem a maneiras de se reconhecer e se identificar com coisas externas – valores e normas, histórias, identidades, *com* o outro ou *com* uma comunidade. Aqui, a identificação com a alteridade produz o passo seguinte rumo à polaridade *ipse*: essa ligação torna-se *fidelidade* no conjunto de uma vida, *atestando* o “poder confiar” de quem se identifica com ideais, com outras pessoas, etc; isto é, a modalidade das identificações adquiridas direciona a análise ao modo da manutenção de si pela eticidade que necessariamente a compõe.

Um importante papel é atribuído à modalidade de permanência no tempo específica da mesmidade: é ela que recobre o *ipse* (polo da ipseidade, o si-mesmo) no interior do polo *idem* (o eu, o mesmo), fazendo coincidir os hábitos adquiridos e o perfil de caráter com a identidade reflexiva, isto é, confundindo o *idem* e o *ipse*. O caráter *disjuntivo* da relação dialética mesmidade-ipseidade se revela igualmente no terreno da manutenção de si, do lado oposto: a identidade *ipse* mantém-se no tempo por um princípio diverso daquele do *idem*, é pela “palavra mantida na fidelidade à palavra dada” (RICOEUR, 1991, p. 148) que a ipseidade do si pode se manifestar livremente, distante do “suporte” da mesmidade. Ora, ser fiel à palavra dada a um amigo é perseverar na promessa e desta forma manter-se a si mesmo como aquele *quem* que possui tal identidade.

Como modalidade principal da manutenção de si no polo *ipse* encontramos a *promessa*, justificada eticamente pela relação de confiança entre os homens selada pela instituição da linguagem, “um desafio no tempo, uma denegação da mudança: apesar de tudo meu desejo mudaria, apesar de tudo eu mudaria de opinião, de inclinação, ‘eu manteria’” (RICOEUR, 1991, p. 149). Justificação ética que funda

uma modalidade de permanência no tempo oposta ao do caráter, separando os polos. A promessa inscreve a identidade pessoal na escala máxima da relação direta com a alteridade, firmando o laço com o Outro e o fazendo perdurar, concedendo esperança para aqueles que confiam.

A promessa, portanto, é a modalidade da linguagem que deve fomentar a manutenção de si diante do próximo, através da palavra considerada que deve sempre ser dirigida ao próximo; duração mediada pela instituição da linguagem e garantida pelo encontro direto com a alteridade, através da mútua confiança e do reconhecimento das capacidades de cada um – daquele que *conta* comigo, para quem declaro minha intenção de ser fiel. Com a promessa, dirigimo-nos necessariamente à esfera ética – o espaço privilegiado de encontro com o Outro, através do qual o polo da imutabilidade fica definitivamente para trás.

Podemos nos demorar um pouco mais na reflexão a respeito da promessa, ao lado de Paul Ricoeur, se pudermos enxergar em seu oposto uma oportunidade para pensá-la melhor, é o caso da *falsa promessa*. Ricoeur (1991, p. 311) invoca o princípio da dissimetria original entre o agente e o paciente para explicar de que maneira a promessa não cumprida pode ser um ato de violência: desde que tratar outra pessoa somente como um meio já é inscrever-se na esfera da violência, fazer uso da linguagem sem assegurar o respeito à alteridade do outro é também servir-se de uma figura do mal, a violência da palavra falsa. No enalço, Ricoeur pretende diferenciar a estrutura constitutiva da promessa e a sua correlata obrigação moral, isto é, separar aquilo que exatamente faz de uma palavra pronunciada uma promessa da *regra moral* que nos obriga a manter nossas promessas.

Para responder à constituição da obrigação moral da promessa, Ricoeur (1991, p. 311) irá chamar de “princípio de fidelidade” o princípio regulador da regra moral segundo a qual devemos guardar nossas promessas, porque devemos nossa palavra como verdadeira a quem *conta* conosco. É desta maneira que a promessa se inscreve numa estrutura dialógica, à medida que coloca frente a frente duas pessoas mediadas pela instituição da linguagem: uma que promete e a outra que recebe a palavra da primeira; no entanto, essa estrutura dialógica da promessa pode ser concebida inclusive sob o ponto de vista de uma estrutura plural que acrescentaria novas camadas de significação à promessa:

...pondo em jogo eventualmente uma testemunha diante da qual o envolvimento é tomado, depois, atrás dessa testemunha, a instituição da linguagem que nos empenhamos em salvaguardar, até a referência a algum

pacto social em nome do qual pode reinar, entre os membros da sociedade considerada, uma confiança mútua prévia a toda promessa (RICOEUR, 1991, p. 311).

Logo é fácil compreender de que maneira a obrigação moral de guardar promessas se conecta à manutenção de si, um mesmo esforço para preencher duas lacunas: enquanto me esforço para manter minha palavra diante daquele que confia em mim apesar das dificuldades tanto exteriores como interiores, meu esforço é também pela manutenção de um si-mesmo que me permita continuar existindo como aquele *quem* capaz de guardar promessas. Nesse sentido, a manutenção de si enquanto permanência no tempo oposta à do caráter recebe necessariamente uma significação moral, que por sua vez introduz a regra de reciprocidade, isto é, a tomada de um homem pelo outro como fim em si mesmo, assegurando a manifestação da alteridade concreta do outro em sua determinada situação: “A obrigação de se manter a si mesmo guardando suas promessas é ameaçada de condensar-se na dureza da simples *constância*, se ela não é irrigada pela resolução de corresponder a uma expectativa, até a uma reclamação vinda de outro” (RICOEUR, 1991, p. 312-313). É essa afecção pelo Outro que o polo *idem* da identidade pessoal não é capaz de suportar, razão mesma para que as duas polaridades convivam afastadas uma da outra, embora mantenham sua necessária relação dialética. No polo *ipse*, o Outro se encontra de alguma forma já interiorizado:

O princípio de fidelidade à palavra dada só faz desse modo aplicar a regra de reciprocidade à classe de ações em que a própria linguagem está em jogo como instituição regendo todas as formas da comunidade. Não manter essa promessa é, ao mesmo tempo, trair a expectativa do outro e a instituição que mediatiza a confiança mútua dos sujeitos falantes (RICOEUR, 1991, p. 314).

O papel da linguagem na filosofia de Ricoeur é mais que exaltado através da promessa: esta não somente proporciona a constituição mais autêntica do si em seu esforço para se manter fiel a si mesmo, como também revela o *fundo de ser* que permite ela própria – a palavra considerada; isto é, revela a linguagem como instituição suprema do reconhecimento e da confiança entre os homens. Sem a promessa, uma parcela crucial da constituição do si permaneceria adormecida – o justo exercício da capacidade plena de se manter fiel a si mesmo ao longo do tempo; sem a manutenção de si no ato da palavra, a *atestação* perderia seu caráter de fenômeno público, de afirmação de um si-mesmo compartilhado através das ações no mundo e reconhecido pelos seus semelhantes.

Após a apresentação da estrutura da promessa em Paul Ricoeur, retornamos ao acolhimento sem medida da alteridade levado a cabo pelo personagem Igor em *A Promessa*, quando se depara com a obrigação de cuidar de Assita e seu filho, apesar da enorme distância cultural entre os dois. Novamente, é por respeito à instituição da linguagem, enquanto aquela que me permite conviver com os demais seres falantes, que me torno obrigado a cumprir com o prometido, isto é, pela honra à palavra declarada torno-me capaz de abraçar este outro apesar do breu que possa estar entre nós. Deste outro não espero nada, não posso esperar pelo que me é inatingível: a promessa romperia assim com as barreiras sociais do preconceito e da discriminação no momento em que proporciona o mútuo respeito e fidelidade, mediados pela linguagem. Apesar de minhas crenças, apesar de minha ignorância a respeito do outro, cumprirei a palavra prometida porque desejo ser fiel também a mim, sujeito capaz de prometer e de guardar suas promessas, sujeito com o qual se pode *contar*. Eu, já um si-mesmo.

Logo entrevemos o manifestar de uma caracterização original concedida por Ricoeur ao fenômeno da *atestação*: o caráter *alético* ou *veritativo*, responsável pela possibilidade da *confiança* entre os homens desde que introduz um relevante caráter epistêmico ao *fenômeno* da atestação, elevando-a à modalidade de uma crença dóxica, localizada no nível da opinião, capaz de inaugurando o crédito e a confiança entre os homens. A certeza que a *atestação* é capaz de conferir ao sujeito é descrita como situada entre a certeza epistêmica do *Cogito* a partir de Descartes e a sua versão humilhada em Nietzsche. Nesse sentido, a *atestação* se oporia à tradicional noção de *episteme* pelo fato de não exigir uma verdade fundadora, mas antes apresentar-se como uma espécie de crença que se caracteriza pelo “eu creio em”, isto é, uma crença dóxica que se aproxima daquela *confiança* depositada sobre a palavra de quem testemunha.

Se a *atestação* se diferencia fortemente da versão cartesiana do *Cogito* exaltado pela recusa a uma verdade apodítica, com o *Cogito* de Nietzsche não é diferente: a *atestação* vai de encontro a qualquer ideia de desconfiança ou ilusão, inscrevendo-se justamente no terreno intersubjetivo das noções de crédito e *confiança*, iluminando seu caráter ético. Assim, a *atestação* vai reunindo fragmentos de um si-mesmo que se quer tanto dono de uma estima de si, como aquele com quem se pode *contar* porque se mostra capaz de cumprir suas promessas: “Se admitimos que a problemática do agir constitui a unidade analógica sob a qual

assemelham-se todas as nossas investigações, a *atestação* pode definir-se como a *segurança de ser si-mesmo agindo e sofrendo*” (RICOEUR, 1991, p. 35). A dimensão *alética* que Ricoeur confere à *atestação* vem justamente acrescentar ainda mais à força da alteridade na constituição mesma do si: “Como crédito sem garantia mas também como confiança mais forte que toda suspeita” (RICOEUR, 1991, p. 35), isto é, como um laço poderoso entre os homens e suas vidas capaz de vencer qualquer suspeita, o laço por excelência.

Além da relação de curiosidade de Igor por Assita, revelada desde o princípio da narrativa, também observamos sutilmente a forte ligação entre Igor e Roger – desde pequenos gestos de cumplicidade entre os dois, até o singelo presente recebido por Igor, um anel idêntico ao do pai. O desenrolar da narrativa permite que observemos o quanto Igor respeita o pai e em boa medida é também seu cúmplice, no entanto, essa proximidade entre os dois personagens não ganha espaço no filme por acaso: é exatamente a integridade dessa relação e o seu papel na constituição da própria identidade de Igor que sofrerão uma reviravolta. A partir do ato de discurso declarado por Igor que institui a obrigação moral de guardar a promessa, Roger é identificado com o papel do anti-herói na narrativa de *A Promessa*, aquele personagem responsável pelo principal obstáculo na luta de Igor pela manutenção de sua promessa.

A diferença de valores entre os personagens começa a aparecer logo após o acidente de Amidou: Igor tenta ajudá-lo estancando o sangue com a própria cinta, enquanto propõe ao pai que o levem a um hospital, podendo disfarçar alegando que o homem teria sido atropelado; Roger no entanto o censura e na ânsia por evitar problemas ao seu rentável negócio decide por esconder o corpo de Amidou. Igor neste momento não é capaz de enfrentar o pai e contrapor os valores de cada um, uma transformação faz-se necessária e mais que isso, a fundação de uma nova identidade que possa ser *atestada* diante do pai, no momento mesmo em que Igor rompe com este. A ligação familiar ainda é forte o suficiente para fazê-lo seguir os valores aparentemente impostos pelo pai; no entanto, conforme a narrativa avança e os esforços de Igor para manter a sua promessa precisam ser cada vez maiores, a ruptura com o pai se revela inevitável. A integridade necessária à sua identidade terá de passar pela renúncia aos valores do pai, seu desejo por independência terá de ser mais forte que a ligação afetiva – o maior conflito reside na destruição da figura paterna enquanto figura de poder e influência.

Podemos refletir sobre o grande conflito da narrativa de *A Promessa* tendo em mente a cena em que Igor abraça Assita depois de escondê-la do pai, certamente com medo da punição vindoura de Roger e angustiado pela dificuldade de manter sua promessa – mas o que estaria nos dizendo essa cena? Ela não estaria por acaso nos falando da trágica existência humana, lançada em sua facticidade e contingência moral? Igor era há pouco um menino, e agora deve escolher entre manter ou a sua palavra ou a fidelidade ao próprio pai. Assim como na tragédia grega *Édipo Rei*, o seu conflito também é diante da figura do pai, ligação que ele precisa destruir para ser capaz de perseguir a convicção de si que deseja, e assim transformar seus valores de maneira que possa ter independência para escolhê-los e decidir pela identidade que deseja assumir perante o mundo. *A Promessa*, em suma, parece nos falar da libertação da figura coerciva do pai ao mesmo tempo da conquista de consciência crítica e autonomia moral, no momento em que Igor reconhece que o pai está errado e que agiu mal durante todo o tempo, movimento iniciado pela obrigação de manter a promessa que reconhece como *sua*.

No terreno do simbólico, encontramos-nos com algumas marcas da transformação de Igor, como a decisão de vender o anel recebido do pai e o despojamento de sua motocicleta, uma transformação da identidade que acontece muito mais *fora* do que dentro – confirmando uma vez mais a tese da profunda dialética entre ipseidade e alteridade, segundo a qual o Outro não é acrescido de fora ao si, mas já reside em seu conteúdo de sentido, bem como em sua própria constituição ontológica. Podemos interpretar os objetos de Igor privilegiados em *A Promessa* como os símbolos de sua identidade anterior, onde Igor compartilhava com o pai o desejo de ascensão social, bem como a reputação entre os amigos adolescentes. Rompida esta identificação em algum lugar *dentro* do personagem, suas ações passam a manifestar de maneira autêntica sua nova identidade, ou mais que isso: sua transformação é a possibilidade mesma de atingir a autenticidade. Livre das amarras da identidade anterior, Igor pode experimentar a possibilidade de escolher *quem* deseja ser, segundo os atos que lhe parecem os melhores: entrevemos aquela necessidade de *expressar* ao meu semelhante a minha identidade, aquilo que me faz capaz de ser um si e de estar diante deste outro, pronto para ouvi-lo e com ele compartilhar o mundo.

O mais relevante para nós é que a constituição da identidade de Igor se dá unicamente através do agir, isto é, a atestação de si se dá *em ato*, longe de qualquer

cálculo pragmático que possa colocar a resolução da consciência em primeiro lugar; logo torna-se visível a ressonância do filme com a hermenêutica do si-mesmo de Paul Ricoeur: no interior da *atestação* ricoeuriana não há espaço para a consciência que deseja calcular previamente qual atitude tomar, seja de acordo com as ilusões que mantém de si, seja segundo os ganhos que pretende obter. *A promessa* revela sua profunda beleza neste mesmo caminho, pois é na vivacidade de cada momento conflituoso que as ações se desenrolam e levam consigo o destino de seus agentes: Igor não calcula os ganhos que pode obter na relação com o pai ou o modo mais simples de se desfazer do problema que é cuidar de Assita, seja quando foge com o carro do pai para impedi-lo de vender Assita como prostituta na Alemanha, seja quando recusa sua oferta e o mantém preso – seu desejo mais autêntico é cumprir com o prometido, mesmo que isso lhe custe romper com o pai.

É então assim que o filme revela de uma maneira instigante a dialética do interior-exterior nos caminhos da *atestação* de si: não acompanhamos uma narrativa do que acontece “dentro” do personagem, isto é, a *atestação* deixa de ser pensada como aquele fenômeno íntimo, localizado no interior de uma única consciência – prevaiente na história da filosofia ocidental e de certa forma defendida na analítica existencial de Heidegger em *Ser e Tempo*. É justamente na medida em que as ações se delineiam e se constituem que o si-mesmo responde por seu nome, correspondendo: o *fora* reformula o *dentro*. É quando então podemos afirmar que a constituição da ação e a constituição do si-mesmo andam juntas – enquanto Igor age, tomando suas decisões a cada nova situação sempre de acordo com a fidelidade à palavra declarada a Amidou, *atesta* uma identidade que se configura neste mesmo ato, uma identidade que é nesse agir.

A centralidade conferida ao agir no interior do fenômeno da *atestação* reflete por sua vez a mesma posição central que o agir possui na própria filosofia de Ricoeur, desde que a sua obra célebre, *O si-mesmo como um outro* (1991), desenvolve-se como uma hermenêutica do si-mesmo que investiga as possibilidades de interpretação da identidade pessoal – o *quem* da ação, o *quem* da imputação moral, assim como aquele que narra, que julga, que busca o bem-viver com os demais nas instituições justas. Ao fim desta jornada fragmentada, Ricoeur (1991, p. 365) dedica seus esforços nos primeiros passos da construção de uma interpretação ontológica dos resultados alcançados por esta hermenêutica do si-mesmo, deste modo, seus caminhos apontam para uma ontologia que se quer plural, polissêmica,

que de fato corresponda a uma pluralidade que é própria à *atestação* do si-mesmo; por este motivo, é a *unidade analógica do agir* que integra e unifica os fragmentos dessa reconstituição do si-mesmo em torno de uma mesma temática.

Podemos imaginar o quão interessante seria mesmo para o próprio Igor olhar para trás e, acompanhando a trajetória de seus atos, dispor-se a procurar por um sentido para si mesmo através de uma narrativa acerca do vivido. Se Igor agiu por um propósito autêntico e fiel à sua promessa, podemos presumir que não teria calculado seus atos, nem desejado agir de acordo com alguma identidade já existente, pelo contrário: a sua nova identidade só pode ser encontrada de forma retroativa, após aquela explosão do agir e principalmente por intermédio de uma reflexão que o torne capaz de afirmar para si: “sou aquilo que fui enquanto agia”. Talvez o personagem tenha mesmo pecado em sua obstinação por guardar a promessa, aí residiria o caráter trágico de sua história: Igor não pôde buscar um equilíbrio entre os dois lados do conflito, saiu a contrapelo sem poder salvar a si mesmo, buscando a correlação além do que lhe seria cabível.

A sua identidade, por fim, não é uma coisa que lhe pertence de imediato, não é um objeto que ele deve salvaguardar e manter ao abrigo da hostilidade do mundo; ela é antes uma massa amorfa reconstruída a cada nova ação, resignificada a cada novo lançar de olhos – é o produto único que nasce de um homem em sua ânsia por bem viver com os seus semelhantes em instituições justas, dizemos com Ricoeur. Ética por excelência, a sua identidade assim *atestada* é recoberta por camadas de autenticidade que Heidegger jamais pensara em atingir; aqui, o homem é chamado a enfrentar o terreno pantanoso de suas ações desenroladas segundo o seu próprio juízo em cada situação particular, entregues à fortuna de um mundo cruel e por vezes maligno. Autêntica, porque a identidade pessoal desafia a própria razão, mostrando que o “fundo” está sempre mais aquém, não onde pensamos assentar o pé e estabelecer território, porque logo adiante seremos convocados pela vida a agir novamente de imediato e imprimir a nossa marca no mundo, irreversível. Antes que a consciência possa misturar suas ilusões acerca de si mesma com a própria constituição da *atestação*, o homem em seu ser capaz de agir *age* e põe tudo a perder – ou atestando o contrário do que a consciência quer acreditar sobre si, ou então reforçando um sentido que se constrói junto de si e *para si*, acima de tudo.

O fascínio de *A Promessa* está justamente nos muitos caminhos que esses atos tomam como que por uma lógica própria, carregando o herói da narrativa tragicamente ao seu destino, contudo não revelado. Nossa intuição deseja apontar para a maneira com que o próprio Igor se vê de repente enredado na vida daquela mulher desconhecida e no próprio caráter de vítima que o personagem incorpora: um menino que assiste à morte de um trabalhador explorado pelo seu próprio pai e que ouve seu último apelo. A *passividade* é uma das marcas da trama de *A Promessa*, já que Igor também *sofre* quando está presente no momento da morte de Amidou, *sofre* com a dificuldade de manter sua promessa, esta que não pôde em boa medida escolher – sua decisão consistiu unicamente em manter sua palavra, e o sofrimento veio ainda mais por meio das consequências que não o pouparam.

A *passividade* também é tema privilegiado na filosofia de Paul Ricoeur (1991, p. 383), responsável pela compreensão de que é por ser *afetado* pelo que lhe é diverso que o si-mesmo pode se desenvolver. As chamadas *experiências de passividade* são a maneira que Ricoeur elege para tematizar as diferentes modalidades em que o si é *afetado* pela alteridade e então convocado a por em ação a dialética própria da ipseidade-alteridade, onde cada polaridade é dependente uma da outra. O primeiro momento de passividade para Ricoeur (1991, p. 373), e portanto de alteridade, diz respeito à experiência do próprio corpo ou da *carne*, enquanto aquela que detém a função de mediação ente o si e o mundo; compreender esta modalidade de experiência corresponde a reconhecer que as pessoas são também corpos, isto é, pertencem ao reino das coisas no mundo ao mesmo tempo em que pertencem ao reino específico do si. A ontologia da *carne* traz a conclusão de que o ancoradouro do si no mundo fica sendo o seu próprio corpo, aquele com o qual em primeira instância o si aprende a se relacionar com um outro.

Ricoeur (1991, p. 373) ainda chama a atenção para um traço marcante acerca da fenomenologia da passividade: o *sofrimento* – à medida que o sofrer e o padecer revelam de maneira originária tanto a própria experiência de passividade como a correlação entre agir e sofrer, crucial para a filosofia ricoeuriana. Mesmo diante da identidade narrativa o sofrer é capaz de se manifestar em sua originariedade, é o caso da junção que a narrativa é capaz de fazer entre agentes e pacientes, revelando o quão inseparável é o agir do padecer; ou indo mais fundo, quando a narrativa aponta para casos tanto mais dissimulados do sofrer como delatores de nossa imensa fragilidade, dos quais Ricoeur (1991, p. 347) aponta a

incapacidade de narrar, a recusa de narrar e a insistência do inarrável. Dissimulado, porque não se trata de um sofrimento aparente que deixe sua marca de maneira visível, mas sim profundo ao ponto de ser difícil representá-lo, cortando junto com a possibilidade de narrar o próprio esforço, humano por excelência, de procurar por um significado para a própria vida, para a família ou a comunidade. Não ser capaz de narrar a própria vida, ou mesmo recusar-se a fazê-lo, constitui um imenso bloqueio para a construção da ipseidade, pela ausência daquela articulação singular do si num ato reflexivo: construo minha identidade reunindo um pouco de ficção refigurada, mais um tanto do que ouvi das narrativas de outros acerca de mim, e por fim aquilo que desejo crer acerca de mim mesmo. *Sofrimento* é sucumbir em meio às narrativas de um mundo afora e não ser capaz de me manter fiel a mim mesmo, ou mais que isso, é ver a diminuição do meu próprio poder de agir.

O segundo momento fenomenológico é a experiência da passividade diante da alteridade do outro, um outro que não é oposto ao si mas que participa de sua constituição própria. Ricoeur (1991, p. 383) logo anuncia que o si só se reconhece através das diversas maneiras com que é *afetado* pelo diverso de si, assim, a compreensão de si por si passa necessariamente pela experiência passiva diante do outro. Retomando brevemente, Ricoeur (1991, p. 384) identifica o modo do ser-afetado do si pelo diverso de si no terreno que vai desde a simples troca de palavras cotidianas, onde somos afetados pela palavra que nos é dirigida, até a própria imputação de uma ação.

Neste contexto, vale retomar a importância de sua *teoria narrativa* em relação com as artes: Ricoeur destaca o modo privilegiado no qual o sujeito que lê (ou como no nosso caso, o sujeito que assiste a um filme) é afetado pelo mundo da narração e de seus personagens, desenvolvidos ao mesmo tempo em que a narrativa, o que lhe confere a oportunidade de exercitar suas preferências e suas apreciações, retrabalhando sua ipseidade. Mais uma vez a ficção oferece “experiências de pensamento”, valiosas ao si que deseja ser afetado pelo que lhe é diverso: “O ser-afetado sobre o modo fictício incorpora-se assim ao ser-afetado do si sobre o modo ‘real’” (RICOEUR, 1991, p. 384), o que significa que novamente nos deparamos com a tese de que a narrativa sai da própria vida para ser levada ao trabalho configurador da ficção, ao término do qual finalmente retorna de encontro à vida, agora refigurada pela capacidade e abertura de cada leitor/espectador/ouvinte...

Atingimos assim o último momento de alteridade, aquele vivido na experiência passiva da própria consciência. A análise da consciência permite a Ricoeur (1991, p. 397) mostrar que a *atestação* da ipseidade é inseparável de um exercício da *suspeita*, pela qual o si viveria um conflito para se estabelecer; deste modo, a suspeita traria um “excedente de sentido” por conta da confusão situada na consciência entre ilusões acerca de si mesmo e o conteúdo propriamente verdadeiro da *atestação*. Ricoeur então faz uso da descrição do momento de alteridade da consciência segundo *Ser e Tempo* de Martin Heidegger, recuperando a metáfora da voz e do apelo, segundo a qual o fenômeno da *atestação* se dá por um apelo ouvido no interior da consciência que convocaria o homem a tornar-se autêntico. Deste modo, vivemos no interior de nossa própria consciência mais uma experiência de passividade, desde que somos *impostos* pela voz da consciência que nos interroga e nos impele a agir.

Por fim, acreditamos que podemos entrever um fundo político à narrativa de *A Promessa*, vendo como uma das questões suscitadas pelo filme, ainda que indiretamente, aquela da identidade pessoal na ocasião de um regime político de exceção, onde atestar a própria identidade pode se tornar um grande perigo. Através do princípio de que é pelos atos da pessoa que se pode reconhecer sua identidade autêntica, fica excluída a possibilidade de defesa daquele que é conivente com algum regime político através do artifício da obrigação; ou se participa do regime e desta forma se atesta uma identidade que é concordante com ele, ou se rejeita sua conduta, agindo de acordo com aquilo em que se acredita. É certo que a vida política é muito mais complexa e a violência do exercício do poder confere uma extrema dificuldade a quem deseja se manter fiel a si mesmo num estado de exceção, no entanto, mediante a *atestação* ricoeuriana, pode-se obter um critério de julgamento para estes casos onde a convicção e a falsidade costumam se embrenhar.

A respeito da última cena de *A Promessa*, podemos observar o fechamento de um ciclo, a última tarefa para fazer surgir a ipseidade de Igor: a *confissão* da morte de Amidou. Aqui, Igor é capaz de reencontrar-se consigo mesmo, é capaz de cumprir o caminho de volta ao si após a *atestação* e selar a sua identidade. A confissão da morte daquele que recebeu a promessa, por vezes adiada e mesmo negada, aproxima Igor do próprio caráter alético da *atestação*, fazendo brotar, mais uma vez, a confiança; no instante mesmo em que este se encontra com a verdade

de sua narrativa, com a verdade de seus projetos e de suas obrigações, Igor cumpre o retorno a si – está de novo em casa. Sem hesitar, segue lado a lado com Assita, certamente mais leve após a confissão e, principalmente, seguro de suas decisões e de seus atos – quanto a si mesmo, convicto.

REFERÊNCIAS

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo**. 1ª edição. Edição Campinas, SP: Editora da Unicamp; Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2012.

__ **Ensaios e conferências**. 6ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOPARIC, Zeljko. **Ética e finitude**. 2ª edição. São Paulo: Editora Escuta, 2004.

RICOEUR, Paul. **O si-mesmo como um outro**. 1ª edição. Campinas: Papyrus, 1991.

__ **Percurso do reconhecimento**. 1ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2006.

__ **Tempo e Narrativa**. 2ª edição. São Paulo: WMF Martins, 2010.

FICHA TÉCNICA FILME

La Promesse (1996)

Estréia França: 16 de outubro de 1996

94 min; Gênero drama.

Direção: Jean-Pierre e Luc Dardenne

Roteiro: Jean-Pierre e Luc Dardenne

Produção: Hassen Daldoul, Luc Dardenne e Claude Waringo

Elenco: Jérémie Renier, Olivier Gourmet e Assita Ouedraogo

A AÇÃO EDUCATIVA DO CENTRO CULTURAL SOLAR DO BARÃO E O BARÃO DO SOLAR: A INFORMAÇÃO À EDUCAÇÃO INFANTIL NO PROJETO AMPLIANDO HORIZONTES

Ana Zagonel Pereira (PIC - UNESPAR/FAP)¹²
Prof. Me. Luciano Parreira Buchmann (Orientador) lucianobuchmann@gmail.com
Universidade Estadual do Paraná/FAP - Curitiba, PR

Resumo

O artigo apresenta uma perspectiva da realidade do setor de mediação à Educação Infantil, do Centro Cultural Solar do Barão, localizado em Curitiba. Tal espaço serviu de residência, no século XIX, a Ildefonso Pereira Corrêa, o Barão do Serro¹³ Azul. Este imóvel é tombado como patrimônio estadual e foi palco de importantes fatos ocorridos na Revolução Federalista. Assim sendo, discute-se a forma como o projeto Ampliando Horizontes e a mediação do Solar do Barão abordam a história da casa e dos proprietários junto aos visitantes escolares da Educação Infantil e os educadores, tendo em vista a complexidade dos fatos e especificidade dos públicos.

Palavras-chave

Memória; Identidade; Educação Patrimonial.

Abstract

This paper presents a perspective of the mediation sector for kindergarten, in the Cultural Center Solar do Barão, located in Curitiba. This space, previously served as a residence in the nineteenth century, for Ildefonso Pereira Corrêa, the Barão do Serro Azul. This property is declared as heritage site and was the location of important events in the Federalist Revolution. Therefore, we discuss how the project “Ampliando Horizontes” and the mediation of Solar do Barão address the history of

¹²Possui graduação em Publicidade e Propaganda (2009) pelas Faculdades Integradas do Brasil (Unibrasil) e especialização Interdisciplinar em Artes e Ensino das Artes (2012) pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Atualmente cursa a graduação em Artes Visuais (licenciatura) pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP).

Link para o Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7686351424512796>

¹³ A atual grafia do título do barão, ao tratar-se de uma localidade, é com C. No entanto, de acordo com diversos documentos, inclusive a biografia escrita por Leôncio Correia é com S. Conforme indica a Wikipédia, o formato original de Cerro, seria com S.

the house and its owners to visitors from kindergarten and school educators, in view of the complexity of the facts and specificity of the public.

Keywords

Memory; Identity; Heritage Education.

A MANSÃO DE ILDEFONSO: O SOLAR DO BARÃO

A casa de Ildefonso Pereira Correia, o Barão do Serro Azul, localiza-se na atual Rua Carlos Cavalcanti, 533. É formada pelo solar propriamente dito, que foi residência do Barão (central), o solar da Baronesa e os anexos construídos posteriormente: durante a permanência do exército no local, com o advento da república. O Solar do Barão começou a ser erguido em 1880, sendo finalizado em 1882 e, hoje, é a única morada que restou de um *ervateiro* localizada em posição central na cidade. A casa tem esta denominação desde 1940 e abriga atualmente o Centro Cultural Solar do Barão (CCSB).

