

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 17, Janeiro/Junho 2019



REVISTA DE PESQUISA EM ARTES
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ
CAMPUS DE CURITIBA II - FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ



APRESENTAÇÃO

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes (ISSN: 2175-0769) é uma publicação em formato digital no site dos periódicos da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) - campus de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP). A revista teve início em 2009, numa iniciativa do setor de Pesquisa e Pós-Graduação junto a um grupo de professores do campus de Curitiba II/FAP.

O *Mosaico* objetiva atender as publicações da área acadêmica e artística, em suas diversas linguagens: dança, artes cênicas, música, artes visuais, cinema e artes do vídeo, divulgando resultados de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como de pesquisas inéditas e relevantes de graduados, pós-graduandos, pós-graduados e de professores pesquisadores de instituições de ensino superior nacional e internacional. Aberta ao livre acesso de artigos, resenhas e memoriais descritivos, busca, fundamentalmente, promover iniciativas de troca de conhecimento com a comunidade científica, artística e com a sociedade em geral.

A presente edição configura-se como uma coletânea de trabalhos que se debruçam sobre diferentes aspectos e recortes na reflexão e análise de objetos/temas artísticos. Aqui também se encontrarão trabalhos que tomam a própria realização artística objeto de pesquisa e produção de conhecimento e, por isso, artigos de escrita autoral que autenticamente coloquem conceitos, ideias, teorias e referências estéticas em diálogo com as diferentes áreas artísticas foram selecionados na composição deste número específico do Periódico.

Desejamos a todas e a todos uma boa leitura!

Profa. Dra. Cristiane Wosniak

Editora Chefe dos Periódicos da FAP

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

**Universidade Estadual do Paraná - Campus de Curitiba II
Faculdade De Artes Do Paraná
Divisão De Pesquisa E Pós-Graduação**

O Mosaico / *The Mosaic*

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

Reitor / *Rector*: **Prof. Me. Antonio Carlos Aleixo**

Vice-Reitor / *Vice-Rector*: **Prof. Dr. Sydney Roberto Kempa**

Faculdade de Artes do Paraná / *Arts College of Parana*

Diretora / *Dean*: **Profa. Me. Pierângela Nota Simões**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Dr. Marcelo Bourscheid**

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

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

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

Editoras / *Editors*

Técnicos / *Technicians*

Capa e Projeto Gráfico / *Cover and Graphic Design*: **Caroline Lemes, Juciene Santos**

Bibliotecário / *Librarian*: **Mary Tomoko Inoue**

Pareceristas ad hoc/Advisors

Dra. Alessandra Torres Bittencourt
Centro Universitário Campos de Andrade

Dr. Anderson Bogéa da Silva
Universidade Federal do Paraná

Dra. Andréa Lúcia Sérgio Bertoldi
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Carlise Scalamoto Duarte
Universidade Federal de Santa Maria

Dra. Carolina de Nadai
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Claudia Priori
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Cristiane Wosniak
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Denise Adriana Bandeira
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Elke Siedler
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Fábio Jabur de Noronha
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Fábio Luciano Francener Pinheiro
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Giancarlo Martins
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Gisele Miyoko Onuki
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann
Universidade Regional de Blumenau

Me. Kátiuska Marusa Cunha Dickow
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dra. Luciana Paludo
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado
Universidade Estadual do Paraná

Me. Mábile Borsatto
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Magda Amabile Biazus C. Bellini
Universidade de Caxias do Sul

Dr. Marco Aurélio Cruz e Souza
Universidade Regional de Blumenau

Dr. Marcos Henrique Camargo
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Maria Cristina Mendes
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Me. Michele Schiocchet
Universidade Federal do Paraná – Setor Litoral

Dra. Milene Duenha
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Nara de Moraes Cálipo
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Paulo Demarchi
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Renata Tavares
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Robson Rosseto
Universidade Estadual do Paraná

Dr. Rodrigo Oliva
Universidade Paranaense – Umuarama

Dra. Rosemary Magdalena Brack
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Solange Maranhão Gomes
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Solange Straube Stecz
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Stela Maris da Silva
Universidade Estadual do Paraná

Dra. Stela Regina Fischer
Universidade Estadual do Paraná

Me. Ulisses Quadros de Moraes Galetto
Universidade Estadual do Paraná

Conselho Editorial / Editorial Board

Dr. Acir Dias da Silva (Unioeste)

Dra. Ana Carolina da Rocha Mundim (UFU)

Dra. Anaís Rolez (Ecole Supérieure des Beaux-Arts de Nantes, França)

Dra. Bianca Scliar Cabral Mancini (UDESC)

Dra. Carlise Scalamato Duarte (UFMS)

Dra. Cristiane Wosniak (Unespar)

Dra. Cynthia Schneider (IFPR)

Dra. Débora Opolski (UFPR-Litoral)

Dra. Eliana Rodrigues Silva (UFBA)

Dr. Fábio Augusto Steyer (UEPG)

Dr. Fábio Raddi Uchôa (UTP)

Dr. Francione de Oliveira Carvalho (UFJF)

Dr. Francisco Gaspar Neto (Unespar)

Dr. Ismael Scheffler (UTFPR)

Dra. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)

Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)

Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)

Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)

Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)

Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)

Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)

Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)

Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)

Dr. Raphael de Boer (FURG)

Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)

Dra. Rosane Kaminski (UFPR)

Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)

Dra. Sandra Fischer (UTP)

Dra. Sônia Tramujas (Unespar)

Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)

Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 17, Janeiro/Junho 2019

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

© 2019 Universidade Estadual do Paraná – UNESPAR – Campus de Curitiba II -
Faculdade de Artes do Paraná – FAP

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

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

Licenciada sob uma licença creative commons



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

Disponível nos seguintes endereços eletrônicos:

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

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

Indexadores:



O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes / Unespar Campus de Curitiba II-
FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-graduação. Curitiba, n. 17 (jan./jun.),
2019. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2019.
231p.

ISSN 2175-0769

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

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

CDD 705
CDU 7 (05)

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

SUMÁRIO

EDITORIAL	11
Cristiane Wosniak	
DANÇA MICROSENSI(A)TIVA	15
Gabriela Spezzatto	
NEGROS PRESSÁGIOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A ADAPTAÇÃO LITERÁRIA PARA O TEATRO A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE IMAGENS	27
Augusto Cesar Nunes Cristóvão de Oliveira	
VIVÊNCIAS (DES)LOCADAS DE UM CORPO SÓ/LO: CORPO-PESQUISADOR-AUTOBIOGRÁFICO	42
Erika Kraychete Alves	
A DANÇA (RE)CODIFICADA SOB A PERSPECTIVA VIDEOGRÁFICA: ESTUDO DE CASO ' (DES)MUROS – LAB.OFICINA DE VIDEODANÇA '	65
Isadora Ismerim Seara	
ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA	88
Adão José Martins Glícia Lorainne Moreira Silva Lauro Henrique Borges Leal	
A VOZ DO ATOR: UM RASTREAMENTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE A VOZ E A VERDADE CÊNICA	103
Ricardo Di Carlo Ferreira Elvira Fazzini da Silva	
ACESSIBILIDADE! PARA ESTARMOS TODOS JUNTOS	117
Elizabeth Medeiros Pinto Suzane Weber Silva	
O HOMEM, A MULHER E O DIÁLOGO NO TANGO	142
Luiz Dalazen	

UM PROJETO DO RENASCIMENTO TARDIO NA ALEMANHA: OU SOBRE O CLASSICISMO DIONISIACO EM NIETZSCHE 154
Pamela Cristina de Gois

AS EXPOSIÇÕES EXPERIMENTAIS E PROCESSUAIS COMO FERRAMENTAS DE RUPTURA DE PARADIGMAS EXPOSITIVOS E SEU PAPEL NA ESTRUTURAÇÃO DE MODELOS INSTITUCIONAIS CRÍTICOS 169
Nicole Palucci Marziale

PERCEPÇÕES DOS ESTUDOS HISTÓRICOS NAS ARTES CÊNICAS 186
Luiz Campos

MALANDRAGEM ESTÉTICA EM EXECUÇÕES INSTRUMENTAIS DE UM GUITARRISTA CUBANO 199
Fábio Lima Gomes
Simone Cit

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESTRUTURAS RIZOMÁTICA E HIPERTEXTUAL DA SÉRIE DE ANIMAÇÃO HORA DE AVENTURA 211
Janiclei Aparecida Mendonça

CONTENTS

EDITORIAL	11
Cristiane Wosniak	
MINORSENI(A)CTIVE DANCE	15
Gabriela Spezzatto	
NEGROS PRESSÁGIOS: A REFLECTION ON THE LITERARY ADAPTATION TO THE THEATER FROM THE ELABORATION OF IMAGES	27
Augusto Cesar Nunes Cristóvão de Oliveira	
LIVING (UN)LOCATED IN A BODY ALONE/SOLO: BODY-RESEARCHER-AUTOBIOGRAPHICAL	42
Erika Kraychete Alves	
THE DANCE (RE) CODIFIED FROM THE VIDEOGRAPHIC PERSPECTIVE: CASE STUDY '(DES)MUROS - LAB.OFICINA DE VIDEODANÇA'	65
Isadora Ismerim Seara	
MUSIC EDUCATION AND LEARNING: A LITERATURE REVIEW	88
Adão José Martins Glícia Lorainne Moreira Silva Lauro Henrique Borges Leal	
THE ACTOR'S VOICE: A HISTORIC OVERVIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN VOICE AND SCENIC TRUTH	103
Ricardo Di Carlo Ferreira Elvira Fazzini da Silva	
ACCESSIBILITY! TO BE ALL TOGETHER	117
Elizabeth Medeiros Pinto Suzane Weber Silva	
THE MAN, THE WOMAN AND THE DIALOGUE IN TANGO	142
Luiz Dalazen	

THE LATER RENAISSANCE PROJECT IN GERMANY: OR UPON DYONISIC CLASSICISM EMBASED IN NIETZSCHE	154
Pamela Cristina de Gois	
THE ROLE OF EXPERIMENTAL AND PROCESSUAL EXHIBITIONS IN DISRUPTING EXHIBITING PARADIGMS AND IN THE STRUCTURING OF CRITICAL INSTITUTIONAL MODELS	169
Nicole Palucci Marziale	
PERCEPTIONS OF HISTORICAL STUDIES IN THE DRAMATIC ARTS	186
Luiz Campos	
THE AESTHETIC OF <i>MALANDRAGEM</i> IN INSTRUMENTAL EXECUTIONS OF A CUBAN GUITARIST	199
Fábio Lima Gomes Simone Cit	
CONSIDERATIONS ABOUT THE RHIZOMATIC AND HYPERTEXTUAL STRUCTURE OF THE ANIMATION SERIE ADVENTURE TIME.....	211
Janiclei Aparecida Mendonça	

EDITORIAL

A presente edição da Revista *O MOSAICO – Revista de Pesquisa em Artes* (ISSN: 2175-0769), que é uma publicação em formato digital no *site* dos periódicos da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II - Faculdade de Artes do Paraná (FAP), configura-se como uma coletânea de trabalhos que se debruçam sobre diferentes aspectos e recortes na reflexão e análise de objetos/temas artísticos. Aqui também se encontrarão trabalhos que tomam a própria realização artística objeto de pesquisa e produção de conhecimento e, por isso, artigos de escrita autoral que autenticamente coloquem conceitos, ideias, teorias e referências estéticas em diálogo com as diferentes áreas artísticas foram selecionados na composição deste número específico do Periódico.

A reunião dos trabalhos ora publicados dão o tom da multiplicidade de perspectivas que possibilitam o pensar-fazer artes na contemporaneidade a partir de alguns eixos norteadores.

No eixo **Reflexões sobre Processos de Pesquisa e Criação em Artes**, quatro artigos exploram vivências autorais em pesquisas participantes, processos de criação e reelaboração de códigos pertinentes às áreas da Dança e Artes Cênicas.

O artigo *Dança Microsensi(ativa)*, de Gabriela Spezzatto, reflete sobre as emergências de um fazer artístico que se deu na itinerância de um corpo *on-off-line* em buscas de encontros na rede social *Instagram* para a composição de uma dança relacional, a fim de criar novos modos de convivibilidade nesta plataforma. O resultado de tal reflexão autoral culmina com a obra-pesquisa-criação @corpo.preexistente.

Em *Negros Presságios: uma reflexão sobre a adaptação literária para o teatro a partir da elaboração de imagens*, os autores, Augusto Cesar Nunes e Cristóvão de Oliveira analisam o processo de construção da peça *Negros Presságios*, adaptada a partir do conto *O homem de areia* do escritor alemão E. T. A. Hoffmann. O texto apresenta desde os processos iniciais de leitura, percepção e criação de imagens sob a ótica do conto, até o momento de experimentação e transposição de elementos da literatura para a cena.

O relato memorial intitulado *Vivências (Des)Locadas de um Corpo Só/Lo: corpo-pesquisador-autobiográfico*, de Erika Kraychete Alves, descreve as motivações e a vivência corporal e artística de um corpo, dentro e fora do espaço institucional, sem excluir suas multiplicidades, transitoriedades, crises e metáforas em cena. O foco da investigação recai sobre a criação do trabalho coreográfico *'Harba' ou Com que corpo eu vou?* (2017), fruto de seu Trabalho de Conclusão do Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança (Unespar/FAP).

Isadora Ismerin Bezerra de Menezes Seara em *Dança (Re)Codificada sob a Perspectiva Videográfica: estudo de caso '(des)muros lab.oficina de videodança'*, empreende uma reflexão sobre o acompanhamento – pesquisa participante – dos aspectos técnicos e estéticos envolvidos na criação de um videodança narrativo elaborado por meio de um projeto de extensão universitária denominado (Des)Muros: Lab.Oficina de Videodança (Unespar, 2018).

No entrelaçamento dos eixos **Teorias das(nas) Artes e Arte e(m) Educação** quatro artigos constituem uma instigante abordagem para estudos na área de Música, Dança e Artes Cênicas.

Em *Música e Educação: uma revisão de literatura a partir de um mapeamento sistemático*, os autores Glícia Lorainne Moreira Silva, Adão José Martins e Lauro Henrique Borges Leal descrevem uma pesquisa realizada na confluência de aspectos que envolvem música e educação. No mapeamento sistemático, que utilizou fontes diversas, os critérios adotados no recorte e seleção de dados levaram em consideração fatores relacionados ao ensino da música, formação docente em música e atividades didáticas para otimização do processo de ensino em música.

Ricardo Di Carlo Ferreira e Elvira Fazzini da Silva – sua orientadora no Programa de Iniciação Científica (Unespar/FAP) –, no texto *A Voz do Ator: um rastreamento histórico da relação entre a voz e a verdade cênica*, apresentam o resultado do estudo de revisão bibliográfica e que indica características das sucessivas mudanças na abordagem do tratamento da voz atorial, da Antiguidade à Contemporaneidade, considerando autores e tendências das pedagogias do ator capazes de elucidar os paradoxos de entendimento em voz na contemporaneidade.

Em *Acessibilidade! para estarmos todos juntos*, as autoras Elizabeth Medeiros Pinto e Suzane Weber Silva, apresentam conceitos de inclusão e acessibilidade associados a uma prática pedagógica e artística de mais de vinte anos vinculadas à Escola de Educação Especial Educandário São João Batista, onde são proponentes de projetos que partem da premissa de Visão de Mundo e Temas Geradores da Pedagogia de Paulo Freire.

Luiz Gustavo Dalazen Fernandes no artigo *O homem, a mulher e o diálogo no tango*, reflete sobre a problemática de definição existente no processo de comunicação entre o homem e a mulher no momento em que decidem, juntos, dançar o gênero de dança Tango. O texto analisa as diferentes maneiras como se abordam hoje os processos de comunicação do par, conceitos esses que fazem parte do senso comum dos estudantes dos gêneros de danças a dois.

No eixo **Relações entre Arte, Filosofia e Estética**, dois artigos contribuem na articulação de ideias resultantes de processos de análise crítica sobre obras de arte e(m) exposição.

A autora Pamela Cristina de Gois propõe em *Um projeto do Renascimento tardio na Alemanha: ou sobre o classicismo dionisíaco* uma reflexão sobre como a filosofia nietzschiana sofre influência direta do poeta Hölderlin, ao propor uma nova conjuntura de elementos fundamentais da Grécia antiga. O artigo se debruça sobre os conceitos/ elementos dionisíaco juntamente com o apolíneo representando uma espécie de jogo entre consonância e dissonância do homem em meio à natureza.

No artigo *As exposições experimentais e processuais como ferramentas de ruptura de paradigmas expositivos e seu papel na estruturação de modelos institucionais críticos*, a autora Nicole Palucci Marziale parte da museografia dos primeiros museus públicos, entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, em direção às mudanças que levaram ao estabelecimento do modelo do cubo branco, para embasar a sua análise sobre casos de exposições experimentais e processuais como forma de ruptura desse paradigma expositivo.

No eixo **História das Artes no Brasil e no Paraná** o autor Luiz Antonio Campos aponta em *Percepções dos estudos históricos nas artes cênicas*, breves caminhos de estudo sobre algumas percepções no campo da história, explicitando conceitos não só

historiográficos, mas também de memória, eventos e os motivos que impulsionam os historiadores da atualidade, relacionando com a história do teatro. O artigo é resultante dos estudos/pesquisas realizados no Grupo de Pesquisa Histórica, Política e Cena da Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei.

No eixo **Estudos analíticos e críticos sobre obras e autores de(em) Arte**, o artigo *Malandragem estética em execuções instrumentais de um guitarrista cubano*, dos autores Fábio Lima Gomes e Simone Cit, apresenta argumentos para identificar e evidenciar procedimentos malandros em execuções instrumentais do guitarrista cubano Manuel Galbán (1931-2011). O estudo aponta ainda o que caracteriza os procedimentos malandros de acordo com o método da redução estrutural de dados sociais, presente na *Dialética da Malandragem* (Antonio Candido).

O eixo **Convergências entre as Artes e as Comunicações** é representado pelo artigo de Janiclei A. Mendonça e intitulado *Considerações sobre as estruturas rizomática e hipertextual da série de animação Hora de Aventura*. A partir da análise dos episódios *BMO Noire* (2012) e *Festinha de Princesas* (2013) da série de animação *Hora de Aventura* (Pendleton Ward, 2010), o artigo apresenta a reflexão sobre os novos modos de produção e leitura/consumo de obras audiovisuais – arte e comunicação – característicos do espectador contemporâneo.

Finalmente, cabe salientar que todos os artigos aqui publicados passaram por criteriosa avaliação de pareceristas *ad hoc* especialmente convidados, a quem a equipe editorial agradece profundamente a dedicação para a leitura e apontamentos.

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

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Cristiane Wosniak
Editora Chefe dos Periódicos FAP

DANÇA MICROSENSI(A)TIVA

Gabriela Spezzatto¹

RESUMO: O presente artigo aborda a pesquisa-criação @corpo.preexistente na qual constato um fazer em dança relacional *on-off-line* que denomino dança microsensi(a)tiva, que emerge da pragmática da inutilidades de encontros e relações com o outro.

PALAVRAS-CHAVE: Inframince. Dança contemporânea. Dança relacional. Filosofia do processo. Videodança.

MINORSENSI(A)CTIVE DANCE

ABSTRACT: This article deals with the research-creation @corpo.preexistente in which I record a dance in relational *on-off-line* that I call minorsensi(a)ctive dance, that emerges from the pragmatics of the uselessness of encounters and relations with the other.

KEYWORDS: Inframince. Contemporary dance. Relational dance. Philosophy Process. Screendance.

¹ É Mestre pelo Programa de Pós Graduação em Teatro da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Cursa Especialização em História da Arte pelo Centro de Ensino Claretiano. Email: gabi.spezzatto@gmail.com

Um fenômeno surge, surpreende por sua beleza, e lá estamos nós presos no interior de uma espécie de monumento perceptivo do qual exploramos a composição momentânea (LAPOUJADE, 2017, p. 47).

As reflexões deste artigo emergem de um fazer artístico que se deu na itinerância de um corpo *on-off-line*² em buscas de encontros na rede social *Instagram* para a composição de uma dança relacional, a fim de criar novos modos de conviviabilidade nesta plataforma e contribuir como modesta fuga ao marketing massivo promovido por esta rede que, em seus excessos, pode provocar o amortecimento de relações - que passam a acontecer em modos de competição do que se mostra ter/ser nesta rede. Com ações em dança, que tecem corporalidades e encontros, busquei outro modo de estar neste lugar digital, divergente das lógicas lineares de relações estabelecidas pelo aplicativo *Instagram* que enaltecem padrões de beleza, comportamento e convívio fomentados pelo consumismo, como comercialização de um estilo de vida.

O processo iniciou com o compartilhamento de imagens de partes do corpo pouco expostas com marcas, sinais, cicatrizes, na plataforma de redes sociais *Instagram*, por meio do perfil criado @corpo.preexistente. Esta ação teve como resposta, além de curtidas e comentários, a aproximação/encontro de pessoas que passaram a oferecer imagens de seus corpos para serem expostas no perfil, além de longas conversas sobre corpo, padrões de beleza, memórias, pele. A partir das imagens recebidas desenvolvi um diário onde compartilhei minhas percepções destas imagens/memórias/encontros e que estimularam a produção de videodanças que retornaram ao perfil @corpo.preexistente por meio do compartilhamento dos conteúdos. Nessas transduções³ de linguagens encontrei

2 Para a professora-artista-pesquisadora em dança Elke Siedler “é possível pensar que *on-line* e *off-line* não são dois polos radicalmente distintos da experiência humana, isto é, não há possibilidade de o corpo transitar incólume pelas esferas de uma vida ora conectada, ora não conectada à internet, sem se contaminar pelas informações em contato. Propõe-se pensar numa rama da vida *on-line* e *off-line*, de modo que se opta, aqui, pelo uso do termo vida *on-off-line* para dar conta do entendimento de que tecnologias digitais *on-line* são artefatos cognitivos acoplados no corpo insistentemente para atender a novas demandas cotidianas” (2016, p. 30).

3 A ideia de transdução aplicada neste trabalho refere-se ao processo no qual uma energia se transforma em outra de natureza diferente, em um processo dinâmico de condução através de diferentes suportes.

um modo de fazer dança atravessado por presenças e o fazer alargou-se em ações entre o digital/concreto que carrega lastros desse trânsito em imagens, vídeos, encontros, relações - movimento.

A criação aconteceu com o outro, e apenas pela existência destas relações. Busquei nas participações um modo de fazer dança e então, em seus desdobramentos, a composição @corpo.preexistente tornou-se um receptáculo de experiências e memórias, em imagens e vídeos; um facilitador de encontros mediados e imediados⁴ numa plataforma digital; um caminho para aproximações nesse novo espaço de convívio que é o *Instagram*, bastante interpelado por ações consumistas/mercantis; uma composição imagética e videodançante que só se desenvolve à medida em que outros usuários do *Instagram* interagem, seja curtindo, comentando, enviando imagens, visualizando; um meio para estabelecer modestas, mas sensíveis, conexões; um perfil criado para testar as possibilidades de uma dança relacional no *Instagram*, dentro de seus padrões de respostas. O perfil @corpo.preexistente passou a ter ações para além da plataforma digital, alcançando suas reverberações no corpo, expandindo seus movimentos nas diversas camadas de transduções: imagens compartilhadas, recebidas, conversas, escritas, produções de videodanças - um mover costurado.