Os idealizadores e projetistas da residência do Barão do Serro Azul foram os italianos Ângelo Vendramin e Batista Casagrande que seguiram o padrão arquitetônico das moradias dos *ervateiros* no século XIX: o ecletismo, combinando elementos de diversos estilos.

Em sua arquitetura encontram-se traços do neoclassicismo e do renascentismo, tentando demonstrar o progresso da engenharia, com conforto e requinte. Durante 10 anos, a mansão foi espaço de importantes acontecimentos sociais, hospedando personalidades em suas dependências. Nos amplos salões do solar, frequentados pela elite paranaense, ocorriam constantemente reuniões e saraus. Por vezes, serviu de palco para encontros econômicos e políticos a portas fechadas, para que fossem decididos os destinos do comércio da erva-mate e da madeira, a emancipação dos escravos, etc.

A vida do barão começou a ser objeto de estudo por volta de 1940 e 1950, coincidentemente, ou não, na época em que seu fuzilamento, durante a Revolução Federalista, mais precisamente em 1894, fazia cinquenta anos.

Hoje, a história deste homem e da Revolução Federalista no Paraná são contadas às novas gerações por meio do Solar do Barão, sua casa transformada em

bem patrimonial, um documento da história e da cultura. Mas a fala das casas, das mansões que documentam fatos e personalidades, muitas delas transformadas em instituições culturais, como é o caso deste solar, requer instrumentos que permitam a amplificação, destas vozes do passado, no presente. Mais que isso, requer certo tipo de tradução a públicos diversos. Esse instrumento é a Educação Patrimonial, como o trabalho desenvolvido pela equipe de Mediação Cultural do Solar do Barão.

EDUCAÇÃO PATRIMONIAL NO SOLAR DO BARÃO

Atualmente, no Centro Cultural Solar do Barão, há um movimento diferenciado. São crianças de 3 a 5 anos em visitas promovidas pelos CMEIS (Centros de Educação Infantil) por meio do Projeto Ampliando Horizontes, da Secretaria Municipal da Educação (SME). É desta movimentação no ano de 2012 que este artigo vem discutir. Em linhas gerais o projeto Ampliando Horizontes trata da formação continuada de professores e educadores que podem ou não trabalhar com a Educação Infantil, fazendo-os multiplicadores do conhecimento sobre o patrimônio cultural.

Para tanto, a pesquisa iniciou em março de 2012, acompanhando os dez encontros da formação continuada de professores e visitas de estudo ao Solar do Barão e a outras instituições. A proposta era observar também o trabalho da mediação com os alunos destes professores, que visitariam o CCSB na última etapa do projeto. Contudo, os professores do Ampliando fizeram outras escolhas para o término de seus projetos. Esta circunstância fez com que este artigo se direcionasse, também, ao trabalho de Educação Patrimonial feito pela equipe de mediação do solar, com a infância.

A Educação Patrimonial é uma estratégia de ativação do patrimônio cultural, fazendo-o significar enquanto bem material que porta referências de uma comunidade. O patrimônio sem a ativação simbólica perde sua característica, seu ingrediente fundamental: o elemento simbólico. Sem a valorização e o conhecimento das referências que o edifício, a praça e o bairro têm, para as novas gerações, qualquer edifício tornar-se-ia ruína. Trata-se de:

um processo permanente e sistemático de trabalho educacional centrado no Patrimônio Cultural como fonte primária de conhecimento e de enriquecimento individual e coletivo que busca levar, ao conhecimento,

apropriação e valorização da herança cultural capacitando para o usufruto destes bens num processo de criação cultural. (HORTA, 1985, p. 6).

A museóloga Maria de Lourdes Horta parte do princípio que o conhecimento crítico e apropriação consciente do patrimônio pelas pessoas é indispensável para a preservação sustentável e o “fortalecimento dos sentimentos de identidade e cidadania.” (HORTA, 1985, p. 6).

Para Machado (2003) a educação patrimonial tem a especificidade de partir de uma realidade tangível ao aluno. Segundo o autor “um objeto concreto da cultura material” (MACHADO, 2003, p.88) é o ponto de partida para a construção de um conhecimento elaborado por conceitos abstratos que podem ser materializados na própria realidade. Além disso, a educação patrimonial propicia a melhor utilização da herança cultural. Conforme Itaquí apud Machado (2003) este tipo de trabalho, elaborado a partir de um contexto sociocultural específico, estimula a criação de novos conhecimentos ancorados nestes bens culturais e um contínuo processo de criação cultural.

Adentrando a questão do patrimônio, para Soares (2003, p.24) “A Educação Patrimonial” é um programa que busca a conscientização das comunidades acerca da importância da criação, da valorização e da preservação dos patrimônios locais. Essa conscientização é um exercício de interação da população com os patrimônios da sua região. Para melhor compreensão inicial, são utilizados patrimônios, como vestígios de uma época, por exemplo, que possam ser tocados ou percebidos.

Segundo Horta (2005, p.1) a educação patrimonial possui como proposta metodológica aliar a educação com o conhecimento de modo “direto dos bens culturais”. A autora ainda complementa, afirmando que tal ideia dirige-se à “apropriação sensorial, intelectual e afetiva por parte dos indivíduos – crianças ou adultos – como instrumento de inserção e de ação crítica no meio social” (HORTA, 2005, p.2)

Trata-se de um instrumento de “alfabetização cultural”, na qual o sujeito tem acesso àquilo que pertence à sua própria cultura e à história da qual faz parte e está inserido. Segundo as autoras Horta, Grunberg e Monteiro (1999, p.6) o “diálogo” é quesito fundamental para que ocorra a “comunicação” e a “interação” entre os membros da sociedade com aqueles que se especializam no cuidado dos bens culturais. Dessa forma as trocas e “parcerias” também abrigam e valorizam estes mesmos bens. Na questão metodológica, a educação patrimonial poderá abordar

qualquer manifestação: da cultura ou bem material, em um conjunto ou uma paisagem natural, um centro histórico urbano e uma comunidade rural, os saberes populares – ou seja, tudo aquilo que seja “resultante da ‘relação’ entre os indivíduos e seu meio ambiente”.

Mas, identidade, patrimônio, apropriação, memória e história são temas possíveis de serem apresentados a crianças na faixa dos três aos cinco anos? Não seriam temas que exigiriam maturidade e compreensão demandando públicos maduros ou com a possibilidade da abstração construída?

A primeira questão que é proposta, ao inserir crianças nesses espaços, é marcá-la com uma primeira memória, um registro que se abre na história dessa criança, um vínculo positivo com a arte e as instituições. Como afirma Schelp (2010, p. 82) é a emoção o que modula a memória e, assim, esse encontro da criança com a arte precisa ser positivo, e tudo isso recaindo nos objetivos da Educação Patrimonial.

Para Mirian Celeste Martins o contato com a arte não fica restrito a museus e livros. Também fazem parte das nossas experiências estéticas elementos corriqueiros, como revistas e TV. Estes, em conjunto com os primeiros, ajudam-nos em nossa formação cultural. Neste sentido, a mediação deve ser pensada de forma a estabelecer relações com o cotidiano dos indivíduos, tenham a idade que tiverem.

Segundo Martins (2008, p.12) ir a um museu ou espaço cultural simplesmente não garante um aproveitamento no sentido de ganho de conhecimento. Faz-se necessário ir além do que é aprendido por meio do monitor, mas tem grande importância o olhar do observador, de suas experiências e referências pessoais. A figura do mediador no espaço, segundo a autora, permite que ideias sejam trocadas e que o mesmo instigue outras questões que “provoquem” ainda mais os sentidos e as percepções dos visitantes. Ao tratar-se de visitantes tão jovens, como os alunos do CMEI, seria possível afirmar que não tenham suas percepções ou as impressões de seus cotidianos?

Para Martins, visitar uma instituição é iniciar uma “viagem cultural”, pode ocorrer até mesmo pela rua da escola, e envolve sensações, sentimentos e pensamentos que constroem a compreensão de mundo de cada indivíduo. Além disso, uma visita ao museu ou espaço cultural necessita de direcionamentos e sua qualidade depende de uma boa “atitude pedagógica”, que sirva de base na construção de significados. Com este foco ou objetivos bem delimitados, sabemos

os aspectos que queremos fortalecer, o que não significa se fechar para questões levantadas pelos próprios alunos (2008, p.13).

Faz-se necessário, portanto, um educador com sensibilidade, segundo Martins (2008, p. 32) que possa criar condições para mostrar como homens e mulheres de outros tempos falavam de si mesmos e de suas realidades, de seus projetos. A escola, ou o CMEI, acaba por ser, com determinada frequência, a via de acesso à arte e à cultura. A mediação, segundo Martins (2005, p.33) “há de ser provocativa, instigante ao pensar e ao sentir, à percepção e à imaginação. Um ato capaz de abrir diálogos, também internos, ampliados pela socialização dos saberes e das perspectivas pessoais de cada fruidor”.

Segundo Picosque e Martins (2008, p.37):

Aquilo que é sentido transforma-se na fonte primária da cognição. O corpo é porta de entrada de todo o conhecimento e por isso o entendimento corpóreo se faz fonte para o conhecimento. Novos hábitos de pensamento são criados por um sentimento como primeira possibilidade de conhecimento. E pelo reconhecimento dos sentidos, do imaginário é que adentramos nas sutilezas do emaranhado da mente.

Desse modo, essa experiência sensível suscita diferentes vivências. O corpo, da forma como é abordado pelas autoras, é questão de conhecimento direto das crianças e também de todos os indivíduos. Sendo a Educação Infantil o foco de pesquisa, esta “coleta sensorial” que faz gerar “processos cognitivos” é o que torna importante a vivência nos espaços culturais pela criança. A experiência marca a criança ao ponto de tornar comum o espaço conhecido. Atrelado a isto, a consciência da preservação do patrimônio cultural acontece pela educação, é a partir destas vivências que se constrói com o tempo. Tudo isso para que haja uma relação mais profunda com o mundo, provocada por estas experiências de troca.

Dessa forma, Picosque e Martins (idem, p.38) afirmam que ao viver estas experiências abrem-se caminhos a novas possibilidades “de fazer ou desfazer conceitos perceptivos”. O “saber-perceber” que Picosque e Martins (idem, p.39) colocam, reside no fato de dar tempo ao tempo, para que objeto cultural seja percebido pelo corpo e que este possa ter suas impressões e sensações.

Discutir a condição da criança, dentro de suas especificidades no meio em que vive, faz-se importante, neste momento, para entender o público ao qual se refere o Ampliando Horizontes e a mediação ocorrida no solar. Desse modo, a partir dessas compreensões torna-se acessível, à pesquisadora, entender os conteúdos

abordados nestas duas direções, no sentido de valorização das ações que pensam as crianças como sujeitos participantes da cultura.

Dessa forma, Richter (2008, p. 31) ao referir-se a Piaget (1975, p.329) afirma que as novidades para a criança chamam-na à experimentação, em que a curiosidade a leva explorar o mundo. Desse modo, explora o mundo de maneira a desenvolver “as noções de objeto, espaço, tempo e causalidade, condições fundantes para a representação através das imagens mentais ou materiais”. Richter (2008, p.24) considera a criança também no sentido cultural por estar inserida em um meio tecnológico e de consumo, além de estar no convívio familiar e da comunidade, que também a influencia “no plano da imaginação e da percepção”. Sua presença não exige apenas cuidados pois, para autora, é essencial considerá-la, em sua participação na coletividade, como alguém que dela participa, age, “como interlocutora cultural”.

Baseando-se nos educadores italianos Trisciuzzi e Cambi (1989, p.137) a autora afirma que uma criança rendida ou sedentária aos meios que a circundam como a televisão, jogos eletrônicos, não cria. Ao deixar de explorar seus arredores, passivamente recebe as imagens sem qualquer questionamento ou reflexão. Existe, portanto, a “possibilidade de um empobrecimento nessa perda de manipulações, aventuras e participação do corpo na experiência infantil”.

Pensando na criança, Rinaldi (2002, p.77) afirma que a imagem construída sobre ela consiste em um sujeito que por muitas vezes pode não ser fácil, sendo um desafio e, às vezes, um problema. É uma criança que habita o mundo e que também provoca mudanças no sistema em que está inserida, seja na família quanto em sociedade. É um sujeito que não é feito simplesmente de necessidades, mas que cresce como cidadão dentro de um cenário social, político e cultural. Ela é, portanto, produtora de cultura e tem valores e direitos; assim, como todos os outros, é plenamente capaz na aprendizagem, comunicação e em diversas outras linguagens.

Especificamente nestas outras “centenas de linguagens”, referidas pela autora, parte-se do princípio de que quando as crianças, quando bem apoiadas por um professor, são capazes de “expressar seus pensamentos, seus sentimentos e sua visão do mundo através de muitas modalidades de comunicação”. Segundo Rinaldi (2002, p. 77) as crianças com as quais se deparam todos os dias em Reggio Emilia – assim como crianças do mundo todo - necessitam buscar desafios e são pesquisadoras, esforçadas em entender mesmo que ainda não possam expressar-

se com palavras. Seus olhares demonstram curiosidade e desejo de comunicação. “Devemos tentar organizar um contexto social e cultural que possa tornar-se um lugar ideal para o desenvolvimento e a valorização da aprendizagem e das experiências das crianças”.

A continuar fazendo referência à infância, Wilder (2009, p.48-52) cita Howard Gardner. A autora apoia-se em Gardner para pensar em uma ação cultural que tenha acesso a diferentes tipos de inteligências e neste caso, especificamente na arte dos dias de hoje, em espaços como o da escola ou museu em que se oportuniza a expressão por diferentes linguagens. Desse modo, entender que a educação não se estabelece por “desempenhos rotineiros” e, sim, em “oportunizar ambientes ricos à criança”, “valores enraizados na cultura em que vivem e que são fortalecidos ou dificultados por ela, como, por exemplo, graus de solidariedade, altruísmo, respeito à humanidade, responsabilidade e tolerância”.

A preservação do Patrimônio Cultural, na sociedade atual, acontece e necessita acontecer de forma diversa. Os acessos às mídias, por exemplo, redefinem as percepções dos indivíduos. Assim, Wilder (2009) levanta aspectos fundamentais quanto à importância da construção da identidade cultural, o que claramente se relaciona ao público trabalhado neste artigo. Assim como colocado anteriormente, esta construção necessita começar desde cedo, quando ainda criança. A familiaridade com o meio em que vive faz parte de um processo que leva ao sentido de pertencimento a um território, levando ao conhecimento e a este sentido de preservação.

Wilder (2009, p.66) nesses novos tempos afirma que para a construção de identidades se faz necessário buscar “raízes locais, históricas ou valóricas, uma vez que é essa a identidade que dá a segurança, a autoestima”. As instituições culturais, como os museus de arte, precisam abrir espaços de “comunicação e construção de identidades”.

Não seria essa perspectiva, defendida por estes autores, o que o projeto Ampliando Horizontes vem propor ao trazer a Educação Infantil para o museu? Há a mudança dos cenários de memórias dessas crianças e a adaptação das práticas dos museus e seus instrumentos e recursos de mediação? Isso sem falar das imagens que servirão ao desenvolvimento do imaginário no contato com a arte, a provocação que as crianças farão aos pais podendo gerar visitas destas famílias a estes lugares, ainda desconhecidos, muitas vezes.

A CRIANÇA NO SOLAR DO BARÃO

É crescente a exigência da comunidade quanto aos serviços culturais e, nesse movimento, a educação tem requerido maior acesso ao patrimônio cultural de seus estudantes e vem compreendendo o museu como uma opção de estudo. Essa demanda tem recebido do Estado algum impulso perceptível nos programas “Mais Educação” e “Mais Cultura nas Escolas” (2013) como exemplos da política cultural federal. Ao mesmo tempo, no município de Curitiba, temos duas iniciativas que merecem destaque: o “Museu da Escola” (2008) e o “Ampliando Horizontes” (2008).

O projeto Ampliando Horizontes, segundo Costa (2011, p.16) é oferecido desde 2008 àqueles que trabalham diretamente com a educação infantil, “sendo pedagogas dos Núcleos Regionais de Educação, pedagogos, educadores e professores de Centros Municipais de Educação Infantil – CMEIs, Escolas e Centros de Educação Infantil - CEIs conveniados, que atuem nas turmas de pré”.

Tal projeto constitui-se em um curso de formação continuada que, em 2012, teve uma carga horária de 56 horas, sendo 40 horas presenciais e 16 horas à distância. Nas presenciais, ocorridas sempre uma vez ao mês no Centro de Capacitação da SME em Curitiba, abordaram-se questões como patrimônio cultural e arte, leitura de imagem e cidade, a criança no museu e a mediação cultural, as relações entre a infância, patrimônio e arte, etc. As visitas de estudo aconteceram em equipamentos culturais da cidade, para que fossem conhecidos pelos profissionais antes mesmo das visitas com as crianças. Como objetivos principais, tem-se a intenção de ampliar o repertório artístico e cultural, a realização de visitas de estudos a museus/espços culturais e a realização de propostas práticas à visita de crianças nestes espaços. O projeto é coordenado por Solange Gabre, educadora e mestra em patrimônio cultural, por meio da SME.

Mais que uma sensibilização, o Ampliando Horizontes, como a pesquisa de Costa (2011) demonstra, tem transformado a forma de ver o patrimônio cultural de pedagogos e educadores da rede municipal, recaindo novas práticas culturais dentro do espaço escolar e, sobretudo, na expansão dele em visita aos museus. E, conseqüentemente, dos serviços prestados a comunidade.

Assim, para muitas crianças e educadores, o Ampliando Horizontes propicia um primeiro contato com o patrimônio, e vem gerando uma nova demanda de serviço aos setores de mediação dos museus. Demanda essa controversa para

muitos que a consideram precoce ao trazer crianças dessa faixa etária, alegando-se a falta de sua compreensão a questões da arte e da cultura.

Interessada no Centro Cultural Solar do Barão e tendo desenvolvido uma primeira pesquisa de aproximação em uma disciplina da graduação na licenciatura em Artes Visuais, tomei conhecimento deste programa e, curiosa, passei a questionar quais informações a respeito da história do Solar do Barão e de seus antigos moradores são contadas às crianças nas visitas que ocorrem à instituição, durante o Projeto Ampliando Horizontes.

Assim, desenvolvi este artigo com base na edição de 2012. Foram temas de palestras o olhar e imagens da cidade; a criança e o museu/mediação cultural; infância, arte e patrimônio como questão de planejamento; além dos relatos de experiências que avaliaram as iniciativas dos cursistas que participaram desta edição. Essa experiência permitiu-me, ainda, acompanhar a visita guiada das professoras e educadoras ao Solar do Barão, no dia 28 de junho de 2013, na qual a ação educativa foi observada, bem como, as informações transmitidas. Para que fosse possível realizar este acompanhamento, recebi a orientação na construção de um instrumento de observação do orientador da pesquisa na FAP.

Em relação a esta mesma mediação ocorrida, as educadoras do CMEI no Solar do Barão, as mediadoras do próprio espaço cultural, forneceram alguns dados sobre o prédio e a história do Barão do Serro Azul. As mediadoras que realizaram os trabalhos inicialmente eram estagiárias dos cursos de arte da EMBAP (Escola de Música e Belas Artes) e FAP (Faculdade de Artes do Paraná) e, ao final, auxiliadas por Solange Gabre e Hamília Cassiana Silva, que faz parte da ação educativa do Solar do Barão. Tal ação ocorreu no período da tarde, das 14h às 16h.

Ao observar tal mediação, notou-se que a dinâmica da visita foi dividida em três momentos: o primeiro sobre a história do Solar, o segundo para falar das exposições que aconteciam no espaço e, por fim, esclarecimentos sobre o envolvimento do Solar no projeto Ampliando Horizontes. O grupo concentrou-se na entrada do edifício para depois ser conduzido à primeira sala expositiva que conta um pouco da história do Barão do Serro Azul. Este grupo era formado por educadoras que no período da tarde estiveram presentes, inclusive algumas delas levaram seus filhos para conhecerem o espaço.

A história do Barão do Serro Azul foi contada na sala em que hoje constam informações sobre a casa, sobre seus afazeres, sobre a baronesa e o documento

que deu atualmente, a Ildefonso, o título de Herói da Pátria. Informações sobre seu local de nascimento (Paranaguá) seus engenhos de erva mate, a Imprensa Oficial Paranaense -que lhe pertencia- e suas contribuições, muitas na construção da cidade de Curitiba, foram apresentadas. Além de seu campo de atuação, seu envolvimento na Revolução Federalista até o momento da emboscada que o levou à morte. Com isto, chegou-se à construção do terceiro prédio, que serviu de morada à baronesa, então viúva. Em dias mais atuais, o local já abrigou uma escola, um mercado maçônico e ao final serviu para objetivos militares. Após os 20 minutos iniciais em que se realizou a explicação acima, visitou-se por fim a exposições que aconteciam no momento de tais atividades.

No sentido de observar a interação das mediadoras com o público, notou-se uma linguagem acessível, procurando integrar as professoras formando um grande grupo e com a intenção de levar-se como um bate-papo. Notou-se também que algumas perguntas motivaram as monitoras a questionarem as visitantes ainda mais, para continuarem interagindo e perguntando.

Em relação ao grupo, nota-se que sua receptividade aconteceu na forma de perguntas e, mais ainda, pelo registro da visita, por meio da fotografia. Houve mais momentos de silêncio para escutar o que as mediadoras contavam e conforme uma das organizadoras da visita, comportamento semelhante foi notado quando as pedagogas visitaram o espaço no período da manhã.

Ao final, todas as professoras assistiram a uma palestra final que aconteceu na Gibiteca, conduzidas pela profissional da ação educativa Hamília, junto com Solange Gabre. Algumas informações foram passadas às professoras, expondo quanto à ação educativa, que é promovida, voltada à comunidade. Solange afirmou que esta mediação segue a metodologia construtivista o que demonstra a preocupação do Solar com as crianças que o visitam. Mostraram, por sua vez, fotos de outras mediações. Quando questionadas, poucas educadoras conheciam o espaço.

Pelas dificuldades de acesso ao CCSB, alegado pelas professoras, situado em uma via de acesso movimentada, as mesmas optaram por não levar seus alunos ao espaço cultural. Como alternativa à impossibilidade de acompanhar essa atividade, decidiu-se conversar com os próprios mediadores a respeito de como seria conduzida essa ação educativa.

Durante o mês de junho de 2013, aconteceu então esse contato com a equipe de mediação, composta de três mediadores (dois deles em curso de formação). Algumas perguntas foram estabelecidas somente com o intuito de iniciar um diálogo com a equipe, para que demonstrassem suas visões e práticas. As questões referiam-se à infância e às dificuldades encontradas pela ação educativa nas suas práticas e a relação com órgãos superiores; a abordagem de contextos históricos referentes ao Solar do Barão e a Educação Infantil; a compreensão dos mediadores em relação ao entendimento da criança que vai ao museu; a linguagem a ser utilizada pelos mediadores e o despertar de interesse das crianças em relação à história do casarão, comparado às exposições que acontecem periodicamente.

Em linhas gerais, a equipe acredita lidar facilmente com as ações educativas, mas não de igual modo com a questão de verbas, com a visão dos órgãos superiores e dos coordenadores que, muitas vezes, não valorizam a visita da criança da Educação Infantil ao espaço. A ação educativa, segundo eles, é o que torna o espaço ainda mais conhecido, pois não conta com meios mais efetivos de divulgação, como um site próprio, por exemplo. Ao pensar no público espontâneo que frequenta o museu, aquele seria muito pequeno sem estas ações. A mediação com a Educação Infantil acontece há três anos e sua inserção foi trabalho que exigiu tempo e dedicação por parte de toda a equipe.

Assim como colocado por autores anteriormente citados, a equipe da ação educativa também acredita que o público infantil busca a novidade e a verdade. Dessa forma, as ações educativas são pensadas para propiciar momentos únicos, sendo esta a primeira visita de muitas. Uma das mediadoras diz aprender muito com a educação infantil e que é preciso estar receptivo.

No concernente às questões de contexto histórico e do que se entende neste artigo por Educação Patrimonial, sempre há uma adaptação de linguagem tendo em vista a realidade das crianças. Existe um respeito ao tempo de atenção das crianças e, ao referir-se ao barão e ao solar, a abordagem é inferior a meia hora, havendo uma simplificação da história. Alguns detalhes da vida do barão são comentados de acordo com aquilo que as educadoras poderão também trabalhar em sala de aula posteriormente. Um exemplo que dão é o transporte público puxado por animais, referindo-se aos bondes de antigamente. A sala índice é escolhida para isso por possuir imagens da história do solar. Em alguns momentos conta-se também a forma como o barão foi morto, dependendo sempre das situações.

Outros itens abordados, relativos a acervo, coleções e museus são questionados com as crianças. Neste momento, é possível notar que quando há um preparo dos alunos há a consciência do cuidado com as obras. É utilizado pela mediação o material desenvolvido pelo professor Luciano Buchmann, no livro “Entendendo Museus” (2001).

A fala dos mediadores é estruturada a pensar uma sequência, respeitando inicialmente a viagem da criança até o museu, o que é para muitos um acontecimento, por nunca terem transitado por esta área da cidade. Segundo eles, tenta-se estabelecer um diálogo, antes da ocorrência da visita, para que tenham conhecimento quanto a algum conteúdo relacionado já estar sendo trabalhado e/ou se há o pensamento em realizar uma proposta posteriormente. A equipe concorda afirmando que é visível quando houve o preparo dos alunos anteriormente à visita, caso em que outras informações são adicionadas. Mesmo separando o momento histórico (relativo ao barão e à casa) do momento artístico (visita às exposições) ainda acontecem problemas de entendimento, que são esclarecidos. As exposições também são trabalhadas em tempo menor para as crianças, preocupando-se em explicar-lhes os diferentes usos da casa, até então.

Segundo a equipe, o comportamento das professoras é algo fundamental. As crianças necessitam deste retorno delas, pois a professora é uma referência. Para eles, algumas professoras gostam tanto do que fazem que montam na escola um museu, ensinando como as crianças devem comportar-se no espaço, preocupando-se em colocar as obras na altura de visualização das crianças.

Para muitos ali, segundo um dos mediadores, é a primeira experiência com a história do Paraná, tendo a percepção de que o Estado do Paraná é o lugar em que vivem e que também é feito de passado. Referenciais como o exemplo do "avô" auxiliam, por ser algo concreto para as crianças.

A questão da arte, especialmente a contemporânea, é algo complicado, segundo uma mediadora. É preciso comparar, adaptar o entendimento das obras para a criança, muitas vezes não falando do que ela não conhece. Até por isso, segundo os mediadores, existem exposições impossíveis de serem colocadas a este público. Com referência à orientação recebida pelos mediadores no uso da linguagem para a criança, segundo a mesma mediadora, há uma linguagem para cada grupo. O grupo que fará a visita é estudado antes para evitar constrangimentos ou a exposição de particularidades.

Em relação a temas abstratos (da história e arte) e à linguagem dirigida à Educação Infantil, segundo um mediador, são feitos ajustes nas exposições. Escolhem poucas obras para trabalhar com qualidade e aquelas que chamariam mais a atenção das crianças. Outras exposições, por exemplo, em que a equipe percebe serem complicadas demais, evita-se para que não haja complicações com a escola, família, etc. O artista é um dos que mais intervêm contrariamente nesta questão da interação que acontece com as crianças e as obras.

A ação educativa consegue trabalhar com todas as adversidades, mas as questões externas são as mais difíceis de lidar. Os mediadores, mesmo não havendo expediente nas segundas-feiras, fazem reuniões para que possam conversar e planejar juntos. Uma das mediadoras espera que as pessoas possam criar consciência dessa experiência importante, porque poderá ser a primeira de muitas outras visitas das crianças. A respeito da questão da casa, por destacar-se frente às exposições, segundo os mediadores, esse despertar acontece não somente com as crianças mas, também, com os adultos que desconhecem a história do barão e isto ocorre pela casa conter espaços originais, móveis, etc. A mesma mediadora acredita que talvez o correto seriam duas visitas: uma primeira para conhecer a história do solar e outra para ver as exposições.

Portanto, partindo da questão de que a criança é considerada, por muitos, incapaz ou que ainda não tem compreensão para entender questões como arte, patrimônio, entende-se aqui o contrário. É evidente que ela não dispõe das mesmas capacidades de um adulto, como observado por Parsons:

(...) não faria sentido fingirmos que as crianças têm as mesmas capacidades que os artistas ou os críticos adultos. É puro romantismo pensar que a sua experiência da arte é equivalente à dos adultos, ou que as suas obras estão igualmente carregadas de sentido. Há toda uma série de perspectivas acerca da pintura que as crianças não dominam e que são de grande importância. Por este motivo, muitas qualidades estéticas relevantes são-lhes inacessíveis, e a sua experiência da arte não possui a riqueza da dos adultos. O desenvolvimento estético consiste precisamente na aquisição destas perspectivas (PARSONS *apud* ROSSI, 2007, p.133).

Partindo das práticas de observação realizadas para a redação deste artigo, foi possível considerar que as vivências das crianças, quando enriquecidas com momentos de conhecimento do espaço em que vivem e da sua história, e mesmo da produção artística, proporcionam momentos que irão envolvê-las pelo resto de suas vidas. Além do próprio envolvimento dos professores numa experiência como essas,

mesmo não compreendida como o seria por um adulto, poderá tornar, à criança, estes espaços culturais como algo natural, sempre incentivada a fazer um retorno, estimulando sua capacidade de apreensão e de compreensão dos bens patrimoniais visitados. A valorização e a consciência de preservação destes patrimônios são consequências disto.

REFERÊNCIAS

COSTA, Karine Vanessa. **Projeto “Ampliando Horizontes” da Secretaria Municipal da Educação de Curitiba: Que Horizontes permanecem ampliados ao término da formação?** 2011. 65 f. Monografia (3) - Curso de Licenciatura em Artes Visuais, Fap, Curitiba, 2011.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras. Lições das coisas: o enigma e o desafio da educação patrimonial. **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Rio de Janeiro, n.31, p.220-233, 2005.

HORTA, Maria de Lourdes Parreiras; GRUNBERG, Evelina; MONTEIRO, Adriane Queiroz. **Guia Básico de Educação Patrimonial**. Brasília: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Museu Imperial, 1999.

MARTINS, Mirian Celeste. Mediação: Primeiros encontros com arte e cultura. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008. p. 24-34.

PICOSQUE, Gisa; MARTINS, Mirian Celeste. Revelações do corpo: estesia, conhecimento. In: MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação cultural para professores andarilhos na cultura**. Rio de Janeiro: Instituto Sangari, 2008. p. 35-42.

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: Ação e paixão do conhecer**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

RINALDI, Carlina. Reggio Emilia: A Imagem da Criança e o Ambiente em que Ela Vive como Princípio Fundamental. In: GANDINI, Lella; EDWARDS, Carolyn. **Bambini: A Abordagem Italiana à Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2002. p. 75-80.

ROSSI, M. H. W. **Imagens que falam**. Leitura da arte na escola. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SCHELP, Diogo. **A conquista da memória**. Revista Veja, 1 de janeiro de 2010 p.79 a 87.