Naquilo que é e nos modos possíveis de participação deste perfil busquei cavar uma abertura ao que estava acontecendo ao propor este corpo digital; uma percepção expandida atenta às micropercepções⁵ das possíveis relações que (des)encadearam e delineararam a coreografia de uma dança de carne e silício⁶. Para ampliar minhas apreensões

4 A imediação é uma testemunha do tempo e do corpo em formação, e celebra o fato de os sujeitos nascerem da ocasião, afetados e afetando dentro da matriz de suas condições singulares de existência. Na imediação o corpo não pode ser analisado abstraído da ocasião, mas imerso com o ambiente. (Considerações da autora).

5 Segundo Gilles Deleuze “as micropercepções, ou representantes de mundo, são essas pequenas dobras em todos os sentidos, dobras em dobras, sobre dobras, conforme dobras, um quadro de Hantai ou uma alucinação tóxica de Clérambault. São essas pequenas percepções obscuras, confusas, que compõem nossas micropercepções, nossas apercepções conscientes, claras e distintas: uma percepção consciente jamais aconteceria se ela não integrasse um conjunto infinito de pequenas percepções que desequilibram a macropercepção precedente e preparam a seguinte.” (Deleuze, 1991, p. 147)

6 Silício é um elemento químico de símbolo Si, de número atômico 14 e com massa atômica de 28u. No entanto, ao propor esta palavra no texto faço referência ao Vale do Silício, localizado no estado da Califórnia, Estados Unidos, conhecida internacionalmente como um local de inspiração para os entusiastas do mundo digital e sede da companhia *Instagram*, que pertence ao *Facebook*. A expressão “vale do silício” foi utilizada pela primeira vez em 1971, por Don Hoefler, ao se referir a esta região promissora que na época abrigava empresas que utilizam o silício como principal elemento na composição dos chips fabricados.

encontrei nas definições de *inframince*, descrito por Marcel Duchamp, e no desenvolvimento desta expressão, pela filósofa processual Erin Manning, a possibilidade de perceber qualidades, em determinadas ações desta pesquisa, antes suprimidas.

Para o pintor, escultor e poeta francês Marcel Duchamp (1887 – 1968) o *inframince* pode ser descrito como “o mais ínfimo dos intervalos, ou a mínima das diferenças” (DUCHAMP apud PERLOFF, 2002, p. 101), mas que não pode ser precisamente definido, apenas exemplificado. Alguns de seus escritos apontam caminhos:

A quentura de um assento (que acabou de ser deixado) é *inframince*; O portão do metrô - naquele último instante em que as pessoas o atravessam / *Inframince*. Calças aveludadas – o assobio produzido no roçar das pernas ao caminhar é um *inframince* sinalizado pela sonoridade (isso não significa um *inframince* sonoro), a diferença entre o contato / da água, do / chumbo fundido, / ou de um creme e / o das paredes do / próprio container girando em volta do líquido... a diferença entre esses dois contatos é *inframince* (DUCHAMP apud PERLOFF, 2002, p. 101).

Quando me deparo com estes exemplos percebo o intenso envolvimento da vida com aquilo que é tão delicado, quase imperceptível mas que, efetivamente, atravessa a experiência cotidiada. Para Manning (2016) estes escritos de Duchamp sobre o *inframince* tentam tocar o fugidio:

A qualidade do que está entre, um intervalo que não pode ser plenamente articulado. Não é o assento que está em questão, ou mesmo a quentura no “assento (que acabou de ser deixado)”, mas o que é deixado para trás. Não o assento, a qualidade de deixidade. Não as calças aveludadas, o roçar das pernas ao caminhar e “o assobio produzido”, mas o modo como a esfregação cria a qualidade de um assobiar. Não exatamente as substâncias na “diferença entre o contato da água, do chumbo fundido...”, mas a qualidade dessa inter-relação (MANNING, 2016, p. 23).

Senti uma impressão próxima da alegria ao encontrar este conceito. Sim. Senti que encontrei um vocabulário, que tensiono, para dissertar sobre esta criação que se sensibiliza no *inframince* das ações do @corpo.preexistente. Percebo e assimilo o *inframince* desta dança no coreografar o corpo até encontrar a pose para a captura das imagens enviadas no perfil; o momento, o flash do celular/máquina fotográfica, da captação das imagens; as conexões elétricas e os algoritmos que, de súbito, se reorganizam para me unir a quem veio conversar comigo na plataforma; lastros de movimento dançado para captação das videodanças; o movimento entre as asas das borboletas que encontrei em uma das gravações de videodança; a teia recém formada da aranha na árvore que me

escorei quando gravei outra dança; determinados momentos de conexão entre mim e a captadora de imagens; o relampejar de memórias das pessoas que me encontraram no *Instagram*, e suas histórias que, num impulso, transformaram-se em movimento dançado; minhas digitais que momentaneamente carimbam a tela de meu celular ao demorar-me em sentir as imagens recebidas; o passar de branco a vermelho do coração do *Instagram*, que no leve apertar do dedo contra a tela recebe um “curtir”; Essas foram algumas percepções de encontros que me moveram a dançar. Senti-me coreografada por um quase invisível da experiência.

O *inframince* jamais será totalmente capturado, pois reside num intervalo tênue demais, “embora ele constitua a espessa textura das relações vividas” (MANNING, 2016, p. 24) e faça a experiência ser o que é. O *inframince* “carrega o fundo turbilhonado e o arrasta para dentro do intervalo da experiência vivida” (MANNING, 2016, p. 24). Passei a atentar-me a este fundo, a estas possibilidades que transformam e fazem a experiência desta pesquisa. Conectei esta experiência ao *inframince* que oscila entre o que é perceptível e imperceptível, e que para Manning torna-se a proposição para uma prática da inutilidade:

Esta pode ser a primeira proposição para uma pragmática da inutilidade: quando a experiência conecta-se com o *inframince*, o que é afirmado é um outro modo de pensar o valor. Para além do valor-de-uso, não a valoração do que está dado, mas a capacidade de transvaloração passível de performar uma passagem no cerne mesmo da incompleição (*incompletion*) do processo, da indeterminação inerente do processo. Numa perspectiva nitzscheana, valor, aqui, deriva do *in-act* do processo mesmo de afirmação da diferença: “a criação toma o lugar do próprio conhecimento, a afirmação, o lugar de todas as negações conhecidas” (DELEUZE, 1976, p. 80). Uma pragmática da inutilidade celebra essa fração da experiência que é afirmada não pelo que ela é, mas pelo modo como ela afeta a experiência na prática (MANNING, 2016, p. 28, grifo nosso).

Na prática, ao me ligar com o *inframince* das ações do @corpo.preexistente, percebi a ampliação das relações que vivi. Foram camadas de presenças, pois ao conceber videodanças conectei-me também a novos *inframinces* nos momentos destas criações, muito vinculados aos locais que escolhi para as gravações, geralmente em meio a natureza. Então, de tantos és que já citei sobre esta pesquisa-criação, ela também foi um impulsionador para eu descobrir um novo modo de dançar: uma dança relacional que

se ocupa e se faz de uma pragmática da inutilidade. Há a ampliação do mover/viver, nesta dança, quando atenta-se ao “fundo turbilhonado” das experiências, que se conectam a essas frações quase imperceptíveis da existência.

Busco aqui, ali, e aproximo-me da definição de Thais Gonçalves que afirma que “a dança é um modo de compor com a vida” (GONÇALVES, 2011, p. 8). Ao acolher essa descrição proponho, aqui, mais um pensar e fazer dança que extrapola os limites convencionais de um fazer que se baseia na representação e na visualidade, que limita as possibilidades de repensar a dança de modo para além de uma operação tradutória de algo “que está escondido no “quarto escuro” do corpo, que a dança retira de lá para a luz”, num confessar de uma verdade interior (GREINER, KATZ, 2012), mas em modos outros de fazer que rompem com a necessidade de traduções.

Considerando a dança como um modo de compor com a vida, então ela pode emergir nos mais ínfimos estados de existência, nas mais improváveis e excluídas ações de um constituir a vida. Dentro de uma perspectiva da arte relacional, que opera uma dissolução entre arte e a própria vida, é possível criar caminhos alternativos para criação em dança ao valorizar microações participativas e interativas nesses estados pequenos e/ou improváveis do ser.

Para a criação de uma dança que emerge do vínculo artista/espectador encontrei a possibilidade de cocriação de uma dança relacional a partir de um dançar que se faz na pragmática da inutilidade de encontros mediados, apesar de mediados pela plataforma do *Instagram*. Como já citado, a pragmática da inutilidade se efetua a partir da conexão da afetação de uma experiência pela fração do ínfimo, daquilo que alterna entre o perceptível e imperceptível. Essa conexão, segundo Manning (2016), abre possibilidade da ocorrência do imperceptível no perceptível, criando o diferencial da experiência. A percepção que está na borda da perceptibilidade – onde o que nem é sentido ou levemente sentido, produz uma diferença, é mobilizado pelo *inframince*. O *inframince* sente a experiência de tal modo que nuança o fundo da ocasião e lhe permite dançar com a figura; cria as condições para enfatizar o que o sentir não sentiu e densidade ao que é mal registrado, se registrado de algum modo. Uma pragmática da inutilidade ocorre ao se estar aberto a esta transformação, pela força potencial daquilo que atravessa o acontecimento (MANNING, 2016).

Para que a pragmática da inutilidade, de fato, se efetue é necessário articular a apreensão com o *inframine* da experiência. A apreensão “é uma compreensão-em-direção-a pela qual a experiência se faz sensível” (MANNING, 2016, p. 24), ou seja, é aquilo que é arrastado para a atualidade, o acontecimento, a ocasião real, como o filósofo do processo, Alfred North Whitehead define. Para cada apreensão há a apreensão negativa, que é aquilo que é eliminado da ocasião no processo de atualização; aquilo que não é atualizado no acontecimento, mas que não pode deixar de ser infundido nesse, pois possui sua participação na experiência. Ela é negativa “apenas no sentido de eliminar um certo conjunto de dados tendo em vista a consistência do primeiro plano na atualização do que vem a ser” (MANNING, 2016, p. 25). A apreensão e a apreensão negativa sempre acontecem juntas e uma depende da outra, e a apreensão negativa produz uma diferença no que toma forma, e o *inframine*, apesar de sua fugacidade, torna sensível como esses dois mundos coexistem.

Na articulação da apreensão com o *inframine*, o que este torna palpável é que sempre há algo do pano de fundo (apreensão negativa) que é, em algum nível, trazido para frente (apreensão). O *inframine* “nuança essa ininteligibilidade no inteligível, afirma a copresença da experiência fundo-figura” (MANNING, 2016, p. 24), e atua nesse meio entre o inatualizado e o atualizado:

[...] em que medida o inatualizado atua na passagem da força para a forma? E em que nível esse pedaço do inatualizado pode alterar os futuros vir-a-ser das formas? É justamente nesse ponto que a apreensão negativa aparece. Apesar da não inclusão dentro da atual constelação do acontecimento se tornando este ou aquele [...] O fato de a apreensão negativa possuir formas subjetivas sugere que o inatualizado também influencia a maneira como o futuro se torna sensível (MANNING, 2016, p. 25).

O *inframine* atua nesse entre, detendo possibilidades do inatualizado que agirá, em determinada medida, na tomada de forma do acontecimento. A pragmática da inutilidade se interessa nesse *como* o acontecimento se efetuará, a partir da instância do *inframine* daquele momento; e está aberta à transformação pela força potencial que passa pelo e no acontecimento, fazendo-o reverberar. Nessa reverberação o *inframine* é sentido (MANNING, 2016).

Com o intuito de ir além da padronização relacional que a sociedade se insere, e desejando gerar uma tensão entre o uso funcional e poético deste espaço digital que é o *Instagram*, emergi na elaboração desta cocriação em dança relacional que aqui chamo de microsensi(a)tiva, por mover-se a partir das microafetações do *inframince*, sensibilizadas pela ativação do espectador na participação da experiência do @corpo.preexistente. O vínculo relacional artista/espectador, nesta dança, se dá a partir da participação de usuários do *Instagram* que, nas conexões geradas, emergiu em possibilidades de se chegar ao outro, revelar-se em conversas não habituais, expor pedaços seus de partes do corpo menos evidenciados nas redes sociais, compartilhar memórias de determinadas cicatrizes, criando zonas de afeto, aproximação e relacionamento. Como todas estas informações reverberam em meu corpo? Como dançar este eu-outro? São nessas ações que amplio o olhar para perceber as microafetações e microrrelações que surgem, além daquilo que as imagens e videodanças reverberam no olhar do outro, no meu. Sem estas imagens, conversas, trocas não haveria esta dança; se fossem outras imagens, vínculos, memórias, seria outra dança, já que até mesmo meu mover na produção das videodanças se sustentou no movimento das imagens compartilhadas e todo fluxo de movimento contido em seu interior.

A dança microsensi(a)tiva é uma dança que vivifica modulações no sensorial, na compreensão do entorno, do visível, do encontro; que independe da consciência para se compor, já que o *inframince* atua nesse lugar entre o perceptível e o imperceptível. Nas sutilezas desta composição criativa esta dança envolve o entorno, suas potencialidades e inter-relações em sua coreografia, acolhendo a dinâmica da realidade, das pequenas coisas, das pequenas relações, que mobiliza o atualizado.

Conduzi essas afetações percorrendo um caminho procurando como chegar à experiência de maneira diferente, de modo a intensificar a realidade. Para o filósofo David Lapoujade (2017, p. 32) a arte é que faz isso melhor, conduzindo o chegar diferente à experiência, quando toma a forma de um problema que ainda não carrega sua solução, quando compõe transversalmente com diferenciais de existência. Estas são as condições em que um “desejo pela criação” é apresentado, “uma vontade de arte no mundo”, onde, segundo o próprio autor, valoriza-se a mais simples das existências, já que podem intensificar a realidade, transformá-la.

Envolvi-me, então, em dar mais existência aos *inframinces* que encontrei neste fazer, sendo a própria dança microsensi(a)tiva a criadora dessas existências. Para Lapoujade, “toda existência precisa de intensificadores para aumentar sua realidade, já que um ser não pode conquistar o direito de existir sem a ajuda de outro, que ele faz existir” (2017, p. 24). Para o autor este é um dos papéis do artista, que luta pelo direito das existências e, assim, a intensificação de suas realidades.

Como, então, intensificar esta realidade? Para o filósofo Étienne Souriau, de acordo com os escritos de Lapoujade sobre conceitos desse filósofo, é necessário atribuir uma alma para que uma existência aumente sua realidade:

Atribuir uma alma pode ser a operação mais pueril, mais sentimental, e também a mais delicada, mas que se torna uma operação propriamente instauradora quando se trata de levar para uma existência maior o chamado de uma arquitetura à qual nos dedicamos (2017, p. 69).

Dar alma, existir alma, é quando percebemos em dada existência alguma coisa inacabada ou incompleta que “exige um “princípio de crescimento”, dessa forma, distendemos, ampliamos um ser quando lhe atribuímos a alma, que pode ser algo humano, não humano ou infra-humano” (LAPOUJADE, 2017, p. 67). Ao procurar dar mais realidade, ampliar os *inframinces* desta experiência por meio da dança, encontrei (ou fui encontrada?) a alma dos *inframinces* percebidos e desenvolvi a dança microsensi(a)tiva, que se ocupa disto: do pequeno, ínfimo, inútil. Por meio de uma dança que se faz da pragmática da inutilidade encontrei uma maneira de dar mais realidade a estas qualidades da experiência criativa.

Compus 20 videodanças (uma para cada imagem postada) e utilizei para criação dessas, três formatos distintos de concepção: a câmera parada e eu dançando para a tela, a operada de câmera acompanhando o meu dançar e operadora dançando com a câmera captando também a minha dança. Essas experimentações se deram, quase que em sua totalidade, com a companhia da artista e amiga Marília Zamilian⁷. Nestas concepções, que reverberavam dos encontros do *Instagram*, decidi também espalhar o mover para um

⁷ Marília Zamilian é Bacharel e Licenciada em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar)-campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Especialista em Estudos Contemporâneos em Dança pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atua nas áreas de dança e tecnologia, videodança e dança/periferia.

evento público, a fim de sentir o ampliar desta dança com mais camadas de relação. Nesses dois eventos⁸, realizados nas cidades de Joinville/SC e Curitiba/PR, pude experienciar um fazer de videodanças ao vivo, sem pausas para recortes e retomadas da filmagem, criando um estado de presença e relação com o ambiente (natureza, pessoas, câmera) que até então não havia experienciado. Percebi, nestas práticas, que meu mover estava diferente comparado a composições anteriores a esta criação. Senti-me porosa aos vestígios e aberta à improvisação dessa ativação microsensível. Passei a mover em uma dança que compunha com/entre troncos, árvores, mar, areia, pensamentos, memórias, terra, pisos, fios, pessoas, panos, câmera, operadora de câmera, em inter-relações; num mundificar-se, como descreve Manning (2014) sobre as corporificações que emergem não de um corpo e então um mundo, mas nesta inter-relação. Encontrei, então, almas nas pequenezas dos lugares/pessoas/encontros/relações durante as gravações; não as busquei, apenas as vi e entendi que queriam dançar - desejavam condensar-se em movimento poético.

De tantos encontros, sigo com os lastros de uma dança que se revelou na singularidade do que aparece e desaparece, procurando abrir olhos para ver pedaços da existência próximas do inapreensível. Não há medições para saber da intensidade das relações, trocas e afetações nesta criação, mas dancei, com outros, tentando orientar essa criação para o mais-do-que de sua realização, como descreve Manning (2016) sobre o apetite pela diferença que aumenta o potencial para fazer diferença, uma vontade por aquilo que excede o dado.

O que de todas essas relações tomou forma no outro? Não sei. Mas algo aconteceu. O filósofo Whitehead escreve:

O sentir é inseparável da finalidade a que aspira; essa finalidade é aquele-que-sente. A sensação mira aquele-que-sente, sua causa final. As sensações são o que são para que os seus sujeitos sejam o que são (WHITEHEAD, 1978, p. 222).

⁸ O primeiro evento, realizado em Joinville, fez parte da programação da Mostra de Dança do Curso Técnico em Dança de Joinville. O segundo evento, realizado em Curitiba, aconteceu no Bosque João Paulo II, em uma produção própria de improvisações e encontros.

Tornei-me outra como efeito de tantos sentir; tornei-me outra por uma dança que me dilatou, alargou e me fez o que sou agora. Sinto-me uma das miras deste dançar que ativou sensibilidades e me levou a lugares de reverberações que transformaram meu entorno; o viver do hoje.

A dança que apresento aqui mostra que supera os limites impostos por qualquer mídia, e que pode ir além de operações tradutórias e emergir, como neste conjunto de criações, nos mais ínfimos estados da existência. Na perspectiva relacional, a dança aloja-se ao criar possibilidades criativas que operam junto à dissolução entre arte e vida, valorizando (micro)ações participativas e interativas. Vislumbro a constatação de uma dança relacional que se faz do inframince e da pragmática da inutilidade nesse movimento de um corpo *on-off-line*, de um trânsito entre o digital e o material.

Para mobilizar a partir destes entendimentos considero que mover-se em relações opera em modos outros de perceber o mundo, o que afeta o modo de interagir com o tecido urbano e, por meio dessas definições, encontra-se um novo modo de fazer sociedade no *Instagram*, com sutis fugas ao marketing massivo ao serem compartilhados conteúdos que geram novos tipos de relações que evidenciam afetos. Esta pesquisa, no gerar possibilidades de compartilhamentos de conteúdos que alteram, mesmo que próximo ao imperceptível, o perfil consumista da plataforma, com uma coreografia de encontros que visou a conviviabilidade, dá voz ao outro, enaltece o humano, o corpo, o ser.

A dança, em suas conduções de caminhos, experiências e formas de vida, mostra incessantemente sua potência em (re)criar possibilidades para novos viveres e novas realidades. Nisto a dança microsensi(a)tiva ancora-se ao atentar-se às relações e às pequenas existências que emergem e instauram-se em movimento dançante de encontros, do outro, da vida.

REFERÊNCIAS

DELEUZE, Gilles. **A Dobra**. Leibniz e o Barraco. Campinas: Papyrus, 1991.

GREINER, Christine. Katz, Helena. Visualidade e imunização: o inframince do ver/ouvir a dança. In:II Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança - ANDA. **Anais**. São Paulo: ANDA, 2012. p. 1-13. Disponível em <<http://www.helenakatz.pro.br/midia/helenakatz31343141580.pdf>> Acesso em 12 set. 2018.

LAPOUJADE, David. **As existências mínimas**. 1.ed. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MANNING, Erin. **O QUE MAIS?** Interlúdio de “Sempre mais do que um”: a dança da individuação. Salvador: 2015. p. 102-111, v. 4, n. 2,. Disponível em <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/download/15655/13193> Acesso em 01 ago. 2018.

MANNING, Erin. **Por uma pragmática da inutilidade, ou o valor do inframince**. São Paulo: 2016. p. 22-40. Disponível em < <http://dx.doi.org/10.1590/1982-25542016126498>> Acesso em 22 set. 2018.

MANNING, Erin. **Relationscapes: movement, art, philosophy**. Cambridge: The MIT Press, 2009.

MANNING, Erin. **The go-to how to book of Anarchiving**. Montreal: The sense Lab, 2016.

PERLOFF, Marjorie. **21st-century modernism: the “new” poetics**. Oxford: WileyBlackwell, 2002.

SIEDLER, Elke. **Redesenhos políticos do corpo: uma análise de modos de circulação e concepção da dança on e off-line**. São Paulo: Programa de Estudos Pós-Graduados em Comunicação e Semiótica / PUC-SP, 2016. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica).

WHITEHEAD, Alfred North. **Process and Reality**. New York: Free Press, 1978.

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

NEGROS PRESSÁGIOS: UMA REFLEXÃO SOBRE A ADAPTAÇÃO LITERÁRIA PARA O TEATRO A PARTIR DA ELABORAÇÃO DE IMAGENS

Augusto Cesar Nunes¹
Cristóvão de Oliveira²

RESUMO: O presente artigo propõe uma análise do processo de construção da peça *Negros Presságios*, uma adaptação do conto *O homem de areia* do escritor alemão E. T. A. Hoffmann. Esta análise abordará desde os processos iniciais de leitura, percepção e criação de imagens sob a ótica do conto, até o momento de experimentação em que é necessário entender as especificidades da linguagem cênica e transpor as idealizações da literatura para a cena. Estruturando o processo foram utilizados os conceitos do processo de leitura de Vincent Jouve (2002) e, para que fosse possível estabelecer diálogos entre estes e a montagem cênica, os escritos de Umberto Eco (1972) sobre a obra de arte aberta auxiliaram o entendimento do grupo sobre as possibilidades de elaboração de sentido. Linda Hutcheon (2013) e Ítalo Calvino (1990), que serviram não apenas auxiliar o grupo a levantar possibilidades e questionamentos teóricos, mas também a analisar criticamente as ações de criação após a montagem e do papel da obra adaptada.

PALAVRAS-CHAVE: Adaptação. Leitura. Encenação.

NEGROS PRESSÁGIOS: A REFLECTION ON THE LITERARY ADAPTATION TO THE THEATER FROM THE ELABORATION OF IMAGES

ABSTRACT: The present article proposes an analysis of the process of construction of the play *Negros Presságios*, an adaptation of the tale of sandman from the German writer E. T. A. Hoffmann. This analysis will cover from the initial processes of reading, perception and creation of images based on the point of view of the story, to the moment of experimentation in which it is necessary to understand the specificities of scenic language and to transpose the idealizations of literature to the scene. Giving substance for the adaptation process the concepts of Vincent Jouve's (2002) reading process and, so that it would be possible to establish dialogues between them and the play, the writings of Umberto Eco (1972) on the work of open art helped the group regarding the meaning elaboration possibilities. Linda Hutcheon (2013) and Ítalo Calvino (1990), which served not only to help the group to raise possibilities and theoretical questions, but also to critically analyze the actions of creation after assembly.

KEYWORDS: Adaptation. Lession. Staging.

1 Pós-Graduando do Curso de Especialização em Comunicação e Cultura da Universidade Positivo. Graduado em Bacharelado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: gutoc.nunes@gmail.com

2 Professor Assistente da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Mestre em Teatro pela UDESC (2012). Bacharel em Artes Cênicas com Habilitação em Direção Teatral (2005) pela FAP. Membro do Grupo de Pesquisa Processos Criativos – Poéticas da Cena. Autor do livro *A Singularidade no Trabalho do Ator* (Editora Prismas, 2016). E-mail: cristovaofap@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de um estudo sobre a adaptação teatral se mostrou necessário ao se perceber que os procedimentos envolvidos na criação do espetáculo *Negros Presságios*³ demandavam um entendimento do processo adaptativo, sobretudo da transposição de signos, de uma mídia para outra e também o entendimento da natureza de uma obra adaptada.

A ideia inicial na composição cênica do espetáculo começou com a identificação do que seria o ponto central a ser buscado na literatura de origem e a ser elaborado para a cena teatral: a fantasia. A proposição inicial era de que os três encenadores gerissem uma criação coletiva junto com os outros atores, propondo exercícios e procedimentos criativos para estes.

O entendimento de fantasia e dos elementos “fantásticos” foi desenvolvido após o contato com a obra *Introdução à literatura fantástica* do autor Tzevetan Torodov e o modo como ele propunha uma definição do gênero fantástico, que para ele está situado entre o estranho e o maravilhoso (TORODOV, 1981). E justamente tendo como interesse e ponto de partida esta natureza dual, houve uma busca para encontrar uma literatura que abarcasse estas duas palavras – estranho e maravilhoso – trabalhando contrastes como, por exemplo, abordar uma narrativa densa de maneira mais leve, ou ao menos, que proporcionasse momentos de leveza.

O conto escolhido foi *O Homem de Areia*, escrito pelo autor alemão E. T. A. Hoffmann, a história traz o jovem Natanael que, ao longo de sua vida, é marcado pela morte de seu pai em um acidente, evento este que traz à tona reflexões e questões psicológicas acerca dos demônios interiores que todos possuem. Com este teor, o conto traz descrições e impressões a partir do ponto de vista de alguns personagens, o que por sua vez apresenta em uma única sentença inúmeras possibilidades de criação de imagens fantásticas.

³ Espetáculo de Conclusão de Curso apresentado à disciplina de TCC no curso de Bacharelado em Artes Cênicas da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) no ano de 2017. Encenadores: Alfredo Netto, Augusto Nunes e Heloisa Waléria. Além dos encenadores, o elenco era composto de mais 06 (seis) estudantes de Artes Cênicas da Instituição.

Para tanto, o questionamento permanecia: “como transpor as imagens literárias para a cena?” A recepção de uma obra, elaboração de sentido, viria a ser o mote para estudo e pesquisa no desenvolvimento da construção cênica. Levando isto em consideração, buscou-se explorar as diferentes elaborações de imagem de cada membro da equipe. E com isso entender como se davam os mecanismos de leitura com base em Vincent Jouve (2002), a criação de imagens e como a transposição para a cena se dava. O processo envolveu o conceito de Ítalo Calvino (1990) chamado de cinema mental, onde o grupo elaborou mentalmente um filme de como seriam as cenas, qual a sequência e quais elementos se destacariam. Para então transpor este pensamento para o papel no formato de desenho e teste das ideias no palco.

Como norte neste processo de escrita e pesquisa, a teoria da recepção e a psicologia da percepção (OSTROWER, 1998) onde é discorrido que o todo é uma construção do sujeito com base nas partes pelas quais é formado, se tornaram ferramentas para dar sustentação aos pensamentos que surgiam.

2 LEITURAS E NARRATIVAS

Uma obra não se encerra nela mesma. Ela está sempre em diálogo com o espectador, e este, por sua vez, dialoga com seu tempo e seu universo de referências. Para que este diálogo seja efetivo, é possível afirmar que existe uma assimetria na obra, onde o espectador tem papel fundamental em sua construção. Umberto Eco (1972), declara que uma obra de arte precisa de um observador para preencher suas lacunas. Assim, Eco coloca a renovação e as releituras como algo fundamental. Esta renovação e multiplicidade de leituras é o que, segundo ele, mantém a obra viva:

Ao dar vida a uma forma, o artista torna-a acessível à infinitas interpretações possíveis. *Possíveis*, frisamos bem, por que a ‘obra vive apenas nas interpretações que dela se fazem’; e *infinitas* não só pela característica de fecundidade própria da forma, mas porque perante ela se coloca a infinidade das personalidades interpretantes, cada uma delas com seu modo de ver, de pensar, de ser (ECO, 1972, p. 31).

Partindo-se deste entendimento de interpretações possíveis de uma obra ao qual Eco discorre sobre, conforme o grupo estudava o conto, imagens diversas surgiram e, através da escolha e/ou fusão das imagens de cada leitor, foi sendo construída uma linha dramática de maneira a respeitar elementos que o coletivo gostaria de manter do texto original. O processo de leitura e elaboração de imagens na criação do espetáculo se tornou objeto de interesse e pesquisa ao longo da montagem.

Esta elaboração de imagens pode ser entendida como a percepção e, em um primeiro momento, como uma projeção mental dos elementos disponíveis no texto. Onde a descrição serve como base para uma visualização de uma ação. Pois interessava mais as várias potencialidades de visualização de uma ação, personagem ou objeto, do que sua descrição pura e simples.

É possível exemplificar isto com uma cena do conto onde o antagonista, Coppélius, desaparece em forma de areia. Um membro da equipe visualizou esta cena como uma escultura de areia se quebrando, outro imaginou como se o personagem desaparecesse dentro de sua capa deixando um rastro de areia. Explorar estas diversas elaborações imagéticas havia se tornado a matéria-prima de criação do espetáculo. Para isso, entender alguns procedimentos foi fundamental. Sobretudo, quando foram identificados espaços que permitiam interação com a obra de origem.

Vincent Jouve (2002) afirma que “ler é, anteriormente a qualquer análise de conteúdo, uma operação de percepção, de identificação e de memorização dos signos” (JOUVE, 2002, p.17). O leitor cria um universo a partir de seu contexto e referências, baseado nos signos propostos pelo texto, ou seja, ler é um processo integrador, onde o sentido não se finda no próprio texto, mas é produzido pela interação entre o texto e o leitor. Esta interação pode ser entendida através da relação dos vazios e dos pontos de ancoragem para com o leitor.

Os vazios são aqueles espaços em que o leitor constrói juntamente com o autor com base no não-dito do texto, é a lacuna onde cabe ao leitor utilizar sua “bagagem” e conjecturar, propor e assimilar os sentidos possíveis da obra. Por sua vez, os pontos de ancoragem são aquelas informações, pistas e símbolos que o texto fornece para que o leitor não se perca em seu próprio imaginário (JOUVE, 2002).

Estes mecanismos conduzem a relação do leitor com o texto propiciando uma compreensão do conteúdo e uma fruição estética. Enquanto foram utilizados como base os pontos de ancoragem para criar e compreender o texto, a liberdade de compor, organizar e reorganizar os elementos se dão pelos espaços vazios presentes na obra. Espaços estes nos quais o leitor/apreciador efetiva seu papel na construção da obra, a partir do seu imaginário e suas referências. Uma boa definição para este conceito é que:

[...] são os vazios, a assimetria fundamental entre texto e leitor, que originam a comunicação no processo de leitura. Aqui como ali, esta carência nos joga para fora, ou seja, a indeterminabilidade, ancorada na assimetria do texto com o leitor, partilha com a contingência – o nada (no-thing) da interrelação humana – da função de ser constituinte da comunicação. (ISER *apud* MAYOR, 2006, p. 133).

Notou-se que estes espaços são os vazios que permitem a mobilidade das partes de um texto, permitindo a possibilidade de criação de novos arranjos da obra enquanto releitura. O vazio é justamente o lugar de atuação do leitor, onde existe a abertura e a liberdade de se projetar na obra. Completou-se e criou-se com o texto a partir dos entendimentos do grupo, ou seja, foram encontradas novas formas de contar aquela mesma história.

O texto literário, como em contos ou romances, por exemplo, fornece elementos de contextualização de ambientes, personagens, situações, ações e etc... Através destes elementos o leitor percebe, organiza, integra as informações e, assim, se relaciona com elas. A percepção e a organização destes elementos textuais conduzem o leitor à criação de uma forma, de uma imagem.

Este processo flui, especificamente na criação de *Negros Presságios*, do imaginário de cada um para um concreto coletivo, ou seja, desde o modo como se estruturavam e reestruturavam constantemente as leituras que cada um percebia a partir do conto de E. T. A. Hoffmann, até a definição dos signos a serem levados à cena para a construção da narrativa. Para isso a equipe se apropriou de uma prática do cinema chamada *storyboard*. Onde após diversas leituras e percepções do texto, eram feitos desenhos das sequências de cenas e seus elementos principais. Desta forma era possível ter uma ideia do fluxo narrativo, bem como dar forma aos elementos apontados como fundamentais em cada cena.

Fundamental para a criação de *Negros Presságios* foi como seria a partida da leitura de imagens para a elaboração de sentido, o que é chamado de integração, já que “o todo é mais do que a soma das partes” (WERTHEMER *apud* OSTROWER, 1998, p. 70). Ostrower (1998) discorre sobre este postulado comentando que as coisas nunca são apenas a soma das partes, mas sim sua integração. A integração desloca o entendimento da adição das partes para algo mais participativo e mais ativo. Quando aplicado isto à leitura, foi possível notar que apenas somar as informações seria o resultado de uma obra encerrada em si mesma, enquanto a integração coloca o leitor/espectador em uma posição ativa e construtiva em relação à obra.

Este princípio integrador das partes se encaminha para uma tendência de ordenação. É possível notar que não são observadas as partes isoladas de algo, mas, sim, o conjunto como um todo. Ocorre um agrupamento das partes de forma inconsciente e intuitiva, de maneira a adequar aquele objeto ou texto a algo que esteja dentro do referencial de cada um (OSTROWER, 1998). Portanto, estes agrupamentos tendem a se concretizar nas imagens criadas a partir do texto lido.

No ato de se colocar como criador, cada leitor pode encontrar elementos fantásticos únicos ao longo do texto, chegando exatamente ao ponto que, como propositores de um processo criativo, era o desejado: construir uma peça a partir de imagens fantásticas encontradas no conto escolhido. Cada criador buscava dentro de cada cena/imagem um elemento que se distanciasse da tradicional “realidade”. Como foi o caso dos elementos cênicos de bonecos e da estrutura em forma de escada que se movia pelo palco conforme seus diversos usos eram necessários.

Este encontro com as imagens fantásticas é pessoal e único, pois se dá na construção conjunta do leitor com o texto e com a apropriação do mesmo, onde o leitor se coloca como parte da obra. Ítalo Calvino (1990) discorre acerca da criação de imagens a partir de um texto e sobre os modos pelos quais ocorre a interação e a criação com a obra. Ele afirma que:

[...] diversos elementos concorrem para formar a parte visual da imaginação literária: a observação direta do mundo real, a transfiguração fantasmática e onírica, o mundo figurativo transmitido pela cultura em seus vários níveis, e um processo

de abstração, condensação e interiorização da experiência sensível, de importância decisiva tanto na visualização quanto na verbalização do pensamento (CALVINO, 1990, p. 110).

Assim, a partir destes destaques de Calvino, é possível observa-los e realizar a integração destes a quatro pontos citados por Jouve (2002), os quais também esclarecem os modos como, no processo de leitura, são organizadas e reorganizadas as informações na criação de imagens. São quatro modos pelos quais ocorrem a tendência a somar juntamente com as informações do texto e, a partir delas, a completá-las com o referencial pessoal de cada um. São elas: a verossimilhança, a sequência das ações, a lógica simbólica e a significância geral da obra.

Para isso, conforme mencionado anteriormente, a busca por elementos fantásticos dentro de cada cena abria um espaço para, também, cada participante do grupo criar estes elementos. Isto levando em conta elementos da própria linguagem do teatro, onde muitas vezes algum membro propunha uma movimentação ou adereço inusitado pois o mesmo acabaria por agregar um efeito positivo na proposição em questão.

Os pontos comentados por Jouve relacionavam-se diretamente à criação do espetáculo *Negros Presságios*. De modo que com a leitura do texto e com a ideia para a adaptação para a cena teatral os olhos do coletivo estavam condicionados e buscar e/ou criar elementos que destoasse da realidade e trouxesse uma outra camada simbólica à narrativa.

3 ADAPTAÇÃO E A TRANSPOSIÇÃO DE SIGNOS

Partindo do entendimento do conceito de integração que o leitor realiza na obra de arte, e também dos quatro modos com os quais Jouve (2002) menciona ser realizada esta integração/criação, tornou-se necessário aplicar tais conceitos à realidade da montagem. O ponto inicial era a leitura, a criação e seleção de imagens fantásticas do conto, um texto literário, e então desenvolver uma peça de teatro cuja base era o próprio texto com as impressões particulares de cada membro. Se tratava de uma adaptação, de uma transposição de um sistema de signos para outro, bem como encontrar um outro modo de contar aquela história.

O conto *O Homem de Areia*, escrito por E. T. A. Hoffmann em 1817 traz a história de Natanael que quando criança, ouve a história sobre o homem de areia, um ser maligno que joga areia nos olhos das crianças que não querem dormir. Certa noite, crente que os barulhos noturnos que estava a ouvir eram da presença deste ser em sua casa, ele decide investigar. Ele se esconde e vê seu pai trabalhando em experimentos alquímicos com seu chefe, Coppelius. Ele é descoberto e, após uma discussão entre seu pai e Coppelius, há uma explosão que resulta na morte de seu pai, enquanto Coppelius é tido como desaparecido. Desde então, Natanael faz de Coppelius sua maior obsessão.

Anos depois, na faculdade, Natanael recebe a visita de um vendedor de bugigangas muito suspeito chamado Coppola. Intrigado com a semelhança dos dois homens (Coppelius e Coppola), Natanael compartilha suas suspeitas com sua noiva, Clara, que não acredita nesta obsessão, gerando uma discussão entre o casal.

Ao lado da casa de Natanael, seu professor, Spalanzanni, e sua filha, Olímpia, uma bela jovem estranhamente calada oferecem um baile para a filha. Lá Natanael conhece a jovem e acredita estar perdidamente apaixonado por ela. Contudo, ele é surpreendido ao ver seu professor e o vendedor Coppola brigando, isto se dá pelo fato de que Olímpia é na verdade uma boneca construída pelo vendedor de bugigangas, que é desmascarado e identificado como Coppelius. Após um surto psicótico Natanael é internado e, quando retorna de seu internamento, chega próximo a matar sua noiva, Clara, em um passeio ao ter novamente um surto devido à uma lembrança repentina da boneca. No tumulto causado, e com os sentimentos aflorados pela memória da boneca Olímpia, Natanael comete suicídio.

Enquanto em exercício de leitura, passando por cada ponto do conto, criando e integrando o texto a cada membro do grupo, a busca por imagens que pudessem trazer o elemento fantástico para a cena teatral se deu a partir de um fichamento do conto como um todo. A execução deste mapeamento auxiliou tanto na noção geral da linha narrativa da história, quanto na primeira seleção de imagens que já se mostravam com potencial para abarcar o fantástico. As leituras visavam analisar principalmente personagens e discursos a fim de que fosse viável reduzir o número de personagens, que eram muitos e, também, trabalhar em cada personagem as características que se faziam presentes tanto na época de escrita do conto, quanto na atualidade.

Por meio dos *storyboards* eram elaborados testes de figurino, cenografia e maquiagem. Bem como elencadas as necessidades de cada ator para o desenvolvimento da corporificação de seu respectivo personagem. Assim, era possível sintonizar o grupo, pois com várias proposições de cena, corpo e figurino, se fazia necessário equalizar os pensamentos em uma mesma frequência. Sendo assim os três encenadores reassumiram o papel de gerir a construção da cena com o material dos atores.

O passo seguinte se deu com uma seleção de pontos e imagens relevantes para o projeto de montagem. O critério da fantasia e da linha narrativa eram os norteadores para a escrita de uma dramaturgia para o espetáculo. Isso devido ao fato de que a equipe desejava manter uma estrutura narrativa linear. A fantasia era o filtro pelo qual eram elaboradas e transpostas as imagens do texto para a cena. Assumindo fantasia como algo elemento de estranheza dentro do universo proposto.

Esta dramaturgia levou em conta os quatro pontos elencados por Jouve: verossimilhança, sequência das ações, lógica simbólica e entendimento geral da obra, com os quais pode-se entender como aconteceu parte do processo de leitura e interação com o texto.

Segundo estes pontos, a composição juntamente com o texto ocorre através da verossimilhança. Em *Negros Presságios*, foram criadas imagens a partir do texto baseados nas informações que este fornecia, de maneira que, na lógica proposta pelo autor, faziam sentido para o coletivo. Não era necessário ter todas as descrições físicas dos personagens, por exemplo, minuciosamente detalhadas. Existia a liberdade de preencher o que não era dito com imagens e lógicas pessoais, com base em no referencial pessoal e no imaginário, tanto individual quanto o coletivo. Para cada personagem do conto, o grupo se detinha em encontrar suas contradições, em comparar seus conflitos com os atuais e, assim, recriar os personagens com base nos próprios membros do coletivo.

Outro modo em que ocorre a tendência a completar e formar imagens a partir dos textos é a partir da sequência das ações. No processo de criação do espetáculo, era possível entender e criar ações que não precisavam, necessariamente, estarem descritas no conto. Era entendido o comando a partir do padrão exposto pelo autor e, assim, a criação ocorria nesta lacuna da obra. Não é necessário descrever cada movimento para que se crie

imagem de um cumprimento, basta o comando para que se possa completá-lo com uma sequência de ações. Então, a exploração de simples ações do texto em busca da criação de imagens para a cena, envolvia inúmeras variações de alguns comandos simples, tais como: andar, abrir a porta rapidamente, se esconder. Isso para que fossem encontradas formas de concretizar algumas das imagens elaboradas a partir do conto.

A lógica simbólica faz referência ao que é dito metaforicamente em um texto. Esta abertura ao simbólico permite um direcionamento dos sentimentos e modos de se expressar do personagem baseados na experiência pessoal e no entendimento da construção simbólica feita pelo autor. No conto, por exemplo, eram observadas problematizações e símbolos que, para o grupo, continham a essência do que o autor escreveu. Um bom exemplo disso eram as inúmeras menções de olhos que o texto trazia.

Em uma leitura geral da obra, de certa forma, foram integrados todos os três itens anteriores. Pois, na dramaturgia de *Negros Presságios*, foi mantida a narrativa e todo universo da história, não pelos detalhes que são descritos ao longo do conto, mas, sim, através da identificação dos pontos principais e da conexão entre eles, o que serviu como condutor para um encerramento pessoal da obra, da história. Enquanto cada membro do grupo buscava estes pontos principais da obra, que se concretizaram na disposição da dramaturgia proposta ao fim da elaboração das imagens fantásticas, a compreensão geral do conto foi sendo construído em vários níveis por cada ator e propositos envolvido no processo.

Em cena, estes pontos de criação e construção já se faziam presente na equipe, o que direcionou o coletivo a enxergar diálogos e problematizações contemporâneas em um conto que data de 1817. Essa contextualização é melhor posta por Hutcheon quando ela afirma que “uma adaptação, assim como a obra adaptada, está sempre inserida em um contexto – um tempo e um espaço; uma sociedade e uma cultura; ela não existe num vazio (2013, p. 191).

Após a criação de imagens, estas foram ordenadas de tal modo que houvesse uma linha narrativa bem definida e que, em alguma instância, a lógica do autor do conto estivesse presente. Contudo, as diferentes formas de expressão das linguagens envolvidas se apresentaram como um obstáculo. Havia imagens idealizadas, não obstante, dar forma

para aqueles signos que haviam sido escolhidos para que se adequassem à materialidade da linguagem teatral serviram como um condutor para um caminho onde estas mesmas limitações se mostravam como lugar de criação, reformulação e adaptação.

André Gaudreault e Philippe Marion destacam estas limitações como uma possibilidade criativa quando declaram que “por isso, o momento da expressão é um encontro quase físico, uma luta corpo a corpo. No entanto, uma resistência não constitui limite, porque a resistência também se configura como fonte e, até mesmo, como condição da criatividade (2012, p. 110).

Lidar com as limitações é um exercício de desapego, onde foram deixadas as vontades individuais, direcionando a atenção ao que o coletivo desejava e ao que a obra precisava. A linguagem teatral trouxe inúmeras variáveis: materiais de confecção dos cenários e adereços, formas, distância de palco, disposição da plateia, entre outras. E, num panorama geral, enquanto era necessário lidar com idealizações, algumas delas no palco não demonstravam a potência necessária para impulsionar o andamento da peça. Bem como pequenas cenas se formaram a partir de improvisos, e estas se tornaram um lugar de releitura particularmente interessante.

As especificidades da mídia teatral juntamente com a proposição inicial de abordar a história com o uso de contrastes, encontrou em Calvino (1990) um lugar fértil para o pensar teatral. Quando o autor escreve sobre a leveza, ele aborda algumas maneiras de se atingir essa leveza. Este entendimento trouxe a possibilidade de pensar visualidades e modos de contar diferenciados. Além de propor alternativas que não haviam sido cogitadas apenas com a leitura e contato com o texto.

4 VISUALIDADE

Linda Hutcheon declara que “contar história é sempre a arte de repetir histórias” (2013, p. 22). Ou seja, pode-se pensar a história como um cerne, uma ideia que pode se manifestar em diversas formas e linguagens. Adaptar uma história, não impõe uma fidelidade extrema para com o texto ou obra de origem. Hutcheon afirma que “a adaptação é repetição, porém repetição sem replicação” (2013, p. 28).

O trabalho de leitura e revisão do texto permitiu a todos os participantes ter um alto grau de percepção das narrativas ali presentes. Tamanha era a apropriação dos contextos e das palavras que, em horas de improviso, havia a criação de novas tramas ainda na lógica do texto original. Os elementos de elaboração de imagens, citados por Calvino (1990), trouxeram reflexões acerca do processo e da própria adaptação. O ato de adaptar requer o envolvimento e o engajamento entre as linguagens (CLÜVER, 1997).

A reflexão de Calvino também auxiliou no processo de montagem ao apresentar um conceito que seria abordado no processo de criação: o contraste. É possível suscitar a imagem mitológica da Medusa quando Calvino (1990) discorre sobre a leveza. Ao abordar as relações contidas no mito da Medusa, pode-se que ela, um ser mitológico capaz de transformar qualquer ser vivo em pedra com apenas um contato visual, é derrotada através de seu contraste, os meios pelos quais Perseu, herói que decepou a cabeça da Medusa, possuíam leveza. Perseu se locomovia sobre as nuvens por meio de suas sandálias aladas, também, a partir do sangue jorrado da Medusa na terra, nasce Pégaso, um cavalo alado. Ou seja, de algo denso e pesado como a pedra, surge a possibilidade de brotar a leveza. Calvino ressalta a necessidade de não olhar para estas análises do mito apenas em busca do significado, mas sim através de sua lógica e linguagem imagística. Diz Calvino que

[...] toda interpretação empobrece o mito e o sufoca: não devemos ser apressados com os mitos; é melhor deixar que eles se depositem na memória, examinar pacientemente cada detalhe, meditar sobre seu significado sem nunca sair de sua linguagem imagística. (CALVINO, 1990, pp. 16-17).