SOARES, André Luis Ramos. Educação patrimonial: valorização da memória, construção da cidadania, formação da identidade cultural e desenvolvimento regional. In: SOARES, André Luis Ramos. **Educação Patrimonial: Relatos e Experiências**. Santa Maria: Ufsm, 2003. p. 15-32.

WILDER, Gabriela Suzana. **Inclusão social e cultural: Arte contemporânea e educação em museus**. São Paulo: Unesp, 2009.

INVENTÁRIO DO ACERVO HISTÓRICO DA FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ: CLOTILDE ESPÍNOLA LEINIG (1914-2009)

Tatiane Aparecida Severino (PIC - UNESPAR/FAP)¹,
Prof.^a Dra. Zeloí Martins dos Santos (Orientadora), zeloimartins@gmail.com

Universidade Estadual do Paraná/FAP - Curitiba, PR.

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa institucional da Faculdade de Artes do Paraná e trata do Inventário do Acervo Histórico. O estudo traz a história de Clotilde Espínola Leinig (1914-2009), fundadora do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico e personagem central da música e da musicoterapia no Paraná, com enfoque para a criação do Conservatório. A pesquisa atenta para a identificação, registro por fotografia e catalogação do material referente ao objeto de estudo com objetivo de conservar os documentos que constituem o acervo buscando por meio da investigação documental, compreender as circunstâncias da criação do Conservatório, tanto no contexto sócio-político quanto no pessoal da fundadora.

Palavras-chave

Trajetória Clotilde Espínola Leinig; Inventário acervo histórico; Faculdade de Artes do Paraná.

Abstract

This article is part of an institutional research in the Historical Collection of Faculdade de Artes do Paraná. This study is about the story of Clotilde Espínola Leinig (1914-2009), founder of the Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. She is also a central character of music and music therapy in Paraná. This research sought identify, photograph and catalog the material of the study's object to keep documents that are part of this institution's collection to understand the circumstances of the Conservatory creation, both in the social-political and the personal context of Clotilde Espínola Leinig.

Keywords

Inventory historical collection; Faculdade de Artes do Paraná; Clotilde Espínola Leinig.

Este trabalho é o resultado da pesquisa que faz parte do projeto institucional de organização do acervo da Faculdade de Artes do Paraná - FAP iniciado no ano de 2011. Trata-se de um projeto de Iniciação Científica na modalidade voluntária. Evidenciamos no primeiro momento a organização, separação, classificação e análise dos documentos que pertenceram à professora Clotilde Espínola Leinig (1914 - 2009), guardados na Biblioteca Octacílio de Souza Braga (BOSB). O estudo tem sua relevância tanto histórico como artístico-cultural, ao buscar compreender os motivos que levaram a professora a lutar pela criação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. Conhecer e entender a trajetória dessa mulher que lutou para tornar a música acessível aos interessados é um dos objetivos principais do trabalho. O diálogo com as fontes e a realização de leituras afins ajudou a revelar qual o papel que a professora Clotilde desempenhou no cenário do ensino de música no Paraná.

No que se refere ao acervo, estão entre os documentos que fazem referência à professora Clotilde, aproximadamente, 17 partituras avulsas, 10 reunidas em livros ou compilações e 10 livros, entre os quais a sua tese defendida na especialização no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico, no Rio de Janeiro em 1953, sobre “Polifonia Coral e Prática de Regência”. Muitos desses documentos possuem anotações feitas pela professora de natureza diversa, como dedicatórias a ela quando de livros ou partituras doadas por amigos e colegas de profissão, outras que mostram um pouco do seu cotidiano, tanto profissional como pessoalmente.

Nos primeiros trabalhos que foram desenvolvidos a respeito do acervo, os documentos ainda não tinham nenhum tipo de organização, assim como, local adequado para conservação, segundo Bandeira (2001, p. 2), isso é devido à constante mudança de endereço da instituição.

A partir da análise da documentação foi possível constatar a importância que teve o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico para o contexto paranaense do ensino da música, principalmente no campo da cultura local, assim como o método de ensino utilizado pela professora Clotilde, que sempre visou a qualidade do trabalho desenvolvido. Para Santos (2012, p. 8):

A documentação analisada foi capaz de revelar a respeito do trabalho desenvolvido pelos professores, que atuaram no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico demonstrando que a instituição teve uma existência produtiva no período em que o ensino da música foi tomado como mecanismo educativo dentro do contexto político do estado do Paraná.

A importância do trabalho se amplia ainda para o fato de possibilitar o contato com documentos e assim, contribuir para o aperfeiçoamento das técnicas de análise de fontes históricas, que juntamente com leituras sobre metodologia da pesquisa com documentos, constituiu embasamento suficiente para dar seguimento à pesquisa, e então concluir com a escrita do artigo. Segundo Samara e Tupy (2007, p. 67), o documento é uma das principais fontes de pesquisa para o historiador. Além disso, o trabalho auxiliou na compreensão da trajetória da instituição que hoje é conhecida como Faculdade de Artes do Paraná.

Após a separação, foi realizada a captura da imagem por fotografia de todos os documentos analisados para o desenvolvimento da pesquisa, em seguida ainda será realizada a digitalização de todo o acervo, para que assim a conservação do material seja completa.

Ainda no que tange o trabalho desenvolvido com os documentos, Santos (2012, p. 1 e 2) coloca:

Entretanto, ele visa não apenas a identificação dos documentos de interesse, mas a busca de sentidos latentes, uma ordenação histórica destes e um entendimento maior do papel que aquela instituição teve no contexto do ensino de música no estado do Paraná no século XX.

A pesquisa baseia-se, sobretudo, em um estudo biográfico, posto que a criação do Conservatório vem de encontro com a vida pessoal da sua fundadora. O seu interesse pela música - que vinha de uma tradição familiar, na qual muitos tinham ligação com a música - foi relevante para que seguisse em frente, tanto na formação inicial como no prosseguimento dos estudos que culminou na implantação da Musicoterapia no Paraná, sempre com muita convicção quanto aos objetivos.

Giovanni Levi (2001, p. 167) descreve a biografia como histórias individuais e destaca a importância para a pesquisa histórica, pois, ao mesmo tempo em que torna conhecida a trajetória de uma pessoa, de um grupo, de uma comunidade ou mesmo de uma sociedade, contribui para futuros estudos sobre casos semelhantes, sendo que em determinado momento poderá constituir, também, um acervo

histórico, visto que a biografia por si só já possui caráter de fonte documental, sobretudo quando é escrita por historiadores ou biógrafos reconhecidos.

Nesse sentido ao considerar a biografia como fonte documental, o contexto histórico explica os desvios e singularidades da pessoa em questão, demonstrando equilíbrio entre trajetória individual e meio social, o ambiente não é mudado pelo personagem, é apenas um pano de fundo “imóvel”, este não age sobre, apenas caminha de acordo com as possibilidades que o contexto expõe. “Todavia a época, o meio e a ambiência também são muito valorizados como fatores capazes de caracterizar uma atmosfera que explicaria a singularidade das trajetórias”. (LEVI, 2001, p. 175). No caso da professora Clotilde não é diferente, pois traz de forma implícita na sua trajetória o momento que vivia.

A biografia é, segundo Fabbrini (1996, p. 68), uma forma de imortalização, a transformação em palavras do que já morreu, ou seja, é a forma pela qual as gerações futuras têm conhecimento das passagens importantes que ocorreram no passado.

Contudo o estudo considera o individual em relação à generalização dos fatos, foca na trajetória de Clotilde Leinig para explicar a fundação do Conservatório. Giovanni Levi (1992, p. 155) denomina esse aspecto como “micro história”, ou seja, o estudo do individual, de pequena escala, para entender um fenômeno maior.

Quanto ao tempo biográfico, Décio Pignatari (1996, p.15) relata que ocorre sempre de forma diacrônica, a linearidade da biografia não é, em si, uma regra, pois a cronologia dos fatos pode não ser a única forma de se narrar uma história.

CLOTILDE ESPÍNOLA LEINIG

Clotilde Espínola Leinig nasceu em 24 de outubro de 1914, formou-se, inicialmente, em violino no Instituto de Música do Paraná e piano na Academia de Música do Paraná. Em 1952 obteve uma bolsa do Governo do Estado, através de classificação em concurso público, para estudar no Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do Rio de Janeiro, onde frequentou o Curso de Emergência em Canto Orfeônico, com duração de um ano. No curso teve a disciplina de terapêutica

musical, que contribuiu posteriormente para a Musicoterapia, área em que foi pioneira no Paraná.

Clotilde Leinig passou por um período difícil durante os estudos no Rio de Janeiro, e também quando da sua especialização em Musicoterapia no exterior, devido ao constante deslocamento, pois tinha que deixar os filhos aos cuidados da avó enquanto estava fora, porque, além de profissional era, também, mãe de família. Naquela época era natural, que as mulheres que decidissem ir em busca da realização profissional sofressem algum tipo de repressão social, sobretudo quando tinham que se dividir entre a família e o trabalho, era sempre uma escolha difícil, com a professora Clotilde não foi diferente, entretanto sempre conseguiu contornar sem grandes problemas, como afirmou seu filho, o Senhor Dr. Paulo Leinig - em entrevista concedida para o desenvolvimento desta pesquisa - além disso ainda frisou um fato em particular com referência ao seu dia-a-dia, segundo ele, ela saía logo pela manhã para trabalhar e voltava no fim da tarde e nesse momento “vestia-se de mãe”, de forma que sua atenção se voltava para o marido e os filhos.

Sempre demonstrou interesse em ajudar as pessoas e isso fez com que ela enveredasse para o campo da Educação, assim como a instituição que criou era voltada para formar, acima de tudo, professores, pois valorizava o uso do conhecimento adquirido no auxílio do próximo, fato esse percebido ao analisar os documentos, quando deixa clara sua preocupação com as crianças ao escolher as músicas que seriam trabalhadas durante as aulas, de acordo com a aceitação das mesmas.

A princípio desejava estudar medicina, justamente para poder contribuir com seu conhecimento, porém houve resistência por parte da família, já que todos tinham algum envolvimento com a música, inclusive, o Senhor Dr. Paulo Leinig comentou sobre as “tardes musicais” que ocorriam na casa de familiares, onde todos se reuniam para tocar, cantar, discutir sobre música, etc., encontrando também dificuldade na sociedade em geral que ainda não aceitava totalmente as mulheres nessa área. Em virtude dessa influência, dois de seus filhos tornaram-se médicos.

Logo aliou a vontade de amparar as pessoas com a música, primeiramente como docente na Academia de Música do Paraná, em seguida com a fundação do Conservatório, instituição voltada para a formação de professores de Canto Orfeônico – onde também lecionou - e, mais tarde, na Musicoterapia, técnica que trouxe dos Estados Unidos.

Villa-Lobos (1887-1959) influenciou diretamente Clotilde Leinig no período em que cursou a especialização em Canto Orfeônico na instituição, sobretudo ao ser orientada pelo próprio maestro. Ao finalizar o curso, volta para Curitiba com um único propósito: fundar o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico.

Em 1953, ao terminar o curso e retornar, Clotilde Leinig traz o Canto Orfeônico como um método novo de ensino de música, após a defesa de sua tese “Prática de Regência e Polifonia Coral”. Em 1956, é fundado o Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, com a função de formar professores capacitados para o ensino dessa prática em escolas de ensino primário e secundário, visto que a demanda por esses profissionais era grande pelo fato do país atravessar um momento político que favorecia o civismo. Porém a aula inaugural ocorre somente em 1960 por motivos diversos.

Em 1953, a professora Leinig [Clotilde Espínola Leinig] obteve seu aperfeiçoamento em Canto Orfeônico e retornou às suas atividades na Academia de Música do Paraná, com o firme propósito de fundar um Conservatório de Canto Orfeônico no Estado. O seu empenho acabou angariando o respaldo político do deputado Dr. Dário Marchesin, extremamente necessário para a aprovação do anteprojeto de lei da fundação do Conservatório na Assembleia Legislativa. Contando com o apoio dos professores Maria de Lourdes Pereira, Luiza Marins, Antônio Melillo e outros. (BANDEIRA, 2001, p.21)

Clotilde Espínola Leinig caracterizou-se pela luta incessante e pela pesquisa diária, mesmo nos seus últimos anos de vida, quando ainda trabalhava no seu livro, “A música e a ciência se encontram: um estudo integrado entre a música, a ciência e a musicoterapia”, lançado no mesmo ano em que faleceu. Na Musicoterapia, foi quase autodidata, fez vários cursos na Argentina, Uruguai e Estados Unidos.

Nos Estados Unidos, em 1968, frequentou a Loyola University New Orleans (Nova Orleans, Luisiana) e a University of Rochester (Rochester, Nova Iorque) respectivamente. Também, nesse mesmo período, segundo Odahara (2011, p. 21 e 22), fez estágios em instituições como a Delgado Rehabilitation Center (Delgado Community College; Nova Orleans, Luisiana), De Paul Hospital (Private Psychiatric; Nova Orleans, Luisiana), Central Louisiana State Hospital (Pineville, Luisiana), School of Medicine and Dentistry e no Strong Memorial Hospital no University of Rochester Medical Center (University of Rochester; Rochester, Nova Iorque).

“Em 1973 participou da Jornada de Observação em Musicoterapia promovida na Escola de Disciplinas Paramédicas da Universidad Del Salvador (Buenos Aires, Argentina)”. (ODAHARA, 2011, p. 22).

Após a especialização em Musicoterapia nos EUA, retornou ao Brasil e trouxe consigo os currículos da disciplina para criar em Curitiba o curso de Especialização em Musicoterapia na então FEMP – em 1969 – enquanto diretora, cargo que exerceu de 1966 até 1984, sendo o primeiro curso do Paraná, destinado, inicialmente, a quem possuía formação em Música, como pós-graduação, e que mais tarde tornou-se curso de graduação. Houve resistência por parte da classe médica por não conhecerem a área, porém, contou com a colaboração de outros profissionais para que pudesse seguir em frente.

Leinig publicou livros e artigos sobre Musicoterapia, Odahara (2011, p.23) confirma a presença de anotações feitas pela própria professora nos livros, assim é indubitável a dedicação que exerceu nos estudos durante toda sua vida.

Quanto aos documentos que constituem o acervo documental, os referentes à professora Clotilde são, na maioria, partituras, algumas avulsas e outra reunidas em livros ou compilações. Entre os materiais encontrados, há a presença de anotações manuscritas sobre música em alguns, indicando a falta de uma tradição musical, pontuando a preocupação com o ensino de música nas escolas.

A questão da conservação dos documentos foi tratada com atenção, pois alguns se encontram já em processo de deterioração. Após a separação seguiu-se o registro por fotografia e, posteriormente será feita a digitalização para uma melhor conservação, pois se trata de documentos que contam a história das instituições anteriores à Faculdade de Artes do Paraná.

A análise dessa parte do acervo possibilitou aprofundar questões referentes à professora Clotilde. Ressalta-se que a pesquisa documental caracteriza-se pela busca de informações que não são possíveis de acessar somente de forma bibliográfica, pois as fontes primárias trazem, implicitamente, a personalidade de quem ou de quem os mesmos se referem.

CONSERVATÓRIO ESTADUAL DE CANTO ORFEÔNICO

O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, que funcionou de 1956 até 1966, foi criado, também, em função do momento sócio-político que o país

atravessava. No período getulista, em que havia a intenção por parte do governo de impor suas ideias à população através do incentivo à valorização da cultura local e do patriotismo, a implantação dessa ideologia fez-se necessária para, assim, mascarar o poder autoritário e repressivo exercido na época. Logo o Canto Orfeônico mostrou-se um caminho viável para tanto, pois era um método de fácil compreensão para os alunos e que enfatizava o processo civilizatório onde a cultura e o folclore são os maiores propulsores, assim as escolas de ensino básico tiveram que se adaptar rapidamente à nova regra, então para atender a demanda por profissionais capacitados foi de suma importância a fundação do Conservatório em Curitiba. Bandeira (2001, p. 18) afirma que com “a implantação da disciplina de Canto Orfeônico nas escolas de ensino primário e secundário tornou-se necessária a especialização de professores de Música em Canto Orfeônico”.

Ainda comenta Bandeira (2001, p. 97) que a divulgação da arte brasileira no exterior, principalmente nos Estados Unidos, foi um dos fatores que contribuíram sumariamente para a valorização da cultura nacional, e é nesse contexto que o Canto Orfeônico, determinado pelo Decreto Lei nº 4.993, de 26 de outubro de 1942, ganha força.

O maestro Heitor Villa-Lobos foi o maior defensor dessa prática em território nacional, esteve no comando do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico do Rio de Janeiro, depois de participar de eventos da área da música no exterior.

Villa Lobos tinha participado do I Congresso Mundial de Educação Artística em Praga, entre 20 nações, o Brasil tirou o primeiro lugar pelo ineditismo do seu método e pelas coisas maravilhosas, para não só ser professor de música, e ensinar música pela música na escola, mas sim fazer da música um instrumento para educar a criança, através da música. (LEINIG, 1996).

Quanto à origem do Canto Orfeônico, SANTOS (2012, p. 2) afirma:

A origem do canto orfeônico remonta ao século XIX na França napoleônica onde grupos vocais sem acompanhamento de instrumentos cantavam em igrejas. Sem preocupação com estética musical ou técnicas apuradas, foi batizado com este nome em homenagem ao ser mitológico Orfeu que a todos encantava com sua lira.

Assim essa modalidade, trazida para o Brasil por Carlos Gomes Jr., foi difundida como uma forma fácil e eficaz de ensinar música nas escolas e com ela inserir a ideologia cívica e moral, tanto valorizada na época. Porém só em 1930 que Heitor Villa-Lobos deu reconhecimento para a prática dessa modalidade de ensino.

O maestro Villa-Lobos fez valer todo seu conhecimento para tornar o Canto Orfeônico uma dos mais conhecidos métodos de ensino de música e, durante muito tempo amplamente utilizado.

Santos (2012, p. 3):

Para entender como Villa-Lobos organizou, reorganizou, reinterpretou sua trajetória ao longo da sua carreira, não podemos dissociá-lo do binômio indivíduo - artista. Ele conseguiu ajustar suas composições e sua criatividade na tessitura do social, negociando sua produção artística e convertendo-as em compromisso de prestígio para seus financiadores. No velho mundo sua produção foi apreciada como “arte exótica”, para o governo getulista sua arte se transformou em uma ferramenta de produção de imagem, e no meio erudito sua música fez concessões para ser aceita.

Sob a influência das ideias de Heitor Villa-Lobos e também pelas circunstâncias da época, a professora Clotilde inicia sua trajetória, assim que retorna do Rio de Janeiro, em busca da criação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, com a ajuda de pessoas relacionadas ao Governo do Estado, conseguiu a aprovação da Lei para a fundação da instituição.

O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi fundado oficialmente em 1956, com muita insistência da professora Clotilde junto aos governantes, contudo só em 1960 foi de fato inaugurado. “Perdemos dias e meses nas repartições, na Assembleia e conseguimos que fosse criada a lei em 1956, feito a anteprojeto.” (LEINIG, 1996).

Entretanto, enfrentou ainda outros obstáculos durante o processo de fundação do Conservatório, a Escola de Música e Belas Artes do Paraná – EMBAP - não foi favorável à criação do mesmo inicialmente, todavia, utilizando-se do discurso de que o mesmo seria para formar professores, enquanto a EMBAP visava a formação de artistas e instrumentistas, Leinig e seus colaboradores conseguiram pôr em prática o projeto de fundação da instituição.

BANDEIRA (2001, p.22):

Somente em 1960 realizou-se a aula inaugural do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico. O então secretário de Educação, Sr. Nivon Weigert, presidiu a solenidade no Salão Nobre do Instituto de Educação. O Conservatório deveria funcionar em uma sala cedida pelo próprio Instituto, com autorização da Secretaria de Educação e com professores contratados como suplementaristas.

Na época, o curso do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico, com três anos de duração, visava a formação de professores especializados para estabelecimentos de ensino primário e grau secundário.

A princípio o Conservatório funcionou em anexo à Academia de Música do Paraná, na Rua Treze de Maio nº 723, entretanto o espaço não era suficiente para as duas instituições.

O espaço físico não era suficiente para abrigar as duas instituições. Então o maestro Melillo alugou uma casa na Trajano Reis para a Academia de Música do Paraná. O Conservatório ficou na 13 de maio. As primeiras aulas do Conservatório foram no Instituto de Educação, o Conservatório só funcionou em 1960. (LEINIG, 1996).

Apesar da falta de local adequado para o Conservatório, este não deixou de contribuir para a formação de muitos professores de música. Segundo Bandeira (2001, p. 31), “O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico foi resultante do desdobramento e da somatória de várias instituições ligadas ao ensino musical e à formação de professores de música em Curitiba.”.

Além disso, uma proposta de fusão do Conservatório com a EMBAP, no ano de 1961, foi mais um impasse político pelo qual a instituição teve que passar. Com um projeto que visava a diminuição de custos aos cofres públicos, deputados tentaram acabar com uma tradição de ensino de música instituída pelo Conservatório.

Segundo Bandeira (2001, p. 31):

A importância da preservação das verdadeiras origens, diante da eminência do desaparecimento da antiga instituição, provavelmente transformou-se em uma forma de resistência ao projeto de fusão para os defensores da autonomia do Conservatório. Outro ponto fundamental, usado na argumentação a favor da autonomia, baseava-se na principal finalidade da instituição, ou seja, formar professores para o ensino de Canto Orfeônico.

A proposta de fusão foi recusada pela comunidade acadêmica e com o auxílio do Sr. Octacílio de Souza Braga – então diretor do Conservatório Nacional de Canto Orfeônico – a instituição foi mantida.

Em 1964, inicia-se, após a autorização do Governo, a implantação do Curso de Educação Musical, além do curso de Canto Orfeônico já existente e, em 1966, com a morte de Antônio Melillo – então diretor - Clotilde Leinig assume, interinamente, a direção do Conservatório. No mesmo ano, Leinig começa o processo de transformação do Conservatório na Faculdade de Educação Musical do Paraná – FEMP, que viria a se tornar, mais tarde, a Faculdade de Artes do Paraná.

Logo, conclui-se a importância do maestro Heitor Villa-Lobos para a divulgação do Canto Orfeônico em todo o território nacional e a influência que este

exerceu tanto para a fundação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico pela professora Clotilde, como para tudo o que esteve relacionado a esta instituição e outras que, posteriormente vieram a existir.

Durante a existência do Conservatório de Canto Orfeônico a maioria dos objetivos almejados foi alcançada graças à luta diária da professora Clotilde, esta teve em Heitor Villa-Lobos seu maior incentivador e fonte de inspiração, não só para a fundação do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico como, também, para sua vida profissional.

A influência, não só do contexto sócio-político, mas também do maestro Villa-Lobos na fundação do Conservatório desde o começo se mostrou clara, não só por ser ele um dos incentivadores da prática do Canto Orfeônico, mas também pelo contato direto que a professora Clotilde teve com ele durante o curso que frequentou no Rio de Janeiro.

Deste modo a compreensão dos fatores históricos do Conservatório Estadual de Canto Orfeônico torna-se necessária para o entendimento dos processos que deram origem à Faculdade de Educação Musical Do Paraná e, posteriormente, à Faculdade de Artes do Paraná.

Assim, faz-se compreensível o caminho que seguiu a atual instituição desde sua origem no Conservatório Estadual de Canto Orfeônico até se estabelecer como um dos centros de divulgação e fomento da cultura, não só no Paraná, mas também internacionalmente.

Atualmente a FAP abriga cursos de todas as linguagens artísticas e forma, além de professores capacitados, artistas atuantes no circuito oficial da arte em todas as áreas – Artes Visuais, Dança, Teatro, Música e Cinema – dessa forma, graças a iniciativas como a da professora Clotilde a cultura teve o reconhecimento devido.

REFERÊNCIAS

AMADO, Janaína. FERREIRA, Marieta de Moraes. **Usos e abusos da história oral**. 4ed. Rio de Janeiro: FGV, 2001, p. 167 – 191.

BANDEIRA, Denise Adriana. **Mudanças do saber em arte: descobrindo compatibilidades do saber ensinado na disciplina de desenho artístico, curso de Educação Artística da Faculdade de Artes do Paraná**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2002.

FABBRINI, Regina. Das linhas incertas onde a vida se insere. *In: Biografia: sintoma da cultura*. São Paulo: Hacker Editores: CESPUC, 1996.

LEINIG, Clotilde Espíndola. **Entrevista gravada pelos pesquisadores Mariza P. Fleury da Silveira e Paulo Roberto Silva Santos**. Curitiba, 1996.

LEINIG, Paulo Roberto Espíndola. **Entrevista concedida à pesquisadora Tatiane Ap. Severino**. Curitiba, 2013.

ODAHARA, Rosemeire, Graça. **Compilação de dados sobre a Academia de Música do Paraná (1931-1966), O Conservatório Estadual de Canto Orfeônico (1956-1966) e Clotilde Espíndola Leinig (1914-2009)**. Não publicado. Curitiba, 2011.

PIGNATARI, Décio. Para uma semiótica da biografia. *In: Biografia: sintoma da cultura*. São Paulo: Hacker Editores: CESPUC, 1996.

SAMARA, Eni de Mesquita. TUPI, Ismênia S. Silveira T. **História e Documentos e Metodologia de Pesquisa**. Belo Horizonte – MG: Autêntica, 2007, p. 67 – 141.

SANTOS, Zelo Martins. **Inventário do acervo histórico da Faculdade de Artes do Paraná: Conservatório Estadual de Canto Orfeônico do Paraná (1956-1966)** *In: XIII Encontro Estadual de História ANPUH - PR*. 2012. Londrina: Editora UEL, 2012. 2 v. p. 643 – 650

SÁBADO DA CRIAÇÃO – UM LABORATÓRIO DE ARTE EXPERIMENTAL NO III ENCONTRO DE ARTE MODERNA EM 1971

Deisi Beatriz Barcik¹⁴
Orientador: Prof. Dr. Artur Freitas¹⁵

Faculdade de Artes do Paraná

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa de caráter historiográfico, com investigação documental, análise de imagens e história oral, que teve foco no registro das ações artísticas efêmeras e experimentais realizadas durante o evento intitulado *Sábado da Criação* coordenado pelo crítico de arte Frederico Moraes, em Curitiba, em outubro de 1971, durante o III Encontro de Arte Moderna.

Palavras-chave

Arte efêmera; Encontros de Arte Moderna; arte brasileira; Frederico Moraes

Abstract

This article is the result of a survey of historiographical character with desk research, image analysis and oral history, which had focused on the record of the ephemeral and experimental artistic actions performed during the event titled *Sábado da Criação* coordinated by art critic Frederico Moraes in Curitiba, in October 1971, during the III Encontro de Arte Moderna.

Keywords

Ephemeral art; Encontros de Arte Moderna; Brazilian art; Frederico Moraes

¹⁴ Deisi Beatriz Barcik é acadêmica do 4º ano do curso de Licenciatura em Artes Visuais na Faculdade de Artes do Paraná. Desenvolveu esta pesquisa sendo bolsista da Fundação Araucária no Programa de Iniciação Científica – PIC/FAP (2012-2013). E-mail: deisibia@hotmail.com

¹⁵ Artur Freitas é pesquisador em história da arte e professor doutor da Universidade Estadual do Paraná (FAP/UNESPAR). Desde 2001, dedica-se ao estudo da história da arte moderna e contemporânea, com ênfase na relação entre vanguarda e política no Brasil durante o regime militar. E-mail: arturfreitas@bol.com.br

Com o objetivo de atualizar a teoria e a prática das artes visuais no Paraná em relação ao contexto nacional e internacional, os Encontros de Arte Moderna, idealizados por Adalice Araújo, então professora de História da Arte na EMBAP - Escola de Música e Belas Artes do Paraná, reuniram em Curitiba, entre 1969 e 1974, artistas, críticos e intelectuais de todo o país. Os Encontros, organizados pelo Diretório Acadêmico Guido Viaro da EMBAP, permitiram o compartilhamento de vivências e discussões sobre as linguagens das vanguardas brasileiras no auge da repressão política instaurada no país pelo Ato Institucional nº 5 de 13 de dezembro de 1968. Através de vários eventos e ações como palestras, cursos, manifestações artísticas, lançamentos de livros, etc., os Encontros tenderam a potencializar os processos artísticos que aconteciam em todo o país: associação entre arte experimental, liberdade comportamental e contracultura, pois, durante o período da ditadura militar, alguns artistas brasileiros buscaram novas formas para se expressar e produzir trabalhos artísticos esquivando-se da repressão.

Sobre essas formas de produção das artes visuais no Brasil diante da situação política que o país sofria, com perseguições causadas pelo momento de extrema repressão à liberdade de expressão e de forte violência aos direitos civis, Felipe Scovino (2009), professor, crítico e curador independente, fala a respeito dos artistas que viveram, trabalharam e operaram com o cotidiano e que tiveram a possibilidade de agir no mundo. Scovino afirma que no campo da linguagem, as artes visuais, muito mais do que produzir objetos, podem articular signos transformando-os em atos políticos. Porém, salienta que boa parte das produções artísticas de vanguarda produzidas no período da ditadura, apesar de não apresentarem um objeto resultante da experiência artística, não devem estar restritas àquela conjuntura histórica específica, pois o conjunto de trabalhos realizados naquele momento histórico tem compromisso com a vida, e não somente com o período. Este autor traz informações sobre eventos de experimentação artísticas que foram realizados de forma coletiva nas ruas, e que contaram com a participação de críticos de arte na coordenação desses eventos. Como exemplo, cita o evento *Arte no Aterro* (realizado em 1968 com a coordenação de Frederico Moraes e a participação de Oiticica no happening *Apocalipopótese*), *Salão da Bússola* (em 1969 com curadoria de F. de Moraes) e os *Domingos da criação* (1970), antecedentes diretos do *Sábado da Criação* (1971).

No artigo *Arte e Participação do Espectador nos Anos 1960: Esboço Interativo na Obra de Carlos Vergara*, Iris Maria Negrini Ferreira (2011) escreve sobre a fusão entre crítica e opinião na produção de uma arte que ficou longe das preocupações meramente formais. Utiliza como norteador das características da nova vanguarda brasileira o texto escrito por Hélio Oiticica para o catálogo da exposição *Opinião 65*, realizada no MAM-RJ. O texto *Esquema Geral da Nova Objetividade Brasileira*, que Oiticica dividiu em seis itens, reflete as características gerais da nova vanguarda: vontade construtiva geral; tendência para o objeto ser negado e para superação o quadro de cavalete; participação do espectador (corporal, táctil, visual, semântica etc.); abordagem e tomada de posição em relação a problemas políticos, sociais e éticos; tendência a uma arte coletiva e o ressurgimento do problema da antiarte.

Ferreira traz importantes apontamentos sobre *happening*. Por exemplo, a importância da participação do público no próprio ato de criação artística, retirando esse público da passividade habitual em relação às artes visuais. A esse respeito, a autora fala sobre a inserção do público na obra, numa espécie de ambientação, o que acaba por afirmar a retirada da materialidade de um objeto artístico, abordando cada espectador como parte da obra, numa situação que gera inúmeras possibilidades de leituras, pensamentos e reflexões. Buscando estabelecer uma conexão entre a arte da década de 1960 com a contemporânea, principalmente no que diz respeito à ideia de arte aberta e à participação do público, Ferreira (2011), fala também sobre as várias heranças da contemporaneidade deixadas pelas produções dos anos sessenta, como estilos e suportes múltiplos, a inserção da vida cotidiana, o uso da comunicação de massa, o aleatório, a valorização do efêmero, a crítica ao sistema da arte, o questionamento sobre o lugar da obra de arte.

Outra pesquisadora, Maria Adelaide do Nascimento Pontes (2011), no artigo *A Documentação nas Poéticas Conceituais dos Anos 70 no Brasil*, escreve sobre o mote da documentação de ações coletivas e efêmeras. Para tanto, ela evidencia que o traço documental está muito presente nas experimentações artísticas do movimento conceitual a partir dos anos 60, principalmente por meio do registro fotográfico. Tais registros são decorrentes do fato de que uma boa parcela dos trabalhos artísticos produzidos desde então serem *performances*, instalações, artes comportamentais e processuais, apropriações e intervenções urbanas, ou seja, proposições artísticas efêmeras que, uma vez finalizadas, apenas sobrevivem por

meio de imagens fotográficas ou em vídeos. Utilizando exemplos de arte conceitual e efêmera, a autora afirma que a documentação tornou-se essencial à natureza de determinadas proposições artísticas, seja como elemento de representação dessas obras, seja como nos casos em que a própria documentação tornou-se obra.

Desse modo, é possível perceber o interesse de outros pesquisadores brasileiros com os registros e documentos que puderam retratar a arte brasileira efêmera e experimental produzida durante o período ditatorial. Na maior parte desses casos, o objetivo consiste em organizar os elementos fotográficos e videográficos da memória nacional que, em muitos casos permitem alguma forma de acesso estético e histórico àqueles acontecimentos artísticos de caráter efêmero que pouco ou nada deixaram como objeto de arte resultante. É este, por fim, o caso desta pesquisa, que pretende investigar e sistematizar a memória e a documentação imagética do *Sábado da Criação*, um importante evento artístico efêmero organizado por Frederico Moraes em Curitiba, em 1971. Todavia, partindo do princípio de que a efemeridade nas artes visuais consiste numa característica da arte de vanguarda, começaremos investigando o conceito de “vanguarda” no contexto artístico internacional e nacional para em seguida concluir com uma análise pontual desse conceito nas ações ocorridas durante o *Sábado da Criação*.

VANGUARDA NA ARTE DAS DÉCADAS DE 1960 E 1970 NO BRASIL

A palavra vanguarda, segundo a definição do Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, serve para nomear as tropas de soldados que vão à frente do restante do exército no campo de batalhas, incorporada ao uso comum é empregada para designar tudo àquilo que vai à dianteira ou que está à frente de alguma coisa. Desse modo, “vanguarda” passou a ser uma expressão usada para designar alguns movimentos artísticos que aconteceram em dois momentos: durante o início do século XX, no contexto das chamadas vanguardas históricas ou vanguardas europeias, nas décadas de 1910 e 1920, e num segundo momento, em meados do mesmo século, com os movimentos artísticos chamados de novas vanguardas ou neovanguardas, ocorridos durante as décadas de 1960 e 1970. O foco desta pesquisa, o evento *Sábado da Criação* que aconteceu no III Encontro de Arte

Moderna, em Curitiba, está situado no contexto das novas vanguardas, no ano de 1971, ou seja, no segundo momento histórico das vanguardas.

Para esclarecer o que se entende pelo conceito de vanguarda, apresentaremos algumas das ideias contidas num clássico livro sobre o assunto: *Teoria da Vanguarda*, escrito nos anos 1970, pelo pesquisador alemão Peter Bürger. De um modo geral, este pesquisador (2008, p. 77), define a intenção dos artistas das vanguardas históricas do início do século XX (1910 – 1920) como sendo a tentativa de levar a experiência estética – experiência como “um feixe elaborado de percepções e reflexões” – novamente para a práxis vital. Por práxis vital, Bürger entende as relações de uma sociedade em um determinado contexto – as práticas da vida cotidiana, as relações de poder e os aparelhos de representações simbólicas que a envolvem. Para o autor, a emancipação do campo estético, e por extensão a autonomia da arte (criação do campo artístico), são processos dependentes e conectados à constante ascensão da classe burguesa, que se fortalecia economicamente e conquistava poder político desde meados do século XVIII. Nesses termos, é apenas com a burguesia fortalecida que um novo conceito de autonomia foi criado, a Estética foi sistematizada como disciplina filosófica e a atividade artística, pela lógica da divisão e especialização do trabalho, passou a ser distinta de todas as outras atividades.

Foi durante esse período de ascensão da sociedade burguesa que os elementos que constituem o campo da Estética (estudo do belo e os fundamentos da arte) tiveram um grande desenvolvimento. Tal processo deu origem à formação da “instituição-arte”, expressão criada por Bürger (2008, p. 57) para designar “tanto o aparelho produtor e distribuidor de arte quanto as ideias sobre arte predominantes num certo período, e que, essencialmente, determinam a recepção das obras”. Porém, no início do século XX, as chamadas “vanguardas históricas” – Fauvismo, Expressionismo, Cubismo, Futurismo, Construtivismo e, sobretudo, segundo Bürger (2008, p. 49), o Dadaísmo e o Surrealismo – começaram a atuar contra a instituição arte (mecanismo de produção, distribuição e recepção da arte) e em oposição aos elementos constituintes do campo Estético (estudo do belo, fundamentos da arte). Nesses termos, o conceito de “vanguarda”, segundo Bürger, pode ser entendido, entre outras coisas, como um fenômeno de oposição radical tanto aos mecanismos de consagração e mercantilização da “instituição-arte” (museus, galerias, etc), quanto àquelas formas de arte autônomas e, portanto aparentemente afastadas da

vida social (como no caso exemplar da arte abstrata). Na prática, portanto, as vanguardas históricas teriam como fundamento a superação da autonomia da arte – vista como alienada – por meio da reintegração utópica da arte numa vida social mais justa, ainda por vir.

Já o conceito de neovanguarda está temporalmente ligada à metade do século XX, quando artistas como Robert Rauschenberg, Jasper Johns e John Cage, compartilhando de algumas ideias das vanguardas históricas, passaram a criticar novamente a instituição arte e suas convenções. Sobre essa nova arte, Artur Freitas (2013) escreve:

Direta e ambiciosa, a nova arte de “vanguarda”, com suas metáforas militaristas, pretendeu-se inquiridora e almejou o mundo, a vida e o cotidiano, a linguagem e as instituições, a mente e as vísceras. Expandiu, em síntese, as fronteiras da pintura e da escultura, forçou novos modos de intervenção sobre o espaço e abriu-se às dimensões do tempo, da palavra e do corpo. Ou como ainda prefiro: ela foi a panaceia da própria ideia de autonomia – uma espécie de apelo genérico, utópico e contraditório à capacidade de intervenção da arte sobre o real. (FREITAS, 2013, p. 38)

Freitas chama a atenção para as discordâncias que existem em torno do termo “neovanguarda”. Nesses termos, ele afirma que ainda que não tenha ocorrido nenhum movimento das chamadas vanguardas históricas no Brasil e na América Latina, é certo que as produções artísticas durante as novas vanguardas (1960-1970) não são exclusividades europeias ou norte americanas. Na situação brasileira, a arte neovanguardista desenvolveu-se com suas especificidades, e as transformações ocorridas na produção artística devem-se muito ao contexto político do país que durante as décadas de 1960 e 1970 sofria com a ditadura militar. De tal modo, é possível afirmar que no Brasil também houve movimentos que buscaram colocar a arte em discussão. Talvez desejando responder a questões em torno do que é, para que serve e onde está a arte, alguns artistas e críticos se mobilizaram e realizaram encontros, manifestações e exposições com um caráter de arte experimental. A ideia de arte experimental abre a possibilidade para o desenvolvimento de eventos efêmeros que, visando afastar a arte da artificialidade e da ilusão e também pensando em eliminar o objeto artístico, permitem a entrada da chamada Arte Conceitual no cenário artístico das novas vanguardas nas décadas de 1960 e 1970.

A noção de arte efêmera evoca ideias como o passageiro, o transitório, o breve, o temporário. Desse modo, a efemeridade na arte pode ser entendida como

uma forma de expressão que tem no conceito e no processo artístico o seu fim, pois justamente por ser efêmera não apresenta como resultado do processo um objeto que permaneça, tampouco há nela a preocupação com a produção de um objeto (material) resultante de tais experiências. Assim, ao operar com uma ideia geral que serve de guia para uma ação poética fundamentalmente temporal, a arte efêmera, sobretudo no contexto das neovanguardas sessentistas, pode ser vista como parte da própria Arte Conceitual. Para Cristina Freire (2006, p.9) a Arte Conceitual acontece na contramão do que é geralmente entendido por obra de arte e busca a transitoriedade, a reprodutibilidade, a contextualização, as poéticas da apropriação de objetos cotidianos, além de contar com a função intelectual na recepção da obra como um fator determinante (conhecimento prévio que o receptor da obra deve possuir). Segundo Freire, Lucy Lippard, crítica norte-americana, no início da década de 1970, chamou essa tendência de desmaterialização da obra de arte.

Mas o termo “arte conceito”, já havia sido mencionado associado ao grupo Fluxus, em 1963, por Henry Flynt. De acordo com Paul Wood (2002), Flynt escreveu que:

“arte conceito” é acima de tudo uma arte na qual o material são os “conceitos”, argumentando em seguida que, “uma vez que “os conceitos” são estritamente vinculados à linguagem, a arte conceitual é um tipo de arte na qual o material é a linguagem”. (WOOD, 2002, p. 8)

Paul Wood (2002) descreve uma espécie de percurso das vanguardas históricas (início do século XX) até a Arte Conceitual (meados do mesmo século), citando artistas e obras. Ele explica que o momento de gestação da Arte Conceitual acontece quando o modernismo resulta no minimalismo e esse na antiforma. Nesse contexto, segundo o autor, a arte entra num beco sem saída, porque a partir daqui a obra de arte pode ser qualquer coisa e até mesmo nenhuma coisa, apenas ações ou ideias (2002, p. 30).

No Brasil e na América Latina, o período de maior importância da Arte Conceitual foi justamente durante as ditaduras dos anos 1960 e 1970. A instabilidade, a transitoriedade e a efemeridade tornaram-se poeticamente significativas, sugerindo a importância (inclusive política) da retomada da relação arte-vida. Ainda que artistas brasileiros não tenham admitido seus trabalhos como Conceituais, Freire (2006, p. 12) escreve que “tanto nas formas discursivas como no conteúdo cognitivo explícito, a natureza dessas obras é conceitual”, explicando seu

pensamento diante do contexto da crise política no país nas décadas de 1960 e 1970:

O objeto de arte desmaterializa-se, confunde-se com a vida cotidiana, revela-se em processo, ocupa espaços expandidos e indiferenciáveis. O registro em fotografias e filmes torna-se privilegiado para obras transitórias no espaço e no tempo. Substituem-se as interrogações acerca do objeto de arte por aquelas de fundo mais epistemológico, sobre o objeto *da* arte. A política deixa de ser uma esfera autônoma, e, mais do que objetos de arte isoladamente, interessam aqui as estratégias utilizadas pelos artistas. A transitoriedade dos meios e a precariedade dos materiais utilizados, sobretudo frente à realidade socioeconômica da América Latina, tornam-se alternativas críticas. Isso porque para vários artistas no Brasil era necessário, naquele momento, estabelecer a relação entre o valor econômico dos materiais utilizados e sua relação com círculos de privilégio. (FREIRE, 2006, p. 25-26)

Um importante exemplo nesse sentido foi Walter Zanini, diretor do Museu de Arte Contemporânea da USP, que, vivenciando esse momento de crise política e incentivado por artistas, passou a desenvolver dentro do Museu de Arte Contemporânea de São Paulo (MAC-USP) atividades criadoras como palestras, cursos, fórum de debates, transformando o espaço museológico em um núcleo de encontros entre interessados por arte e por todas as questões com que a arte de vanguarda se envolvia naquele momento, principalmente as questões ligadas à vida social do país. Anos depois, Walter Zanini (1994, p.315) escreveu que nos anos 1960 a arte conceitual ganhou força e assim fortaleceu a ideia de desmaterialização do objeto artístico graças à crise já existente do objeto de arte que se tornava ainda mais visível naquela década.

Também para Maria de Fátima M. Couto (2004, p. 240) teria sido a busca por novos meios de expressão, como os *happenings*, por exemplo, que ocasionaram a crise no suporte tradicional e na sequência, nos anos, a florescência dos artistas conceituais, que, radicalizando com a desmaterialização da obra de arte, colocam em discussão a definição, a interpretação da obra e o campo de atuação do artista. É nesse contexto que surge a “Arte nas Ruas”, com projetos abertos à participação do espectador, inserindo a arte na vida cotidiana nos grandes centros do país.

Segundo Cristina Freire (2006, p. 27-28), na mesma época em que Zanini realizava algumas atividades no MAC da USP, o crítico de Arte Frederico Moraes partilhava das mesmas questões e, em Minas Gerais, inventava o termo “arte de guerrilha”, onde o corpo e as ações dos artistas passavam a ser o local onde “o social, o político e o subjetivo se configuram em seus múltiplos sentidos e direções”.

Segundo Freire (2006, p. 29) com o termo “arte de guerrilha” Frederico Morais ansiava alterar os conceitos convencionais de obra e espaço expositivo, assim como já vinha acontecendo nas manifestações artísticas fora do país. Com tal objetivo, Morais organizou em Belo Horizonte, em 1970, o evento chamado “Do corpo à terra”, uma exposição/manifestação coletiva em que os artistas foram convidados à realizar, com materiais precários, projetos efêmeros diretamente no espaço público. Frederico Morais, conforme Freire (2006, p.29), dizia que vanguarda é um comportamento, ou seja, um modo de encarar as coisas, e não apenas uma atualização de materiais ou mesmo uma sucessão de *ísmos*.

São exemplos desse pensamento, a “Unidade Experimental” de 1969, realizada por Morais, Cildo Meireles, Guilherme Vaz e Luiz Alphonsus com o apoio do MAM do Rio; e “Domingos da criação”, que, realizado no ano seguinte, em 1970, no pátio externo do MAM, buscava valorizar a atividade criadora, a proximidade artista-público e o espaço aberto e democrático. O crítico Frederico Morais teve grande participação nesse contexto, que pode ser entendido como uma espécie de



FIGURA 1: III EAM - SÁBADOS DA CRIAÇÃO - 30/10/1971
 ANA GONZÁLEZ
 FOTOGRAFIA: KEY IMAGUIRE JR
 ACERVO: ANA GONZÁLEZ

atualização da arte brasileira em relação ao resto do mundo. Muitas foram as manifestações de vanguarda efêmera e experimental organizadas ou defendidas por ele nesse período, nos mais diversos estados. Dentre elas, merece destaque o *Sábado da Criação*, realizado em Curitiba, em 1971, que é objeto desta pesquisa.

O SÁBADO DA CRIAÇÃO

Entre os dias 18 e 30 de outubro de 1971, acontecia o III Encontro de Arte Moderna em Curitiba, capital do Paraná. Este Encontro contou com palestras, exposições, discussões e pesquisas que abordaram tanto o caráter experimental da arte, quanto, a arte como veículo de comunicação de massa, conforme Adalice

Araújo (2006, p. 130), participaram do III Encontro os seguintes palestrantes: Walmir Ayala com a palestra Arte e Tecnologia; Douglas Saboia Cunha, com uma conversa sobre história em quadrinhos; Rafael Buongiorno Neto, da Fundação Álvares Penteado de SP, falando sobre Sociologia da Arte; Frederico Jaime Nasser, do grupo Rex de São Paulo, propondo uma pesquisa prática em arte experimental; o Professor da USP José Seixas Patriani com uma palestra sobre Comunicação Visual e Arte, que envolvia questões sobre o processo criativo e que culminou numa ação de *Body Art* que intitulou *Momenarte*; e Frederico Moraes, que transformou a conversa de suas palestras em um *happening*.

Assim, no dia 30 de outubro de 1971 no pátio do que viria ser a Rodoferroviária da cidade, encerrando o III Encontro, o crítico de arte Frederico Moraes coordenou o *happening Sábado da Criação*. Adalice Araújo (2006), idealizadora dos Encontros, referiu-se a ação de Moraes da seguinte forma:

Ele transforma o canteiro de obras da Rodoferroviária de Curitiba, então em construção, num grande laboratório experimental de criatividade. Artistas, estudantes de Belas Artes, Jornalismo e Arquitetura criam, com terra, areia e materiais de construção, uma série de propostas com *Arte Povera*, de caráter experimental, longe de qualquer condicionamento de fazer *Arte/consumo*, *Arte/museu*. (ARAÚJO, 2006, p. 130)

A Ideia de Moraes, como informa Adalice, era também demonstrar que todo ser humano é um artista em potencial, capaz de subverter a natureza e também de recriá-la de forma mais humanizada. O evento consistiu numa manifestação coletiva coordenada por Frederico e integrada por artistas paranaenses e estudantes de artes, muitos dos quais alunos da EMBAP. De acordo com os resultados desta pesquisa, alguns dos participantes do *Sábado da Criação* foram: Adalice Araújo; Alberto Foloni Neto; Alfredo Braga; Ana González; Ana Maria; Calderari; Claudete; Douglas Meyer; Eliane Borges; Elvo Benito Damo; Ênio Marques Ferreira; Fernando Bini; Fernando Veloso;

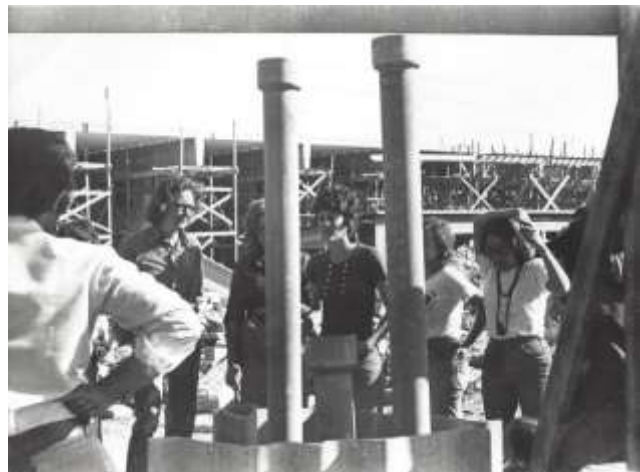


FIGURA 2: III EAM – SÁBADO DA CRIAÇÃO
30/10/1971
DE COSTAS: CALDERARI, NA SEQUENCIA DA
ESQ. PARA A DIREITA: FREDERICO MORAIS,
STELA SCHUSHOWSKI, ELIANE BORGES, SÔNIA
GUTIEREZ E CLAUDETE
TURMA DE PINTURA DA EMBAP
FOTOGRAFIA: KEY IMAGUIRE JR
ACERVO: ANA GONZÁLEZ

Frederico Moraes; Heloísa Campos; Ivens Fontoura; Key Imaguire Jr; Márcia Simões Fontoura; Olney Da Silveira Negrão; Sílvia Parmo; Sônia Gutierrez; Stela Schushowski; e o filho da Adalice Araújo, além de outros que não foram reconhecidos nas imagens fotográficas ou dos quais não há registro da participação.

Elvo Benito Damo, um dos personagens históricos dos Encontros de Arte Moderna, contou, em entrevista para Artur Freitas em fevereiro de 2013, sobre sua memória do evento *Sábado da Criação*. Damo (2013) diz que depois de ter havido uma conversa conceituando a ação, os envolvidos partiram para a prática. Reuniram-se frente à Escola de Música e Belas Artes - Frederico Moraes, Adalice Araújo, alunos da EMBAP e alguns acadêmicos de Arquitetura e Jornalismo da UFPR - e caminharam em um clima de festa até a Rodoferroviária de Curitiba, então em fase de construção.

O canteiro de obras continha uma variedade de materiais de construção, como tijolos, montes de areia e de pedra, madeiras, ferragens, manilhas e etc., e foi com esses materiais que os alunos elaboraram seus trabalhos de arte. Tais trabalhos, evidentemente, possuíam um caráter efêmero, pois assim que os operários voltassem ao trabalho, na próxima segunda-feira, todas aquelas esculturas, objetos, intervenções e composições seriam desmontadas, destruídas.

Buracos na areia, pilhas de tijolos, composições com manilhas, com madeiras, com ferragens. Segundo Damo (2013), cada um dos participantes escolheu o que e de que forma iria realizar seu trabalho. Frederico Moraes conversava com todos, mas sempre dando total liberdade de criação. Tudo estava valendo, tudo era permitido. Naquele momento absolutamente nada estava censurado.

Key Imaguire Jr, autor de praticamente todos os registros fotográficos do evento (fotografias que atualmente pertencem a Ana González, também participante do *Sábado da Criação* e responsável pelo reconhecimento de muitos dos personagens históricos) também foi entrevistado em fevereiro de 2013 por Artur Freitas. Na entrevista, afirmou que naquele sábado à tarde os operários não estavam na obra da Rodoferroviária. Dessa forma, os alunos e demais participantes foram lá para inventar coisas, com a ideia de participar efetivamente do evento. Key Imaguire (2013) descreveu sua atuação como mais preocupada em registrar o evento do que participar das experiências. Já a ação do crítico Frederico Moraes é descrita por ele como sendo a de um comentarista e validador (crítico) dos trabalhos

produzidos, pois passava pelos participantes e fazia comentários sobre cada experiência, validando todas as ações como artísticas.

Toda esta movimentação ocasionava a falta de parâmetros para acompanhar a arte que acontecia naquele momento, não apenas no pátio da Rodoferroviária, mas no país como um todo passaram a ser usados, como informa Cristina Freire (2006, p. 41-2), os termos “*happening*, ambientes, *performances*, instalações, videoarte, internet arte, arte eletrônica, e etc.”, a fim de definir e defender algumas das novas formas de expressão poética. Freire (2006, p.60) também destaca que naquele momento, no auge da censura no Brasil, a quantidade de realizações artísticas foi mais importante do que a qualidade e que essa característica colaborou para a democratização da arte e de um novo pensamento artístico. Transferindo o foco da “arte” para o conceito mais amplo que é o de “cultura”, Freire lembra que, muitas vezes, a posição política não está necessariamente no conteúdo de uma obra de arte, mas nas suas estratégias, práticas e maneiras de distribuição e circulação, que de algum modo se opunham à validação e a mercantilização daquilo que Peter Bürger nomeou como “instituição-arte”.

Como dito, a Arte Conceitual, que no Brasil teve início durante o período da ditadura militar, foi um ponto importante para que acontecesse uma transformação profunda nos sistemas da arte, ponto esse que garantiu consequências para a concepção atual de arte, artista, modos de produção, sistemas de circulação e recepção. Inseridas nas discussões das novas vanguardas dos anos 1960 e 1970, particularmente em suas vertentes conceituais, as ações ocorridas no

Sábado da Criação pressupunham uma extrema liberdade criativa, baseada na negação do circuito institucional da arte e na proposição de uma arte não comercializável, desmaterializada e efêmera.



FIGURA 3: III EAM – SÁBADO DA CRIAÇÃO
 30/10/1971
 ANA GONZÁLEZ E KEY IMAGUIRE JR
 CONSTRUÇÃO DO KEY: PEDRA/GELO E
 GARRAFA
ACERVO: ANA GONZÁLEZ

Assim fica confirmado o pensamento de Freire. Para Elvo Benito Damo (2013), um dos participantes do evento, o *Sábado da Criação* foi de extrema importância para os interessados – professores e alunos, artistas e futuros artistas – pois realmente teve a função de mudar a mentalidade dos envolvidos com arte em Curitiba por oferecer novas formas de ver e pensar a arte. Key Imaguire Jr. (2013) compartilha de pensamento semelhante, e vê o *happening Sábado da Criação* um evento extremamente válido para atualizar a arte da cidade. Assim, Frederico Moraes, na liderança do processo, com muita segurança e sem nenhum preconceito, nas palavras de Key, colaborou para que os participantes do evento voltassem seus olhos e ouvidos para outros pontos de discussão, favorecendo assim uma espécie de atualização do meio artístico, pois trouxe novas maneiras de pensar, novas maneiras de agir e produzir arte em Curitiba.

Grande é a importância de ter entrado em contato com estes materiais – imagens fotográficas - e com estas memórias, pois como salienta Freire (2006), muito da arte conceitual brasileira produzida no Brasil nas décadas de 1960 e 1970 se perdeu por conta da precariedade dos meios e da falta de ações arquivísticas, museológicas e investigativas voltadas a essa produção artística efêmera e experimental. Alguns arquivos que guardam registros, que são partes significativas das obras efêmeras por natureza – *happenings, performances* - comumente são de propriedade daqueles que participaram dos eventos ou resultado de trocas realizadas. Assim, que fique também aqui registrado um agradecimento aos personagens históricos envolvidos no *Sábado da Criação*, por gentilmente terem cedido tais matérias para consulta e digitalização.

Pois, como esclarece Freire (2006), aproximar-se de uma obra não significa colocar os olhos em sua materialidade sensível, mas, sobretudo no caso da Arte Conceitual, significa compreender de maneira crítica as redes que compõem os sistemas da arte, percebendo que as teias dessa rede são tecidas num meio muito mais extenso, que é o próprio mundo, com sua dinâmica política, social e histórica.



**FIGURA 4: III EAM - SÁBADO DA CRIAÇÃO
30/10/1971 / ANA GONZÁLEZ
TRABALHO E FOTOGRAFIA: KEY
IMAGUIRE JR
ACERVO: ANA GONZÁLEZ**

REFERÊNCIAS

- AMARAL, Aracy. Anos 60: da arte em função do coletivo à arte de galeria. In: **Arte para quê? a preocupação social na arte brasileira, 1930-1970**. São Paulo, Nobel, 1984.
- ARAÚJO, Adalice. **Arte paranaense moderna e contemporânea: em questão 3000 anos de arte paranaense**. 424 p. Tese (livre docência), UFPR, Curitiba, 1974.
- _____. **Dicionário das artes plásticas no Paraná**. Curitiba: Edição do autor, 2006. Vol. 1
- BÜRGER, Peter. **Teoria da vanguarda**. São Paulo: Cosac Naify, 2008.
- CANONGIA, Ligia. **O legado dos anos 60 e 70**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.
- COUTO, Maria de Fátima Morethy. **Por uma vanguarda nacional: a crítica brasileira em busca de uma identidade artística (1940-1960)**. Campinas, Ed. Unicamp, 2004.
- DAMO, Elvo. Entrevista a Artur Freitas, Curitiba, 14 de fevereiro de, 2013.
- FABRIS, Annateresa. Arte Moderna: Algumas Considerações. In FABRIS, A.; ZIMMERMANN, S. B. **Bibliografia comentada – Arte Moderna**. São Paulo: Experimento, 2001. p. 15-32.
- FREIRE, Cristina. **Arte conceitual**. Rio de Janeiro, Zahar, 2006.
- FREITAS, Artur. **Arte de guerrilha: vanguarda e conceitualismo no Brasil**. São Paulo: Edusp, no prelo
- FERREIRA, Iris M. N. F. Arte e Participação do Espectador nos anos 1960: Esboço Interativo na obra de Carlos Vergara. In: Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: **Subjetividades, utopias e fabulações**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p.1866-1880.
- GLUSBERG, Jorge. **A Arte da Performance**. São Paulo: Perspectiva, 2005.
- GOMBRICH, Ernest H. Poder e Glória II. In._____. **A história da arte**. 16ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. p. 447-455.
- GREENBERG, Clemente. Pintura modernista. In. **Clement Greenberg e o debate crítico**. Rio de Janeiro, Zahar, 1997. p. 101-110.
- HAUSER, Arnold. Impressionismo. In._____. **História social da arte e da literatura**. São Paulo: Martins Fontes, 1998. p. 894-956
- HOLLANDA, Heloísa B. de. **Cultura e participação nos anos 60**. São Paulo, Brasiliense, 1982.

IMAGUIRE JÚNIOR, Key. Entrevista a Artur Freitas, Curitiba, 15 de fevereiro de 2013.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2007.

PECCININI DE ALVARADO, Daisy. **Figurações Brasil anos 60: neofigurações fantásticas e neo-surrealismo, novo realismo e nova objetividade**. São Paulo, Itaú Cultural; Edusp, 1999.

PONTES, Maria A. do N. A Documentação nas Poéticas Conceituais dos anos 70 no Brasil In: Anais do 20º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: **Subjetividades, utopias e fabulações**. Rio de Janeiro: ANPAP, 2011, p. 2188-2199.

SCOVINO, Felipe. Driblando o Sistema: Um Panorama do Discurso das Artes Visuais Brasileiras Durante a Ditadura. Anais do 18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas: **Transversalidades nas Artes Visuais**. Salvador, ANPAP, 2009, p.1847-1861.

VANGUARDA. In: Dicionário Priberam Da Língua Portuguesa. Disponível em <http://www.priberam.pt/dlpo/default.aspx?pal=vanguarda>, Acesso 08/05/2013.

WOOD, Paul. **Arte Conceitual**. São Paulo: Cosac Naify, 2002.

ZANINI, Walter. “Duas décadas difíceis: anos 60 e 70”. In: AGUILAR, Nelson (org). **Bienal Brasil século XX**. São Paulo, Fundação Bienal de São Paulo, 1994.

III Encontro de Arte Moderna, Programa do evento. Curitiba, de 18 a 30 de outubro de 1971. Texto datilografado, folha única, s.d. [1971] (disponível no Setor de Pesquisa do MAC-PR).

MOYSÉS MARCONDES E A “CONDIÇÃO FEMININA” NO FINAL DO SÉCULO XIX: UM ESTUDO SOCIOCULTURAL COM FONTES PRIMÁRIAS

Tatiana Araújo Berghauer¹⁶

Rosemeire Odahara Graça¹⁷

Faculdade de Artes do Paraná (FAP)

Resumo

Este artigo resultou de um estudo sociológico com base em pesquisa documental com fontes primárias. Ele toma como objeto de análise um manuscrito de Moysés Marcondes (1859-1928) sobre a “questão feminina” no final do século XIX, que se encontra no acervo da Família Marcondes de Oliveira e Sá na Biblioteca Pública do Paraná. Apresenta – a partir da análise do discurso contido no documento e com base em bibliografia dos Estudos de Gênero – um esboço de reflexão sociológica acerca das questões femininas e feministas no entre séculos (XIX e XX). Parte do imaginário masculino da elite (econômica e intelectual) curitibana – representado no texto de Marcondes – e balizado por debates desse período faz uma síntese de influências teóricas (liberais e funcionalistas) que abordaram a dominação masculina.

Palavras-chave: Mulheres; Século XIX; Moysés Marcondes.