Os símbolos presentes no mito, a pedra, nuvens e as asas de Pegasus, dialogam entre si e, a partir do peso da Medusa, os pontos de leveza trazem o diferencial da narrativa. A escolha de uma história densa para o espetáculo *Negros Presságios* se fez, também, para que fosse possível desenvolver este trabalho sobre ela por meio dessa leveza. Quando Calvino discorre sobre a leveza, ele cita três interpretações diferentes para a mesma: o despojamento da linguagem, a narração de um raciocínio que comporte certo grau de abstração e a criação de imagens leves através da figuração (CALVINO, 1990).

A visualidade do espetáculo *Negros Presságios* está vinculada ao uso de cores e objetos cênicos que o direcionaram para uma estética de teatro de animação, um lugar propício para encontrar algumas das definições de leveza comentadas. Como estrutura cênica, a peça contava com um palco sem coxias e todos os elementos da peça estavam em cena, bem como os atores. Cada elemento cenográfico era utilizado e manipulado a fim de contar a história. Deixando sempre à mostra que existia uma história sendo contada por atores. Isso trouxe referências de um teatro popular, de contação de histórias.

A via trazida por Calvino acerca do despojamento da linguagem tornou-se clara no espetáculo através das interações com a plateia e os momentos de improviso, que tiveram sua origem da leitura do texto e da experimentação no palco. Tamanha era a ligação e apropriação com o conto que o grupo possuía, que num sentimento de liberdade coletiva, todos faziam proposições de novas falas e cenas com base no que já estava corporificado em cada um. A palavra do texto tomou forma no corpo dos atores e os mesmos ocuparam a cena, usufruindo os elementos que a linguagem teatral oferecia. Essa liberdade de brincar e criar tendo como base uma história de outra pessoa se deu quando houve o entendimento dos pontos de ancoragem e, também, com o respeito aos espaços vazios do texto. Trazendo contraste ao peso que a história contada trazia.

Quanto à narração de um raciocínio, o fato de todos os atores estarem em cena o tempo inteiro, deslocando objetos e manipulando bonecos para auxiliar na contação de história, que os torna narradores não declarados. Mostra pessoas brincando de contar histórias. Este fator trouxe algo que envolvia tanto a fantasia quanto a linguagem teatral. Trazia o jogo, uma conversa entre os atores e os objetos, entre os atores e a plateia e também dos atores para com a história. Diferentemente das idealizações iniciais, esta característica trouxe em sua simplicidade o elemento fantástico fundamental, e este não tinha sua origem do conto apenas, mas das possibilidades cênicas e da diversão para com o espectador, sendo este próprio, um elemento fantástico e de leveza também.

A criação de imagens leves se mostrou presente desde o início, quando ainda eram criadas as imagens fantásticas. A diferença foi que por meio do teatro de animação foi encontrada uma saída para a criação destas imagens de leveza. Com todos os elementos cênicos pensados para ter uma melhor mobilidade, se estabeleceu um jogo em que todos

os móveis e objetos tinham liberdade de serem movidos pelos atores. Em horas específicas, todos os atores reagrupavam os móveis para a próxima cena, e os que em teoria não seriam usados assumiam uma outra camada em cena, pois nada estava oculto do espectador. Isto mostra como as possibilidades de trabalho com cada linguagem, tanto a literatura, quanto o teatro, podem alterar e fomentar modos e meios diferentes de contar uma mesma história. E de como a leveza colaborou com a adaptação através destes recursos teatrais.

O produto artístico resultante trouxe os elementos de releitura propostos por Hutcheon (2013). Contudo, um entendimento fundamental é que a prática e a experimentação no meio de expressão escolhido, neste caso o teatro, tem um papel criador na adaptação tão importante quanto as partes do texto literário em questão. Os elementos visuais, tiveram sua origem com as idealizações, contudo, eles só ganharam forma quando na prática, em cena. Uma ideia não é tangível, sua concretude se dá no ato de fazer, neste caso, o teatro. Fazendo teatro se cria teatro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de leitura envolveu o que Calvino (1990) chama de cinema mental, criou-se um filme de como seria toda a peça, com seus efeitos e movimentações antes mesmo de serem testadas as ideias diretamente no palco. Este fator, por um tempo, deixou a peça engessada, até que houve uma percepção de que não haveria condição de sustentar alguns efeitos na mídia teatral no prazo restrito que o grupo possuía. E quando foi aceita a peça que havia sido criada, e não a que outrora havia sido idealizada, a linguagem teatral se mostrou mais receptiva e, assim, foi possível abrir pequenos espaços para que a obra não ficasse tão rígida como estava.

Uma vez que o grupo estava administrando a transposição para a cena de todas as imagens e idealizações que emergiram do texto, propostas foram sendo alteradas e, dessa maneira, apenas o essencial do projeto inicial foi sendo mantido. Idealizando grandes cenários com formas distorcidas e estilizadas, na realidade foram formas tradicionais, que em cena conduziram a um outro tom de leveza em contraste à temática densa da história.

Entender como se deu o processo de criação de imagens e de como transpô-las para a cena, para o palco, se concretizou ao fim do processo. Após esta aceitação e reconhecimento, boa parte da dinâmica e da linguagem se alteraram. Como afirma Hutcheon (2013), existem modos diferentes de se contar uma mesma história. E existem infinitas maneiras de se adaptar um conto literário para o teatro. O processo de adaptação para o teatro trouxe muito conhecimento, tanto prático como teórico, e a vivência de trabalhar com a organização de signos em sistemas diferentes mostrou como agir com as diferentes mídias envolvidas.

REFERÊNCIAS

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio: lições americanas**. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

_____. (Org.). **Contos fantásticos do século XIX: o fantástico visionário e o fantástico cotidiano**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

CLÜVER, Claus. Estudos interartes: conceitos, termos, objetivos. **Literatura e sociedade**. São Paulo, n.2, p. 37-55, dez/1997.

ECO, Umberto. **A definição da arte**. São Paulo, SP: Martins Fontes, 1972.

GAUDREAU, André; MARION, Philippe. Transescritura e mídia narrativa: questões de intermedialidade. In: DINIZ, T. F. N (Org.). **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

HOFFMANN, E. T. A. **Contos fantásticos**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

HUTCHEON, Linda. **Uma teoria da adaptação**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2013.

JOUBE, Vincent. **A leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2002.

OSTROWER, Fayga. **A sensibilidade do intelecto**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

TORODOV, Tzevetan. **Introdução à Literatura Fantástica**. Premia editora de livros S.A: México, 1981.

Recebido em: 18/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

**VIVÊNCIAS (DES)LOCADAS DE UM CORPO SÓ/LO:
CORPO-PESQUISADOR-AUTOBIOGRÁFICO**Erika Kraychete Alves¹

RESUMO: Este relato de processo de criação artística em dança, tem como objetivo elucidar os caminhos metodológicos e a fundamentação teórica que deram suporte à criação do trabalho coreográfico “*Harba’ ou Com que corpo eu vou?*”, apresentado pela autora como um Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná, concluído em 2017 e orientado pela Profa. Dra. Cristiane Wosniak. A motivação nasce da vivência corporal e artística de um corpo, dentro e fora do espaço institucional, sem excluir suas multiplicidades, transitoriedades, crises e metáforas em cena. Portanto, tem-se como intuito criar, através do viés prático e teórico, uma metadança que aborde as diversas danças que compõem e são compostas por um corpo que vivencia a dança em diferentes ambientes.

PALAVRAS-CHAVE: Dança Contemporânea. Autobiografia. Multiplicidade. Transitoriedade.

**LIVING (UN)LOCATED IN A BODY ALONE/SOLO: BODY-
RESEARCHER-AUTOBIOGRAPHICAL**

ABSTRACT: This report of artistic creation process in dance, aims to elucidate the methodological paths and the theoretical foundation that supported the creation of the choreographic work “*Harba’ ou Com que corpo eu vou (or With which body I go)?*”, presented by the author as the Final Paper of Bachelor’s Degree in Dance from the State University Paraná - the campus of Curitiba II / Faculty of Arts of Paraná, completed in 2017 and guided by Prof. Cristiane Wosniak, Ph.D. The motivation for the work started from the life and artistic experiences of a body, inside and outside the institutional space, without excluding its multiplicities, transitoriness, crises, and metaphors on the scene. Therefore, it is intended to create, through practical and theoretical bias, a meta-dance that approaches the various dances that compose and are composed by a body that experiences the dance in different ways and environments.

KEYWORDS: Contemporary Dance. Autobiography. Multiplicity. Transitoriness.

¹ É graduada no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da Universidade Estadual do Paraná (unespar) - campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Bailarina formada pelo curso de extensão livre em Dança Moderna da UFPR (2007 a 2014). Atualmente é bailarina na Cia Eliane Fetzer de Dança Contemporânea. Email: erikalves96@gmail.com.

1 PRIMEIROS PASSÉS

É difícil tentar ser breve ao discorrer sobre as minhas vivências corporais, sejam elas na dança ou não, mas imagino que se faça necessário descrever esta historicidade, visto que este trabalho aborda, também, sobre a minha história.

Eu, Erika, diferentemente da maioria das meninas da minha idade, aos quatro ou cinco anos, quando comecei a fazer atividades extracurriculares, ou “hobbies” como são habitualmente chamados, eu não iniciei no balé. Devido ao meu corpo e sua hipermobilidade articular², meus pais optaram em me colocar no judô³ para fortalecer a musculatura e impedir que vários de meus membros se deslocassem de lugar. Este foi meu primeiro contato com a agilidade, a força direcionada, as quedas, os possíveis modos de cair e o chão, automaticamente. Ao mesmo tempo, participava de um grupo de escoteiros⁴ e suas ações ao ar livre e trabalho em equipe, com jogos muito ativos e que exigiam muito da fisicalidade e prontidão do corpo. Esses tópicos que advinham das atividades que eu fazia eram algo que me atraía demasiadamente, na época de forma inconsciente e apenas para dispersar a muita energia que tinha, e muitos anos depois voltariam a marcar presença, agora em minhas pesquisas em dança.

Continuei nesta arte marcial e no Escotismo, até os meus quase sete anos, quando decidi que não queria mais nem um e nem outro. Minha mãe, como qualquer outra preocupada com o “não fazer nada”, me disse que deveria escolher outra atividade para fazer. Questionei, divaguei e pesquisei, talvez eu quisesse fazer dança. Não me era claro qual técnica de dança eu queria fazer, mas tinha a certeza nítida de que não seria o balé clássico⁵, visto que sempre interpretei o *ballet* como algo entediante e que não daria conta de toda a minha energia, e mesmo se eu quisesse investir em uma carreira nesta técnica, seria uma dificuldade enorme, pois apesar da minha grande flexibilidade, meu corpo não era

2 Hipermobilidade articular, ou Síndrome da Hipermobilidade Benigna, é a condição onde as articulações do corpo possuem amplitude maior que a normal, devido a frouxidão de ligamentos e estruturas articulares.

3 Judô, caminho suave ou caminho da suavidade, é uma arte marcial, praticada como esporte de combate, fundada por Jigoro Kano, no Japão, em 1882.

4 O Escotismo foi fundado em 1907, por Robert Stephenson Smyth Baden-Powell. É um movimento juvenil mundial, educacional, voluntariado, apartidário e sem fins lucrativos que visa o desenvolvimento do jovem a partir dos valores da Promessa e na Lei Escoteira através do trabalho em equipe e ao ar livre.

5 Balé, ou *Ballet*, é uma técnica de dança advinda das danças de corte do período Renascentista, baseada em cinco posições de pés e braços, e quatro posições do bailarino em relação ao público. O Balé, geralmente é apresentado em teatros.

considerado “qualificado” para a estética desta dança específica, já que tinha o porte magro, mas baixo, e a rotação da articulação do quadril quase completamente interna (*en dedans*, ou “para dentro”, em tradução literal), o oposto das linhas longilíneas e da rotação externa dos membros inferiores que era necessária para cumprir o padrão da dança clássica.

A opção que me encontrou, e não o contrário, de forma aleatória, enquanto eu andava no centro da cidade de Curitiba com minha mãe, fora uma faixa amarela pendurada em frente ao prédio da Universidade Federal do Paraná que convidava as pessoas a se inscreverem em um curso de extensão em Dança Moderna⁶. Decidi, com certo receio a tentar, nunca havia feito aula alguma de dança, além das minhas danças no quarto, mas, mesmo deslocada, resolvi arriscar.

Lá, entre diversas disciplinas, teóricas e práticas, aulas de técnica, improvisação e composição coreográfica em Dança Moderna, fui descobrindo alguns interesses recorrentes e outros interesses novos. O gosto pelo chão havia voltado agora com o adendo das possibilidades ir e voltar continuamente, criando ciclos. Outra necessidade que surgira, fora a de criar para mim e para os outros e pensar em como os signos que eram colocados nas coreografias poderiam comunicar ao público a ideia das sequências que eu criava, desde cores de figurinos, o uso de gestos como retrato da motivação interna do bailarino a posicionamentos no palco, ensinamentos que aprendi no livro de Doris Humphrey⁷ “A Arte de Criar Danças” (*The Art Of Making Dances*, tradução literal).

Dancei de 2007 a 2014 no Curso de Dança Moderna da UFPR (CDM). Durante o último ano trabalhando com o CDM, trabalhei também em outra companhia, em São José dos Pinhais, a Companhia *Glissade* Estúdio de Dança, que foi quando comecei com a Dança Contemporânea e onde tive a oportunidade de entrar em contato novamente com a interpretação teatral, experimentar a possibilidade de competir em festivais de dança pela primeira vez, e ainda mais, dançar na Espanha e em Portugal, tendo contato com os outros modos de mover de outros lugares do mundo. Isto mudou meu modo de querer mover meu corpo, queria algo diferente nessa tal de “dança contemporânea”.

⁶ Movimento na área da dança, com início entre o final do século XIX e o início do século XX, que se identifica como o início do rompimento com a técnica do balé clássico, a partir do desejo de descobrir novas maneiras de expressar os sentimentos e necessidades da época em que os indivíduos se encontravam.

⁷ Doris Humphrey (1895-1958), uma das matriarcas da Dança Moderna, foi bailarina, coreógrafa, escritora, teórica do movimento e precursora do segmento técnico de Dança Moderna chamado o princípio do *Fall and Recovery* (queda e recuperação, tradução literal).

Neste mesmo ano de 2014, fui admitida no curso de Dança da antiga Faculdade de Artes do Paraná (hoje Universidade Estadual do Paraná - *campus* de Curitiba II), percebendo novas possibilidades de mover o meu corpo, mas mais ainda, novas formas de pensar e entender conceitos como dança, corpo, espaço, entre outros. No ano de 2015, me desvinculei de todos os grupos anteriores e comecei a dançar no Eliane Fetzer Centro de Dança, iniciei com o *jazz*⁸ e suas variações, ao passo que experimentei uma outra dança contemporânea⁹, diferente daquela que tinha entrado em contato no outro estúdio (creio que esta seja a beleza e a vivacidade da dança contemporânea, a de ser e nunca ser a mesma). Aprendi técnica, técnicas, para ser mais exata, isto é um fator que é muito exigido neste ambiente, mas também aprendi outras qualidades de movimento que me fazem sentir como se estivesse me aproximando de uma forma de dança que me interessa, algo que me ajuda a aliar com as ideias de dança que também me afetam – ideias essas que já tinha, e ainda continuo encontrando na Universidade.

Particpei de diversas mostras de dança, *workshops*, ateliês da área, festivais competitivos e espetáculos promovidos lá pelo Centro de Dança. Ainda continuo dançando todos os dias da semana e fazendo outras conexões ali, até a hora que eu achar que aquele espaço não me comporta mais.

2 BANDA DE MÖBIUS

Quando eu entrei na faculdade, ainda meio perdida em relação a esses diferentes modos de entender o corpo, sejam eles obtidos através de técnicas advindas da Educação Somática¹⁰, das teorias de Rudolf Von Laban¹¹, entre tantas outras, utilizei este espaço

8 O jazz dance é híbrido, nascido dos movimentos de cultura negra e, na sua evolução, foi abarcando uma multiplicidade de formas de espetáculos anteriores, como os bailes populares, o teatro musical e a comédia, antigamente caracterizado por um grupo de intérpretes numeroso, hoje com diversas variações de configuração e composição cênica.

9 A dança contemporânea não se define em técnicas ou movimentos específicos, já que o intérprete ganha autonomia para construir suas próprias partituras coreográficas a partir de métodos e procedimentos de pesquisa como: improvisação, método Laban, técnica de release, educação somática, etc. Juntamente com essas informações, o intérprete cria a partir de temas relacionados a questões políticas, sociais, culturais, autobiográficas, comportamentais e cotidianas aliando também a pesquisa teórica para complementação da prática.

10 Campo teórico-prático que reúne diferentes métodos cujo eixo de pesquisa e atuação é o movimento do corpo no espaço como uma via de transformação de desequilíbrios: mecânico, fisiológico, neurológico, cognitivo e/ou afetivo de uma pessoa. Os métodos de Educação Somática nasceram na Europa e na América do Norte entre os séculos XIX e XX.

11 Rudolf Von Laban (1879 – 1958) foi um teórico do movimento que criou uma notação específica que categoriza os princípios básicos da linguagem corporal a partir de quatro fatores do movimento: espaço, tempo, fluxo e peso, chamada de *Labanotation*.

acadêmico para ir mais a fundo nos meus interesses em relação a dança e quais seriam as possibilidades de criar a “minha dança”. Me equivoquei nesse ponto. A “minha dança” sempre esteve aqui.

Como em uma Banda de Möbius¹², sem distinção entre dentro e fora, sem início, nem fim, contínua e infinita, cíclica, comecei a perceber que tudo que eu comecei a pesquisar em dança como minha vontade na faculdade, ou até mesmo técnicas que eu me interessei e comecei a aprender nos lugares que eu dancei, já haviam sido vivenciadas por mim em algum período da minha vida. Como se a linha temporal da minha vida fosse uma grande Banda de Möbius, ou como diria Thereza, uma dança onde não há direito nem avesso, uma vez que é de uma fita de Möbius que se trata. Neste sentido, o verso é seu próprio reverso (ROCHA, 2016. p. 45).

O gosto pelo chão vem desde os meus primórdios e minha dificuldade em ficar estável de pé nessa luta contra a gravidade, mas foi evidenciada no judô, a vontade de subir e escalar foi aprendida quando era escoteira (e também quando eu ia escalar com meu pai), a fluidez surgiu do meu amor pela água, a musicalidade surgiu das minhas aulas de canto e da minha vontade de dissecar todas as partes das músicas em aplicativos e programas de computador, o desinteresse pelas pausas muito longas, sejam elas em que posição forem, veio de Doris Humphrey e o seu arco do princípio do *falling and recovering*, entre o equilíbrio na falta do movimento e a pausa no chão que é encontrado depois do desequilíbrio, a movimentação incessante e a prontidão corporal vieram do meu modo de conhecer e me relacionar com o mundo, sempre muito ativa e múltipla, atenção a toda hora e em todas as partes do corpo.

Creio que me fascinei por todos esses tópicos de novo na hora de criar em dança porque ela, a dança, inventa outros modos de conhecer as informações. Comecei a entender, e me comportar para com a dança, como pensamento e método científico, como meio de/para algo.

12 Descoberta em 1865 pelo matemático e astrônomo alemão August Ferdinand Moebius (1790 – 1868), a banda, fita ou faixa de Möbius é um objeto topográfico que, a partir de uma torção em um dos seus segmentos, não diferencia o dentro ou fora e o direito do avesso, criando um espaço infinito e contínuo.

A dança interroga o que se define no momento, arbitra e valida o conhecimento acerca dos modos de fazer algo e dos princípios desta “fazeção”, e continua a aguçar a vontade de verdade (algo que eu também sempre tive) que atravessa todas as minhas ações e questionamentos. Palavras e forma de pensar que foi me estampada de súbito, alguns anos depois, por Thereza Rocha¹³ na página vinte do livro *O Que É Dança Contemporânea?*. Felicidade em descobrir, através da Universidade, que alguém já fala algo que, de forma muito inocente e sutil, eu já pensava sobre mim e sobre o que eu faço, dançar.

Outros conceitos que apreendi na Universidade me possibilitaram a vivenciar a dança enquanto a arte de conhecer, criar e fazer pensar, foram compreensões diversas sobre o corpo na contemporaneidade e, com isso a renovação da noção de identidade. Eu me relacionei com uma percepção da identidade que muito tem a ver com meu modo de ser, e conseqüentemente, de dançar, uma ideia de identidade flutuante e cheia de multiplicidades.

A autora Lúcia Matos¹⁴ em seu livro *Dança e Diferença – cartografia de múltiplos corpos* (2012, p. 27), defende a ideia de que a poética de um criador de dança na contemporaneidade está diretamente ligada à sua identidade que por sua vez, são resultados das redes tecidas em suas experiências com o ambiente, não sendo possível conceber este corpo dançante como único, fixo e destituído de valores sociais e culturais. Quando eu percebi o corpo como mutável, dependendo das circunstâncias em que ele se encontra, subentendi também que as suas respectivas criações também seriam maleáveis e passíveis de mudanças constantes, algo que me parece que nunca foi bem quisto pela faculdade em que eu estou inserida, já que, o costume dos alunos da instituição era estudar o mesmo tópico por anos, e muitas vezes, quem não seguia este *modos operandi*, era concebido como superficial, com pouco estudo e de ínfimo aprofundamento.

13 Thereza Rocha (1968 –) é pesquisadora de dança, dramaturgista, diretora de espetáculos, professora universitária e escritora do livro “O Que É Dança Contemporânea? – Uma Aprendizagem e um Livro de Prazeres”, obra que comemora os 20 anos de pesquisa e atuação artística da autora.

14 Lúcia Matos (1962 –) é doutora em Artes Cênicas e Mestre em Educação. É professora e Coordenadora do Mestrado em Dança da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia. Co-líder do Grupo de Pesquisa PROCEDA – Processos Corporeográficos e Educacionais em Dança. Coordena o projeto de extensão Redanças: redes colaborativas em dança como ação política.

Mas ao novamente encontrar com a autora Matos, me sinto mais confiante nesta ideia que tenho sobre uma criação múltipla que venha de um corpo multifacetado, citando diversos autores como Morin, Rubidge, Cunha e Silva, etcetera, Lúcia Matos expõe:

Essas relações estabelecidas em torno (...) da pluralidade do corpo que dança, trazem a possibilidade de novas reorganizações para a dança, rompendo, principalmente, com fronteiras que até então definiam o corpo na dança apenas pelo viés técnico-performático e, nesse novo contexto, o conceito de técnica transforma-se e relativiza-se. Na dança contemporânea, principalmente nas últimas décadas do século XX, o corpo do(a) dançarino(a) rompe as barreiras da “coisificação”, de ser um(a) mero(a) executante e reproduzidor(a) de movimentos criados por um(a) coreógrafo(a), tornando-se um(a) criador(a) e um(a) intérprete. Em geral, na atualidade, o próprio corpo do(a) dançarino(a) é considerado elemento essencial para o processo de criação. (MATOS, 2012, p. 28).

Ao trazer para a dança o contexto da multiplicidade surgiu também outra autora para me auxiliar na descoberta da dança que faço, Ana Flávia Mendes¹⁵. Em seu livro *Dança Imanente*, Mendes explica sobre a possibilidade de uma metodologia de criação que abrange diversos procedimentos técnicos, recorrendo a vários métodos diferentes e caracterizado pela multiplicidade, metodologia esta que surgiu devida a necessidade de criar na dança a partir de um viés que se considera as vivências particulares de cada intérprete – abarcando aí técnicas corporais, referências culturais, histórias de vida, entre outros – para isso foi necessário a compreensão de uma ideia de um corpo híbrido que Mendes explica a partir dos raciocínios de Laurence Louppe¹⁶ e Marcel Mauss¹⁷, onde o indivíduo não pode ser considerado puro, uno e inatingível, uma vez que na vida cotidiana ele é híbrido. Trata-se de um mesmo corpo. O mesmo corpo que vive, dança (MENDES, 2010).

Era isso que eu procurava no meio dos processos de investigação da faculdade, retomando o fato que nunca consegui, e nem quis, fazer apenas uma coisa só durante os laboratórios, coisa que me foi requerida por alguns professores da maioria das disciplinas praticamente os quatro anos da faculdade, com exceção de três professores, que também

15 Ana Flávia Mendes (-) é professora e coreógrafa de dança formada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual do Pará (UEPA). É mestra e doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Docente do Curso Técnico em Dança e da Graduação em Dança na Universidade Federal do Pará (UFPA).

16 Laurence Louppe (1938 – 2012), historiadora, conferencista, investigadora, crítica de dança, professora universitária e uma das maiores teorizadoras da dança contemporânea. Autora do livro *Poética da Dança Contemporânea*.

17 Marcel Mauss (1872-1950) foi um sociólogo e antropólogo francês. Considerado o pai da Antropologia Francesa deixou importantes artigos para a Sociologia e a Antropologia Social Contemporânea.

criam a partir da multiplicidade e transitoriedade, os utilizando como motes de criação. Veja, eu sou Erika, com meu mundo particular e meu modo de entender o mundo, o meu *Umwelt*¹⁸, em diversos lugares, e se adaptando e se mesclando em cada lugar, mas ainda sim, sou a mesma Erika.

Iannitelli (2004), citada por Mendes (2010), demonstra também algo que retoma a minha ideia de a dança ser como uma Banda de Möbius (já que esta não tem fim), ao explicitar que a dança deve ser compreendida e norteadada como “processo” e não como produto. O objetivo não é “chegar lá”, onde quer que “lá” seja, a ênfase deve estar no “como” estes movimentos estão sendo realizados. Mendes completa ainda, me auxiliando a entender a dimensão que esta ideia de processo não deve se ater apenas ao processo de criação em dança, mas também na ideia do corpo do sujeito e sua identidade, ao mostrar que ambas as instâncias “arquitetam mutuamente esse indivíduo (...) se a identidade é no corpo, quer dizer que esse último, por sua vez, reflete a identidade” (MENDES, p. 169), logo, o processual de um é também o processual do outro e vice-versa, complexificando a ideia de multiplicidade do sujeito, colocando aqui também que, mesmo que algumas vezes estas multiplicidades de identidades e corpos no mesmo indivíduo entrem em contradição ou alguns fragmentos não estejam bem resolvidos, a todo momento somos confrontados por esta multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente (HALL, 2002, *apud* MENDES, 2010).

Achei o meu lugar depois de tanto tempo deslocada no ambiente da investigação do movimento da faculdade, ao descobrir, e entender, a abertura da dança contemporânea no seu lugar como potência de criar a partir dos referenciais anteriores de cada pessoa, consegui me acalmar e aceitar esta minha capacidade de conexões múltiplas e mutáveis, e que estas poderiam estar em cena, percebi que a “minha dança” que fui (ainda estou, e para sempre estarei) desenvolvendo, não é errada, vazia ou inadequada, pois, como diz Louppe, citada no livro *O Que É Dança Contemporânea?*, de Thereza Rocha, na dança contemporânea, não há senão uma única e verdadeira dança: a de cada um.

18 *Umwelt*, termo proposto pelo biólogo e filósofo estoniano Jakob von Uexküll (1864-1944), é a realidade absorvida e entendida por um indivíduo com base na sua percepção da realidade e seus referenciais de experiências previamente vivenciadas.

3 IDENTIDADES PASSAGEIRAS

O início do meu trabalho de conclusão de curso não surgiu somente para concluir o curso, visto que a minha ânsia de criar algo que expusesse o que eu estava (estou) vivendo (vivo) só crescia mais e mais, logo, desde de 2015, quando comecei a criá-lo, na esfera da Universidade, ele mudou muito. Mudou de configuração, de nome, de local, mudou (quase) tudo.

No dia 23 de julho de 2015, apresentei o trabalho que seria a fagulha do trabalho que mostro hoje. “O Corpo Só” foi apresentado na disciplina de Prática de Pesquisa I, ministrada pelo professor Joubert de Albuquerque Arrais (que deu um grande suporte para o início do trabalho prático e dos dois Projetos de Iniciação Científica que viriam a seguir), e fora baseado em outro trabalho artístico: “Homem Torto” (2012 – atualmente) de Eduardo Fukushima.

“O Corpo Só” tinha observações que perduram, de forma atualizada, até hoje: olhar que transita entre aberto/fora/no público e interno/dentro/em mim, corpo inteiramente conectado e ativo, espaço que varia entre amplo e reduzido, ignorar e utilizar a música, liberações de energia em forma de explosão muscular e o estar deslocada em relação aos lugares em que me encontrei. Estes pontos citados, que sugerem muitas oposições, assim como o trabalho de Doris Humphrey e o arco entre as duas mortes, têm muito a ver com este trabalho autobiográfico que estou criando, pois ele mostra, principalmente, a transitoriedade entre estas oposições, estes fragmentos de um mesmo corpo.

A composição “O Corpo Só” virou “(DES)”, já em outra disciplina, Laboratório de Criação I, ministrada pela professora Rosemeri Rocha, mudou de nome pela recorrência de palavras que eu sentia que me caracterizavam no momento: DESengonçada, DESarticulada, DESlocada, DESajeitada. Dançá-lo neste momento, onde foi posto no coletivo pela primeira vez, trouxe novas possibilidades de configuração, como a exploração, ainda inédita para esse trabalho, de outros níveis, principalmente o nível baixo.

Ainda neste ano de 2015, mais precisamente no dia 30 de agosto, fui assistir outro trabalho artístico que agregou em minhas investigações, “Sobre Expectativas e Promessas” de Alejandro Ahmed¹⁹. O que me chamou a atenção neste trabalho, sem dúvidas, foi a verdade cênica do corpo, a resistência física (e psicológica, para arcar com a mesma), a precisão do tônus muscular e o domínio para transitar entre fluxos contínuos e interrompidos do movimento. A partir destas vivências, ainda neste ano, surgiram ideias para o trabalho em variadas disciplinas. Em Crítica de Dança, me surgiu uma pergunta enquanto desenvolvia o (DES): “não seria o desejo de estar solta?”. DESejo. Talvez, mas de estar solta de que? Em Ensino da Dança, com Gladistoni Tridapalli, tive muitas informações de como lidar com as crises que tive devida a instabilidade da criação, juntamente com a saída da faculdade de uma das minhas melhores amigas e parceira de investigação, Amanda Cândido.

Para lidar com essas situações, conheci o autor Jorge Albuquerque Vieira²⁰, e me fascinei com esta junção entre arte e ciência para lidar com algo que, muitas vezes, é considerada apenas na esfera subjetiva. O primeiro texto que li do autor, *Rudolf Laban e as Modernas Ideias Científicas da Complexidade* (1999), me manteve atenta desde a sua primeira frase “Arte é forma de conhecimento e este é algo inseparável de sobrevivência”, sim! Arte é forma e área de conhecimento! Já simpatizava com esta ideia como visto no capítulo anterior, e seguindo no texto, ainda me foi inserido o silogismo que, se Arte é área de conhecimento, e o conhecimento em si, como diz Vieira, é como uma função vital, sofrendo crises não lineares, como todo sistema aberto²¹ para um meio ambiente que além de físico é cultural, logo a arte é um sistema aberto que varia entre o equilíbrio e sua tranquilidade de ser estável e a crise tumultuada provinda de um ruído. OK. Entendi que durante o processo de improvisar e criar em dança irão acontecer diversas crises, mas, como lidar com elas? Escrita livre, danças-improvisado furiosas, conversar, chorar foram meios, que depois foram

19 Alejandro Ahmed (1971 –) é coreógrafo residente, diretor artístico e bailarino do Grupo Cena 11 Cia. de Dança com sede em Florianópolis, Santa Catarina.

20 Jorge Albuquerque Vieira (1945 –) atualmente é professor assistente doutor da Faculdade de Dança Angel Viana. Tem experiência na área de Filosofia, com ênfase em Metafísica, atuando principalmente nos seguintes temas: complexidade, semiótica, arte, ciência e astronomia.

21 Sistema Aberto, em contraponto ao sistema fechado, tem uma variedade enorme de entradas e de saídas com relação ao ambiente externo. Essas entradas e saídas não são bem conhecidas e suas relações de causa e efeito são indeterminadas. Por essa razão, o sistema aberto é também chamado sistema orgânico. Nas organizações não existe uma separação muito nítida entre o sistema e o seu ambiente, isto é, as fronteiras do sistema são abertas e permeáveis. O sistema é aberto à medida que efetua intercâmbios com o ambiente que o envolve. Em outros termos, o sistema aberto apresenta uma grande interdependência com o seu ambiente, e essa interdependência não obedece às leis determinísticas da física.

percebidos como fases diferentes de um processo que procede de sistemas abertos e complexos, as sete etapas do *Evolon*²², da Teoria Geral dos Sistemas, apresentada no mesmo texto de Vieira:

Um *Evolon* desenvolve-se em 7 etapas sucessivas: a **crise ou rompimento**, geralmente disparada por uma conjugação entre instabilidades interna e externa; a **fase latente**, na qual o sistema busca o máximo de seus recursos internos, sua **autonomia**; a **fase de crescimento** em que esses recursos são explorados na busca proeminente quantitativa de soluções; a **fase de transição**, em que as melhores soluções são selecionadas, na busca da qualidade; a **fase de maturação**, quando o sistema adquire nova estrutura e organização e finalmente o **clímax**, onde nova estabilidade complexa é adquirida. (VIEIRA, 1999, p. 116).

Logo, para Vieira, e para mim também, dançar é vivenciar *Evolons* em sua processualidade não linear. “O Corpo Só” era a necessidade do meu corpo de expressar a realidade que fora mapeada por mim e sobre mim naquele momento, uma forma de expor o meu *Umwelt* para os outros e estes o receberem com seus respectivos mundos e referenciais próprios, depois esse fragmento de mim já não me servia mais, precisava ser atualizado, vejo a instabilidade chegar, e depois de muitos processos, cria-se o (DES), que vinha se desenvolvendo a partir de palavras opostas juntamente com a minha análise da obra de Eduardo Fukushima, e aí ocorre uma greve, longa, só voltamos no ano de 2016. Instabilidade, como continuar?

52

Na volta às aulas, em Abordagens e Lógicas IV, uma forma de tentar voltar foi através de tentar retomar, de forma atualizada, o que tinha feito nos últimos testes do ano anterior, explorei articulações e ligamentos, em Laboratório de Investigação VI, criei um foco maior na coluna vertebral, o procedimento fora tentar puxar uma vértebra para cada direção. O (DES) seguia um caminho com ações como entortar e rotacionar, como raízes, entortar o corpo, torcer e (dis)torcer. Neste ano fui convidada a continuar o projeto de iniciação científica de outra pessoa para, em agosto, começar o meu próprio. Deslocada, de novo. Assumir uma pesquisa de certa forma distante da minha, e ainda por cima no meio do caminho? Desconfortável. Mas, vivenciando mais um *Evolon*, adaptei o PIC para a minha realidade, e junto com o professor Joubert Arrais, conseguimos superar esta etapa.

²² *Evolon* é um modelo desenvolvido por Werner Mende, em 1981, para descrever a evolução de um sistema através de uma crise quando este transita entre dois níveis consecutivos de estabilidade.

Nas disciplinas do primeiro semestre do ano letivo de 2016, que só se iniciou em março, “adormeci” o (DES), na verdade, o transformei; virou um sem nome, e este mudou de entortar/rotacionar para amassar com o tronco, massinha de modelar, a coluna continuava a ser o centro das investigações, ou seria o corpo? Percebo em Abordagens e Lógicas V que, talvez, a minha ideia de dança (e também meus pensamentos sobre mim) seria criar um rompimento com o modelo de perfeição e eficiência, que eu fora criada na dança, mas também em casa.

Sofri com uma internação devida a uma pancreatite aguda, aparentemente sem motivo clínico nenhum, apostei que o tal motivo seria o estresse. Voltei com dificuldades em achar vontade para continuar de novo. Mas eu precisava continuar, já estava me encaminhando para uma finalização na faculdade, eu não iria desistir de fazer o que eu quero agora. Em Laboratório de Investigação V, a colega de classe Ariadne Lipinski, diz que existe uma condensação em meu corpo, um “aperto” do tônus muscular. Em Abordagens e Lógicas V surgem outras duas ações: espiralar e rolar, formando um ciclone deitado. Em Laboratório de Investigação V surge o verbo agarrar, com as mãos e pés, como na escalada, de forma quase animal, através dos Padrões Neurológicos Básicos²³ (PNBs), estou bem atrelada ao chão neste momento.

Através da professora Marila Velloso, na disciplina de Laboratório de Criação II, tive contato com o artista Adilso Machado. Fiz uma convivência imersiva de três dias com ele, me moveu de uma forma imensa, surgiram novas vontades: a imagem do bufão²⁴, o pulso do corpo através do pulso da música, a resistência física e psicológica (de novo) e o total engajamento do corpo, o acreditar na sua potência. Depois deste momento com este artista, conversei de volta com a professora Marila Velloso, iniciamos, no improviso, um trabalho que expressa algo de assumir e bancar o que somos, autobiografia cênica e potente. O (DES)/sem nome adormeceu?

23 Padrões Neurológicos Básicos implicam na modificação simultânea dos sistemas nervoso e muscular rumo a complexidade, saindo do chão e indo para a locomoção na bípede estação. Esse não é um processo linear, mas em espiral, onde sempre se “volta” ao anterior, porém modificado pela nova descoberta.

24 O Bufão é um personagem das artes cênicas que geralmente têm alguma deformidade física e ri de sua própria condição, oferecendo uma crítica à sociedade. Ele denuncia a falsa moral, a hipocrisia, ri dos sujeitos normais que têm deformações sociais, é aquele que sempre sorri ao outro que o despreza.

Não. Banda de Möbius, lembra? Mas agora me pergunto se a questão é o desengonço mesmo, seria o desengonço do meu corpo ou o desengonço em me relacionar com as pessoas? Eu quero um corpo líquido, e móvel, esta é a questão? Ou o meu desengonço é pelo fato de achar que eu não posso “me dançar” aqui na FAP? É tudo isso e mais um pouco.

Ao me deparar com o quarto ano, me vi também na urgência de definir um tema específico para o trabalho de conclusão, assim como uma configuração do trabalho para a Mostra Minuto(s), uma mostra de sínteses do processo do TCC. Mas junto com isso me veio uma insegurança. Será que eu terei que trabalhar com só uma de todas essas investigações que eu produzi nessa faculdade? Como se eu me podasse e fosse me a(pro)fundando num único tema para evidenciar o que eu fiz na faculdade?

Iniciei, no caso, continuei o processo de descobertas e vivências corporais, sob orientação do professor doutor Giancarlo Martins, começamos a desenvolver esta montagem a partir do confronto entre apresentar o que os outros querem e o que eu quero. Posto isso, meu orientador me trouxe a ideia do personagem Bartleby²⁵ de Herman Melville (1819 – 1891), que “prefere não”, prefere não dizer, prefere não fazer, simplesmente escolheu que não. A ideia me interessou de início, mas me senti levemente desconfortável no processo devido ao fato de eu não rejeitar as propostas de primeira, sempre fui de tentar as coisas antes mesmo de negá-las. Logo, vendo que este caminho não estava sendo exatamente frutífero como o professor esperava, partimos do conceito de um corpo que constrói a partir da exaustão que chega a ser *over* (“demais”, em tradução literal), ação o tempo todo, mas romper com essa lógica, desestabilizar o pronto, o já dado. Eu já não entendia o que eu estava fazendo mais, eu não me reconhecia mais no processo, eu estava só executando propostas e parecia que eu não estava saindo do lugar. Me vi encurralada, não consegui mais seguir, nossos modos de trabalhar eram muito divergentes, não rendia

25 *Bartleby, o escrivão: uma história de Wall Street* é uma novela de Herman Melville, publicada anonimamente em 1853. A história é contada através de um narrador-personagem: um advogado que trabalhava numa sala de um prédio localizado na Wall Street. Esse narrador, de forma exemplar, evidencia a necessidade do homem ocidental de procurar a sua origem, no caso, em expressar a verdade absoluta da história narrada. Seu objetivo, então, é determinar a origem do escrivão Bartleby e descobrir seus segredos, visto que este personagem se nega a falar e fazer o que lhe pedem.

mais, instabilidade e nova crise. Eu estava fazendo o que justamente eu não queria, o que os outros esperam de mim. Conversei com o professor, expus o que eu estava sentindo e pedi o desligamento.

Contatei a professora doutora Cristiane Wosniak, e depois de dois encontros com a minha pessoa em desespero sobre como proceder, ela (que me conhece desde os meus nove para dez anos, e participou do meu Teste de Habilidade Específica (THE) para entrar na universidade) achou coerente me orientar neste trabalho. Um alívio, nova estabilidade, uma possibilidade para ser eu mesma na faculdade.

A partir desta nova fase com esta nova orientadora, revistei toda a minha trajetória na vida, e principalmente, meus caminhos na Universidade, e decidimos que para a Mostra Quase Lá (última mostra antes da qualificação) que o meu TCC deveria ser como um *patchwork*²⁶, uma costura de fragmentos de mim com suas devidas atualizações, sobre o que já me foi vivenciado e é caracterizado, processualmente, como a minha dança agora. Agora sim esta configuração tem a ver comigo, meus *modos operandi* e com o que eu quero criar.

A montagem para a Mostra Quase Lá, caracterizava-se como um *input/output* (na informática, entrada e saída de informações, respectivamente) de propostas previamente selecionadas que eu já havia trabalhado em minha vida. As questões eram construídas a partir de improvisos com acordos prévios e os símbolos semióticos, para a troca de informações em cena, eram as camisetas que, de acordo com o modelo, trocavam a proposta que seria dançada. Outro fator que auxiliou a troca de informações foi a trilha sonora, que fora construída por mim, e ela se desenrolava como uma rádio sendo sintonizada, trocando as músicas em trechos aleatórios, e com tempos diferentes. Outro código que fora estruturado para a cena foram os desenhos da locomoção realizada no palco e o entendimento simbólico dos quatro cantos cênicos do palco, base que fora obtida também pelos estudos de Doris Humphrey sobre as noções cênicas de Gordon Craig²⁷.

²⁶ *Patchwork* é um tipo de trabalho de costura que consta de pequenos retalhos de tecido de vários tamanhos, feitos e cores, cosidos ou unidos uns aos outros, ou qualquer trabalho formado de pequenos pedaços ou fragmentos.

²⁷ Edward Henry Gordon Craig (1872 – 1966), foi um teórico, produtor, ator, cenógrafo e diretor de teatro inglês, que revolucionou o teatro de sua época introduzindo jogos de contraste entre sombra e luz, tornando a iluminação uma linguagem cênica.

Após a apresentação do solo que ainda possuía o nome deste memorial, Vivências (Des)locadas de um Corpo Só-lo: corpo-pesquisador-autobiográfico, e os comentários das pareceristas presentes no dia da Mostra Quase Lá, a minha colega de classe Francielle Gallieri, durante o processo de reconfiguração para a Qualificação, me disse que danço e vivo como uma camaleoa, sempre me atualizando e me adaptando ao ambiente. Eu gostei da ideia. Trouxe isso para o trabalho como um lugar para me auxiliar a criar um fio de ligação para a composição, uma ajuda para criar uma imagem nova para o trabalho que apresentei na Qualificação, com uma nova configuração e novo nome, que pode ser visto no capítulo a seguir a partir desta frase que vos apresento: Com que corpo eu vou? (ROCHA, 2016. p. 97).

4 QUALIFIC(AÇÃO)

Antes de explicar título, música, procedimentos, qualquer coisa, eu gostaria de dizer quantos impasses passaram em minha cabeça enquanto eu estava criando e reconfigurando este trabalho, e como isso estava se intensificando um pouco antes da Qualificação. O principal tópico que me atormentou, fora o fato do por que eu querer falar sobre mim, era se isso era realmente válido, no âmbito acadêmico. Fiquei um bom tempo procurando respostas e justificativas para isso, e para outras questões que derivavam dessa, como: será que eu estou indo pelo caminho certo? O meu trabalho faz algum sentido? Eu estou alcançando um público que é leigo, mas também alcançando o público especializado, de alguma forma, em dança? Será que este trabalho tem valor, mesmo não sendo da forma que geralmente se apresentam TCCs por aqui? Bem, por aí vai, mas o que eu fiz com tudo isso de informação? Me desesperei, obviamente.

Contatei minha orientadora (que é o que eu, geralmente, faço quando eu não sei mais como organizar as coisas na minha cabeça) e a convidei para uma reunião, para explicar estas questões, e mais uma vez, ela me acalmou e me ajudou a colocar cada coisa em seu lugar.

Chegamos a vários lugares que fizeram sentido para mim, porque, de certa forma, todos eles se conectavam com tópicos que eu venho falando e o modo que tenho agido, desde quando eu tomei consciência da minha forma de pensar, de me colocar no mundo

e o que eu queria expor a partir disso. Como vocês já viram até aqui, eu nunca fui muito de ir até o fim de alguma coisa, sabe, como se fosse a única coisa que eu deveria fazer, até esgotá-la para poder mudar de informação, porque no meio do caminho sempre achei outras coisas interessantes que eu gostaria de experimentar. E assim eu ia trabalhando, deixo um pouco de lado a coisa A, para mexer com a coisa B, depois com a coisa C, e junta a coisa A com a B, e dessa forma, as combinações iam acontecendo e se atualizando.

Percebi, com a velocidade das informações ultimamente, que para mim, não teria lógica alguma ir o resto da minha vida curta com uma única informação. Pra mim, a vida, e conseqüentemente, o meu modo de lidar com ela e criar a partir disso, é como vivenciamos a internet²⁸, uma rede de múltiplas informações e movimentos interligados, que podem ser combinados e recombinados dependendo da situação. Na minha concepção, as informações são transitórias, efêmeras, então não dá para investir todo o tempo de uma vida conhecendo e aproveitando um só tópico, pelo menos, eu não consigo pensar assim. Para construir a minha trajetória, a minha identidade, o meu território, foi (e ainda é) preciso vivenciar múltiplas coisas para, aí sim, selecionar o que me interessa, e para isso tudo acontecer, foi preciso entender a multiplicidade das informações.