Abstract

This paper presents some results of a sociological research that takes unpublished documents as object of study. The research was developed based on key texts about discourse analysis and gender studies in order to generate a sociological understanding of the women condition and feminist issues in the late 19th and early years of the 20th centuries expressed in the documents conceived by the economic and intellectual male elite that then lived in the capital of the Southern Brazilian state of Paraná. It mainly focuses a manuscript on women's issues written in the 19th century by Moysés Marcondes (1859-1928) that is part of the archives of the *Marcondes de Oliveira e Sá* family which nowadays integrates the *Biblioteca Pública do Paraná* collection.

Keywords

Women; 19th century; Moysés Marcondes.

¹⁶ Aluna do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da FAP. Voluntária do Programa de Iniciação Científica da FAP 2012/2013 e pesquisadora colaboradora no Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes (GIPA). É mestranda em Sociologia do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Contato: a_miuda@hotmail.com

¹⁷ Orientadora. Doutora em Educação pelo Instituto de Educação da Universidade de Londres. Professora de História das Artes do Colegiado do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da FAP. Integrante da Linha de Pesquisa Artes, História e Patrimônio do GIPA-FAP. Seus interesses de pesquisa são história da arte paranaense e ensino de história da arte. Contato: rosemeireodahara@hotmail.com

INTRODUÇÃO: UM TRABALHO SOCIOLÓGICO COM FONTES PRIMÁRIAS

O estudo apresentado nesse artigo vincula-se ao projeto “Catalogação do acervo documental da família Marcondes de Oliveira e Sá depositado na Biblioteca Pública do Paraná”, que está sendo desenvolvido no triênio 2012/2014 pelas professoras doutoras Celina Midori Murasse Mizuta, Rosemeire Odahara Graça e Zelo Aparecida Martins dos Santos. Esse projeto visa à leitura e organização por especialistas de um grande lote de documentos depositados há cerca de 50 anos naquela biblioteca com o intuito de uma futura catalogação para disponibilização à consulta pública. Visto se tratar de um lote composto por mais de quatro mil documentos de naturezas diversas (SANTOS, 2008, p.206), a equipe de professoras pesquisadoras dividiu o tratamento dos materiais, de acordo com o enfoque que cada uma delas tem desenvolvido nos últimos anos (Educação, Arte e Sociedade e História Política, respectivamente).

Por meio do Projeto de Iniciação Científica (PIC) promovido pela Faculdade de Artes do Paraná (FAP) (instituição de ensino a qual as três pesquisadoras estão vinculadas) foram selecionados alunos e alunas daquela instituição com interesse de aprendizado em pesquisa documental, a fim de auxiliar no processo de leitura e organização dos documentos. Como uma das selecionadas, sob a orientação da Profa. Dra. Rosemeire Odahara Graça, realizei o mapeamento, leitura e análise de alguns documentos contidos no lote tendo como foco as relações de gênero – minha área de familiaridade desde a graduação em Ciências Sociais.

Ao longo dos meses de julho e dezembro de 2012, realizei a leitura e organização de 32 documentos manuscritos do acervo da Família Marcondes de Oliveira e Sá, que explicitam alguma relação com o tema “mulheres”. Dentre eles estão cartas de Jesuíno Marcondes (1827-1903) endereçadas a sua irmã “Anninha” (Anna Marcondes de Oliveira Pacheco) (?-1896) (datadas dos anos de 1883, 1890 e 1891), receitas culinárias e três textos relacionados diretamente com a *questão feminina*¹⁸. É, sobretudo, com base nestes três últimos documentos que desenvolvi a

¹⁸ O termo “questão feminina” foi/é empregado para se referir aos problemas que envolvem a opressão da mulher na sociedade desde o final do século XIX. Refere-se aos debates sobre a condição sociocultural das mulheres ao longo dos tempos como uma problemática produzida historicamente. O termo foi mais recorrente até à Segunda Onda Feminista (anos 1960-1970), após cujos debates veio a se consolidar o conceito de “gênero” enquanto categoria de análise (SCOTT, 1995). Muitos(as) autores(as), como Simmel (2006) ou Beauvoir (1970), fizeram e ainda fazem uso da expressão, embora hoje os(as) pesquisadores/as que assim se referem à questão da opressão das mulheres, mantenham ressalvas quanto à omissão de recortes culturais, implícito nesse termo em certa medida datado. Optei por manter a expressão neste artigo, por que é utilizada por Moysés

análise apresentada neste artigo.

O olhar sociológico que lhes foi dedicado passa pela descrição das categorias abordadas e discussão dos critérios argumentativos utilizados pelo autor. Para tanto, parti de uma perspectiva de análise de discurso que, segundo Rosalind Gill (2000), está associada ao pós-estruturalismo e interessada em olhar historicamente para estes textos como construções discursivas ou estratégias narrativas de poder. Tal perspectiva apoia-se, portanto, num viés teórico que analisa o discurso considerando a narrativa em si mesma como forma de ação, “uma visão da linguagem como construtiva (criadora) e construída” (GILL, 2000, p. 247). Não se tem como pretensão, portanto, explicitar a “realidade por trás do discurso”, ou explicar a verdadeira intenção do seu autor. Sobretudo em se tratando de um texto não publicado. Se existe um potencial histórico explicativo a partir deste tipo de análise, ele se dá a partir da reflexão aqui produzida.

Assim, esta pesquisa teve como objetivo trabalhar sociologicamente um discurso histórico de um personagem importante da elite paranaense a partir de uma perspectiva epistemológica feminista.

O AUTOR

Moysés Marcondes ainda é personagem curitibano pouco explorado pela historiografia. Além de escritor (poeta, crítico literário e membro da Academia Paranaense de Letras), é considerado também erudito, pesquisador e historiador. Organizou vasto material com o intuito de fundamentar uma história do Paraná (LOYOLA, 1926), além do clássico “Pae e Patrono”, biografia política e pessoal de seu pai, Jesuíno de Oliveira Marcondes. Dirigiu indústrias no Brasil e em Portugal, colaborou com imprensas locais nos dois países, presidiu a Biblioteca Rio-Grandense e publicou obras técnicas como o “Formulário Terapêutico Magistral”.

Moysés Marcondes de Oliveira e Sá nasceu na cidade de Palmeira, Paraná, a 2 de abril de 1859, filho de Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá e Domitila Alves de Araújo (?-?). Iniciou seus estudos em Palmeira terminando-os no Colégio Mueller em Curitiba, de onde foi transferido mais tarde para o Colégio Episcopal de São Paulo. Formou-se na Faculdade de Direito de São Paulo e doutorou-se médico pela

Marcondes, refletindo a mesma preocupação do período, a de solucionar as desigualdades produzidas pela dominação masculina, sem comprometer uma suposta “natureza feminina” fundamental para o funcionamento da sociedade.

Universidade da Pensilvânia (Estados Unidos da América). Fez sua residência em Paris (França), por influência do pai, que gostaria de mantê-lo longe da política. (MARCONDES, 1926). Casou-se com sua prima por parte de mãe, Zulmira Alves de Araújo Pancada (?-?), com quem teve uma única filha, Estella Marcondes (?-?). Faleceu a 15 de março de 1928 no Rio de Janeiro.

Durante sua gestão como Diretor Geral da Instrução Pública (1892), Moysés Marcondes produziu extenso Relatório sobre as deficiências do Ensino Público no Estado e, dentre outras considerações, aponta para as diversas vantagens do acesso das mulheres à Escola Normal¹⁹. Nesse mesmo ano foi concedido àquela que se tornaria a primeira professora formada pelo Estado do Paraná – Júlia Wanderley (1874-1918) – o direito de frequentar as aulas da Escola Normal.

OS DOCUMENTOS EM FOCO E O MÉTODO

Os escritos considerados são registros de foro íntimo de Moysés Marcondes, ainda não publicados. Embora seja uma produção masculina acerca das mulheres, Raquel Soihet (1997), nos adverte a, na falta de fontes originais, fazer uso dos discursos masculinos para acessar os conteúdos desta história (MORAIS et al, s.d.p.2).

Reunidos no “Lote 3”, provisoriamente identificado como “Textos sobre Mulheres”, os manuscritos foram caracterizados como:

- Documento 1: considerado como Texto/Ensaio, é composto por 38 folhas soltas, mais uma capa de 2 folhas agrupadas, com 15,3 x 21,5 cm (capa)/ 17,3 x 21,9 cm (folhas). Breve texto reflexivo sobre “a condição da mulher”; considera as diferenças entre homens e mulheres; propõe mudanças na educação das mulheres; critica a oposição à educação feminina e as condutas imorais dos homens. Está aparentemente inacabado; não está paginado nem totalmente ordenado²⁰. Intitulado “Mulher” (na capa) e “As mulheres” (interior). Escrito em português, com referência ao final do século XIX, mas sem data especificada.
- Documento 2: um Texto/Literário, é composto também por 38 folhas mais uma

¹⁹ Ver “A Escola Normal em Curitiba e o Ingresso de Mulheres” (SOUSA, NASCIMENTO E ZANLORENSE, 2012) IX Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil” (UFPB, 2012).

²⁰ A transcrição do texto foi feita com base na reconstrução lógica da continuidade de palavras ou frases, de uma folha para a outra. O Lote 3 foi transcrito e a gramática e a ortografia atualizadas.

capa de 2 folhas agrupadas, com dimensões menos convencionais como 11 x 34,6 cm (capa) 10,8 x 33,3 cm (folhas). É um conto de narrativa psicológica, escrito em 3ª pessoa, com final moralizante (espécie de parábola ilustrativa dos pressupostos enunciados no ensaio do Documento 1). Uma “esposa” traída e enganada que se separa do marido. Após dois anos, trabalhando na pobreza, o vê caído na sarjeta (alcoólatra), o resgata e tenta curá-lo. Não consegue, mas fica com a consciência tranquila por ter cumprido a sua função de “esposa”. Intitula-se “Lúcia” na capa. Está escrito em português, e data de 10.05.1898 – Lisboa.

- Documento 3: um Texto/Anotações, é composto por 7 folhas soltas (papel quadriculado), mais duas folhas agrupadas como capa, com dimensões de 13,7 x 21,1 cm (capa) 13,7 x 21,1 cm (folhas). É o documento menos expressivo para análise, aparenta ser uma espécie de resenha sobre diferentes textos. Fala da educação dos espartanos, enfocando o papel das mães em criar filhos para o estado. Salienta a importância das mulheres na vida pública. Termina abruptamente. Traz o título na capa “As mulheres”, também é escrito em português da época e não tem datação.

Todos estão em estado de conservação semelhante, com páginas amareladas pelo tempo, pequenas dobras, rasgos e buracos produzidos pela ação da deterioração do papel. Apesar disso, foi possível realizar a leitura e manipulação destes com a utilização de luvas e máscaras protetoras.

A análise que se segue baseia-se fundamentalmente no Documento 1, escolhido por ser o que mais argumentos reúne em torno da “questão feminina” de modo objetivo e organizado, dando substrato a uma melhor interpretação sobre as representações de gênero na época. Permite uma leitura relativamente clara do pensamento do autor sobre os principais temas relevantes ao debate feminista no período, apresentando suas críticas e posições. Os Documentos 2 e 3 e algumas referências bibliográficas de sua biblioteca pessoal, cujas fichas catalográficas estão no acervo²¹, servem como referências paliativas. Na organização que fiz das folhas não paginadas do ensaio, cheguei ao encadeamento de dois grandes blocos de texto (Parte I, e Parte II).

²¹ Não conseguimos ter acesso aos livros referentes a essa biblioteca, no entanto é possível que esta ou parte desta também tenha sido doada à Biblioteca Pública do Paraná junto com o acervo documental da família e ainda lá se encontre difundida no acervo geral.

O CONTEXTO HISTÓRICO INTELECTUAL E O MANUSCRITO “MULHER”

O período do “entre séculos” (XIX e XX), ficou conhecido como o primeiro momento de insurgência organizada das mulheres. Com reivindicações públicas por direitos civis de igualdade em relação aos homens²², o chamado feminismo da Primeira Onda – como se convencionou posteriormente para distinguir esta fase da Segunda Onda Feminista dos anos 1960-70 – tinha caráter filosófico, intelectual e político institucional. Desenvolveu-se em torno de questões como o casamento, a educação e o direito ao divórcio. Exigiam o direito ao voto, direitos civis sobre a propriedade e a igualdade de capacidades entre homens e mulheres. Era predominante marcado por mulheres letradas de classes mais elevadas.

Ao longo do século XIX diversos pensadores se pronunciaram sobre a chamada “questão feminina”, ora em defesa dos direitos das mulheres, ora em nome da “supremacia masculina”. Dentre os defensores podemos citar John Stuart Mill (1806-1873), com seu livro “A Sujeição das Mulheres” (1869) e George Simmel (1858-1918) no ensaio sobre a “Cultura Feminina” (1895). August Comte (1789-1857), influente filósofo do século XIX, também merece ser citado, embora não sem ressalvas. Conhecido como pai do positivismo, Comte, que quando jovem estava convencido da inferioridade das mulheres, inaugura na última etapa de sua obra uma defesa ferrenha das qualidades e potencialidades da mulher. Tal mudança se deu ao conhecer a Clothilde des Vaux – senhora com excelente formação cultural, com quem mantinha profundos diálogos filosóficos – pela qual se apaixonou. Esta fase é marcada pela influência desta mulher a quem decidiu idolatrou até seus últimos dias²³. Podemos aferir que Moysés Marcondes teve contato com as ideias de Stuart Mill e de Auguste Comte, uma vez que em sua extensa biblioteca constam títulos como, *Ecce Femina: an attempt to solve the women question, being an examination of arguments in favour of female suffrage by Stuart Mill and others against the proposed change in Constitution of Society*, de Carlos White (Boston, 1870); *Catéchisme Positiviste* (1890), *La Philosophie Positive* de A. Comte, e mesmo de outras referências menos conhecidas como *De l'éducation des filles, dialogues*

²² Embora muito antes, pioneiras do processo de emancipação feminino como Mary Wollstonecraft (1759-1797) ou Olympe de Gouges (1748-1793) já escrevessem denunciando a dominação do suposto “sexo frágil”.

²³ Segundo Etelvina Trindade, os três pontos-chave do pensamento comteano, na fase pós-Clothilde passam a ser Mulher, Família e Pátria (1997, p.43-62). Sua Religião da Humanidade (fase final do positivismo, transfigurado em religião ou misticismo), repousa sobre as bases do altruísmo, uma virtude, segundo Comte, feminina (VOSNE; TRINDADE, 1997).

des mots et des opuscules divers de Fénelons (1881), *Vielles filles* de Victor Van Tricht (1895); *La Prostitution à Paris et à Londres 1789-1877* de C. J. Lecour (1877). Sem contar os inúmeros títulos de Jules Michelet²⁴ sobre a mulher *Le Prête, la femme et la famille* (1881), *La Femme* (1882), *Nos Fils* (1870), *Les femmes de la Revolution* (1883), etc.

O Brasil do século XIX também foi marcado por inúmeras personalidades feministas de grande importância. Para mencionar algumas que publicavam na época de Marcondes: a feminista de pseudônimo Nízia Floresta Brasileira Augusta (1810-1885), escritora e educadora; Ignez Sabino (1853-1911) e Josephina Álvares de Azevedo (1851-?), fundadoras do jornal feminino *Família*; e também Mariana Teixeira Coelho (1857-1954), escritora e professora curitibana (COELHO, 2002). Embora nos documentos não existam referências a nenhum nome em específico (homens ou mulheres) é possível que o contexto literário local também tenha influenciado suas ponderações.

PARTE I – A EDUCAÇÃO, O CASAMENTO E O PAPEL MASCULINO

Para Moysés Marcondes os problemas levantados na “questão feminina” têm como causa a precária educação imposta às mulheres. A educação feminina pensada com o objetivo único de fazer das moças “boas esposas”, gera em Marcondes pelo menos duas grandes preocupações: 1) é o preparo intelectual muito pequeno, que as coloca social e politicamente na completa dependência do homem; e 2) embora todas as mulheres recebam a mesma educação precária, nem todas elas casam, logo, um contingente enorme de seres humanos (do sexo feminino), sobrevive em existências sem sentido, de dependência, anulação e frustração.

Marcondes deixa claro nesta primeira parte que está tratando das mulheres de classe média e alta, numa visão elitista²⁵, cuja educação nos “países de raça latina”, se resume à: leitura e escrita da língua vernácula e às quatro operações aritméticas, a leitura de alguns romances, “um nada de geografia, os nomes de uns

²⁴ Michelet é um dos historiadores mais importantes no que tange à representação da mulher na historiografia do século XIX. Embora fortemente marcada pela visão mítica, hegemônica na sociedade cristã ocidental, tanto da dualidade homem/cultura, mulher/natureza, quanto da dual faceta feminina entre a “santa” e a “feiticeira”, a história de Michelet não deixa de ressaltar o caráter “sexuado da história” (PERROT, 2010, p.173)

²⁵ Esse sentimento elitista é uma expressão da política paternalista, típica de sua época, que coloca a classe dominante na condição moral de servir de modelo às classes inferiores. Marcondes expressa essa inclinação quando afirma que “o problema da regeneração **das outras**, além de mais complicado, **depende em muito dos exemplos e dos costumes daquelas.**” (grifos meus) (p.2).

reis, e as datas de umas batalhas” (MARCONDES, s.d. p.2-3). No plano das “prendas” femininas, os tradicionais bordados e *tricots*, sendo algumas dotadas de habilidades ao piano. Esse modelo de formação toma como parâmetro de comparação, a educação masculina das elites, na qual a formação universitária era algo comum – como legitimação moral de uma classe política e economicamente dominante – na famosa “República dos Bacharéis” (1889-1930). A compreensão de pelo menos um idioma era indispensável e o domínio dos conhecimentos sobre a realidade social, política e econômica era praticamente obrigatório aos homens. A educação superficial das mulheres, replicada no hábito de pouca ou nenhuma dedicação aos “assuntos sérios”, só poderia, segundo ele, reforçar a situação de futilidade e pouca preocupação em que viviam estas. Essa realidade de distrações e prazeres, na qual mergulhavam – algumas na maior parte do tempo, outras por toda a vida – só estimularia sua mente já fantasiosa a depositar as maiores expectativas no casamento.

O homem é o tema sob o qual a faculdade fogosa tece as mais fantasmagóricas composições; porque o homem é o marido a que cada uma aspira; é a fonte dos prazeres que encontra na sociedade; é o gozo desconhecido, que a família rodeou de mistérios; tornando-o mais apetecido; é a lisonja sempre pronta para embalar a vaidade; é o herói do romance; o galam do teatro, o trovador das serenatas, o poeta dos salões, o namorado de sempre. Esse fruto da imaginação sem equilíbrio, fantástico, sem realidade, descomedido, penetra no sentimento; transforma-se em dominante ideal; converte-se em aspiração fervente. Chegada a tal extremo, já não há mais 'retrogradar(?)', a submissão da mulher ao homem é um fato consumado. (MARCONDES, s. d. p. 3)

Note-se que essa construção representativa do feminino como infantil, marcado por fantasias e encantamentos, é justificativa da condição de irracionalidade historicamente associada à mulher nos termos de Michelet, por meio da qual também se racionaliza a dominação masculina. E assim, com “cérebros mal fornecidos de pasto intelectual”, como a uma criança a quem tirassem os sonhos, “as solteironas: a mulher que não casa é um ser submergido, desvalorizado, anulado. Nada mais lhe resta a que se apegue:-- para nada mais a prepararam.” (grifos no manuscrito) (MARCONDES ,s. d. p.1). Ou seja, além de se tornar o único sentido na vida de uma mulher, o ideal do casamento é também responsável por gerar mais dois tipos de problemas. Um de ordem moral, a que chama de “forma frustrada de casamento”, que liberta da condição de solteiros, mas que também “desencanta, escraviza, quando mesmo não degrada”. O tipo de casamento descrito em “Lúcia” (Documento 2), em que as pessoas não escolhem livremente a união, mas só o

fazem porque a sociedade assim lhes impõe. E o outro, de ordem socioeconômica, onde conforme suas projeções geo-demográficas, um contingente enorme de mulheres fica inevitavelmente condenado ao celibato. Segundo o autor, devido às próprias condições socioculturais do período, as mulheres chegam à idade adulta, em maior número do que os homens:

A verdade, positiva, incontestável, é que, o número de mulheres, que morrerão solteiras, é de muitos milhões. Que fonte de injustiças e de desgraças não é para esta enorme quantidade de seres humanos a educação generalizada com o fito exclusivo do matrimônio? Desprezou-se por completo a eventualidade do celibato, quando bem digno de atenção eram as suas probabilidades não pequenas. (MARCONDES, s.d. p.2)

Esse discurso poderia, em coerência com o materialismo economicista, justificar uma defesa da emancipação política e econômica da mulher não tanto como uma conquista feminina, mas como uma decorrência lógica da expansão capitalista do século XIX, que se evidencia neste momento buscando cada vez mais mão de obra livre para o trabalho industrial (PERROT, 2010). No entanto a preocupação de Moysés aqui, também de caráter econômico, vai numa direção mais liberal. Resolver um ciclo vicioso que a estagnação da mulher (em sua função meramente doméstica) colocava à sociedade atual: a sociedade como um todo se torna subdesenvolvida, porque boa parte do montante de seres humanos são pessoas sem educação e sem perspectiva de desenvolvimento. Lembremos que a mulher pobre já trabalhava, e que o autor está preocupado com a mulher ociosa das elites.

Esta visão do “organismo social” fragilizado por um “órgão doente” denuncia a representação de sociedade que Moysés tem, muito própria ao funcionalismo, corrente da sociologia *durkheimiana*, que tinha forte influência sob os autores de sua época. Essa interpretação encontra eco nas fichas catalográficas da biblioteca pessoal do autor, onde constam autores como Herbert Spencer, Gustave le Bon, Charles Darwin, dentre outros já citados. O funcionalismo é a doutrina científica que atribui aos fenômenos sociais uma explicação em termos das funções que determinado fato ou instituição desempenha em relação ao todo social. Ou seja, propõe que os fatos sociais sejam explicados por sua integração no sistema social mais amplo em função de um complexo de relações envolvendo causas e efeitos, dimensão que fica bastante evidente na construção argumentativa do autor em diversos momentos do texto.

Lembremos por fim que, embora Moysés Marcondes critique as estruturas limitantes ao desenvolvimento da mulher, inclusive algumas delas determinadas pelo matrimônio, ele é um defensor da instituição. E não deixa de salientar a supremacia das funções femininas desempenhadas dentro dessa esfera tradicional:

Funções mais nobilitantes que as de esposa e mãe, jamais houvera, nem haverá com que preencha uma mulher os destinos de sua vida. Justíssima e louvável é a aspiração daquela que, em seus sonhos de donzela eleva às culminâncias do ideal a conquista do casamento de princípios e sentimentos nobres. Daí, porém, ao casamento indispensável, a todo 't...(?)', dê por onde der, a distancia é incomensurável. Esta forma frustrada do matrimônio é, porém, o refúgio único, deixado pela educação moderna, para a mulher que não pôde atingir a forma perfeita dele. (MARCONDES, s.d. p.1)

Na segunda parte do texto, veremos como ele se dedica a expor as bases do “casamento perfeito”, ao qual a mulher pode e deve aspirar.

PARTE II – FEMINISMOS, O PAPEL DA MULHER E PROGRESSO SOCIAL

Neste segundo momento, a “questão feminina” nos é apresentada como uma posição definida no âmbito de contestações mais amplo das reformas que fermentam na sociedade ocidental no final do século XIX. Marcondes acreditava que, se radicalizadas estas demandas ameaçariam a ordem social vigente – o capitalismo industrial e a família burguesa²⁶. Era importante então, além de lhes dar atenção, esclarecer de que forma se coloca em defesa das mulheres. Por isso o foco analítico do autor neste trecho está em: discernir entre as posições feministas extremadas (que acusa de querer aniquilar “o feminino”), e as posições de “(...) justo meio termo, nas reclamações ponderadas (...)” que tentam, segundo o autor, valorizar a mulher, fazendo com que seu papel seja reconhecido e empoderado pela sociedade. Apresenta assim, uma posição de crítica ao machismo da desonestidade e da “moral fictícia”, e advoga que a prática da justiça e da virtude própria à mulher será a saída pedagógica a essa moral decadente que hoje a escraviza.

Sabemos que Marcondes era, assim como Mill, um defensor dos direitos liberais, de modo que todo e qualquer tipo de transformação social só deveria ocorrer de modo gradual e ordenado, preservando a ordem social e econômica

²⁶ Lembremos aqui os movimentos socialista e anarquista – que crescem no Brasil deste período, devido à influência de imigrantes europeus. No Paraná, mais especificamente na cidade natal de Moysés, Palmeira, em 1889 o italiano Giovani Rossi fundou a Colônia Cecília – a primeira experiência (fracassada, diga-se de passagem) de criar uma comunidade anarquista, baseada nos princípios da coletividade, no trabalho comunitário e na negação do casamento como união patrimonial. Podemos aferir também daí o repúdio que demonstra à ideia do “amor livre”.

vigente. Ao deduzir dos argumentos que classifica como “extremados”, a proposta de aniquilar a mulher, percebe-se que orienta de modo consciente, e com sutileza, a interpretação dos dados em que se baseia para afirmá-lo:

Na questão feminina, os princípios ultrarradicais, chegaram ao extremo contrassenso de pedir a supressão, o aniquilamento, da mulher. Talvez não vissem esse resultado os sectários de tais princípios; mas é fácil descobri-lo. **Basta para isso pensar que o supremo tipo dessa mulher liberada, não concentrará somente em si os mesmos direitos políticos e civis do homem, mas adotará o seu trajar; transferirá ao Estado os cuidados dos filhos; requestará ou pedirá a mão do homem que deseje desposar, se não preferir o grau supremo da anarquia sob a forma do “amor livre”: n' uma palavra, converter-se-há em homem.** Ora, operada a transformação, terá desaparecido a mulher. A obra das teorias extremadas terá sido o aniquilamento completo dela: a negação de tudo que tais teorias procuravam afirmar. Nunca são outros os frutos do exagero. (Grifos meus) (MARCONDES, s.d. p. 4)

A par de sua denúncia, fica evidente o limite da transformação que está disposto a aceitar, quando nos fala de emancipação da mulher. Se operarmos na mesma lógica que está propondo que se aplique aos defensores dos “princípios ultrarradicais”, compreendemos que sua reforma não deve ir muito além de algumas concessões. Se, o modo como se vestem as mulheres deve permanecer igual; o cuidado com os filhos deve prevalecer na responsabilidade materna; e a escolha do cônjuge deve continuar sendo uma condição passiva; então qualquer tipo de mudança que se mostre adequada à condição feminina deve preservar, no mínimo, essas condições tradicionais. Aqui se afigura já o perfeito enquadramento na função de professora, defendido pelo autor em 1892, e o qual era visto por outros defensores do magistério feminino neste período como “uma extensão da tarefa doméstica e maternal” (Lajolo & Zilberman, 1996, p.265 apud ALVES, 2002, p.6). Em outros momentos, vemos estratégias de argumentação para mudanças profundas no âmbito da hierarquia familiar. Nesta passagem, por exemplo, ressalta a necessidade de mais equidade no casamento:

Na família ideal – na que a evolução há-de trazer – a designação de chefe deve ser ampliada por uma terminação plural. A família, jurídica, moral e religiosamente, constituída, é, em última análise, a execução de um contrato. **Os cônjuges trataram como pessoas livres e iguais** e, se alienaram de si alguma coisa ou direito, fizeram-no reciprocamente. O direito, por um cedido ao outro, representa o dever correlativo assumido por este em relação àquele. **Tudo revela, entre as partes contratantes, a mais perfeita e absoluta igualdade:** em que se pode basear, sem cláusula que o estipule, a vassalagem de um, à chefia da outra? Não faltará quem veja neste conceito uma fonte de desordem, pela supressão do chefe absoluto; de desarmonia, pelos conflitos possíveis da jurisdição. **O corretivo, porém, encontra-se na diferenciação de funções, de que, acima, nos ocupamos. A cada um dos cônjuges, diretores da família, suas funções próprias, nascidas não da usurpação, nem do capricho, mas das aptidões especiais de cada sexo que, os**

torna mutuamente uteis e necessários. Não são o senhor e o vassalo; o diretor e o dirigido; o forte e o fraco: mas os dois braços do mesmo corpo; os ventrículos do mesmo coração; os hemisférios do mesmo cérebro. (grifos meus) (MARCONDES, s.d. p.5)

O discurso aqui ressoa com uma perspectiva feminista típica da Primeira Onda que se convencionou chamar de feminismo da diferença. Este pensamento é marcado pela diferenciação entre homens e mulheres por meio da afirmação de suas particularidades condicionadas ao sexo biológico (expressas nas funções sociais de mulheres mães e cuidadoras e homens inteligentes e provedores). Embora esta tenha sido uma argumentação utilizada pelas mulheres num momento em que exigir educação para serem melhores mães e esposas, era a única forma de ter acesso a ela, em nada desestabiliza a hierarquização valorativa dos papéis desempenhados por cada um dos gêneros na sociedade. Afinal a maternidade é uma função biológica característica de várias espécies enquanto que a racionalidade seria a mais alta manifestação do espírito humano. Outro perigo de afirmar atributos essenciais definidos para homens e mulheres é aprisionar o gênero numa condição universal, como se este não fosse uma construção social e cultural de cada sociedade. Nessa lógica, para que o “organismo social” funcione bem todas as mulheres devem ser delicadas, maternas e emotivas, enquanto os homens devem ser racionais, competitivos e viris, em “perfeita complementariedade”. Esta determinação, no entanto, restringe as potencialidades de ambos os sexos a tais funções específicas e transforma toda e qualquer exceção em desvio ou patologia. E Marcondes reitera várias vezes esse sentido universalizante:

Nenhuma igualdade será profícua em terreno que não seja o da justiça e da virtude. O caminho para tal reforma só pode ser o da educação modificadora por excelência dos costumes, porque só ela imprime no organismo elementos persistentes em traços indelévels. Tal obra 'incumbe' às mulheres. **Como mães, como esposas, como mulheres,** lançarão nas gerações nascentes a semente da orientação nova; incutirão no ânimo dos maridos e dos irmãos, pela prática virtuosa de suas firmações, a convicção de sua importância e de sua competência; afirmar-se-hão a todos os homens impondo-lhes o respeito e a consideração de seus méritos. (Grifos meus) (MARCONDES, s.d.p.6)

Fica claro que a tarefa de iniciar o processo de mudança cabe, segundo Moisés, às próprias mulheres, tornadas sujeitos de sua própria emancipação, mas é enquanto “mães, esposas e mulheres” que o devem fazer, por meio de ações legítimas que desempenham enquanto estão nesses papéis. Mas, quais seriam as “virtudes” e os “méritos femininos” considerados legítimos, sobre essa perspectiva?

Qual o modelo de conduta adequado a essas “mulheres, mães e esposas”, capaz de se adequar aos pressupostos do “bom funcionamento do organismo social”, pautados na ordem e no progresso? Seria esta conduta assim tão distinta do modelo de feminilidade das elites, em que as mulheres recebem uma educação ligeiramente especializada e podem acumular às tarefas domésticas uma ou outra ocupação profissional? Ou bastaria o reconhecimento e valorização das funções femininas, para diminuir a opressão infringida pelos homens?

Embora Moysés Marcondes faça sérias críticas às regalias que os homens reúnem na sua condição de dominadores e advirta que não é reproduzindo essas falhas que a mulher se tornará livre, não fica claro em que medida a “condição masculina” deve auxiliar a mulher a modificar tal situação. Caberia nesta mudança uma maior participação nos trabalhos domésticos? O autor não nos dá tais respostas. Afirma apenas os ideais de justiça e moralidade, contra práticas legitimadas pelos costumes, como a infidelidade e a desonra ao contrato nupcial, praticados pelo homem. No texto literário “Lucia”, Marcondes nos dá a conhecer outros aspectos de seu pensamento, que não ficam evidentes no Documento 1, como a influência da religião nesse imaginário moral. A figura mítica de Maria, mãe de Jesus, que sofre ao ver o filho padecer pelos pecados do mundo, é a imagem que serve de exemplo ao modelo de mulher que o autor sugere como ideal. A santidade daquela que se abnega em nome do outro, que dedica sua própria vida a cuidar do outro, ainda que este não tenha requerido seus cuidados, esperado ou mesmo feito por merecê-los. Ele condena as ações do homem que não respeita as leis de contrato do casamento, mas ainda assim rende elogios à mulher, que mesmo sob todo o tipo de sofrimentos (violência física, dificuldades financeiras, humilhação pública, etc.) retorna para ocupar seu “lugar” e cuidar do marido até a sua morte por alcoolismo. A última frase de Lúcia reflete a culpa que carrega e a ideia de que teve o que mereceu: “– *Provações quem as não tem? ...desgraça? É a nossa própria revolta contra o dever que nol-a traz!...*”(MARCONDES, 1898,p.38). Em oposição à essa desoladora conclusão, fica talvez a ironia de contrapormos sua pergunta final do texto “Mulher”: “*Está a mulher moderna preparada para essa missão?*”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O texto de Marcondes pode ser dividido em duas partes relativamente distintas. Na *Parte I*, o autor investe numa franca avaliação da condição da mulher,

produzindo argumentativamente a constatação dos fatores que levaram à interiorização da mulher frente ao homem ao longo dos anos. Podemos destacar desta parte três argumentos: *a)* a educação desigual e precária que é destinada à mulher; *b)* o casamento como único objetivo para o qual é orientada a vida da pessoa do sexo feminino; *c)* a responsabilidade do homem beneficiado perante esse processo. Já na *Parte II*, o discurso trata de considerar os debates feministas, contextualizando o momento histórico e apontando os pontos positivos e negativos da transformação proposta. Identificamos nesta parte também três pontos principais: *d)* Feminismo radical *versus* necessidades de transformações racionais e moderadas; *e)* o papel da mulher na sociedade e sua valorização pela diferença; *f)* o desenvolvimento social e o progresso da sociedade deve passar pela superação da desigualdade entre homens e mulheres – a comunhão dos sexos rumo ao progresso, na reiteração dos distintos papéis de cada um.

A partir desse discurso é possível destacar de modo sintético dois aspectos: de um lado, no que diz respeito à dimensão moral dos costumes vigentes, submete as estruturas tradicionais a uma avaliação crítica, assumindo o repúdio à dominação masculina, que resumiu a mulher à função de escrava do marido, ser humano dependente e intelectualmente inferior. Por outro lado, ao expor críticas ao que considera ser a proposta anárquica do grupo mais radical das feministas, deixa transparecer seu caráter liberal moderado em parte ainda preso ao modelo tradicional que antes criticara. O receio conservador de se perder a suposta “essência do feminino”, por meio da busca pela igualdade entre homens e mulheres, explicita em sua posição representações estereotipadas e essencializantes das mulheres, que contribuem para uma visão limitada dessa emancipação. Sua saída pelo caminho da equidade na comunhão entre os sexos para o progresso da humanidade demonstra influências claras do pensamento funcionalista e positivista, muito evidentes em sua época.

REFERÊNCIAS

- ALVES, M. **A educação feminina no Brasil do entre-séculos (XIX-XX) - Imagens da mulher intelectual**. II Congresso Brasileiro de História da Educação: História e Memória; Relações de Gênero e Educação Brasileira. Anais, nov.2002, Natal - RN.
- COELHO, M. **A evolução do feminismo**: subsídios para sua história. 2ª ed. Curitiba: Imprensa Oficial do Paraná 2002.
- DUCROT, A. **A classificação dos arquivos pessoais e familiares**. Revista Estudos Históricos, vol.11, n. 21, 1998.
- GILL, R. Análise de discurso. In: _____. BAUER, M. W.; GASKELL, G. (ed.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 244-270.
- GONÇALVES, A. L. **História &... gênero**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCONDES, M. **Pae e patrono**: Jesuíno Marcondes de Oliveira e Sá. Rio de Janeiro: Anuario do Brasil, 1926.
- MORAIS, C.; CALSAVARA, E. et al. **Leituras “corretas” para mulheres “ideais”**: Educação moral do “bello sexo” para instrução da família e formação da pátria no século XIX. Caminhos do Romance, Ensaios. UNICAMP. Campinas, s.d.
- MILL, S. **A Sujeição das Mulheres**. São Paulo: Editora Escala, 2006.
- OLIVEIRA, K. **Josefina Álvares de Azevedo**: a voz feminina no século XIX através das páginas do jornal A Família. Programa Nacional de Apoio à Pesquisa Fundação Biblioteca Nacional – MinC, 2009.
- PERROT, M. **Mulheres Públicas**. São Paulo: Editora Unesp, 1998.
- _____, **Os excluídos da História**: Operários, Mulheres, Prisioneiros. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. **Pesquisa documental**: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, São Leopoldo, ano I, número I, p.1-15, jul. 2009.
- SANTOS, Z. M. dos, A arte de escrever cartas: a experiência com as fontes. In: **I Encontro do Grupo Interdisciplinar de Pesquisa em Artes da FAP**, Curitiba, 25 e 26 de setembro de 2008. Anais – Curitiba: Faculdade de Artes do Paraná, 2008. p.203-211.
- SCOTT, J. W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, nº 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99.
- SIMMEL, G. Cultura Feminina. In: **Filosofia do Amor**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

Documentos

MARCONDES, M. **Mulher. (Documento 1: Lote 3)** Sem localidade, s.d.

_____, **Lúcia. (Documento 2: Lote 3)** Lisboa, 1898.

_____, **As Mulheres. (Documento 3: Lote 3)** Sem localidade, s. d.

LOYOLA, Leonidas Moura de. **Academia de Letras do Paraná:** discurso de recepção ao dr. Moyses Marcondes.[S.l.]: Empreza Graphica Paranaense, 1926.

VARGAS, Túlio; HOERNER, Valério; et al. Academia Paranaense de Letras : **biobibliografia** - ed. rev. Por Albino Freire, Ernani Buchmann e Valério Hoerner Júnior - Curitiba, PR: Academia Paranaense de Letras, 2011. 288 p.: il.; 16 x 21 cm. Disponível em: <http://www.academiapr.org.br/wp-content/uploads/2013/02/biobibliografia_2013.pdf > Acesso em: 22 de maio de 2013.

PROCESSOS DE CRIAÇÃO: REPRESENTAÇÕES CONTEMPORÂNEAS ENTRE FOTOGRAFIA E DESENHO

Dionara Strapasson²⁷
Denise Adriana Bandeira²⁸

Universidade Estadual do Paraná - Faculdade de Artes do Paraná (UNESPAR/FAP)

Resumo

O presente artigo vai refletir sobre os processos de criação e sua rede relacional a partir da linguagem de fotografia e desenho na arte contemporânea. Apresenta aspectos do processo de criação da obra de arte, inicialmente, se fundamenta em uma linha de estudos sobre sua gênese, desenvolvida por meio de documentos, esboços e registros organizados em um caderno do artista em seu percurso produtivo de criação. Conseqüentemente, delinear esse estudo e seu gesto criador se baseiam em aspectos do cotidiano, das lembranças, nas relações interpessoais e num determinado contexto vivenciado pelo artista; elementos que irão definir a obra a ser entregue ao público.

Palavras-chave: Processo de criação; linguagem; arte contemporânea.

Résumé

Cet article vise à réfléchir sur les processus de création et de son réseau relationnel du langage de la photographie dans l'art contemporain et le design. Présente les aspects du processus de production de l'œuvre, en prenant son début sur la base d'une ligne de pensée créative développée à travers des documents, des croquis et des dossiers organisés dans un cahier de l'artiste dans son parcours de création d'emplois productifs. Le contour de l'œuvre et le geste créatif basé sur la vie quotidienne, les souvenirs et les relations interpersonnelles dans un contexte donné de l'artiste qui va définir les travaux à être livré au public.

Mots-clés: création de processus, le langage, l'art contemporain.

²⁷ Acadêmica do curso de Licenciatura em Artes Visuais da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR), bolsista pela Fundação Araucária no Programa de Iniciação Artística e Cultural (PIAC/FAP 2012-2013). dionaras@hotmail.com

²⁸ Mestre em educação pela UFPR (2002), professora da Faculdade de Artes do Paraná (FAP/UNESPAR), doutora em Comunicação e Semiótica, da PUC-SP (2012).

O PROCESSO DE CRIAÇÃO

A concepção de uma obra sofre constantes alterações e vai ser modificada a cada momento de reflexão ou discussão, sem o limite e a preocupação de concluir um trabalho para a sua apresentação ao público, pois o processo de criação continua e não pode ser algo predefinido, pode ser interrompido a qualquer momento ou então mudar de rumo dentro do que tinha sido proposto pelo artista: “A obra que chega ao público não é considerada como uma completude necessária que resulta de sua elaboração, mas como uma possibilidade de um processo que não se completa nunca, mas pode se interromper.” (SALLES, 2008, p. 11)

As relações entre os documentos e o processo de criação do artista se transformam em uma rede relacional, que proporcionará material para a pesquisa crítica que será trabalhada concomitantemente à produção de um trabalho artístico. Nessa troca de experiências, o pensamento artístico e a interação entre crítico, demais interlocutores e artista, que ocorrem agora preferencialmente no ateliê, têm a finalidade de refletir sobre o processo artístico, e esse conjunto de fatores vai ser denominado de estética do processo.

O artista estabelece uma linha de pensamento registrado em seus documentos, como: esboços, diários, anotações, rascunhos, projetos, etc. Pensamento esse, em construção durante o processo de criação que dará suporte ao crítico genético para melhor entender o que impulsiona o gesto criador.

Salles (2008) oferece às pessoas interessadas no processo de produção, uma forma detalhada de analisar e entender a trajetória percorrida pelo artista desde a ideia inicial até a obra entregue ao público.

A autora acaba por registrar uma ruptura dos antigos moldes pensamento sobre como a obra de arte era criada, já que o artista era tido como um único sujeito criador atuante e não se percebia que por trás daquele objeto de arte existe uma história de arte, um contexto sociocultural e econômico, também com lembranças, memórias e percepções e, além disso, muito estudo teórico e prático para viabilizar uma mensagem por meio da obra (SALLES, 2008).

À medida que o artista se relaciona com agentes num contexto forma alguns conceitos, que irão aliar-se aos seus pensamentos relacionados à cultura, a espaço, tempo, memória, percepção do cotidiano e esses conceitos formarão rede, uma rede de conexões que vai surgir diretamente ligada ao processo de produção artística.

Essa rede livre não possui linearidade, essas ações podem ser ajustadas simultaneamente, já que a rede não possui hierarquia e o estímulo à formação de nexos entre essas informações vai ser vigoroso. Essa rede de relações, em conjunto com os documentos do artista, forma um mapa mental que une todas as peças do quebra-cabeça.

Ao tratar dos meios de comunicação via rede *web*, Cauquelin (2005) afirma que não se pode sair da rede uma vez conectado, não existem um início ou um fim, todos os fatos vão ser ligados e se repetem indefinidamente, produzindo sempre a mesma mensagem em diferentes versões técnicas.

Conforme, acontece essa interação do artista com o meio e o contexto, as propostas de produção artística também vão se modificando, o processo vai ser muito dinâmico e a cada ação tomada o objeto criado vai se transformando em outro e assim sucessivamente. Portanto pode-se afirmar que essa memória criadora em constante mobilidade gera o conceito de inacabamento.

O artista possui uma linha de pensamento que pode ser identificada como uma tendência do processo, mas trabalha com as incertezas, com escolhas que terá que fazer, com os erros e acasos, ou a interação com elementos internos ou externos, tudo isso poderá a qualquer momento se revelar e fazer com que o objeto seja transformado ou até mesmo inutilizado ou descartado para ser revisto em outro momento futuro.

Portanto, o artista poderá optar por representar seu entorno, o que faz parte de sua vida cotidiana, sem separar emoções, sentimentos, conceitos, memórias, espaço, tempo social, troca de informações e, conseqüentemente, tudo que for percebido por ele e estiver ao seu alcance durante o processo de produção da obra será de alguma forma reaproveitado, isto se denomina processo relacional. Por isso, as anotações do artista podem servir como balizadores da análise do processo de criação.

Contudo, para uma interpretação dos dados pelo pesquisador, vai ser preciso estar livre de preconceitos e suposições para conseguir traduzir as conexões e caracterizá-las em grupos de âmbito global e individual. Ao se tratar de um ambiente geral para o específico, se procura analisar o material que o artista traz das ruas até o seu ateliê.

Esse material poderá constituir um memorial que será utilizado no momento certo e, muitas vezes, servir para compor um papel contrário, pois vai servir para inspirar o artista em uma ideia de construção futura de uma obra:

Devemos pensar, portanto, a obra em criação como um sistema aberto que troca informações com seu meio ambiente. Nesse sentido, as interações envolvem também as relações entre espaço e tempo social e individual, em outras palavras, envolvem as relações do artista com a cultura, na qual está inserido e com aquelas que ele sai em busca. (SALLES, 2008, p. 32)

A matéria-prima a ser utilizada na obra vai ser parte importante do processo, com a escolha da materialidade, o artista irá passar o tempo necessário para realizar testes e verificar como se adapta ao seu projeto.

Esse percurso não tem tempo para acabar, o tempo é indefinido, é reversível e retroativo, pois o artista estará sempre à espera do material e vice-versa e esta espera representa o tempo do inacabamento, aguardando o gesto que também é inacabado, pois poderá retornar o processo do começo, ou continuar da onde parou e ainda se quiser pode parar ali mesmo.

A criação tem uma mistura de lembranças, percepção, imaginação e esquecimento, pois poderá servir para esquecer de alguns fatos, abrir caminho para lembrar e guardar outros na memória, que aliados a imaginação mostram o caminho em direção ao desconhecido, aos universos ficcionais.

Mas, para esse processo funcionar, tudo tem que ser registrado, o ato de anotar as lembranças e acontecimentos faz com que o artista se envolva profundamente com o processo e perceba que sem esse hábito dificultará a conquista do seu objetivo.

Com o passar do tempo, o artista passa a registrar mais umas coisas do que outras, desenhar ou escrever sobre um motivo apenas, isto se deve a memória e a percepção serem seletivas nas pessoas. Assim, o artista passa também a fazer escolhas e ter preferências por esses detalhes que se destacam em seus documentos, e desta forma ele irá estipulando critérios de trabalho e a história da obra vai se escrevendo.

Esse caminho percorrido pelo artista é devido à rede relacional se transformar e o artista vai seguir suas tendências, seus desejos que se materializaram na obra, conforme as suas determinações.

O artista observa o mundo e recolhe aquilo que, por algum motivo, o interessa. Trata-se de um percurso sensível e epistemológico de coleta: o artista recolhe aquilo que de alguma maneira toca sua sensibilidade e porque quer conhecer. Às vezes, os próprios objetos, livros, jornais ou imagens que pertencem à rua são coletados e preservados. Em outros casos, é encontrada uma grande diversidade de instrumentos mediadores, como os cadernos de desenhos ou anotações, diários, notas avulsas para registrar essa coleta que pode incluir, por exemplo, frases entrecortadas ouvidas na rua, inscrições em muros, publicidades, fotos ou anotações de leitura de livros ou jornais. Esse armazenamento parece ser importante, pois funciona como um potencial a ser, a qualquer momento, explorado; atua como uma memória para obras. (SALLES, 2008, p. 51)

E essa trajetória intersemiótica, que mistura as várias linguagens de criação, é que torna o processo de produção mais interessante do que a chegada ao seu objetivo final. Essa forma de expressar-se vai ser diretamente ligada a linha de desenvolvimento do pensamento criativo, pois o artista pode se expressar com um meio de linguagem ou matéria-prima ao descrever o processo de produção e efetivar a sua obra com outro material.

As anotações do artista devem conter suas dúvidas durante o processo de criação, pois os questionamentos e reflexões são parte determinante do projeto. Os questionamentos impulsionam as possibilidades de respostas e no caso das dúvidas o artista terá que buscar algo desconhecido para dar continuidade no seu trabalho.

Quanto aos acasos, poderão significar um lapso, uma possibilidade de aplicação futura ou, mesmo, uma mudança de curso na obra. O artista não pode descartar nenhum resultado seja ele positivo ou negativo e deve anotá-los sempre, pois é dessa experimentação contínua que ele desenvolve seu pensamento criativo.

Enfim, o processo de criação depende também do ambiente que o artista está inserido e de suas memórias, pois será a partir desses fatores que seu pensamento criativo, sua imaginação e seu gesto criador se desprenderão dentro de uma linha de tendências que ele segue e dentro dos nexos da rede relacional que ele construiu durante o processo de produção da obra. Processo este que pode ser o tema da obra de arte ou até mesmo a própria obra de arte, conforme a tendência da arte contemporânea.

ASPECTOS DA FOTOGRAFIA NA ARTE CONTEMPORÂNEA

Após a Revolução Industrial, os campos das ciências avançam e, durante esse processo de transformação econômica, política e social, surgiram invenções que contribuíram para mudar o rumo da história. A fotografia foi uma criação e, como a linguagem do desenho, seu resultado vai expressar costumes, tradições e características da sociedade, registros objetivos com ajuda de uma câmera, vão ser registradas as ações importantes do seu cotidiano.

Com a modernidade, surgiu a sociedade de consumo de massa e, ao mesmo tempo, a fotografia trouxe ao ser humano, o poder de conhecer o mundo por meio de imagens. Muitas informações que antes eram transmitidas somente por meio da escrita, da fala e da pintura, agora se multiplicam em um processo espantoso e possibilitam verificar os fatos de seu interesse de forma fragmentada e minuciosa.

O acesso às informações visuais ofereceu possibilidades para desenvolver o conhecimento e a ação de recordar, gerando ganhos à sociedade, como o acesso a arte a um número maior de pessoas interessadas. Por outro lado, também irá derrubar teorias que não se baseavam na realidade, pois a fotografia vem com o propósito de documentar imparcialmente os fatos.

Segundo Kossoy (1989), toda fotografia tem uma história a contar, pois ao ser registrado o momento houve uma intenção antecipada do próprio fotógrafo, ou de um terceiro que lhe incumbiu de fazê-lo. Mas de fato, a materialização do instante retratado ocorreu e o que deve ser pensado é no percurso dessa fotografia, o que os olhos do fotógrafo viram, a que ou quem ela será dedicada, as emoções que irão despertar no espectador, o álbum onde será guardada e esquecida. Embora, o suporte venha a ser ultrapassado, as expressões registradas nas imagens serão as mesmas.

Cria-se um mercado voltado para a fotografia, como objeto de desejo entre fãs e colecionadores, entre as pessoas que apreciam a arte, e cada vez mais a fotografia ganhou os espaços nas academias e em instituições de pesquisas históricas:

O surpreendente interesse despertado pela fotografia em suas diferentes manifestações a partir dos anos de 1960 detonou todo um processo de revalorização do meio. A fotografia enquanto forma de expressão artística passou a ocupar espaços cada vez mais importantes, preenchendo as paredes dos museus – e ampliando suas coleções -, dando margem à abertura de galerias especializadas e à introdução de novas publicações, isto sem falar na notável disseminação de seu ensino e pesquisa, através de cursos regulares ou oficinas, além de encontros, seminários e simpósios dedicados aos diferentes aspectos da fotografia tornados freqüentes em todas as partes. (KOSSOY, 1989, p. 81-82)

Há a inversão de lugares, o retratado quer ser o retratista e neste momento, a humanidade está refém da imagem fotográfica, tendo assim, ela alcançado seu objetivo de propagação em massa da imagem pelo mundo. Para se transformar em estética fotográfica contemporânea foi um pequeno salto desde jornais e revistas, até as mídias televisivas e cinematográficas, passando a formar e manipular a opinião pública conforme interesses ideológicos determinados pelos responsáveis do veículo de comunicação.

Por outro ângulo, ocorre uma exaustão nas representações das artes plásticas, pois há uma variedade de linguagens exploradas na contemporaneidade e que ocupam lugar nas poéticas artísticas. A imagem digital vai substituir muitos desses objetos e o vazio deixado pelo próprio meio, quer sejam nos museus, nas galerias ou por artistas que migram para um novo modo de trabalhar com a imagem.

De acordo com Fernandes Junior (2006), o projeto estético contemporâneo, incluindo a fotografia expandida, aquela que tem ênfase no processo de criação da imagem, vai em busca da diversidade sem limites e da multiplicidade dos procedimentos, ou seja, de novas formas de conhecimentos que ainda não estejam normatizados, buscando a transgressão dos modelos previamente constituídos.

A fotografia contemporânea exige do espectador uma forma de leitura mais específica, pois as várias combinações de efeitos e meios de produção da imagem se fundem, alterando o sentido da proposta e desconstruindo as certezas da imagem.

O interesse agora vai ser pelo caráter perturbador, causar estranhamento e indicar a revisão de conceitos estéticos do código do processo de registro fotográfico, apontando para o processo conceitual.

A imagem deixa de ser vista como documento e passa a ter uma relação entre o inteligível e o sensível dentro das dimensões estéticas. A fotografia privou-se de somente registrar os momentos decisivos dos acontecimentos para questioná-los, buscando outras evidências, de acordo com o trecho a seguir:

Por isso mesmo é que podemos compreendê-la mais como conceitos que expressam ideias, como uma possibilidade que se dilata visualmente para questões mais objetiva. As imagens contemporâneas causam uma sensação de explosão e de unidade ao mesmo tempo, pois não trazem a serenidade, mas inquietação. (FERNANDES JUNIOR, 2006, p. 18)

A produção contemporânea com todos os seus ruídos e ausências trazem um encantamento artístico, pois fugir do usual e se libertar da condição geral de expressão imagética, transformando a experiência do fazer a imagem do seu próprio modo, torna-se uma satisfação para o artista.

IDEIAS DO DESENHO NA CONTEMPORANEIDADE

O desenho vai ser utilizado pelo artista como forma de lembrete, pelo fato de ser mais fácil e rápido de anotar no diário; ou pela quantidade de detalhes extensa que no momento não teria tempo de escrever; ou para construir as características de um personagem; ou então como modo de fixação de ideias; ou finalmente no caso dos artistas visuais o desenho é a concretização do desenvolvimento de um pensamento visual marcante conforme Salles (2008).

Os desenhos quando representados em forma de esboço correspondem a imagens em construção que antecedem a realidade. Os desenhos de criação compõem estudos integrados à obra, neste caso, o desenho vai ser uma condição para definir a forma procurada, que será diferente na escultura, pois o desenho vai utilizar como meio gerador e desenvolvidor de ideias.

Para Costa (2009), o desenho na atualidade além de servir para definir modelos, não se limita a pensamento e grafismo, vai além da configuração da obra, ele envolve deslocamentos, sobreposições, vazios, interferências e espelhamentos.

O desenho de criação no campo das artes visuais tem o papel de experimentação das possibilidades a serem testadas na construção da obra, e fazem parte do pensamento visual do artista.

Assim que o artista verificar o desenho que fez e esse não estiver de acordo com seu objetivo, será preciso realizar novos desenhos e repetir quantas tentativas forem necessárias, tomando decisões, fazendo escolhas e rejeitando ideias que não se adequam à sua obra. Tanto que para os críticos de processo os desenhos são o próprio processo em ação:

Devemos ressaltar também a relação do desenho com a coleta que o artista faz do mundo a sua volta. São inúmeros os exemplos de registros dessas percepções sob essa forma. Poderíamos considerá-los, nesses casos, como meio de se refletir sobre a relação do sujeito e o mundo: como o artista coloca-se física e psicologicamente em relação às coisas a sua volta. (SALLES, 2008, p. 115)

Visuais ou verbais, o caderno do artista também pode ser exposto para relatar determinados momentos do processo de criação, mas se forem expostos isoladamente da obra ele perde o significado de contexto ao qual se insere, e perde seu valor de documento experimental que ilustra o percurso do ato criador.

A sequência de desenhos durante o processo de criação tem o intuito de questionar a ideia do inacabamento. Os esboços feitos pelo artista fazem parte de uma rede de ações repleta de ligações com o seu dia a dia, são esboços que levarão a uma forma nova e ao final do processo concretizam a obra de arte, e despertam o desejo do pesquisador da gênese da criação e os procedimentos geradores dessas ações.

Para Costa, o desenho contemporâneo vai compor um sistema que interage com ideias e métodos, surge como um meio de produção, um elemento conceitual, e não mais somente uma representação gráfica de expressão para a prévia da obra de arte:

A partir destas reflexões podemos pensar que o desenho se define, além de uma prática gráfica, como um pensamento investigativo, especulativo, que transita entre as necessidades e intenções do homem em relação ao mundo. (2009, p. 15)

A rede construtora da arte pode contar também com a existência dos softwares, como ferramenta cognitiva, que estabelecem relações e fazem sugestões de associações com o tema a ser analisado, e por consequência apresentam novas ideias que são introduzidas no processo de desenvolvimento do pensamento em criação.

REDE DE CONEXÕES: DIÁRIO DE BORDO

Quando iniciei o Programa Institucional de Iniciação Artística e Cultural – PIAC, no segundo semestre de 2012, oportunamente, realizava um trabalho de outra disciplina, Fundamentos da Representação Gráfica - FRG, na Faculdade de Artes do Paraná - FAP/UNESPAR. Esse trabalho chamava-se Projeto Cidade, e consistia em escolher um prédio histórico que eu me identificasse para compor uma análise de vários aspectos como: memória, história, situação atual do imóvel, mapeamento do local, estudo do espaço urbano deste local, estudos gráficos e fotográficos do prédio, e muita imaginação para criar o trabalho dentro de um esquema de portfólio, ou seja, um conjunto de trabalhos elaborados sobre o local escolhido.

Por coincidência, na mesma semana fui convidada para ir a uma exposição dos alunos do Ensino Médio, do Colégio Estadual do Paraná por uma professora da FAP/UNESPAR. As obras escolhidas para a exposição tinham diversos temas relacionados ao universo adolescente, eram de desenhos realizados em caneta esferográfica, colagens, sobreposição, esculturas, muito interessantes, mas o que mais me chamou a atenção foi à arquitetura e à decoração do local: o prédio Palacete Leão Junior, construído em 1902 e conhecido como Palacete dos Leões.

Esse prédio se localiza na Rua João Gualberto, número 570, bairro Alto da Glória, Curitiba (PR). Essa região fica próximo ao Alto da XV, onde eu trabalhei durante mais de quatro anos, portanto é um lugar onde me sinto bem e me traz muitas recordações. Segue um trecho que exemplifica isso:

O início de um processo de criação sugere um trabalho de coleta de informações que, embora sem ordem aparente, resulta dos desejos e indagações do artista, de uma coleção de registros audiovisuais e textuais e ainda de objetos e fragmentos. (BANDEIRA, 2001, p. 13)

E essas memórias foram afetadas quando entrei nesta edificação pela primeira vez, e conforme Bachelard, os verdadeiros bem-estares têm um passado:

E o devaneio se aprofunda de tal modo que, para o sonhador do lar, um âmbito imemorial se abre para além da mais antiga memória. A casa, como o fogo, como a água, nos permitirá evocar, na sequência de nossa obra, luzes fugidias de devaneio que iluminam a síntese do imemorial com a lembrança. Nessa região longínqua, memória e imaginação não se deixam dissociar. Ambas trabalham para seu aprofundamento mútuo. Ambas constituem, na ordem dos valores, uma união da lembrança com a imagem. (1996, p. 25)

Quase que diariamente, passo em frente ao prédio para chegar a sede da FAP e este imóvel sempre me impressionou, mas nunca havia entrado lá até então, porque antigamente era área particular da família Leão, proprietários da maior indústria de erva-mate do Paraná.

Em 1984, a empresa IBM Brasil, adquiriu o imóvel da família Leão, em seguida transformou o antigo casarão em um espaço cultural. E em 2005 foi adquirido pelo Banco Regional de Desenvolvimento do Extremo Sul – BRDE.

O Palacete Leão Junior é um dos mais importantes exemplares do ecletismo arquitetônico paranaense, que apesar da junção de vocábulos oriundos de outras épocas distantes, como o Greco-Romano; o Gótico; o Renascimento; o Barroco e o Art Nouveau revelam um resultado harmonioso e monumental, segundo Cassiana Lacerda Carollo (1986).

Então, na segunda visita, tirei mais de 200 fotos do Palacete Leão Junior, de seus detalhes, das portas, janelas, esculturas, vitrais, do sótão, do jardim para compor o portfólio do Projeto Cidade. Assim, a partir desse material, concomitantemente resolvi aproveitá-lo para o trabalho do PIAC, pois o tema que proponho é Processo de criação: representações contemporâneas entre a fotografia e o desenho: “Então, o ato fotográfico, uma vez realizado, é irreversível, não se pode mais fazer com que ele não tenha existido; o fotógrafo pode sempre fotografar de novo, porém, não mais redesencadear o mesmo processo.” (SOULAGES, 2005, p. 23)

Portanto, o ato fotográfico foi realizado e a fotografia já existia, agora o problema estava em como unir as fotografias de um prédio antigo, um patrimônio histórico de Curitiba, que eu tenho imenso respeito e orgulho, pois faz parte da história de Curitiba e do Paraná, com a contemporaneidade e o desenho?

Conforme Soulages, que descreve a aproximação e o acolhimento da obra dependem de vários fatores, então fiquei calma, pois ainda não havia delineado várias questões referentes ao trabalho:

O jogo combinatório consiste em associar uma obra a outra obra ou a várias delas, a partir de uma obra, reuniões de obras, tais reuniões indo da associação que trabalha com o inconsciente à reflexão mais teórica. De fato, a associação sempre é produzida – inconsciente e involuntariamente – quando estamos diante de uma obra: acolher é sempre recolher, acolher é sempre associar, acolher é já criar. (2004, p. 21)

Seguindo esse conceito me apropriei das fotos e do local, fui até lá mais algumas vezes onde consultei os acervos documentais e conversei com o funcionário do local, que me contou vários detalhes que não estão escritos em livros. Esses encontros aguçaram mais a minha curiosidade e acionaram uma nostalgia em trabalhar com o Palacete dos Leões. Ainda, não tinha o motivo para associar a contemporaneidade, mas a certeza da escolha do local era aparente.