Aliviei-me depois dessa conversa com a minha orientadora. Consegui realmente entender que não é errado o meu modo de ver as coisas, que a minha opção foi mesmo me dividir para vivenciar os lugares/territórios em que me coloquei, habitar esses diferentes momentos e me “vestir” diferentemente em cada lugar que habito, a famosa frase de ser “eterna enquanto dure” em cada lugar, colocando na mesa que, talvez eu realmente não seja aprofundada em alguns pontos, mas eu sou honesta, comigo e com quem me acompanha nesses diversos espaços.

Ah! Agora sim! A apresentação para a Qualificação. Bastante frio na barriga, mas feliz.

28 A palavra “internet”, com inicial minúscula, foi utilizada historicamente, logo em 1883, como um verbo e adjetivo para se referir a movimentos interligados, já o termo Internet, como um sistema global específico de redes de IPs interconectados, é um nome próprio.

O título que escolhi, *Harba'*, em árabe (descendência que eu, Erika, possuo por parte de mãe) significa camaleão, um pequeno animal que é notado pela capacidade de sua pele de adaptar-se a cor do ambiente. Adaptação, ser o mesmo, mas adaptado e transformado pelo ambiente em que se encontra, algo que também é dito, na Astrologia, sobre o signo de Gêmeos, que, porventura, também é meu signo.

Sobre a mostra desta versão do trabalho para a qualificação, posso dizer que a configuração dele adveio da necessidade de evidenciar esta multiplicidade deste corpo que fala de forma performativa²⁹ (adquirindo este termo da autora Jussara Setenta) e reflete sobre si e suas crises, com propostas que vão e voltam, ligam e se desligam. Uma dança sobre danças, onde muito dos fragmentos são palpites do que já vivi corporalmente.

O solo, nessa montagem, possuía seis partes, todas variantes da mostra anterior, porém de treze minutos, se organizou em apenas nove minutos, visto que tinha ficado muito cansativo, para mim e para o público, a configuração extensa e com partes desnecessárias que fora apresentada anteriormente. Ainda utilizei o artifício das trocas de roupas para “ligar” e “desligar” as propostas, agora com o incentivo das mudanças de luz também, que seguiram as cores das peças utilizadas em cena, como também a psicologia das cores no cinema³⁰.

Porém, nessa versão eu troquei as músicas que havia utilizado para a Mostra Quase Lá por dois motivos: a primeira versão estava muito longa e porque durante os ensaios entre a Quase Lá e a Quali (qualificação) eu comecei a codificar muito a partir dos procedimentos, perdendo a espontaneidade e descobertas durante partes do processo. Logo decidi que, como estratégias para me auxiliar a atualizar o trabalho, seriam escolhidas apenas músicas que me fizessem mover de forma mais íntima e próxima com as propostas pré-estabelecidas e ainda mantivesse a conexão e atenção do público, assim como, as músicas escolhidas seriam trocadas a cada apresentação pública.

29 A fala performativa é um ato corpóreo que se constitui de um cruzamento sintático da fala, que já é corpo, com a linguística, criando importância do conteúdo através dessa fala que se constrói no e pelo corpo e comunica-se através desse fazer.

30 No cinema, o uso das cores é primordial nos figurinos, cenários e iluminação de uma cena, usando tonalidades que “direcionam” a atenção e despertam no público, os sentimentos e percepções desejados. As cores podem até passar despercebidas durante um filme, mas a conexão que elas têm, muitas vezes, afetam diretamente o psicológico do espectador e têm um papel fundamental no entendimento de ações.

Após a tão esperada apresentação para a minha banca, as atenciosas e proativas, Profa. Dra. Sidinalva Maria dos Santos Wawzyniak e Profa. Ms. Tatiana Araújo Berghauser, e para a minha orientadora, Profa. Dra. Cristiane Wosniak, além do grande alívio, vieram também os apontamentos, as críticas e os auxílios das professoras, a maioria extremamente relevantes para mim e para a continuação do trabalho.

Algumas observações foram recorrentes nos comentários das duas convidadas da banca, e a maioria delas entravam em consenso com dúvidas minhas sobre o trabalho, como por exemplo, criar um fio de ligação para o trabalho, mas, principalmente, o final da obra. Que coisa mais difícil! Criar um final de um trabalho que tem como base o não acabar, o ciclo. Mas sim, eu já vinha pensando sobre como finalizar este trabalho, porque, de fato, ele precisa ser mais fechado para a defesa pública, e a banca só reafirmou esta necessidade.

Outro fator que foi citado pela banca e coloca outro pensamento meu (que está aí já faz um tempinho) em jogo: a superficialidade. Eu já me acostumei com o fato de sempre ser chamada de superficial, mas também já sedimentei as ideias que é justamente por esse fator que este trabalho precisa estar neste formato no âmbito acadêmico, para mostrar que existem outros modos de criar e de expor as obras. Assim como, entendi que eu tenho que ser honesta comigo neste processo, e que é impossível ser extremamente aprofundada em todas as propostas da cena, mesmo fazendo o meu máximo, todas às vezes, e a banca comentou sobre isso, que a superficialidade não é exatamente um problema, mas como colocá-la em cena? Bem, eu acho que ela já está colocada de alguma forma e tudo que eu preciso para a defesa pública é refinar, creio que esta seja a forma possível para concluir o trabalho.

Agora, algo que foi citado pela banca, e eu sei que posso reivindicar ainda mais, é o uso do chão e colocar aqui os porquês de eu gostar tanto dele. A minha ligação com o chão veio desde pequena, para além do conseguir ficar de pé. Para ser bem sincera, a bípede estação³¹ sempre foi muito desafiadora pra mim até mesmo quando adulta, isso ficava evidente já nas aulas de mapeamento, dos Laboratórios de Investigação, onde eu tinha que ficar um bom tempo de pé. Eu sempre ficava instável, literal e figurativamente,

31 A posição do ser humano, em pé, com o peso do centro corporal distribuído entre os dois pés.

então eu me sentia em casa quando eu podia trabalhar no chão. Outro ponto que me aproximou do trabalho de chão, para além dos momentos de fossa e chororôs, foi que quando eu realmente aprendi a lidar com meu corpo deitado ou em mais apoios no chão, eu me sentia quase como na água, fluida, com muitas possibilidades e menos preocupações que eu tinha quando eu estava de pé. Todos esses pontos dizem respeito à fisicalidade mesmo, mas a minha ligação com o chão vai para além disso, ele é metafórico para mim em muitos sentidos, e a banca me auxiliou a identificar isso.

O chão é como a nossa identidade, ele é nossa passagem como o mundo, ao passo que ele também é a base de suporte, o território e o espaço para trajetória. Tudo a ver com o meu trabalho! E porque eu ainda não tinha evidenciado isso tudo? Bem, porque ainda não havia percebido que o chão poderia ser o meu fio de ligação, não tinha percebido o peso que ele tem no meu trabalho. E por isso agradeço novamente a banca e a minha orientadora por me ajudar a redirecionar o olhar para esse algo que já estava aí (para isso e muitos outros tópicos, obrigada mesmo).

Escutando, reavaliando, percebendo e testando mais ainda, sigo a minha caminhada para a Defesa Pública, em direção da afirmação que as nossas histórias e (sobre) vivências têm no âmbito da criação, para mostrar para quem ainda tem medo nessa universidade, como eu tinha no começo, que é possível sim, manter nossas técnicas e codificações no âmbito acadêmico, e que está tudo bem trabalhar dessa forma.

5 HARBA' OU COM QUE CORPO EU VOU?

Não acredito que está acabando. O memorial e, conseqüentemente, a graduação. O solo que apresento na Defesa Pública é construído a partir de sete cenas, todas partem de um improviso com estruturas pré-estabelecidas por mim, como visto a seguir:

- A primeira cena é a camaleoa/harba' ainda isolada, que analisa de longe o que está acontecendo, se escondendo do desconhecido, sempre transitando com apoios em objetos, seja atrás ou por cima destes, com um tom de desconfiança, visto que não se sabe ainda o que vai acontecer. Essa cena, à priori, é baseada apenas no trabalho com o olhar, de certa forma, de dúvida e curiosidade;

- Na segunda cena é evidenciado o trabalho de chão, a harba' que já está mais à vontade, com vontade de se comunicar, e para isso, se agarra ao chão, e traz de volta, junto com os rolamentos, a imagem do ciclone deitado, intercalada com o "escalar" o chão com as mãos e os pés, mostrando algo com que ela está acostumada e já possui um domínio maior;
- A terceira cena, é a camaleoa que se encontra neste lugar que se assemelha a uma festa, um espaço, geralmente de sociabilidade, e para se manter em conexão com as pessoas, continua se adaptando, dançando agora a partir de passinhos que são vistos em baladas, mas sempre os transformando com base nas mudanças de nível e velocidade. Um tentar se encaixar, tentar reproduzir um modelo, mas não conseguir ser igual sempre;
- Na quarta cena, esse tentar se encaixar, vira uma dificuldade, um aperto do corpo surge e traz à tona o torto, o apertar partes do corpo com o próprio corpo, o torcer, espiralar, mas sempre com um tônus condensado, muita força de resistência;
- A quinta cena é consequência da anterior, com o não conseguir se encaixar, a crise chega trazendo como mote para o improvisado a corrida e o fibrilar da coluna, como se cada vértebra batesse uma na outra e reverberasse esse movimento de forma rápida e difícil de se manter estável;
- A penúltima cena traz o tentar se acalmar, o movimento para se estabilizar novamente, trazendo como mote de movimentação, a lentidão, a tentativa de controlar a respiração e um olhar fora do público, que transita entre um ponto fixo e em si mesma.
- E por fim, um retorno ao início do trabalho, mas já mobilizado por todas as danças anteriores.

Esta base do trabalho foi configurada a partir dos diversos testes que foram realizados e, durante o seu desenvolvimento em tempo real, eu sempre dou o enfoque para as técnicas que já experienciei (Dança Moderna, Dança Contemporânea, *Jazz Dance*) dentro dos improvisos como visto anteriormente: o improvisado no nível baixo a partir das imagens do ciclone deitado e dos padrões neurológicos básicos, o improvisado a partir de

danças como “passinhos de balada” tendo como principais variáveis a velocidade e o nível, a exploração da coluna a partir dos verbos entortar, amassar, puxar e fibrilar, e por fim, o desacelerar e recomeçar. Escolhi estrutura-lo nessa forma, pois além de ela ajudar a dar pistas de um ciclo de narrativas (que de certa forma representa as sete fases dos diversos *Evolons* que já vivenciei) e aproximar o público do que poderia ser este trabalho, esta ordem evidencia um sentido para mim, que me move em tempo real com as propostas estabelecidas previamente, mas também com memórias de momentos da faculdade que vivenciei.

Todas essas partes são permeáveis, como um sistema aberto, e acho extremamente importante salientar novamente, que para mim, fora difícil colocar este trabalho com suas superficialidades, transitoriedades e multiplicidades no âmbito acadêmico da Universidade Estadual do Paraná, e por isso falo tanto de sobrevivência, pois eu quis me manter no lugar de continuar dançando as danças “de fora” da universidade dentro dela, com suas respectivas atualizações e adaptações.

Harba’ ainda é um estudo pra mim, e não tem objetivo nenhum de chegar à um final, ele é cíclico e processual, um caminho de tentativas intermináveis de apenas experienciar e (re)existir ideias neste corpo que continua se atualizando a todo momento, no tempo presente e em tempo real.

REFERÊNCIAS

ARRAIS, J. de A. Quando fazer é pensar e pesquisar: andanças epistemológicas. In: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Dança (PPGDança/UFBA)**. Universidade Federal da Bahia: Salvador, 2013a. Disponível em: <<http://www.portalseer.ufba.br/index.php/revistadanca/article/view/8301/6038>>. Acesso em: 21 jul. 2017.

_____. **Dança com a Crítica**. Fortaleza: Ed. Expressão Gráfica, 2013b.

BALÉ in Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/ballet-classico/>> Acesso em: 15 abr. 2019.

BUSAID, A. M. N. Como fazer a dançaprópria?. In: **Revista Repertório**. Salvador, n. 18, p. 144-149. 2012.

DANÇA CONTEMPORÂNEA in Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/danca-contemporanea/>> Acesso em: 15 abr. 2019.

DANÇA MODERNA in Info Escola. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/danca-moderna/>> Acesso em: 15 abr. 2019.

EDUCAÇÃO SOMÁTICA in Poéticas do Corpo. Disponível em: <<https://poeticasdocorpo.wordpress.com/2010/08/09/educacao-somatica/>> Acesso em: 15 abr. 2019.

ESCOTISMO in Escoteiros Disponível em: <<https://www.escoteiros.org.br/o-movimento-escoteiro/>>. Acesso em: 15 abr. 2019.

HIPERMOBILIDADE ARTICULAR in Minha Vida. Disponível em: <<https://www.minhavidade.com.br/saude/temas/articulacoes-hipermoveis>> Acesso em: 15 abr. 2019.

JAZZ DANCE in Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilecola.uol.com.br/educacao-fisica/jazz-danca.htm>> Acesso em: 15 abr. 2019.

JUDÔ in Sua Pesquisa. Disponível em: <<https://www.suapesquisa.com/educacaoesportes/judo.htm>> Acesso em: 15 abr. 2019.

KATZ, H; GREINER, C. Por uma teoria corpomídia. In: GREINER, C. **O corpo**: pistas para estudos indisciplinados. São Paulo: Annablume, 2005.

GREINER, C. Operadores de resistência. In: GREINER, C. **O Corpo em crise**: novas pistas e o curto-circuito das representações. São Paulo: Annablume, 2008.

MATOS, L. In: ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa376329/luciamatos>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

MATOS, L. **Dança e diferença**: cartografia de múltiplos corpos. Salvador: EDUFBA. 2012.

MENDES, A. F. **Dança Imanente**: uma dissecação artística do corpo no processo de criação do espetáculo Averso. São Paulo: Escrituras. 2010.

MERLEAU-PONTY, M. **O olho e o espírito**. *Art de France*, Paris, v.1, nº1. 1961.

PATCHWORK in Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa com Acordo Ortográfico. Porto: Porto Editora, 2003 – 2017. Disponível em: <<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/patchwork>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

PSICOLOGIA DAS CORES in Significados. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/psicologia-das-cores/>>. Acesso em 15 abr. 2019.

ROCHA, T. **O que é dança contemporânea?**: uma aprendizagem e um livro dos prazeres. Salvador: Conexões Criativas, 2016.

SETENTA, J. S. **O fazer-dizer do corpo**: dança e performatividade. Salvador: EDUFBA. 2008.

THEREZA Rocha. In: **ENCICLOPÉDIA Itaú Cultural de Arte e Cultura Brasileiras**. São Paulo: Itaú Cultural, 2017. Acesso em: 08/09/2017. Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa412904/theresa-rocha>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

TRIDAPALLI, G. De aproximações e possibilidades: a investigação como uma possível estratégia de aprendizado do corpo que dança. In: **Anais do VI Fórum de Pesquisa Científica em Arte**. Curitiba: Escola de Música e Belas Artes do Paraná, 2008.

UEXKÜLL, T. V. **A Teoria da *Umwelt* de Jakob von Uexküll**. Galáxia. São Paulo, n. 7, abril de 2004.

VIEIRA, J. A. Rudolf Laban e as modernas ideias científicas da complexidade. In: VIEIRA, J. A. **Teoria do conhecimento e arte**. São Paulo: Jorge Vieira, 1999.

Recebido em: 15/01/2019

Aceito em: 09/04/2019

A DANÇA (RE)CODIFICADA SOB A PERSPECTIVA VIDEOGRÁFICA: ESTUDO DE CASO '(DES)MUROS – LAB.OFICINA DE VIDEOANÇA'

Isadora Ismerim Seara¹

RESUMO: O presente artigo, resultante do Trabalho de Conclusão de Curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança da autora, objetiva refletir sobre os aspectos técnicos e estéticos envolvidos na criação de um videodança narrativo elaborado por meio de um projeto de extensão universitária denominado (Des)Muros: Lab.Oficina de Videodança – coordenado pela Professora Doutora Cristiane Wosniak e ministrado de forma interdisciplinar pelo acadêmico Renan Turci – curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UNESPAR – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná em 2018. Durante o percurso da pesquisa qualitativa, que se configura como um estudo de caso permeado com revisão bibliográfica, os aspectos que envolvem a conceituação da linguagem videodança em sua matriz simbiótica – corpo, câmera, movimento dançante e edição audiovisual –, são redimensionados pela intensa vivência da autora, possibilitada pela pesquisa participante, atuando, desde o princípio do projeto (março) até seu encerramento (outubro) como ministrante da oficina de dança e como coreógrafa da videodança. Para dar corpo a estes pensamentos e percursos investigativos, o presente artigo encontra-se ancorado em teorias/ autores como: Raymond Bellour (1997), no conteúdo de hibridação ou simbiose midiática; Maíra Spanghero (2003) e Regina Miranda (2000), com o corpo e(m) interação tecnológica e Philippe Dubois (2004), Alexandre Veras Costa (2007), Arlindo Machado (2002) e Cristiane Wosniak (2008), na discussão específica acerca da linguagem videodança.

PALAVRAS-CHAVE: corpo. câmera. dança. videodança. linguagem.

THE DANCE (RE) CODIFIED FROM THE VIDEOGRAPHIC PERSPECTIVE: CASE STUDY '(DES)MUROS - LAB.OFICINA DE VIDEOANÇA'

65

ABSTRACT: This article, resulting from the author 's undergraduate thesis of Bachelor 's and license Degree in Dance, aims to reflect on the technical and aesthetic aspects involved in the creation of a narrative videodance developed through a university extension project called (Des) Muros: Lab.Oficina de Videodança - coordinated by Professor Cristiane Wosniak and taught interdisciplinarily by the academic Renan Turci – Bachelor's in Cinema and Audiovisual course of UNESPAR - Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná in 2018. During the course of the qualitative research, which is configured as a case study permeated with bibliographic review, the aspects that involve the conceptualization of videodance language in it's symbiotic matrix - body, camera, dance movement and audiovisual edition - are re-dimensioned by the intense experience of the authoress, made it possible by the participant research, acting from the beginning of it (March) until it's closure (October) as a dance workshop minister and as choreographer of the videodance. To give substance to these thoughts and investigative paths, the present article is anchored in theories/authors as: Raymond Bellour (1997), in hybridization content or media symbiosis; Maíra Spanghero (2003) and Regina Miranda (2000), with the body and (in) technological interaction and Philippe Dubois (2004), Alexandre Veras Costa (2007), Arlindo Machado (2002) and Cristiane Wosniak (2008), in the specific discussion about videodance language.

KEYWORDS: body. camera. dance. screen dance. language.

¹ Graduada no curso de Bacharelado e Licenciatura em Dança pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar), *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Pós-graduanda em Educação (FSB) e Ensino e Aprendizagem (UniOpet). E-mail: isah_bjl@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A linguagem da videodança vem, durante décadas, conquistando seu espaço enquanto arte, metodologia de criação em dança e mecanismo de cruzamento entre corpo e tecnologia na proposição de um processo de simbiose² entre dança e vídeo.

Assumindo a forte influência da tecnologia sobre o ser humano na contemporaneidade, onde a poluição visual, bombardeios imagéticos, influência digital, entre outros exemplos, percebe-se que os dispositivos tecnológicos disponíveis tornam-se espécies de extensões corporais destes corpos contemporâneos.

Deste modo, enquanto forma de extensão tecnológica e culturalmente afetada do corpo em movimento dançante, a videodança tem alcançado visibilidade, credibilidade, despertando interesses de estudo nas mais diversas áreas. Torna-se, portanto, necessário e justificável o crescente entendimento e aprofundamento teórico-prático, acerca desta linguagem artística híbrida, para que artistas e pesquisadores se habilitem a decodificar, identificar, reconhecer e decifrar cinema através das lentes da dança e vice-versa.

Uma das proposições desta investigação é a descoberta de novos modos de exercitar a parte sensorial do corpo por intermédio da manipulação dos movimentos em diálogo interativo com os mecanismos do sistema audiovisual.

Com a presença massiva das avançadas tecnologias da comunicação e o acesso aos dispositivos – câmeras, *smartphones*, microcomputadores, *softwares* de edição – o interesse, os estudos e a prática vinculados à videodança têm crescido exponencialmente. Neste contexto produtivo, as plataformas digitais de armazenamento e busca de material audiovisual – leia-se *YouTube*, *Vimeo*, *Facebook*, *Whatsapp*, *Telegram*, *Instagram*, *Websites* e demais plataformas digitais de armazenamento e busca de material audiovisual – tornam-se sinônimo de um campo inesgotável de acessibilidade e estudos, assim como fonte propagadora e veículo de troca de conhecimentos e fontes de estudos sobre a linguagem da dança em rede.

2 Nas Ciências Biológicas, é uma associação de dois seres vivos, duas plantas ou uma planta e um animal, na qual ambos os organismos recebem benefícios. Para a Dança, utiliza-se o termo para indicar a união/fusão benéfica entre meios, neste caso, entre dança e vídeo.

Compreendendo a videodança como uma linguagem simbiótica e como uma forma de experimentação, interpretação alternativa acerca da dança para palcos teatrais e proposta de recodificação em Dança com domínios próprios nasceu minha curiosidade sobre as relações entre dança e o audiovisual – o corpo e a câmera em diálogo sem restrições ou hierarquias entre as linguagens.

A simbiose de tecnologias multimidiáticas com a dança, na contemporaneidade, favorece um ambiente estimulante para desenvolver pesquisas, com o intuito de conceber novas obras artísticas.

Segundo Ivani Santana (2006) estas modificações já se encontram em operação há algum tempo, pois “as emergências promovidas pela mediação tecnológica da dança possibilitaram uma redescoberta da percepção, e isso alterou todo o sistema: a nós e ao ambiente.” (SANTANA, 2006, p. 5). Neste sentido, é importante destacar que a questão de autoria neste ambiente é bastante aberta e flexível: o (a) autor (a) de videodança tanto pode ser o elemento que cria o movimento, o (a) coreógrafo (a), como o que cria o vídeo, editor (a) /diretor (a) do audiovisual. Ambos os campos ou linguagens procurando encontrar-se em igualdade em suas dissoluções de fronteiras. Adotando desta forma uma relação de igualdade entre ambos os campos. É na confluência do estado simbiótico e coautorial que nasce e se desenvolve o *Projeto (Des)Muros: Lab.Oficina de Videodança* e a videodança daí decorrente.

Após breves contatos e talvez até superficiais com o assunto e pelas idas e vindas de pensamentos acerca de subversão de técnicas/linguagens de dança, outras metodologias não tão tradicionalistas quanto as que estamos habituados no ensino e prática de dança e sobre novos modos de fazer uma mesma coisa, fui buscar nesta forma de expressão simbiótica, uma maneira de investigar e aplicar minhas ideias sobre o movimento do corpo capturado pelas lentes de uma câmera que também dança enquanto o corpo performa.

No decurso de disciplinas optativas teórico-práticas de videodança, dança e tecnologia, semiótica e algumas leituras sobre dramaturgia corporal na universidade, ocorreram-me alguns pensamentos sobre recodificações, outros modos de enxergar e

interpretar dança e a vontade de me aprofundar nisso e talvez criar meu próprio estudo/metodologia sobre uma recodificação em dança; entender melhor como essa recodificação acontece e o que ela demanda para acontecer.