Talvez eu quisesse que esse local fosse inserido na minha vida pelo simples fato de já pertencer ao meu dia-a-dia, mesmo sem nunca ter estado lá até um ano atrás. Em algum dia, no futuro, poderei dizer que o Palacete fez parte da minha história. Poderei contar uma história sobre ele aos meus filhos e netos, pois fez parte do meu passado, como exemplifica o trecho de do texto a seguir:

Mas, no próprio devaneio diurno, a lembrança das solidões estreitas, simples, comprimidas, são para nós experiências do espaço reconfortante, de um espaço que não deseja estender-se, mas gostaria sobretudo de ser possuído mais uma vez. (BACHELARD, 1996, p. 29)

No decorrer das leituras dirigidas, as ideias foram se formando lentamente, mas as anotações no caderno do artista eram sempre escritas em tópicos, bem ordenadas, pois minha formação acadêmica anterior em Ciências Econômicas me levou a ser muito analítica e metódica, então ainda não desenhava, pois não tinha cumprido as etapas do cronograma a ser seguido. Somente elenquei alguns meios de produção das fotos e dos desenhos quando desse início ao caderno do artista.

Mas, conforme Salles (2011), o gesto inacabado requer lentidão, ainda estava no início do longo caminho a ser percorrido em meu percurso em direção à obra a ser entregue.

Após ler os textos, parti para a segunda fase que era realizar visitas às exposições de artistas contemporâneos que estavam em cartaz nos museus locais, para coletar dados e experiências para o meu processo de criação, para isso visitei sete museus de Curitiba. Destacou-se o Museu Metropolitano de Arte – MUMA, onde encontrei uma exposição de vários artistas portugueses sobre fotografia, que me interessou imensamente e me inspirou para iniciar os trabalhos com as fotos.

Todos os artistas tinham diferentes perspectivas de ver o mundo e de relatar suas vivências em suas pesquisas. Coletei e armazenei muitas informações nesses dias de visitas, que foram demasiado proveitosas para dar continuidade em meu processo criativo. Então me lembrei de uma passagem do texto de Soulages, sobre como encontrar a estética na representação da imagem:

Em suma, o pesquisador em estética não pode esquecer nem do corpo – aproximação sensível -, nem seu espírito – aproximação estética. Daí o que designo como uma estética do “ao mesmo tempo”, o que poderíamos chamar de estética da hibridação: seríamos então levados de uma estética da fotografia para uma estética da imagem. (2004, p. 26, grifo do autor)

Com isso, me apoderei da perspectiva do artista João Serra, cujo título era *The North as Place*, ele quer mostrar o Norte circumpolar, que para muitos está associado a um ambiente hostil, por seus desertos glaciais, como sendo um lugar singular, com população de habitantes indígenas muito ativos, mas com a ideia de sobrevivência pela sobrevivência, com a mínima exploração da terra.

Diferente dos habitantes não indígenas que migram para aquele local e fazem questão de deixar suas marcas na terra, alterando a natureza, seja pela construção de indústrias ou enormes cidades para satisfação pessoal. Esse efeito sociológico foi captado pelo artista através do realce de uma das cores da foto, tornando-a mais intensa que as outras, ou até mesmo o restante da foto podendo ser potencializado no negativo ou em preto e branco. Para Salles:

Muitos artistas descrevem a criação como um percurso do caos ao cosmos. Um acúmulo de ideias, planos e possibilidades que vão sendo selecionados e combinados. As combinações são, por sua vez, testadas e assim opções são feitas e um objeto com organização própria vai surgindo. O objeto artístico é construído deste anseio por uma forma de organização. (2011, p. 41)

Então decidi que as fotos seriam colorizadas por meio de filtros inseridos pelo aplicativo de computador, o editor de imagens Adobe Photoshop CS6, que estou aprendendo a utilizar nas aulas de Multimeios: edição de imagens, na própria FAP, mas simultaneamente faço meus esboços e rascunhos no caderno do artista, agora já habituada a desenhar, escrevo pouco.

Verifiquei a cor predominante em minhas fotos e identifiquei os azuis, que irei destacar em oposição ao restante da foto que deixarei preto e branco, para negar, demonstrar descontentamento, para caracterizar os diversos prédios de patrimônio culturais e históricos esquecidos no tempo e no espaço pelo Estado. Esse patrimônio muitas vezes sofre o esfriamento por parte dos proprietários a partir de sua desvalorização venal quando o prédio é tombado. Por outro lado, as salas de exposições não favorecem o acesso às pessoas comuns que passam diariamente em frente ao local, e geralmente não tem conhecimento que aquele espaço aceite visitas, pois não existem indicações de que é local é aberto ao público, gostaria de demonstrar também o descaso dos prédios públicos e privados que não possuem acesso apropriado às pessoas com deficiência.

O presente trabalho pretende denunciar essa espécie de ocultação para com a sociedade perante a arte na atualidade. Justamente por ter me afetado, escolhi as fotos de João Serra, pois me inspiraram a criticar a falta de espaços culturais e artísticos para utilização da sociedade carente de arte e cultura, e conforme Soulages:

De fato, a estética é existencial, porque uma obra de arte em sua criação e sua recepção toca o mais próximo da existência do sujeito; ela é crítica porque vai além das representações prontas e das pretensões imediatistas; ela é conceitual porque visa colocar em campo uma teoria graças a conceitos rigorosamente estabelecidos com precisão e articulados entre si. (2004, p. 27)

E para representar o oculto, colori de negro alguns detalhes das fotos no intuito de demonstrar a inexistência daquele objeto em relação à sociedade. Na simbologia do sentimento de esperança, em que o patrimônio público e cultural seja revelado ao grande público desprovido de educação patrimonial.

Por outro lado, na possibilidade de maior acesso à arte e a transparência nas informações relacionadas à cultura, foi proposta uma intervenção no fundo das fotos com desenhos feitos com canetas hidrográficas coloridas, e em outras fotos, coleí desenhos feitos em papel texturizado realizados com grafite, sobre as figuras, como se o objeto estivessem sendo exposto, como se o tecido negro que o encobria tivesse sido retirado. Então serão expostas lado a lado, a foto original e a fotografia que foi alterada.

Salles (2011) comenta sobre as linhas de pesquisa do processo de produção artístico, de uma obra específica do artista, mas que envolvem toda a prática criadora do mesmo. São estes os princípios do pensamento criativo do artista, entrando no campo da particularidade do indivíduo, são gostos e crenças que regem seu modo de viver e de agir.

Portanto, se a criação é um ato comunicativo, uma rede relacional, um fenômeno que integra os seres humanos, o meu projeto poético foi influenciado pelo contexto externo da sociedade e do mundo onde estou inserida.

Não estou encerrando aqui o meu trabalho, mas expondo um ponto de vista atual, podendo ser revisto e alterado a qualquer instante, pois a interferência gerada pelos receptores poderá fazer com que estes conceitos sofram desvios e afetem o meu processo criador. Conforme Salles (2011) o artista não cumpre sozinho o ato de criação, o próprio processo carrega o futuro diálogo entre o artista e o receptor.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. A casa. Do porão ao sótão. O sentido da cabana. In: _____. **A poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1996, p. 23-53.

BANDEIRA, Denise. Rede de conexões: criação e coletivo. **R. Cient./FAP**, Curitiba, v. 8, p. 11-24, jul./dez. 2011.

CAROLLO, Cassiana Lacerda (coord.). **Palacete Leão Junior e o ciclo da erva mate**. Curitiba: IBM Brasil, 1986.

CAUQUELIN, Anne. **Arte contemporânea: uma introdução**. São Paulo: Martins, 2005.

Catálogo do Ciclo da Fotografia Portuguesa no Brasil. Exposição realizada no Museu Metropolitano de Arte – MUMA, Curitiba, 2013.

COSTA, Diego Rayck da. Desenho como forma de pensamento. In: **4º. Ciclo de investigações**. PPGAV, UDESC, Florianópolis, nov. 2009. Disponível em <http://ciclo2009.files.wordpress.com/2009/11/diego-rayck-da-costa_desenho-como-forma-de-pensamento.pdf> Acesso em ago. 2012

FERNANDES JÚNIOR, Rubens. Processos de criação na fotografia: apontamentos para o entendimento dos vetores e das variáveis da produção fotográfica. In: **FACOM**, FAAP, São Paulo, n. 16, 2. semestre de 2006. Disponível em <<http://issuu.com/arteducadora/docs/docs8>> Acesso em ago. 2012

KOSSOY, Boris. **Fotografia e História**. São Paulo: Ed. Ática, 1989.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: processo de criação artística**. 5ª Ed. São Paulo: Intermeios, 2011.

_____. **Redes de criação: construção da obra de arte**. 2ª Ed. São Paulo: Horizonte, 2008.

SOULAGES, François. **Estética e Método**. Trad. Laurita Salles. S.P. Paris: Universidade de Paris VIII, 2004. Disponível em <<http://www.cap.eca.usp.br/ars4/soulages.pdf>> Acesso em ago. 2012

_____. **A fotograficidade**. Trad. Sonia Taborda. Porto Alegre: Revista Porto Alegre, v.13, n. 22, mai. 2005. Disponível em <<http://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/viewFile/27900/16507>> Acesso em ago. 2012

PARA ALÉM DA CARTEIRA: UMA INVESTIGAÇÃO DE METODOLOGIAS PARA A LINGUAGEM DA DANÇA NO ENSINO FORMAL A PARTIR DA ESCOLA NOVA E TECNICISTA

Jair Mario Gabardo Junior ²⁹
Prof^a. Ms. Scheila Mara Maçaneiro ³⁰

Universidade Estadual do Paraná - Faculdade de Artes do Paraná - (UNESPAR/FAP)

Resumo

Este artigo se propõe a refletir sobre as questões relacionadas ao ensino da linguagem da dança na disciplina do currículo de Arte na escola formal, partindo de indagações e busca por metodologias que contribuam para o seu ensino, a fim de problematizar e colaborar na formação dos alunos no período escolar. Trata-se de entender a Dança como área de conhecimento e suas relações com o ensino contemporâneo. Para dar suporte a essa pesquisa, o artigo propõe um olhar histórico da educação sob um recorte entre a Escola Tecniciستا e a Escola Nova, suas relações ainda latentes na educação atual e como se pensar dança a partir dessas diferentes tendências pedagógicas.

Palavras-chave: dança; metodologia; ensino; escola tecniciستا; escola nova.

Abstract

The article discusses the issues of the teachings of the language of dance in the syllabus of Art classes in school. Starting from the investigation and the search for methodologies that contribute for its teaching, this paper aims to contextualize and contribute to student's education while at school. It is necessary to explain dance as an area of knowledge and its connection with contemporary teaching. To support this research, the article proposes to shed a historical light upon education from a

²⁹ Jair Mario Gabardo Junior é graduando do curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança na Faculdade de Artes do Paraná. Voluntário no programa de Iniciação Científica da FAP 2012/2013 onde desenvolve pesquisa com a temática Para além da Carteira: Uma Investigação de Metodologias para a Linguagem da Dança no Ensino Formal a partir da Escola Tecniciستا e Nova. É professor estagiário na Escola de Dança Teatro Guaíra e bailarino da Cia de Dança Masculina Jair Moraes. jr_gabardo2@hotmail.com

³⁰ Scheila Mara Maçaneiro é doutoranda em Educação (grupo Laborarte) na Universidade de Campinas - Unicamp. Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (2008), possui graduação em Dança e graduação em Educação Física pela Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Professora do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná desde 1986. Pertencente do grupo de pesquisa ARTE, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO CONTINUADA - FAP. smacaneiro@gmail.com

different angle between the New School and the technicist education and its relations still present in the education nowadays, and how to think about dance from these different pedagogical tendencies.

Key-words: dance; methodology; teaching; new school.

INTRODUÇÃO

Ao entrar em contato com o ambiente escolar, uma experiência proporcionada pelo estágio da disciplina de Prática de Ensino I do Curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná e as etapas do processo como a caracterização do local, as observações das aulas de Arte e as regências tornaram-se um caminho para as inquietações e as necessidades de encontrar maneiras de se ensinar Dança na escola.

A análise dos corpos dos alunos, suas movimentações, as diversas maneiras como eles se articulam com o ambiente e um com os outros leva a inquirir quais seriam as influências sociais e culturais que os alunos recebem durante os anos na escola, questão que levou também a olhar para o meu corpo como acadêmico, professor e artista.

Para subsidiar essa necessidade de encontrar maneiras de ensinar Dança na escola, esta pesquisa almeja construir um pensamento de ensino formado a partir de um resgate das características da Escola Nova e a Escola Tecnicista, desse modo, projetar um corpo dançante que carrega na sua movimentação o instigar condicionado aos aspectos e particularidades da estrutura de ensino dessas duas vertentes. A articulação dessas ideias transita constantemente entre as referências de diversos autores em diversas épocas no intuito de comparar, refletir e relacionar antigos conceitos da educação já modificados com alguns dos demais pensamentos que ainda norteiam e se ajustam de forma intrínseca em nossa contemporaneidade.

Trata-se de estabelecer uma relação entre o corpo e seus processos de formação educacional, aliar duas áreas distintas, porém, diretamente ligadas: a Dança como uma área de conhecimento que atenta seus estudos às manifestações corporais e o contexto escolar, aqui analisado a partir de um recorte da sua

formação histórica, fatos globais e as suas modificações condicionadas ao pensamento social.

Posteriormente, a pesquisa encontra novas perspectivas, cede espaço a outros questionamentos e busca entender como as diferentes tendências de ensino Nova e Tecnicista ainda se articulam na escola contemporânea. Como o corpo pode ser visto através da Dança dentro do ensino, da aprendizagem e dos valores humanos. Essa análise se faz pertinente não somente para o estudo da Arte-Educação, mas também como uma forma de analisar o próprio homem e a sua história.

O ARTISTA DOCENTE EM BUSCA DE UMA DIDÁTICA EM DANÇA

As vivências artístico-acadêmicas, em particular as disciplinas de licenciatura, produzem constantemente novos questionamentos para o professor de Dança. Para responder a essas questões, o estudo complexo da prática artística possibilita diversas reflexões, o que resulta em um posicionamento do profissional em relação ao ensino e a aprendizagem nos diferentes âmbitos da educação formal, área que também é destinada ao licenciado em Dança.

Para entrelaçar a prática como artista na função de educador é preciso crer na soma das atividades, aproximando os alunos do artista docente, onde “o professor deverá ser também um pesquisador, o que poderia se traduzir para a nossa questão específica, que o professor deverá também ser um artista” (ROSA, 2005, p. 21), ao romper com a distância entre a área artística e a área da pesquisa.

Como área de conhecimento, a Arte possui qualificações para ser uma articuladora de aprendizagens, a Dança como linguagem pode ser vista como uma proponente de novas indagações e construtora, por meio de seus artistas, de estudos cuidadosos que levantem outros questionamentos sobre o atual conceito de Corpo, Dança e Educação (MARQUES, 2010) que ainda prevalecem sobre esta área na escola.

Essas reflexões devem levar em consideração o artista bailarino, que além de produzir o convencional modo de dançar, passa a ser introduzido no ambiente educacional. Nesse cenário, a Dança entra em contato com as crianças e os jovens de diversos níveis sociais, culturais e de diferentes contextos. Repensar as metodologias deste ensino se torna fundamental para que a Arte passe a ser

compreendida pelo estudo do corpo em movimento, é o início de um novo processo na história da Dança, ainda recente na construção de sua didática nas redes de escolas do ensino formal, fato que trás consigo um chamado para mais pesquisas na área de Dança-Educação. Para a autora Dulce Osinski (2002) essa construção de metodologias acontece pela história, onde arte e ensino se interligam por serem resultantes das ações humanas:

É o homem, com sua conduta, seus comportamentos e atos, quem faz a história, a arte e transmite seus conhecimentos por meio do ensino, formal ou informal, perfazendo o caminho de um processo evolutivo e progressivo denominado educação. (OSINSKI, 2002, p. 7)

Por entender esta necessidade, este estudo propõe algumas reflexões a respeito da sociedade atrelada às questões artísticas por meio do corpo, o que torna o homem conhecedor de si e contribui para a melhoria do aprendizado nas escolas. Desse modo, a Dança pode colaborar com perspectivas diferenciadas, somada às demais linguagens artísticas e outras disciplinas do currículo escolar.

Uma análise mais contundente em nossas metodologias pode ser investigada a partir dos processos históricos da Educação, compreender ideias e pensamentos que nortearam nossa sociedade, desta forma buscar promover uma articulação entre o passado e o presente e levantar futuras possibilidades para a Dança-Educação nas escolas.

Como visto anteriormente, a linguagem da Dança experiencia a Arte pelo estudo do corpo e sobre o corpo será analisada a história educacional, um transito entre os modelos das Escolas Nova e Tecnicista. Configura-se como uma análise pertinente que contribui para o artista docente que está em busca de uma didática em Dança.

CORPO, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: UM REGISTRO INSEPARÁVEL DO SER

Para que se possa levantar uma discussão acerca do corpo e relacioná-lo com a formação educacional, é necessário não somente olhar para os modos pedagógicos de seu ensino e aprendizagem, mas, considerar as questões que o envolvem, localizá-lo no tempo-espaço no qual este é visto.

Portanto, estudar o corpo é vê-lo por diversos ângulos entre o histórico, cultural, político e social, assim, “a história de como se vê (ou representa) um corpo é inseparável da sua própria história no fluxo da vida” (GREINER, 2006, p.20). O corpo fala do que experiencia, nesse panorama, o aprendizado acontece de modo provisório, uma vez que o corpo continua a se modificar ao atribuir sobre si, novas e constantes trocas com os demais aspectos de sua rotina.

O período escolar agrega, modifica e constrói novos códigos no indivíduo que são por ele manifestados corporalmente. Em sua processual construção de vida, cada pessoa desenvolve um padrão de movimento corpóreo para atuar e conviver em sociedade, esse processo se dá de forma contínua e se molda conforme uma necessidade pessoal, “o seu modo próprio de existir seria a mudança - e esta essência seria a unidade interna e indissolúvel entre uma matéria e uma forma, unidade que lhe dá um conjunto de propriedades ou atributos que a fazem ser necessariamente aquilo que ela é” (GREINER, 2004, p.55).

A educação por meio da escola passa a ser um dos meios de induzir o sujeito às formas de ser de acordo com os modelos sociais e culturais presentes em cada período histórico. Essa provisoriedade no modo de ser no mundo pode ser fundamentada por meio das reflexões trazidas pelo educador brasileiro Paulo Freire em seu livro *Pedagogia da Autonomia* (2011). Freire nos mostra a teoria do inacabamento, um ser que em sua inconclusão experiencia durante toda a sua vida.

De acordo com o autor, se perceber no mundo e com os outros, faz do homem um ser relacional com o próprio meio social, “a presença no mundo não é a de quem a ele se adapta, mas a de quem nele se insere. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história” (FREIRE, 2011, p.53). Não se trata de um determinismo gerado pelo sistema social, mas um corpo condicionado a sociedade e que busca no aprendizado suas próprias relações de forma ativa e atuante no mundo.

Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca. Histórico-socioculturais, mulheres e homens nos tornamos seres em quem a curiosidade, ultrapassando os limites que lhe são peculiares no domínio

vital, se torna fundante da produção do conhecimento (FREIRE, 2011, p.54).

Corpo, sociedade e educação se revelam um registro inseparável do ser, analisar o indivíduo e seus processos educacionais é vê-lo além dos muros da escola, ampliar as fronteiras que abraçam outros níveis da realidade de cada aluno, olhar para o educando como um alguém inserido no mundo. Corpo e Educação revelam uma sincronia que podem sugerir novas perspectivas para quem deseja ensinar Dança.

CORPO E(M) DANÇA

Ao compreender o corpo por meio de um pensamento contemporâneo e as permanentes alterações nos modos de se adequar as demandas atuais, é exigida da Dança uma atualização emergencial na produção de novas pesquisas que rompam com a superficialidade dos estudos nas diversas temáticas da área.

Com essa visão, cria-se a necessidade de se problematizar questões e procurar intervenções em Dança por meio da teoria e da prática. Este questionamento pode ser vivenciado no ensino da disciplina de Arte em escolas do ensino formal, uma área para a atuação de artistas licenciados em Dança, interessados em novas possibilidades de se pensar, articular e atualizar a Arte nesse cenário.

Portanto, a Dança e a Educação são aliadas para atender a demanda contemporânea de um corpo-indivíduo atualizado e em constante mudança. É preciso atentar para uma prática de ensino que contribua para a formação do aluno em seus processos de ser e agir no mundo, como atribuído por Paulo Freire, educandos que se tornem ativos e atuantes na história de sua sociedade. A visão por metodologias capazes de instigar o movimento e relacioná-los com as vivências pessoais dos próprios alunos promove a articulação entre Dança e vida, renovam-se as maneiras de se pensar Arte em nossa atualidade, sobretudo nas escolas.

Surge desta problemática algumas questões: como atualizar o ensino de Dança nas escolas? Como ensinar essa Dança? Quais caminhos metodológicos a percorrer e/ou adotar?

Para promover essa discussão e contribuir com possíveis respostas para as escolhas de metodologias em Dança, serão investigados na história da Educação, aspectos sociais e didáticos relevantes nos períodos da Escola Nova e Escola Tecnicista para compreender seus diferentes modos de ensino e posteriormente relacioná-los com o atual quadro que permeia as escolas na contemporaneidade.

É um esforço inicial de encontrar exemplos, referências e estímulos para quem deseja aprender e se interrogar ao produzir Dança nas escolas.

MUDANÇAS E RUPTURAS NA EDUCAÇÃO: ESCOLA E SOCIEDADE

A escola sempre esteve a serviço da sociedade em seu respectivo tempo. É fato que sua contribuição para a vida social do homem se faz importante para a construção do indivíduo civil pronto a viver em sociedade, por tanto, cabe à escola “em saber o que deve e como deve ensinar” (FIGUEIRA, 1995, p. 12). Durante séculos o pensamento social vem sendo alterado, onde a Educação não diferentemente, se modifica de modo processual, essas mudanças e rupturas são importantes para a produção de novas metodologias.

De acordo com Pedro de Alcântara Figueira (1995), “é dever da escola entender o que é comum a todos e assim desempenhar a sua função de acordo com as determinações e necessidades da sociedade em que ela atua”. Essa ruptura que une o homem e a educação, o corpo e o seu ensino conduz a novas regras impostas para essa sociedade, pensamentos que norteavam uma época deixam de ser importante em outra, o homem irá intervir quantas vezes forem necessárias até que se defina o ideário para a escola de seu tempo.

Está posto, portanto, para cada época histórica, aquilo que é mais apropriado para se aprender e para se ensinar. Uma época determinada não ensina uma qualquer coisa, um qualquer corpo de saber. Ensina, sim, aquilo que sabe e que pode e deve ensinar. Aquilo que deve ensinar e, portanto, se sabe ensinar, nasce com as relações reais dos indivíduos. E o que uma nova época tem como tarefa sua é ensinar aos indivíduos que eles não podem existir de uma qualquer maneira - como Dom Quixote -, mas de uma maneira social, isto é, de um modo determinado, e, não, de um modo

qualquer, que seria o mesmo que negar a existência (FIGUEIRA, 1995, p.14).

A partir desse entendimento, a história da educação é resultante de uma transição acompanhada por questões que emergem de uma sociedade em seu respectivo tempo, mudanças que revelam a necessidade da escola em produzir espaços para que as novas metodologias de ensino contribuam para a formação dos alunos capacitando-os para a vida e as demandas sociais.

Portanto, não é alvo do presente artigo apontar as eficiências ou as deficiências dos modos de ensino e aprendizagem da Escola Nova e da Escola Tecnicista, mas, articular as suas diferentes metodologias e problematizá-las com a escola atual, sobretudo no ensino de Dança na disciplina de Arte.

UM RECORTE HISTÓRICO ENTRE A ESCOLA NOVA E ESCOLA TECNICISTA - ARTICULAÇÕES ENTRE DERMEVAL SAVIANI E DULCE OSINSKI

Por meio do filósofo e pedagogo Dermeval Saviani, em seu livro *Escola e Democracia*, publicado em 1983, é apresentado um breve panorama que descreve alguns aspectos sobre as correntes educacionais conhecidas como Escola Nova e Escola Tecnicista. Porém, como é visado discutir questões no âmbito da Arte, o pensamento de Saviani será compartilhado com a autora Dulce Osinski em seu livro *Arte, História e Ensino - uma trajetória*, que dará fundamentação para as questões artísticas, o que se torna relevante para as discussões que se pretende levantar sobre o ensino de Dança.

ESCOLA NOVA: A IDEIA DE UM CORPO LIVRE

Desenvolvida no século XX, a pedagogia da Escola Nova começa ao questionar a Escola Tradicional, tratando-se de levar em consideração os aspectos autoritários e a educação verticalizada do tradicionalismo. Nesse mesmo período a ciência desenvolve estudos que promovem novas questões sobre a fisiologia e psicologia infantil, a criança passa a ser entendida como o centro do processo de aprendizagem, não vista mais como um adulto em miniatura dando espaço para as

novas demandas na produção de programas, métodos e propostas que a incluíam como sujeito.

Também está atrelado ao pensamento escolanovista o lema “escola para todos” que visa romper com as desigualdades e a função de equalização social (SAVIANI, 2002), a nivelação das classes sociais e uma escola justa para todos, ação questionável diante as demandas da sociedade e o próprio sistema capitalista.

A pedagogia da Escola Nova chega ao Brasil na década de 30, sua metodologia passa por cinco etapas: levantar um questionamento acerca da atividade em questão, suscitar um determinado problema para esta atividade, fazer um levantamento de dados, criar as hipóteses das suas descobertas e confirmar ou rejeitar suas hipóteses. Para Dermeval Saviani pesquisa não é ensino, para o autor, não é concebível pesquisar algo que seja novo sem que se tenha absorvido conhecimentos básicos do acervo cultural da humanidade.

Esse método é questionável na medida em que não há lógicas de aprendizado e conteúdos sistematizados de maneira lógica, “se a pesquisa é incursão no desconhecido, e por isso ela não pode estar atrelada a esquemas rigidamente lógicos e preconcebidos, também é verdade que: primeiro, o desconhecido só se define por confronto ao conhecido, isto é, se não se domina o já conhecido, não é possível detectar o ainda não conhecido, a fim de incorporá-lo, mediante a pesquisa, ao domínio do já conhecido” (SAVIANI, 2002).

A Arte na Escola Nova tem sua função como um modo de estimular à criatividade a ação espontânea dos alunos. Não há o comprometimento com conteúdos, cabe ao professor o papel de auxiliar, guiar e facilitar o processo orgânico natural da criança (OSINSKI, 2002). Já em relação ao aluno, o papel da Arte é a expressão e cultivo da individualidade por meio a atividade livre.

O papel do professor perde-se nesse processo pedagógico, Dulce Osinski expõe essa questão ao descrever o descomprometimento do educador dentro dessa pedagogia, a autora compara a Escola Tecnista em relação à Escola Nova a partir das ideias de John Dewey:

A seu ver, a dificuldade prática não reside em nenhum antagonismo de métodos, regras e resultados que vão da experiência passada para a liberdade proposta e a realização do desejo individual, mas na atitude

inadequada dos professores, os quais, no primeiro caso, assumem uma posição autoritária, arbitrando-se poderes de donos de uma verdade única a ser seguida, e no segundo omitem-se de qualquer responsabilidade. Essa atitude omissa, na qual os alunos são simplesmente cercados com materiais e instrumentos, aos quais devem responder segundo seus desejos, sem que lhes sugira um plano ou uma atividade que poderia destruir sua sagrada expressão individual é criticada por Dewey como estúpida (OSINSKI, 2002, p.69).

Os métodos escolanovistas passam a ser questionados, sua reprodução exige uma demanda de materiais e suportes técnicos fora do alcance da realidade das escolas públicas, mesmo assim, tais métodos auxiliaram na produção de ideias que ainda norteiam as instituições privadas.

É importante ressaltar que no Brasil a tendência Escola Nova antecede o movimento Tecnista descrito a seguir, a Escola Tecnista ganha força no período militar brasileiro o que altera o quadro educacional nas escolas do país.

ESCOLA TECNICISTA: UM CORPO TÉCNICO FORJADO PARA O TRABALHO

O modelo tecnicista inicia-se no final do século XVIII na Europa, sobretudo na Inglaterra e expandindo o progresso maquinário em outros países como Estados Unidos, a França, a Alemanha, a Itália, a Holanda e o Japão. A partir do século XIX, nota-se um avanço tecnológico nos meios de produção, alterando drasticamente o quadro social e suas relações. No âmbito da educação, a pedagogia tecnicista aparece nos Estados Unidos na segunda metade do século XX, onde buscava adequar a educação às exigências da sociedade industrial e tecnológica.

A educação é vista como um modo de aperfeiçoar o sistema capitalista que se estabelece como a ordem social vigente, articulado com o sistema produtivo, a escola passa almejar a formação de indivíduos competentes para as demandas da mão-de-obra que o mercado industrial almeja. A pedagogia é baseada em mecanizar o processo, ou seja, “buscou-se planejar a educação de modo a dotá-la de uma organização racional capaz de minimizar as interferências subjetivas que pudessem pôr em risco a sua eficiência” (SAVIANI, 2002).

Se na pedagogia tradicional a iniciativa cabia ao professor - que era, ao mesmo tempo, o sujeito do processo, o elemento decisivo e decisório - e se na pedagogia nova a iniciativa desloca-se para o aluno - situando-se o nervo da ação educativa na relação professor-aluno, portanto, relação interpessoal, intersubjetiva-, na pedagogia tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posição secundária, relegados que são à condição de executadores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficam a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos, imparciais. A organização do processo converte-se na garantia da eficiência, compensando e corrigindo as deficiências do professor e maximizando os efeitos de sua intervenção. (SAVIANI, 2002, p.13).

Adequada a adaptação do indivíduo para o trabalho, a disciplina de Arte nas escolas, ou até mesmo as manifestações artísticas não deixaram de ser atingidas pelas exigências sociais e conseqüentemente educacionais. Nesse panorama, em 1870 nos Estados Unidos, o fazer artístico de forma criativa foi substituído pelo “crescimento técnico sem a reflexão estética” (OSINSKI, 2002, p.45), trata-se da quantidade produzida pelo aluno e/ou trabalhador e não a qualidade de sua criação.

Ao pontuar a criação, a disciplina de Arte foi resumida ao ensino do desenho geométrico industrial que não permitia ao estudante desenvolver qualquer potencial criativo, apontadas estas questões Osinski descreve:

A filosofia geral desse método de ensino não era alimentar o grande artista em potencial, mas, fornecer uma educação para o olho e as mãos tais que possibilitassem o trabalhador comum a dar conta de suas tarefas com maior exatidão e precisão (THISTLEWOOD *apud* OSINSKI, 1995, p.53).

O período industrial é marcado por um grande romper com as preocupações artísticas na escola, um período onde crianças eram tratadas como adultos, trabalhavam para obedecer ao seu papel na sociedade produtiva. A escola como visto anteriormente, exerce o seu papel de contribuir na formação do indivíduo para atender as demandas que emergem em seu tempo, o docente nesse período da história da educação exerce o dever como um especialista, ligava apenas a verdade científica aos seus alunos.

Posteriormente essa perspectiva de ensino se torna questionável, a criança passa a ter uma atenção especial nas áreas da ciência e da psicologia, como já apontada na descrição da Escola Nova.

DANÇA NA ESCOLA: UMA ANÁLISE DE NOSSA CONTEMPORANEIDADE

Tratar a Dança na contemporaneidade é entendê-la como parte integrante da vida do aluno, é uma busca nas vivências e habilidades pessoais por uma conexão mais profunda do corpo, tornar assim, um dançar conectado com as questões que o aluno já trás como informação e disso, partir para outros lugares.

Essa visão na Dança é fruto de um reposicionamento perante a demanda atual do ensino e as novas urgências que o corpo contemporâneo está envolvido, a mudança para além da execução, trata-se de dar atenção para esse indivíduo que se move e despertar nele suas próprias capacidades de atuar ativamente no coletivo de forma que este propõe, recebe e compartilha de novas ideias.

São notórias as relações entre passado-presente, à visão tecnicista está presente nas escolas na organização espacial da sala de aula, o professor e o quadro demarcam uma única frente, os alunos alinhados em filas e as matérias, também chamadas de disciplinas expõe um sistema de organização operacional. As disciplinas estão condicionadas a uma grade horária e toda a rotina da escola caminha sobre esse mesmo processo. Palavras como “frente única”, “filas alinhadas”, “disciplinas” e “grade” horária são exemplos simples da busca pela técnica e a inserção de todos enquadrados em um mesmo esquema educacional, não existem as diferenças.

Nessa mesma sala de aula onde a professor é a frente de tudo, a drástica mudança da escola novista permite ao aluno a expor suas perguntas, a escolher a cor que quer pintar suas atividades e o educador, antes a frente absoluta transita na sala para auxiliar, é possível sair da frente absoluta, é válido escolher as cores que se quer pintar. Interessante analisar a história educacional e refletir nas mudanças e as não mudanças que a escola tem passado, notar quais influências estamos expostos na rotina escolar e como transcender nas inquietações que essa mesma rotina promove.

A constante investigação para as metodologias que fomentem um dançar cada vez mais pensante e crítico requer de modo inevitável à relação com o contexto em que vivemos. O século XXI exige cada vez mais do indivíduo, vivemos em um sistema capitalista neoliberalista que forja um corpo que responda com as habilidades e as demandas da contemporaneidade. Busca por um profissional cada vez mais qualificado, entende-se desse modo que a Dança na escola pode contribuir na formação desse sujeito melhor qualificado, esse perfil de profissional pode ser estudado no texto Educação Escola: políticas, estrutura e organização, que expõe:

O modelo de exploração anterior, que exigia um trabalhador fragmentado, rotativo - para executar tarefas repetitivas - e treinado rapidamente pela empresa, cede lugar a um modelo de exploração que requer um novo trabalhador, com habilidades de comunicação, de abstração, de visão de conjunto, de integração e flexibilidade (LIBÂNEO & OLIVEIRA & TOSCHI, 2007, p.102)

Cabem as instituições escolares e os seus docentes contribuir para formar um profissional que compreenda minimamente essas novas demandas. O papel do professor de Dança sobre esse novo quadro vem sendo alterado profundamente. Não se trata mais de uma relação verticalizada do ensino, sendo que “isso possibilitou a reabilitação da importância do papel do educador, enquanto viabilizador do acesso ao conhecimento, ao atuar como um “leitor” da necessidade, da falta, do que não se conhece, para que no seu ensinar possa possibilitar a construção desse conhecimento” (FREIRE, 1993, p.163).

Nas práticas de Dança, os alunos necessitam se colocar no mundo de forma ativa, pensante e flexível. Por meio das experiências artístico-educacionais o educando dialoga com o seu próprio corpo e com o espaço, a Dança pode transitar entre as tendências estudadas, mas, o artista docente precisar ser sensível às mudanças e buscar novas formas de Dançar com seus alunos.

PROCESSO COREOGRÁFICO - PARA ALÉM DA CARTEIRA: A DANÇA

Esta pesquisa está atrelada a uma proposta cênica criada pelo próprio pesquisador, a fim de tornar a teoria viva e possível de ser construída no mundo. O processo coreográfico tem a colaboração da professora Scheila M. Maçaneiro, integrante do corpo docente do curso de Dança da Faculdade de Artes do Paraná.

Em cena, o bailarino pesquisador em parceria com o aluno de escola pública Alyson Miguel Harrad Reis trazem a sala de aula para o palco. A dança ou jogos dançados, assim chamados pelo coreógrafo, expressam as tendências do tecnicismo e escolanovista, busca perceber no corpo as ações, as tensões físicas e emocionais que aluno e o professor experienciam no processo de ensino-aprendizagem.

O trabalho coreográfico “Para além da carteira: a Dança” é uma tentativa de experienciar diferentes metodologias para se ensinar Dança, uma proposta que tem como objetivo criar relações entre a pesquisa teórico-acadêmica em dança como a poética. A junção que se almeja entre bailarino e professor.



Fotografia 1 - Para Além da Carteira: a Dança, trabalho coreográfico complementar da pesquisa Para além da Carteira: uma investigação de metodologias para a linguagem da Dança no ensino formal a partir da Escola Nova e Tecnista, apresentado em Curitiba, TELAB, 2012.



Fotografia 2 - Para Além da Carteira: a Dança, trabalho coreográfico complementar da pesquisa Para além da Carteira: uma investigação de metodologias para a linguagem da Dança no ensino formal a partir da Escola Nova e Tecnista, apresentado em Curitiba, TELAB, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa que se caracteriza como em permanente processo, me utilizo do termo “processo” por acreditar na continuidade em buscar conhecer Dança. Na incansável necessidade que o artista deve ter nas suas práticas pedagógicas ao sair todos os dias de sua zona de conforto e ao abrir mão de práticas desgastadas e comuns em seu ofício.

É considerado na pesquisa a sensibilidade de não ignorar o passado, crendo que somente assim poderemos nos situar no presente e estabelecer metas e vivências reais para o futuro. Aos novos acadêmicos que irão encarar o desafio da sala de aula, creio que esta pesquisa seja a extensão de meu apoio a cada um desses artistas na função de professor, pois na objetividade dos estudos existe um compartilhar de ideias e o anseio de resolver tantos “como” ao se deparar com essa etapa do curso de Dança nos estágios obrigatórios.

Considero que as vertentes das Escolas Técnica e Nova estão vivas no atual ensino da Dança, sejam em academias voltadas para a prática dançante, nas companhias de dança e no ensino escolar, mesmo que ainda timidamente ao se falar de Dança em ambiente escolar. Considerar essa informação, reter e desconsiderar diversos aspectos que venham a ser válidos pode somar no momento de criar os seus planos de aulas, nas escolhas de temáticas e nos recursos a serem escolhidos.

Concluo ponderando como professor de Arte, que a Dança pode potencializar a capacidade do aluno em se reconhecer como indivíduo atuante no mundo, capaz de receber e propor mudanças, pois esta mesma capacidade lhe será necessária ao conviver por toda a vida em sociedade e nas demandas do mundo contemporâneo.

REFERÊNCIAS

FIGUEIRA, Pedro de Alcântara. A educação de um ponto de vista histórico. **Rev. Intermeio**, Campo Grande, 1995, v. 1, n.1, p. 11-15, 1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GREINER, Christine. **O corpo**. 2º edição. São Paulo: Annablume, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2007.

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

OSINSKI, Dulce. **Arte, história e ensino - uma trajetória**. 2º edição. São Paulo: Cortez, 2002.

ROSA, Maria Cristina. **A formação de professores de Arte: Diversidade e complexidade pedagógica**. Florianópolis: Insular, 2005.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 35º edição. São Paulo: Editora Autores Associados, 2002.

CONTANDO A CIDADE

Julia de Campos Moura³¹

Faculdade de Artes do Paraná - UNESPAR

Resumo em língua vernácula

Contando a Cidade é um projeto de intervenção urbana e contação de histórias, onde histórias são contadas, ouvidas e assim compartilhadas através da intervenção urbana.

Essas histórias resgatam os acontecimentos da história da cidade através do olhar de quem vive nela e têm narrativas a contar.

Valorizando o encontro, o presente e a partilha.

Palavras-chave em língua vernácula

Contação de Histórias; Intervenção Urbana; Histórias.

Resumo em língua estrangeira

Contando a Cidade is a project of urban intervention and storytelling, than stories are told, heard and thus shared by urban intervention.

These stories rescue events in the history of the city through the eyes of those who live in it and have stories to tell.

Valuing the meeting, present and sharing.

Palavras-chave em língua estrangeira

Storytelling; Urban Intervention; Stories.

³¹ Estudante Artes Cênicas na Faculdade de Artes do Paraná- UNESPAR, formada em técnico em Arte Dramática e Atriz na Cia. de Teatro Palavração da UFPR.

COMO COMEÇOU A PESQUISA

O meu percurso com a contação de histórias inicia em minha cidade natal Taubaté/SP entre os anos de 2009 e 2011. Neste período atuava como atriz e contadora de histórias encenando os contos e narrativas da turma do Sítio do Picapau Amarelo, de Monteiro Lobato.

Como continuidade do trabalho acima citado se propôs o PIAC “Contando a cidade” um projeto que relaciona intervenção urbana e contação de histórias. Nas ações realizadas histórias foram contadas, ouvidas ou trocadas.

Essas intervenções resgatavam algumas histórias dos transeuntes da cidade, narrativas de caráter pessoal ou sobre a cidade.

Mais tarde esse PIAC influenciou algumas intervenções com objetivo de trocar histórias no grupo *quandonde - intervenções urbana em arte, que surgiu do projeto de pesquisa Intervenção Urbana em Arte: Um Lugar-Ação na Urbe.*

No que diz respeito ao Grupo de Pesquisa Artes e Performance essa pesquisa visa documentar uma busca estética por um espaço de contaminação entre a contação de história e a intervenção urbana em arte.

*Uma
História de
Infância*

Por

*Ouço
histórias*

De

*Um
Balanço*

*Ouço
histórias
vivas*

Amor

Em

Curitiba

História

História

Ao

De

*Pé da
Árvore*

Morte

“Narrativa: o mesmo que narração, texto em prosa no qual se conta uma história.”³²

Há registros da narrativa com os gregos antigos e suas epopeias, como *Ilíada* e *Odisseia* ambas escritas por Homero³³. Outras narrativas marcantes na literatura são as da personagem Scherazade, em *Mil e uma noites*³⁴ e mais tarde os *Lusíadas*³⁵ de Luis Vaz de Camões.

A narrativa verbal é a forma mais corriqueira de se contar uma história, a princípio a história da humanidade foi contada dessa forma, sendo passada de boca a boca como tradição da comunidade em que se vivia.

A experiência da contação de histórias é a uma experiência de troca. Regina Machado em seu livro “*Acordais: Fundamentos Teórico-prático da Arte de Contar Histórias*”, nos diz: “Ao relatar como foi a experiência de ouvir um determinado conto, cada pessoas mostra que ouviu ‘um’ conto, o seu.”³⁶ Mostrando a particularidade da experiência vivida por cada pessoa que ouve a mesma história, que “estabelece uma conversa entre sua forma objetiva – a narrativa - e as ressonâncias que desencadeia, produzindo um determinado efeito particular sobre cada ouvinte”³⁷.

Por outro lado, Walter Benjamin³⁸ no texto “*O Narrador, Considerações sobre a obra de Nikolai Leskov*”³⁹ nos lembra de que:

“É a experiência de que a arte de narrar está em vias de extinção. [...] É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências.”⁴⁰

³² GANCHO, Cândida V. COMO ANALISAR NARRATIVAS. Série Princípios. 7ª Edição.

³³ Homero (séc. VIII A.C.) foi um poeta grego, a quem se atribuem as obras-primas *Ilíada* e *Odisseia*. Um dos maiores escritores da antiguidade.

³⁴ *Mil e uma Noites* é uma coleção de histórias e contos populares originárias do Médio Oriente e do sul da Ásia e compiladas em língua árabe a partir do século IX.

³⁵ Os *Lusíadas*: poema épico (1572) de Luís de Camões, de inspiração clássica (segundo a *Eneida*, de Virgílio) mas de manifesto saber contemporâneo, colhido na observação, é constituído por dez cantos compostos de décimas em decassílabos heroicos, e vive de uma contradição esteticamente harmonizada entre a ação das divindades pagãs (que ajudam ou prejudicam o progresso dos Portugueses na viagem marítima para a Índia, tema do livro) e a tutela do sentimento cristão e da expansão da fé, que anima um ardor de conquista e de possessão do mundo.

³⁶ MACHADO, Regina. ACORDAIS: FUNDAMENTOS TEÓRICO-PRÁTICO DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS. Ed. DCL. 2004. Página 23.

³⁷ Idem - Página 24.

³⁸ Walter Benjamin foi um ensaísta, crítico literário, tradutor, filósofo e sociólogo judeu alemão.

³⁹ Nikolai Leskov foi um escrito russo.

Dentro desse Projeto de Iniciação Artístico Cultural se buscou trabalhar a contação de histórias de forma não tradicional, fora de espaços fechados, sem plateia determinada, sem um livro na mão. Levando-a para rua, através da intervenção urbana.

A Intervenção Urbana, no âmbito desse trabalho seriam ações no cotidiano da cidade que, através do estranhamento abre um espaço e um tempo para o encontro, onde algo acontece e deixa para seus participantes uma fruição poética, após a ação.

Podendo ser pensada da seguinte forma, afinal a citação a seguir se refere ao teatro de rua, escolhida por falar sobre algo em comum entre a intervenção urbana e o teatro de rua, o encontro no espaço urbano:

“Se por um lado considerarmos o teatro de rua como fenômeno isolado, aquele criado por um grupo ou um performer como os únicos acontecimentos que legitimamente produzem a intervenção na rua, não nos permitimos apreciar uma série de outras pequenas e grandes performances de interferências urbanas tão eloquentes como aquelas previamente ensaiadas por um grupo e com as quais está sempre em contato. Estaremos desta forma, ignorando o impacto da “teatralidade” dos acontecimentos gerados pelos performers do dia a dia e não percebendo a sua influência sobre a criação artística de quem faz a cena de rua. Além disto, é possível perceber que há mesmo uma interação entre performances artísticas e culturais, sejam elas religiosas ou meramente políticas. Quando termina o espetáculo ou a performance, a cidade volta a ser a mesma, praças e ruas ficam novamente desertas ou habitadas pelos que apenas por elas se deslocam. O que ficou dentro de cada um e que este carrega para outros lugares é a experiência da troca humana e artística, que nunca mais se repetirá e transformou para sempre a memória daquele lugar.”⁴¹

André Carreira pensando de forma mais próxima a intervenção urbana, diz:

“Estar na rua é estabelecer intercâmbio como os outros ocupantes, e por isso mesmo é definir o ambiente, ainda que de uma forma restrita e episódica, pois esse muda o tempo todo. [...] Mas, nesse nível micro estrutural é possível criar experiências de compartilhamento que se dão no plano interpessoal.”⁴²

⁴⁰ BENJAMIN, Walter. O NARRADOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA DE NIKOLAI LESKOV. IN: MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: ENSAIOS SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA DA CULTURA. Ed. Brasiliense, 1994. São Paulo. Página 197.

⁴¹ LIGIÉRO, Zeca. PERFORMANCES NA RUA E AS COMUNIDADES-RELÂMPAGOS: RE-HUMANIZANDO ESPAÇOS DA CIDADE. NEPA/UNIRIO. Rio de Janeiro.

*Contação de
Histórias*

*Compartilhar
Experiências*

*Troca Humana
e Artística*

*Intercambiar
Experiências*

Contando a Cidade

*Atualização no
Presente*

⁴²CARREIRA, André. O TEATRO PERFORMÁTICO E A CIDADE COMO TERRITÓRIO. Revista arte e filosofia, IFAC-UFOP 14ª Edição, 2013. Página 6.

A intervenção urbana em arte provoca uma reação dos transeuntes de forma direta, dando maior espaço para o acaso, entre interventor e passante, que intensifica o presente através de um roteiro aberto ao acontecimento⁴³.

A contação de histórias também depende desse presente:

“O contador de histórias e o ouvinte estão presentes no mesmo lugar e compartilham a produção narrativa no mesmo instante em que ela se dá.”⁴⁴

O que se buscou nessa pesquisa de iniciação científica artística, intitulada *Contando a Cidade*, é afetar o cotidiano das pessoas ao vivenciar o encontro pela narração de histórias.

A partir desses pontos de confluência entre essas duas artes se desenvolveu o projeto *Contando a Cidade*. Com objetivo de intercambiar experiências utilizando a narrativa dentro do que se denomina contação de história e aplica-la a intervenção urbana em arte.

O projeto se desenvolveu como atividade ligada ao grupo de *Intervenção Urbana em Arte*: que tem por orientador o

Definir o Ambiente

desenvolveu como pesquisa prático-teórico *Um Lugar-Ação na Urbe* professor Ms. *Diego Elias*

⁴³ Se a experiência não é o que acontece, mas o que nos acontece, duas pessoas, ainda que enfrentem o mesmo acontecimento, não fazem a mesma experiência. O acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. (BONDIA, J. Larrosa, NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. Universidade de Barcelona, Espanha; GERALDI J. Wanderley, Trad. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística, Campinas- SP).

⁴⁴ MATOS, Gislayne.A. A PALAVRA DO CONTADOR DE HISTÓRIAS: SUA DIMENSÃO EDUCATIVA NA CONTEMPORANEIDADE. Editora Martins Fontes, 2005. São Paulo.

Contando a Cidade é o encontro entre a contação de história e a intervenção urbana. Através de pontos comuns a essas duas artes:

O compartilhamento de experiência; a atualização do presente; o efeito particular; a troca humana e artística; a definição do ambiente.

Efeito Particular

Intervenção Urbana

INTERVENÇÃO “OUÇO HISTÓRIAS VIVIDAS EM CURITIBA” REALIZADA NA PRAÇA SANTOS ANDRADE, NO DIA 17-08-12 E NO LARGO DA ORDEM, NO DIA 26-08-12.

Baffi. Estabelecendo uma rotina de troca com suas ações, reflexões e participantes.

Realizou-se essa ação duas vezes. Primeiramente na Praça Santos Andrade⁴⁵. Sentada com um banco vazio à frente e um cartaz escrito “Ouço histórias vividas em Curitiba”, esperava até que as pessoas viessem e relatassem qualquer história vivida por elas na cidade ou sobre a cidade.

Esta intervenção contemplou a primeira parte dessa pesquisa, de conhecer histórias sobre a cidade de Curitiba para pensar o formato das intervenções seguintes. No entanto as narrativas recebidas eram de cunho pessoal.

Após alguns minutos ali, um *gari* passou por mim. Ele chorava porque acabara de perder sua irmã. Sem sentar no banco à minha frente, ele acabou por contar um pouco da história e da doença da irmã.

Relato abaixo o diálogo que tive com o *gari* de acordo com a minha memória. Faço aqui uma prática similar a descrita por FO, ao relatar que:

“Os escrivães ou os tabeliães anotavam o fragmento daquilo que haviam escutado no dia anterior na praça ou num pátio. Nem sempre a memória ajudava; (...) por divergências de memória ou pelo prazer de contribuir com o momento poético, podemos encontrar os mesmos textos em diferentes variantes”⁴⁶

Ele chorava e me dizia - Minha irmã morreu.

Eu - Isso foi hoje?

Ele - Moça, eu só estou te contando que a minha irmã morreu.

Eu - Então por que você continua aqui trabalhando?

Ele - Eu acabei de receber essa notícia. Daqui á pouco eu vou falar com meu chefe para eu ir embora.

⁴⁵ R. Amintas de Barros, Centro – Curitiba/PR- Brasil

⁴⁶ FO.Dario, MANUAL MÍNIMO DO ATOR, BALDOVINO. Lucas e SZLAK Carlos David, Trad. SENAC, 1998. São Paulo. Página 134.

Eu - Ela já estava doente ou foi de repente?

Ele - Ela já tava doente com enfisema pulmonar, por causa do cigarro. Ela me criou moça.

Eu - Meus pêsames.

Ele - Eu ia almoçar frango com ela no domingo, mas não deu tempo.

Assim ele se despediu do nosso breve dialogo. Naquele dia essa foi à história que mais me marcou.

Logo depois outras pessoas vieram contar outras histórias, que também foram registradas, porém não chegaram a ser trabalhadas em sala.

Quando essa intervenção foi feita posteriormente no Largo da Ordem⁴⁷, apenas uma pessoa sentou para relatar histórias que acabaram não sendo trabalhadas.

A história do *gari* gerou grande reverberação nessa pesquisa também por ter sido coletada próxima ao momento da suposta morte da irmã⁴⁸. Sendo a busca pelo encontro uma das bases das intervenções realizadas nesta pesquisa, achei pertinente valorizar o acontecimento de um diálogo – que narrou o sentimento de perda apenas alguns momentos depois ao recebimento da notícia – pois identificava nele grande potencial de trabalho. Por isso se resolveu elaborar outras intervenções a partir dessa história.

⁴⁷ R. Kellers, 160 - São Francisco, Curitiba/PR- Brasil

⁴⁸ Refiro-me como suposta morte por não ter provas sobre a veracidade das histórias relatadas, sendo que importante para essa pesquisa é a história em si e não sua validade.

INTERVENÇÃO “HISTÓRIA DE MORTE” REALIZADA EM FRENTE AO TERMINAL DO CABRAL. NO DIA 24-10-12.

Depois de ter trabalhado em sala a história que o *gari* contou na intervenção “Ouço histórias vividas em Curitiba”, resolveu-se levá-la para o espaço público como uma intervenção consequente da história.

Na ocasião, em frente ao terminal do Cabral⁴⁹, deitei no chão como forma de causar um estranhamento a rotina do local. Antes de chegar a essa abordagem pensamos em isolar com fita determinada parte do chão em que eu deitasse dentro, porém percebemos que essa delimitação iria contra a ideia de intervenção urbana, pois institucionalizaria um lugar do fazer artístico e um lugar de público.

Passado algum tempo dois homens se aproximaram e questionaram o que ocorrera. Eu Disse “Minha irmã morreu...”, ou seja, a primeira fala que o *gari* havia me dado, continuaria narrando a história em terceira pessoa com algumas falas em primeira pessoa do *gari*, pois a intenção era contar a história da forma encontrada na narrativa épica, um dos tópicos pesquisados, onde o narrador se afasta da história e a conta com uma visão externa.

A primeira narração dessa história, a do *gari*, estava muito distante da versão utilizada nesta ação, afinal o tempo encarregou-se de alterar a história, por pequenos fragmentos perdidos, supostos e até inventados. Nessa ação eu me coloco no presente da contação da história, porém tinha como intenção a narrativa em terceira pessoa, por isso com um olhar externo da história contada pelo *gari*.

Entretanto os dois homens, ao interpretarem que a história era minha, não permitiram que eu continuasse, me levaram para dentro do terminal e me ofereceram um copo d’água.

Essa interpretação em primeira pessoa pode ter ocorrido não somente pela frase, mas também pela forma que ela foi dita, que dentro da narração faz total diferença e na intervenção urbana pode causar diferentes acontecimentos, como pude vivenciar nessa experiência. Pois, talvez se eu começasse a narrativa com outra frase e/ou outro tom, outra forma de dizer, os participantes teriam se colocado

⁴⁹ Av. Paraná, Cabral – Curitiba/PR- Brasil

no lugar de ouvintes. Sendo isso apenas uma suposição do que poderia ocorrer.

Nesse momento pensei na possibilidade de abandonar os dois participantes e sair andando, ou ainda continuar a narrativa em terceira pessoa, mas tive medo pela possibilidade de os partícipes acharem que poderia ser algum tipo de 'pegadinha'⁵⁰.

No entanto, continuei ali contando a história em primeira pessoa com alguns elementos fictícios, afinal foram me questionados dados que eu não possuía na ocasião.

O objetivo de causar estranhamento naquele ambiente público foi atingido. Nesse caso levou a uma consequência incomum se considerar que os clientes costumeiros do terminal não ingressam no terminal de ônibus pela bilheteria sem pagar passagem. Isso ocorreu como forma de abalo, não que tivesse sido planejado, mas com certeza foi uma forma de entrar naquele sistema de serviços de modo incomum.

Em discussão com o professor orientador chegamos à conclusão que a intervenção aconteceu, porém sem deixar um rastro poético, ou seja, a possibilidade de pensarem em arte com o que ocorreu.

Essa história foi a única utilizada fora dos ensaios. Para preservação da identidade do *gari* houve a inserção de elementos fictícios e a preservação do nome do autor.

Assim concluí a primeira parte da pesquisa ao final do segundo semestre de 2012, com uma estrutura levantada contendo inúmeros pontos a serem pensados para sua continuação.

Ao iniciar o segundo semestre da pesquisa, avaliei junto ao orientador o modo de abordagem da intervenção e com o intuito de trocar histórias, e não apenas ouvi-las, fui para rua com um tecido acrobático de circo.

⁵⁰ Ação ou acontecimento que consiste em colocar alguém, de maneira proposital, em circunstâncias constrangedoras com o intuito de provocar comicidade nos espectadores da ação.

INTERVENÇÃO “CONVERSA AO PÉ DA ÁRVORE”, REALIZADA NA PRAÇA SÃO PAULO DA CRUZ, SITUADA NO BAIRRO DO CABRAL EM CURITIBA/PR NO DIA 18-04-2013.

Cheguei ao local e ao tentar instalar o tecido acrobático em uma árvore os operários de uma construtora que descansavam pela praça se mobilizaram oferecendo-me ajuda.

Enquanto instalávamos o tecido busquei caminhos para chegar a contação de histórias.

Era próximo da ‘hora do almoço’, por conta disso iniciei a conversa sobre dias que ficamos sem almoçar. Esse assunto abriu espaço para que eu lhes contasse a seguinte história:

Um dia cheguei de um baile de formatura com os meus amigos e todos estavam com fome. A única coisa que havia em nossa geladeira eram batatas, então resolvi fritá-las. Coloquei o óleo para esquentar e fui para o meu quarto.

Passado certo tempo um dos meninos me chamou, pois havia um cheiro estranho na cozinha. Cheguei e retirei a tampa da panela e no mesmo momento começou a sair fogo de dentro da panela. Desligamos o fogo da saída de gás do fogão, porém o fogo da panela não se apagou. Pedi para que todos se afastassem.

Quando joguei um copo d’água o fogo subiu e correu por todo o teto da cozinha, saímos todos correndo. Foi quando quase tudo foi pelos ares, mas ficou só no quase. Felizmente quando chegamos ao corredor o fogo havia cessado.

Depois do relato questionei se eles já haviam reparado na beleza do fogo. Eles disseram que sim, que por vezes já ficaram ‘observando uma fogueira’, o quanto aquilo era bonito de se ver e se recordaram de algumas histórias relacionadas ao elemento fogo.

Deu o horário de retorno deles para o trabalho e eles se foram, agradecendo-me pela história.

Aqui pude perceber que houve uma reverberação poética quando questionei a

beleza do fogo eles pararam para pensar e escolher uma história para me contar.

Mostrando estarem presentes nas suas participações na intervenção, mesmo sem saber o porquê daquele pano na praça e da minha vontade de apenas trocar histórias.

O tecido serviu fundamentalmente para chamar a atenção deles que a partir do oferecimento de ajuda se propiciou o encontro.

No decorrer desse semestre outras intervenções foram realizadas como “Troco um balanço por uma História de infância”, “Ouço Histórias de Amor” e a participação na “Feira de Trocas Poéticas” com o grupo Quandonde de intervenção urbana em arte.

Dentro de todas essas intervenções consegui identificar momentos de fruição poética chegando ao objetivo desse projeto proporcionar o encontro entre pessoas através da intervenção urbana e o compartilhamento de histórias.

Os passantes da cidade estão na inércia da sua rotina que encontra a intervenção urbana em arte como algo que pode quebra a constância em que vivem, podendo compartilhar um pouco de sua vivência com alguém que está interessado apenas em ouvir e trocar histórias.

REFERÊNCIAS

MACHADO, Regina - ACORDAIS. FUNDAMENTOS TEÓRICO-POÉTICOS DA ARTE DE CONTAR HISTÓRIAS. São Paulo, Editora DCL, 2004.

BROOK, Peter, O PONTO DE MUDANÇA. MERCADO, Antônio e GAIDANO, Elena, Trad. Rio de Janeiro, 2ª Edição, Editora civilização Brasileira, 1995.

PAVIS, Patrice, Narrativa épica, Agit-prop, In: DICIONÁRIO DO TEATRO. PEREIRA, Maria Lúcia, GUINSBURG, J. Trad, 3ª Edição, São Paulo, Editora Perspectiva, 2008.

BENJAMIN, Walter. O NARRADOR: CONSIDERAÇÕES SOBRE A OBRA DE NIKOLAI LESKOV. IN: MAGIA E TÉCNICA, ARTE E POLÍTICA: ENSAIOS SOBRE LITERATURA E HISTÓRIA DA CULTURA. São Paulo: Brasiliense, página 197-221, 1994.

CARREIRA, André. Revista arte e filosofia, O TEATRO PERFORMÁTICO E A CIDADE COMO TERRITÓRIO. 14ª Edição, IFAC-UFOP, página 5-15, 2013.

GIRARDELLO, Gilka. VOZ, PRESENÇA E IMAGINAÇÃO: A NARRAÇÃO DE HISTÓRIAS E AS CRIANÇAS PEQUENAS. PPGE-UFSC, página 1-11.

CAMARGO, Robson Corrêa. A PANTOMIMA E O TEATRO DE FEIRA NA FORMAÇÃO DO ESPETÁCULO TEATRAL: O TEXTO ESPETACULAR E O PALIMPSESTO. Goiânia, UFG, Vol. 3, Ano III, nº 4, página de 1-32, Out/ Nov/ Dez de 2006.

LIGIÉRO, Zeca- PERFORMANCE NA RUA E AS COMUNIDADES – RELÂMPAGOS: RE- HUMANIZANDO ESPAÇOS DA CIDADE. Rio de Janeiro, página 62-72, 2012.

BONDÍA, J.Larrosa, NOTAS SOBRE A EXPERIÊNCIA E O SABER DE EXPERIÊNCIA. Universidade de Barcelona, Espanha. GERALDI J. Wanderley, Trad. Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística.

GANCHO, Cândida V. COMO ANALISAR NARRATIVAS. 8ª Impressão, 7ª Edição. Série Princípios, página 1- 43, Disponível em: http://fortium.edu.br/blog/fabricio_martins/files/2012/02/ComoAnalisarNarrativas_Gancho.pdf, acessado em 20/05/2013.

<<http://www.e-biografias.net/homero/>>, acessado em 12-09-13.

<<http://cvc.instituto-camoes.pt/literatura/lusiadas.htm>>, acessado em 12-09-13.