Como tipologia de pesquisa, adoto a Revisão Bibliográfica associada ao Estudo de Caso com procedimentos de pesquisa participante. O objeto do estudo é a configuração e metodologia de aplicação interdisciplinar do projeto de extensão universitária *(Des)Muros: Lab.Oficina de Videodança* – coordenado pela Professora Doutora Cristiane Wosniak e ministrado pelo acadêmico Renan Turci – curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual da UNESPAR – Campus de Curitiba II – Faculdade de Artes do Paraná, na execução de seu Trabalho de Conclusão de Curso.

2 RASTROS HISTÓRICOS DA LINGUAGEM VIDEODANÇA

“O corpo está em todos os lugares.” (SANTAELLA, 2004, p. 133). Esta afirmação é amplificada se consideramos que, a dança, quando incorporada ao *medium* vídeo, certamente percorre distâncias, conquista espaços e tempos, antes não imaginados, mas atualmente, a onipresença do corpo é fartamente propiciada pelo advento das tecnologias e plataformas digitais e, com isso, como aponta Santaella (2004) surgem as inquietações provocadas pelos processos de corporificação, descorporificação e recorporificação [...] emergentes das simbioses estratégicas entre o corpo - sujeito e objeto da arte da dança - mediado pela projeção do vídeo.

Vale ressaltar, portanto, que em paralelo à evolução da Dança, o desenvolvimento da mídia audiovisual e(m) sua influência sobre as outras artes, tecerá sua relação com a Dança que já procurava fugir dos palcos teatrais tradicionais, tomando para si os espaços midiáticos para a sua (re)configuração estética.

Na dança, destaca-se a artista Lóie Fuller (1862- 1928), que se acredita ser pioneira na arte da dança e tecnologia. Fuller dedicou-se a trabalhar com as relações estreitas entre movimento e espaço, já em estúdio, nas quais o papel da luz e das cores permitiu que se consolidasse uma estética extremamente influenciada pelo cinema, em parceria com o inventor e empresário Thomas Edison.

Durante os anos 1960, artistas pós-modernistas que frequentavam a Judson Church³, incorporaram performances, filmes e vídeos em seus espetáculos e artes cênicas. Fase essa, em que a câmera possuía um ponto de vista mais fixo, caracterizando esses momentos muitas vezes mais como uma simples captura de uma produção em dança.

Sendo assim, quando investigamos os rastros históricos da videodança, podemos afirmar que a estrutura básica configura-se como uma linguagem artística e comunicativa e, em seu percurso, esta forma audiovisual, devido às novas variantes no teatro-dança e na dança pós-moderna, ‘evoluiu’ de um simples registro ou documentação de dança, para ser encarado, na concepção de Arlindo Machado (2002) “como um sistema de expressão pelo qual é possível forjar discursos sobre o real (e sobre o irreal). Em outras palavras, o caráter textual, o caráter de escritura do vídeo, sobrepõe-se lentamente à sua função mais elementar de registro” (MACHADO, 2002, p. 188).

Conforme aponta a cientista da dança e mídia, Claudia Rosiny (2007), a videodança faz parte de um desenvolvimento geral em direção à intermedialidade e à mistura de tipos de arte, como uma mudança em direção a novos padrões de recepção, na superação dos padrões de perspectiva que estruturavam anteriormente o palco teatral.

69

Para o teórico francês, Philippe Dubois (2004), o vídeo como um fenômeno cultural, encontra-se numa situação que transita por dois universos antagônicos: a arte e a comunicação - a esfera artística e a midiática. Nas palavras do autor, a videodança seria “a um só tempo objeto e processo, imagem-obra existente por si mesma e meio de transmissão, dispositivo de circulação de um simples sinal” (DUBOIS, 2004, p. 74).

Esta é a posição ambígua da videodança que, segundo Raymond Bellour, é um entre-lugar, uma espécie de mistura de meios e de formas de representações, tais como gravura, cinema, fotografia, vídeo, música, dança, entre outras.

Ressaltamos que o autor, em sua obra *Entre-Imagens: foto, cinema, vídeo* (1997), articula esta ideia à denominação entre-imagens, por entender a hibridação – a mescla de meios – como um espaço-tempo de passagem, de intervalo em potencial ampliando as

3 Dança pós-moderna é a denominação de uma escola estética (não necessariamente técnica ou formativa) que surge nos Estados Unidos na década de sessenta a partir da *Judson Church Generation*. A Judson Church era um local (porção de uma igreja) onde um grupo de artistas multidisciplinares (coreógrafos, bailarinos, *videomakers*, compositores, *performers*, atores, artistas plásticos) se reunia em Nova York com o objetivo de pesquisar novas linguagens de movimento. Também neste período iniciam-se as primeiras explorações da linguagem da dança mediada pela tela do vídeo.

redes de criação, pelas fissuras ou esgarçamento de fronteiras limítrofes entre os diferentes tipos de linguagem. É neste contexto que entendemos a videodança, objeto empírico desta investigação.

Salientamos, que, diferentemente da linguagem do cinema, na videodança não pode haver ‘profundidade de campo’, pois sua resolução é baixa e os detalhes da imagem vão se dissolvendo na medida em que se deslocam para o fundo e no mesmo sentido, não há mais uma imagem única (nem espaço único, nem ponto de vista único, etc.), mas múltiplas possibilidades ‘confeccionadas’ pelo processo de edição.

3 FIGURAS ESTÉTICAS DA IMAGEM VIDEOGRÁFICA - A DANÇA NA TELA

A partir deste momento, devemos tratar a dança como um sistema/interface e cinema como outro. Interfaces que “serpenteiam constituindo linhas de afirmação que dialogam em cada trabalho a partir de suas diferenças” (COSTA, 2008, p.10).

De acordo com Cristiane Wosniak (2008), a dança interfaceada certamente propõe uma ampliação de repertório ao se estruturar sob a forma de diálogo e integração de dois sistemas. Ainda nas palavras da autora (2008, p. 42), a dança mediada por um veículo de comunicação, portanto, torna-se “um novo *texto*, um novo discurso (esfera artística e midiática) com código e linguagem específicos – uma signagem – decorrente das possibilidades de interação e de diálogo com as interfaces das novas tecnologias de comunicação”, consolidando assim a independência da videodança em relação ao cinema e até mesmo em relação à linguagem artística da dança.

Admitimos que o conceito de híbrido sustenta também a constituição básica da videodança e que a mesma subverte quaisquer significados preexistentes de dança na/para tela. Trata-se da evolução tecnológica do corpo e(m) movimento no vídeo; a abertura de outras e maiores possibilidades de alcance de um corpo através das ferramentas de edição de imagem sem ofuscar, portanto, a magnitude nem da dança, e nem do audiovisual.

A partir deste momento da investigação, surge uma questão fundamental: de que modo e com que meios (efeitos, figuras de linguagem, edição) é possível ‘montar’ uma videodança?

Tanto em narrativas cinematográficas, quanto nas produções de videodanças, o elemento de enquadramento é primordial para significação das cenas de acordo com o que o diretor pretende mostrar e/ou permitir que o espectador veja naquele momento, cena/quadro da narrativa.

O ato de enquadrar uma cena caracteriza-se por selecionar determinada porção de cenário (com ou sem personagem) para figurar na tela. Assim, segundo Fumagalli (2005), a depender do enquadramento, uma paisagem pode aparecer com mais céu, mais árvores, mais água. Uma pessoa pode aparecer inteira na tela, ou pode-se optar por mostrar apenas seu rosto ou detalhes de partes do corpo.

Por sua vez, o enquadramento da cena tem uma carga narrativa variável de acordo com o plano – que determina o tamanho dos personagens e objetos apresentados em cada quadro, assim como qual parte deles veremos. A escolha do plano controla o que podemos saber de um tema numa certa cena e também pode exercer um efeito poderoso em nossa resposta emocional - escolhido para a cena. Dentre os principais planos, destacam-se: plano geral, plano médio, plano americano, primeiro plano, plano detalhe e o plano sequência.

O plano geral é um plano amplo, onde o personagem (se há um) se torna demasiadamente pequeno e geralmente é utilizado para mostra de cenário/contexto. O plano médio possibilita mostrar as características primordiais da cena, criando interação entre o tema/personagem e o ambiente, focando em gestos largos do mesmo, o filmando da cintura para cima. O Plano americano captura os personagens do joelho para cima e geralmente é utilizado para enfoque de interação entre os personagens, mas não necessariamente na relação dele com o ambiente, mesmo que ele tenha espaço nesse enquadro. O primeiro plano concentra-se num rosto ou detalhe de uma cena, desempenhando uma função mais emocional, cortando o personagem pouco abaixo das axilas e privilegiando o que é transmitido pela expressão facial. O plano detalhe é um plano de impacto visual e emocional, uma vez que mostra uma parte essencial do assunto, às vezes criando uma imagem abstrata enfocando um detalhe mínimo, muitas vezes de maneira que não se consegue reconhecer o objeto. Por último, o plano sequência, que por sua vez caracteriza

o cinema antigo, pois não comporta cortes, segue uma sequência contínua, podendo ser executado com a câmera na mão ou utilizando estabilizadores de imagem para evitar trepidações.

Dentre as ferramentas de edição de imagem, o efeito de incrustação, possibilitado pela edição, é o que melhor exemplifica esta hibridação estética, pois só se conhece como linha de recorte entre as duas partes, uma fronteira flutuante, móvel ao sabor das variações da cor ou da luz do real.

A figura da incrustação em uma videodança, pode ser percebida por meio da textura vazada e pela espessura da imagem. Para Dubois, “esta [...] figura de mescla de imagens é certamente a mais importante por ser a mais específica do funcionamento eletrônico da imagem videográfica (2004, p. 82)”. Ou seja, nas palavras do autor:

[...] passamos a lidar com um corpo que é imagem(s), e apenas imagem: podemos despedaçá-lo, furá-lo, queimá-lo como imagem, e ele jamais sangra, pois é um corpo superfície, sem órgão; ao mesmo tempo (e esta é a força da reversibilidade da figura), é a própria imagem que se apresenta plenamente, organicamente, como um corpo. (DUBOIS, 2004, p. 89).

Outro efeito tecnoestético – uma perspectiva da forma para pensar a dimensão constitutiva dos meios na expressão e no sentido – passível de ser empregado na montagem de uma videodança, denomina-se ‘janela’. Esta figura da edição videográfica, consiste em mesclar imagens umas ao lado das outras, ou seja, recortar e justapor imagens ou figuras de lógicas opostas ou complementares, o que permite perceber, ao mesmo tempo, fragmentos de planos distintos no quadro ou na tela.

As janelas permitem ao espectador observar (e o produtor mostrar) mais e melhor, partes específicas e mais significantes para o objetivo do mesmo. Se uma filmagem de um solo de dança, por exemplo, for efetivada sob variados ângulos e perspectivas, todas elas podem aparecer, umas ao lado das outras, no mesmo instante, na tela videográfica. Estes pontos de vista distintos do olhar da câmera, sobre o movimento dançante, só é possível pela existência do *medium* videodança.

Ainda sobre edição de imagem e movimento, outra possibilidade técnica e estética que caracterizam a linguagem da videodança é a ‘sobreimpressão’. Segundo Dubois (2004, p. 78), a sobreimpressão “visa sobrepor duas ou mais imagens, de modo a produzir

um duplo efeito visual [...]: cada imagem sobreposta é como uma superfície translúcida através da qual podemos perceber outra imagem, como num folheado de imagens”, criando movimento a partir de uma imagem estática composta por um punhado de imagens juntas, simplesmente por reproduzir várias imagens condensadas numa só.

Estas ferramentas de edição de imagem vêm contribuir com o que denominamos de tecnologia audiovisual. Suas funções básicas estão à disposição do videomaker e servem ao corpo como uma espécie de extensão do mesmo, potencializando o alcance da Dança e das Artes do Vídeo. Não mais como apenas registro, nem como um auxiliar, mas como componente potencializador dentro do todo em videodança.

4 AS LÓGICAS DA RELAÇÃO CORPO+DANÇA+TECNOLOGIA = VIDEODANÇA

Iniciamos a argumentação, neste capítulo, com a seguinte questão provocada por Alexandre Veras Costa em seu texto *Kino-coreografias: entre o vídeo e a dança* (2008): “todo registro implica uma transposição de linguagem, mas qual o limiar em que essa transposição começa a aparecer como uma outra coisa?” (COSTA, 2008, p.10).

A partir do momento em que se decide simplesmente filmar uma dança, há uma adaptação de meio dessa dança ‘real’/referente/do aqui-e-agora/presencial, para outro lugar: o palco-tela e o olhar-câmera.

Neste momento de transposição, do entre-lugar das definições, não se trata mais apenas de ‘dança’ e também não é apenas um ‘filme de dança’: é uma ‘outra coisa’.

Existem outros estudos sobre espaços alternativos, como plataforma de existência da dança, diferentes daquele em que o(a) bailarino(a) atua em um palco tradicional. A questão a ser discutida, nestes casos, é a distância de apreensão das imagens dançantes. Um espectador, sentado em uma plateia do edifício teatral tem uma percepção visual da obra coreográfica em si. Na transposição destas imagens coreográficas para a tela do vídeo, a noção de ‘palco’ se transforma. Ganha-se ou perde-se informações sobre a Dança?

Discussões em torno dos ganhos ou perdas de autonomia do olhar para o corpo dançante, seja no palco/teatro ou no palco/tela, são inúmeras. Existem, obviamente, perdas e ganhos espaciais e visuais para o espectador e para o próprio bailarino que se aventura nesse papel de artista multimídia, compreendendo aos poucos esta outra forma

de experimentação em dança, que por sua vez caracteriza-se como uma ‘experiência tecnoestésica’ de acordo com a pesquisadora em dança e audiovisual Isabel Carvalho de Souza (2007), uma vez que o artista praticante tem seus sistemas perceptivos alterados pela manipulação da técnica videograficamente dançante.

O fato é que existem possibilidades variadas de fazer uso – com mais ou menos edição/interferência – das imagens de dança capturadas pelo olhar da câmera e, posteriormente, editadas.

Entretanto, de acordo com Mauro Trindade (2009, p. 35), o simples ato de “documentar uma atividade coreográfica, sem inserir as novas tecnologias no processo artístico, é dança filmada”. Ou seja, o que delimita a fronteira entre essa relação híbrida da dança com as artes do vídeo, leia-se videodança, neste caso, é justamente esse entendimento de ligação simbiótica entre coreógrafos e *videomakers*/videastas no processo de criação.

Para facilitar essa distinção, Maíra Spanghero, em seu texto *A dança dos encéfalos acesos* (2003) define três categorias/tipos de prática para melhor análise e pontuação de diferenças e semelhanças entre as duas tecnologias:

- 1) o registro em estúdio ou palco, possibilitando visualizar melhor o trabalho, mas sem alterações significativas e intenção além da de registro;
- 2) a adaptação de uma coreografia preexistente para o audiovisual;
- 3) as danças pensadas diretamente para a tela, que interessam que a câmera e bailarino dançam e que o mesmo se coloque também no espaço e no tempo da câmera, ganhando outra possibilidade de existência.

A videodança, pelo que foi até o momento explanado, pode ser considerada um sintoma, um produto ou ‘ruído’ coerente da contemporaneidade, que surge da necessidade de se encontrar novas formas de expressão e linguagem, inserindo-se em um século onde a emergência das avançadas tecnologias de comunicação imprime um caráter intenso de pesquisa, hibridismo e desterritorialização das fronteiras entre as artes.

Conforme aponta Regina Miranda em seu artigo *Dança e Tecnologia* (2000), “para criar seu próprio universo, a dança surpreende e se renova, sempre privilegiando a característica de possuir o espaço artístico que faz do corpo seu principal instrumento” (MIRANDA, 2000, p. 112).

Destacamos, portanto, que a videodança, nesta investigação, sobretudo a videodança produzida no projeto ‘(DES)MUROS: LAB.OFICINA DE VIDEODANÇA’, no qual a autora encontra-se em processo de pesquisa participante, é alicerçada na terceira modalidade de videodança proposta por Spanghero: uma videodança pensada diretamente para a tela, conforme tentaremos explicitar no próximo capítulo.

5 ESTUDO DE CASO/PESQUISA PARTICIPANTE: (DES)MUROS: LAB.OFICINA DE VIDEODANÇA

5.1 HISTÓRICO E MOTIVAÇÕES

O Projeto *(DES)MUROS: LAB.OFICINA DE VIDEODANÇA* é um curso de extensão universitária da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR) – campus de Curitiba II/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP), e que se estruturou como uma possibilidade de atrelar a produção de uma videodança, durante o ano de 2018 [fevereiro à outubro], com uma ampla oficina de criação interdisciplinar e compartilhada com outros acadêmicos envolvidos com suas áreas e cursos específicos, além de egressos e/ou artistas da comunidade curitibana, mas com o interesse voltado para as audiovisualidades e, em específico o estudo e criação de videodanças.

O objetivo do referido projeto, no qual me encontro vinculada ativamente e também como observadora – Pesquisa Participante – é proporcionar a ‘queda das muralhas’ nos segmentos artísticos acadêmicos, tão focados em suas próprias áreas, seja no âmbito da universidade ou fora dela, no espaço profissional e apostar em uma vivência partilhada de experiências na co-criação e coautoria de um material artístico híbrido a ser apresentado publicamente como resultado das atividades – oficinas, laboratórios, debates, encontros, processos coreográficos, ensaios e filmagens – desenvolvido no projeto.

Saliento, que a Pesquisa Participante, segundo Antônio Carlos Gil (1991), também é conhecida por 'Pesquisa Ação' e se caracteriza pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas. A escolha deste método/tipo de pesquisa, na construção deste trabalho de conclusão de curso, justifica-se, devido ao fato de que, além de estudar os conceitos, objetivos e características da videodança, por meio de pesquisa de Revisão Bibliográfica, também participo do coletivo que está prestes a criar uma videodança, após um longo percurso de trabalho que consistiu em: oficinas, encontros, debates, leituras e práticas de edição.

Para Gil (1991), a importância da pesquisa participante está no fato de os objetos estudados serem sujeitos e não 'sujeitos de pesquisa', no sentido passivo de fornecedores de dados, mas sujeitos participantes na construção de conhecimento.

5.2 OFICINAS E PROCESSOS DA PESQUISA PARTICIPANTE

A organização do projeto teve início em fevereiro com os convites para os colaboradores se inscreverem, mediante preenchimento de ficha cadastro online. Renan Turci selecionou convidados – de diferentes áreas/cursos – para ministrar oficinas específicas em suas áreas, a todos os participantes inscritos no projeto. Fui convidada a ministrar a oficina de Dança.

A primeira reunião entre todos os ministrantes ocorreu no dia 22 de fevereiro de 2018 para definir datas de oficinas de acordo com a disponibilidade de cada um dos envolvidos. Neste encontro, definiram-se como seriam distribuídas e o que seria trabalhado em cada uma das oficinas, para que as mesmas estivessem correlacionadas e juntas auxiliassem os inscritos a acessarem a temática da videodança que nos unia enquanto 'oficineiros', – o culto à personalidade, envolvendo diversos tipos de poder, alienação e críticas sociais na contemporaneidade – posteriormente.

Os encontros, a princípio, seriam quinzenais, sempre aos sábados (das 14h00 às 17h00) nas dependências da Faculdade de Artes do Paraná, sala 06 do bloco II, para que todos os alunos, egressos e membros da comunidade em geral, pudessem frequentar independente do turno do seu curso.

Porém, com os feriados e devido às questões diversas coletivas alguns encontros foram adiados, desacelerando o processo inicial. Assim sendo, no período de 14 de abril a 19 de maio de 2018, em sábados alternados ocorreram as oficinas. Duas oficinas, uma seguida da outra, de 1h30 por dia, totalizando três sábados de oficinas foram assim distribuídas:

- 1) dia 14/04 – Oficina de Artes Visuais e Música/musicoterapia;
- 2) dia 28/04 – Oficina de Teatro/Artes Cênicas e Dança;
- 3) dia 19/05 – Oficina de Cinema e Audiovisual.

Nas oficinas de Artes Visuais e Música, as duas artes/linguagens se misturaram trabalhando-se com desenho e ritmo musical com o corpo, corpo e som e harmonia de imagem. O objetivo do encontro foi trabalhar um coletivo que contemplasse um valor estético positivo, autônomo e harmonioso.

Na oficina de Teatro, foram trabalhados jogos criativos, como o de campo de visão, onde você acompanha e imita a movimentação/gestos/deslocamento de quem está dentro do seu campo de visão e a partir do momento em que você não vê ninguém, você não pode se mover até que outra pessoa entre no seu campo de visão.

Essas variadas dinâmicas tinham o objetivo de despertar a atenção dos indivíduos/sujeitos participantes, formando e reformulando coletivos que hora ou outra transformavam-se num só; ativar a percepção para com o ambiente e as pessoas do ambiente para posteriormente nivelar todos os indivíduos em um só, criando a ideia de massa que contempla a temática da videodança, que se constitui no produto final do projeto *(DES)Muros: Lab. Oficina de Videodança*.

Em minha oficina de Dança, ocorreu-me a ideia de trabalhar o corpo de forma coletiva (jogos compartilhados e colaborativos) e também de forma individual (para acesso da consciência corporal), visto que o público participante não era inteiramente ou majoritariamente composto por bailarinos e/ou estudiosos de corpo na dança, com o objetivo de garantir variadas possibilidades de reconhecimento do corpo como potência de criação em dança e de movimentos para a tela.

Procurei, na formulação de exercícios práticos, ‘atizar uma centelha’ criativa nos participantes, levando-os, gradativamente a buscar e propor suas próprias compreensões e entendimentos de movimentos expressivos, criados a partir de ideias/conceitos exploratórios pela subjetividade minhas e do Renan de acordo com a temática pensada para a videodança.

Procurei proporcionar aos participantes, em minha oficina de dança - para a videodança - um acesso do corpo à ideia/tema, através de atividades estimulantes do sensório-motor com foco nos cinco sentidos do corpo, provocando sensações que regiam a investigação, sempre gerando movimento corporal.

Em meio a essa exploração de gestos, foi lançada a proposta de construção de um roteiro dançado, em grupo, a partir de filmes famosos e muito populares, em que cada um, da sua forma, abordaria a temática de poder. E por que a escolha desta temática? Nas palavras do próprio roteirista/diretor:

O roteiro surge de uma necessidade minha de abordar o tema de poder, algo que, para mim, durante a faculdade, se teve a construção de certos elementos políticos e desconstrução de outros. Estando dentro do movimento estudantil – no centro acadêmico e no diretório acadêmico -, das reuniões de colegiado e também participando efetivamente de duas greves, me fez perceber como a política realmente se dá, e isso me abalou muito. Já as personagens surgem, assim como a construção do roteiro em si, a partir de um objetivo que eu queria que fosse transmitido - uma pessoa que começa a ser enaltecida por seu povo, o qual começa a segui-la, e se corrompe com o poder a ela dado – e imagens que, com isso, vinham na minha cabeça – como a cena final do filme. A partir disso ia tecendo e construindo personagens que seriam necessários para amarrar essas imagens (TURCI, 2018)⁴

Um dos filmes sugeridos para o laboratório de investigação/oficina, foi *O Poderoso Chefão* (Francis Ford Coppola, 1972), por exemplo. A escolha de elementos audiovisuais para a composição de movimentos deve-se à crença de que seriam propostas ricas em detalhes, estímulos sonoros, temáticas, e que viriam a contribuir positivamente no desenvolvimento criativo e interpretativo individual e, desta forma, poderiam favorecer a criação da videodança como trabalho colaborativo.

4 Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2018 (Curitiba, PR).

Na quinta e última oficina, ofertada pelo próprio ministrante do projeto, Renan Turci, foi trabalhada a área de Cinema e Audiovisual abordando características cruciais que permeiam a videodança e, sobretudo, diferencia características das Artes do Vídeo e do Cinema. Foram trabalhados teórica e praticamente, elementos e conceitos, tais como: planos, enquadramentos e efeitos de transição e sobreposição, por exemplo.

O ministrante solicitou que os participantes levassem, para a sua oficina, um objeto pessoal de sua escolha, que para ele(a) representasse simbolicamente o 'poder'. Houve a apresentação e justificativa para cada objeto levado e então teve início a atividade prática.

Os participantes se dividiram em grupos de aproximadamente cinco pessoas cada, e produziram, cada grupo, um curta-metragem narrativo de no máximo 30 segundos que tivesse apenas três planos, utilizando os objetos trazidos pelos integrantes.

Após a captura dos planos, os vídeos eram trazidos para o Renan Turci e ele efetuava a edição junto ao grupo de acordo com o solicitado pelo mesmo.

O período de oficinas (março a julho) foi encerrado com a mostra dos curtas-metragens produzidos nesta última oficina/sessão e com a discussão sobre qual seria a narrativa de cada um, quais elementos chamavam a atenção e as possibilidades de interpretação para cada filme/vídeo produzido pelos integrantes do projeto.

5.3 INTRODUÇÃO À NARRATIVA '(DES)MUROS'

Com as oficinas concluídas, o Roteiro Narrativo da videodança foi apresentado ao grupo. O Roteiro, centrado na ideia de 'poder', foi idealizado e escrito pelo ministrante do projeto e colocado para discussão com o grupo para ajustes finais na questão de visualizá-lo enquanto corpo que dança e conta uma história através da relação videográfica entre dança e tecnologia.

O 'poder' configura-se na concepção do roteirista/diretor da seguinte forma:

A questão de poder para a narrativa vem muito da minha vivência assim como também da referência teórica com a obra *Discurso da servidão voluntária* de Étienne de La Boétie, que aborda o poder por um viés como algo legitimado pelas massas, e não algo inerente a quem governa, cujo objetivo principal se torna a manutenção de sua sucessão no poder. Além disso, para mim era muito importante que o poder, que não está somente na instância política, assim como em demais instituições – família, religião, acadêmica – se mostrasse como algo abrangente, algo que você

pudesse ver ali desde figuras políticas como também alunos em uma sala de aula. Dessa forma, nos utilizamos de signos que pudessem ter diversas leituras pelo espectador para o figurino, o cenário e movimentos corporais (TURCI, 2018)⁵.

Posteriormente, o grupo decidiu por fragmentar o roteiro em cenas, ou ‘takes’ como se denomina no cinema, para facilitar a conceituação e criação das mesmas no corpo, nos gestos e na dança.

O roteiro foi dividido em cinco cenas, e o grupo em duas partes. A parte de produção visual e a parte do corpo, ou seja, quem ficaria pela frente e por trás das câmeras. Ao falarmos de videodança sempre enfatizamos a ideia de que o bailarino também é cineasta e o cineasta também é bailarino, o que não se perde nesse projeto, nós apenas nos atentamos à demanda de pessoas responsáveis por edição de imagem e vídeo, produção de maquiagem e figurino e etc. Estamos trabalhando com a ideia de moldura de quadro em plano utilizando a técnica de *stop motion*, uma técnica cinematográfica de animação (de objetos inanimados nesse caso, a areia que serviu de moldura ao final do filme) a partir de uma sequência de fotos. Nesta técnica, é necessário que em cada foto o objeto em questão tenha se movido um pouco, criando no final, ao passar as fotos rapidamente, um vídeo de movimento.

Com o roteiro lido, discutido e preparado para trabalho, e os grupos devidamente separados iniciaram-se os laboratórios de criação tanto para corpo quanto para audiovisual.

5.4 LABORATÓRIOS DE CRIAÇÃO PARA A VIDEODANÇA

No mês de Junho/Julho iniciaram-se os laboratórios de criação em dança para as cenas descritas no Roteiro Narrativo da videodança. Semanalmente nos encontramos e efetuamos testes de direções, posicionamentos, limites espaciais etc., de acordo com a posição da câmera e medida do estúdio em que será gravado o projeto – estúdio da sede do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual/ Pinhais/Parque Newton Freire Maia –, contemplando o caráter audiovisual do projeto.

5 Entrevista concedida à pesquisadora em 02/11/2018 (Curitiba, PR).

Após iniciarmos os encontros com aquecimento corporal articular e dinâmicas criativas, experimentamos movimentações a partir do improviso conduzido por imagens, palavras e outro direcionamentos, e em conjunto de acordo com a escolha do grupo, compusemos sequências de movimento pertencentes ao que temos até o momento da versão final da narrativa.

Obviamente, o tempo é muito curto para uma criação de uma videodança de cinco cenas, inteiramente narrativa de forma colaborativa e compartilhada. Portanto, em determinados momentos e cenas, tivemos de conduzir e coreografar nós mesmos, condutores dos laboratórios, e repassarmos os conteúdos para o grupo. São, ao total, oito bailarinos cineastas; para opinar, sugerir e criar juntos, portanto muitas ideias surgiam e eram levadas para discussão e por isso muito tempo era gasto e pouco trabalho bruto era produzido, neste ritmo seria inviável finalizar o projeto na data prevista, então interferências diretas com sequências e direcionamentos para conduzir de forma mais ágil o processo foram necessárias. Ao se tratar de Arte e criação num cenário em que fronteiras são constantemente quebradas/estendidas (tecnologia), não há muito lugar para cronometragem e previsões temporais e outras limitações que tivemos de lidar neste processo, obrigando-nos a sabotar em parte nossas metodologias previstas em função destes contratempos.

Todas as criações eram projetadas, modificadas e (recodificadas) testadas em ambientes delimitados pelo alcance da lente da câmera, com a mesma acompanhando, de forma em que o movimento a ser executado influenciava na mesma e vice-versa. Por fim, eram filmadas e registradas em arquivo de processo.

6 RESULTADOS, DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS

No início da discussão acerca da videodança, ficou claro que há outras propostas de espaço e de tempo ao colocar-se à disposição de um corpo tecnológico, que está para o espaço real/físico assim como está para o tempo e espaço proposto pela tecnologia, na produção de dança audiovisual. Esses novos espaços e tempos também garantem possíveis imprevistos e rumos impensados anteriormente.

Como qualquer filme, a videodança '*Matéria Bruta*' possuía desde o início do projeto sua ideia de roteiro, que foi se solidificando e por fim tomando outra forma, de acordo com as demandas do processo. Que por sua vez, teve início no dia 24 de março de 2018 com cerca de 40 participantes convocados nesse mesmo dia para a apresentação do projeto, explicação das oficinas e do processo de construção coletiva do material ao longo do ano. Pessoas de diferentes idades e áreas de atuação demonstraram interesse na aprendizagem de produção, porém em algum ponto os interesses das partes se divergiram e as pessoas desvencilhavam-se do projeto. Seja pela metodologia adotada, pela duração do projeto ou simplesmente por não atender às expectativas dos inscritos que esperavam algo majoritariamente teórico e mais conciso, ansiando uma gravação que ainda não tinha data marcada, mas estava prevista para meses à frente, a depender da velocidade do processo de criação artística e corporal. Pessoas que buscavam certo tipo de experiência na videodança, mas provavelmente não no estudo coletivo e prático da mesma, não entendendo suas complexidades e a necessidade de se aprofundar nos conceitos que permeiam essa linguagem para que a mesma não se aproxime de maneira equivocada de outros produtos do cinema, como um curta-metragem, por exemplo.

Devido principalmente a isso, no decorrer do processo houve desistências que criaram instabilidades enriquecedoras para o projeto, anteriormente previsto para de 20 a 30 pessoas ao máximo. Foram definidas as áreas de atuação e cargos que se mostraram necessários para colaborar com o diretor do projeto para que os participantes remanescentes fossem direcionados especificamente para sua 'função', - ficando como ouvinte/espectador nas outras – de acordo com a sua área de maior domínio e interesse, otimizando o tempo da produção. Direção de arte, coreógrafo, assistente de direção, operador de câmera, equipe de arte, fotografia e visualidades, sonoplasta, maquiador, cozinheiro e figurinista são exemplos de cargos que foram definidos e designados às pessoas específicas.

Porém, o número de colaboradores remanescentes não era positivo para a demanda do projeto na altura em que estava: de finalização de coreografias e pré-ensaios. Todo o conceito e 'esqueleto' da videodança estava pronto, mas ela estava em ritmo desacelerado quase estagnado por falta de bailarinos. Então em reuniões com o diretor Renan Turci, coreógrafa e diretor de visualidades João Muniz, eram debatidas essas questões e

sugerido pessoas para serem convidadas a participar do projeto. Mas quem seriam essas pessoas? Quais os requisitos para elas chegarem à reta final do projeto e conseguirem atender às expectativas e cumprir com o roteiro planejado? Quem teria disponibilidade aos sábados, comprometimento com o grau do projeto e domínios das faculdades motoras e sensíveis para acompanhar o ritmo das pessoas que já estavam envolvidas há quase um ano com o processo? Como fazer jus ao trabalho geral, das pessoas já envolvidas e as pessoas novas? Foram questões levadas em conta para a decisão de quem convidar.

É importante ressaltar que o roteiro da videodança contava com personagens na narrativa. Uma narrativa centrada na ideia de ‘poder’ e ‘política’ – considerando política como qualquer relação interpessoal –, como anteriormente mencionado.

Protagonista, antagonista, um terceiro elemento que por fim sequer foi usado, por questões estéticas e burocráticas da narrativa – dominada por bailarinas mulheres, de diferentes biotipos e estilos em que não se queria criar foco em questões específicas de gênero – e o conjunto que chamávamos de “massa”, dando rigor à temática.

Ao citar que houve predominância feminina no elenco é importante salientar sobre as escolhas estéticas acerca de cabelos, figurinos, maquiagem e características físicas pessoais. As bailarinas possuem estaturas, medidas e cabelos diferentes, uma delas não participou dos penteados por ter cabelo curto demais.

Apesar de o figurino ser em sua quase totalidade cinza, as calças são iguais de mesmo tecido, porém as camisetas são diferentes. Diferentes em tons de cinza e modelos de corte e costura, gerando semelhança, mas uma semelhança mais suave, garantindo mais conforto a quem não aprecia demarcação de sua silhueta, decotes etc. *Piercings*, tatuagens e marcas de nascença não foram escondidas, acredita-se que mesmo que as pessoas sejam iguais de acordo com certos hábitos, elas ainda possuem sua individualidade e seria grosseiro tentar modificar tanto a esse ponto. Afinal, só há massa, se houver aglomeração de indivíduos, e para isso, esses mesmos indivíduos são diferentes, mas se uniram por crenças/costumes em comum.

Personagens numa narrativa não falada, despreendida de textos e alicerçada por elementos/objetos de cena para reforço de informação estritamente entregue pelo corpo que dança necessitam dominar além de habilidades com o movimento, outras também

como intérprete/ator/criador. Este foi outro ponto de instabilidade que encontrei enquanto colaboradora e coreógrafa da narrativa. Das oito bailarinas que compõem o elenco dançante, apenas três são envolvidas diretamente com a dança em um quase mesmo patamar, enquanto graduada e graduandas em Dança. O restante do elenco contava com estudantes de Artes Cênicas, Teatro e Cinema, dentro e/ou fora da instituição acadêmica. Então de um lado, tínhamos pessoas extremamente habilidosas com a transcrição de ideias para o movimento no corpo e o próprio movimento em si (oriundas de suas práticas individuais de técnicas específicas de dança, flexibilidade articular e tônus muscular) e de outro, pessoas não tão dominantes do movimento, mas extremamente influentes em caracterização de personagem, incorporação de ideias no gesto e expressões físicas e habilidades performáticas.

Enquanto coreógrafa, eu precisava de um e de outro até certo ponto, o trabalho exigia as características elementares tanto de artistas específicos da Dança, quanto das outras artes envolvidas, pois a temática escolhida é muito delicada, atual e até um tabu social e não queríamos elementos gratuitos, exagerados ou muito viciados a ponto de defrontar o clichê. Então, questionamentos iguais aos anteriormente citados para convidar novas pessoas, foram utilizados para a seleção de quem ficaria com qual personagem e por quê. Não era a proposta do projeto e nem havia tempo para ensinar como coreografar/coreografar-se ou como atingir uma outra personalidade com o seu corpo sem perder o rigor e a limpeza que prezávamos pelo filme, mas era sim a proposta, ressignificar e recodificar essas práticas antes paralelas e agora complementares.

Eu, juntamente com elas, ressignificávamos movimentos para o corpo de cada uma de acordo com a câmera, para que todos os corpos, que no momento eram atores e bailarinos, pudessem executar dentro de seus limites e a câmera conseguisse captar a premissa.

Mesmo em quem convive com a dança e por diversos fatores que a dança na tela trás (inúmeras repetições, horas a fio no estúdio para não haver erro de continuidade entre as cenas e ajustes de última hora) acontecem divergências, e nós estávamos trabalhando com corpos de diferentes estaturas e biotipos, onde procuramos ao máximo não negligenciar

suas particularidades ao mesmo tempo em que há um padrão a ser seguido revelando a sisudez no conteúdo por trás destes e outros elementos que não os permitiu agredir a estética crítica do filme videodançado.

A recodificação da/na dança estabeleceu-se de imediato quando foi pensada a temática do filme e a mesma foi colocada em estado de reflexão e adaptação para esse novo modo de fazer, decidindo-se então, que a mesma seria contada através de corpos em movimento captado por outro corpo.

Como bailarina envolvida com o estudo do corpo em movimento compreendo a união dos elementos que compõem as formas estáticas e as formas movimentadas da dança, porém esse conhecimento foi totalmente abalado quando encontrei-me desafiada por pessoas que não compartilham da mesma área de conhecimento que eu e, desta forma, representava sozinha a responsabilidade e a representatividade da Dança do/no projeto.

Desde o primeiro aquecimento e laboratório de investigação e criação até o último dia de filmagem fui a única responsável por aquela parte decisiva do filme, onde precisei adequar a dança para a tela, para um chão de areia, para pés que dançam de coturno e para uma câmera que pode simplesmente não filmar o corpo todo em determinados momentos, comprometendo a plenitude da forma para o olhar da dança.

Um *retiré*⁶ *en dehors*⁷ não era mais a mesma coisa, talvez ele nem sequer aparecesse o suficiente para ser reconhecido como tal, na cena. Mantê-lo, substituí-lo ou excluí-lo; como isso afeta o filme e a dança? Pensar esse *retiré*, por exemplo, atribuiu outro olhar para os conceitos da Dança, ele foi modificado, repensado. Ele ficou estático por longos minutos para que a câmera encontrasse o melhor lugar para estar naquele momento e todas as bailarinas atingissem certa perfeição na semelhança e sincronia na execução do movimento. Ele levantou acima da linha de 90° graus, os pés no coturno não estavam alinhados ao joelho como normalmente é ou sequer esticados, e ele foi executado em quatro tempos no *set*, mas aparecendo no filme em dois tempos após a edição.

6 Passo/movimento comumente utilizado pela dança clássica. Consiste no ato de trazer uma das pernas dobrada a um ângulo de 90° graus com a ponta do pé alinhada ao joelho da outra perna que permanece ao chão.

7 “Para fora” - em francês. Denomina um alinhamento corporal na Dança, ou o sentido para o qual ocorrerá determinado movimento.

Compor pensando nisso, ciente de como isso vai ficar após a filmagem e edição é o que definiu a recodificação da Dança nesse processo.

Entender e trabalhar com a maleabilidade e as lacunas entre linguagens simbióticas dança e vídeo caracteriza a versatilidade do processo de criação da videodança enquanto modo subversivo e potente de videodançar. Neste sentido, pode-se vislumbrar um processo de recodificação do corpo que dança para uma câmera que videodança.

REFERÊNCIAS

BELLOUR, Raymond. **Entre-Imagens**: foto, cinema, vídeo. Campinas, SP: Papirus, 1997.

COSTA, Alexandre Veras. **Kino-coreografias – entre o vídeo e a dança**. In: Dança em foco, vol. 2. Videodança. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007, p. 9 – 17.

DUBOIS, Philippe. **Cinema, vídeo, Godard**. São Paulo: Cosac & Naif, 2004.

FUMAGALLI, R. C. D. V. **Do livro ao filme**: A constituição do sujeito discursivo em O Meu Pé De Laranja Lima. 2015. 135 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Campus de Frederico Westphalen, Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2015. Disponível em: <http://www.fw.uri.br/NewArquivos/pos/dissertacao/dis84.pdf> Acesso em: 15 out. 2018.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

MACHADO, Arlindo. **Pré-cinemas & pós-cinemas**. 2ª. ed. Campinas-SP: Papiros, 2002.

MIRANDA, Regina. Dança e tecnologia. In: PEREIRA, Roberto e SOTER, Sílvia (orgs.). **Lições de dança 2**. Rio de Janeiro: UniverCidade, 2000 (p. 112-142).

ROSINY, Claudia. Videodança. In: **Dança em foco - vol. 2. Videodança**. Rio de Janeiro: Oi Futuro, 2007, p. 18 - 33.

SANTAELLA, Lúcia. **Corpo e comunicação**: sintoma da cultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTANA, Ivani. (2006). Esqueçam as fronteiras! Videodança: ponto de convergência da dança na cultura digital. In: **Dança em foco - Dança e Tecnologia**. Disponível em: http://ivanisantana.net/wp-content/uploads/2013/04/DancaFoco_Santana-I.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

SPANGHERO, Maíra. **A dança dos encéfalos acesos**. São Paulo: Itaú Cultural, 2003.

TRINDADE, Mauro. Entre - a videodança e os gêneros da arte. In: **Dança em foco, vol. 4 - Dança na Tela**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Oi Futuro, 2009. p. 35 – 44.

TURCI, Renan. **Entrevista concedida à pesquisadora**. Curitiba, Paraná (03/11/2018). Não publicada.

WOSNIAK, Cristiane. Comunicação, Imagem e contemporaneidade: a crise sistêmica na dança. In: **Dança em Foco, vol. 3 - Entre Imagem e Movimento**. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria/ Oi Futuro, 2008, p. 34 - 43.

Recebido em: 16/01/2019

Aceito em: 09/04/2019

ENSINO E APRENDIZAGEM MUSICAL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Adão José Martins¹
Glícia Lorainne Moreira Silva²
Lauro Henrique Borges Leal³

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo descrever uma pesquisa realizada acerca de aspectos envolvendo música e a educação. Para tanto, utilizou-se como ferramenta um mapeamento sistemático, tendo como fonte para pesquisa as bases de dados da Capes: Web of Science, Scopus e SpringerLink. Os critérios de inclusão foram: a) relacionar o ensino de música como ferramenta de auxílio ou apoio no processo ensino-aprendizagem de outras disciplinas visando a interdisciplinaridade; ou b) o trabalho deve abordar a formação docente em música ou alguma atividade didática para otimização do processo de ensino. Como critério de exclusão, adotou-se: a) trabalhos duplicados; b) pesquisas que não contenham relação do ensino de música e a educação básica; e c) estudos de autores estrangeiros. Por meio do método de inclusão/exclusão, buscou-se responder questionamentos envolvendo a música em aspectos sobre interdisciplinaridade, formação docente, nível de ensino de aplicabilidade e o sobre a sua aplicação como ferramenta pedagógica. Foi estabelecida uma organização e divisão geral dos assuntos abordados nos artigos. Como resultado, contatou-se que 8 (oito) artigos abordavam música e interdisciplinaridade; 4 (quatro) artigos formação docente; 20 (vinte) artigos sobre níveis de ensino de aplicabilidade e 13 (treze) relacionado às atividades pedagógicas. Com base nestas análises, constatou-se que, apesar dos avanços, ainda se tem muito o que melhorar quando se trata da relação música e educação.

PALAVRAS-CHAVE: Música, Educação, Mapeamento sistemático.

MUSIC EDUCATION AND LEARNING: A LITERATURE REVIEW

88

ABSTRACT: The present article aims to describe a research carried out on aspects involving music and education. For that, a systematic mapping was used as a tool, with Capes's databases: Web of Science, Scopus and SpringerLink as a research source. The inclusion criteria were: a) to relate the teaching of music as a tool of assistance or support in the teaching-learning process of other disciplines aiming at interdisciplinarity; or b) the work should address teacher training in music or some didactic activity to optimize the teaching process. As an exclusion criterion, we adopted: a) duplicate works; b) researches that do not contain relation of the teaching of music and the basic education; and c) studies by foreign authors. Through the inclusion / exclusion method, we sought to answer questions involving music in aspects about interdisciplinarity, teacher training, level of teaching of applicability and its application as a pedagogical tool. An organization and general division of the subjects discussed in the articles was established. As a result, it was contacted that 8 (eight) articles dealt with music and interdisciplinarity; 4 (four) articles teacher training; 20 (twenty) articles on teaching levels of applicability and 13 (thirteen) related to pedagogical activities. Based on these analyzes, it was found that, despite advances, there is still much to improve when it comes to the relationship between music and education.

KEYWORDS: Music, Education, Systematic mapping.

1 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Gestão Pública. Graduado em Matemática. E-mail: a.martyns@hotmail.com

2 Mestranda em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Educação Musical. Graduada em Música Licenciatura. Graduada em História Licenciatura. Professora de Música no Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT-IFMA). E-mail: glucia.silva@ifma.edu.br

3 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal do Maranhão. Especialista em Direito do Trabalho. Especialista em Direito Previdenciário. Especialista em Gestão Pública Municipal. Bacharel em Direito. E-mail: lauro_hbl@hotmail.com

1 INTRODUÇÃO

A música é considerada a manifestação artística mais antiga e sempre funcionou como meio de expressão para sentimentos e comunicação do ser humano. Ao longo da História, fez parte do dia-a-dia das comunidades, manifestando-se de diversas formas em ritos, festas e celebrações (ARROYO, 2000). Conhecida como linguagem universal, é o traço mais expressivo de união entre os povos e forte agente para desenvolver a capacidade de aprender (BANDEIRA, 2008). Seus benefícios são verificados no campo cognitivo, estético e educacional.

No campo da música enquanto processo educacional, o ensino deve proporcionar experiência estética e funcionar como importante instrumento de socialização para formar cidadãos críticos participativos e responsáveis. No processo de ensino-aprendizagem, um dos principais aspectos que a música deve representar é o desenvolvimento da sensibilidade e uso dos sentidos pelo o aluno. Qualquer contato com a música, independente de gosto, resulta em maior habilidade de observação, compreensão e representação para quem aprecia e para quem executa a música.

Considerando a importância da música no processo de ensino em diversos contextos, o presente artigo tem como objetivo mostrar, a partir de um mapeamento sistemático, o que vem sendo construído na literatura sobre a música no contexto educacional. Para tanto, foi realizado um mapeamento das pesquisas existentes envolvendo música e educação.

2 MÚSICA E EDUCAÇÃO

A música constitui o universo cultural do ser humano e sempre se fez presente na escola de alguma forma. No entanto, a música, enquanto disciplina específica, ficou quase trinta anos ausente do currículo das artes em função da Lei de Diretrizes e Bases de Nº 5.692/1971. Em 2008, a promulgação da lei 11.769/2008 tornou o ensino de música obrigatório no ensino fundamental e médio. Era o mais significativo avanço na luta por parte dos educadores musicais para o projeto de desenvolvimento musical no ambiente escolar. Diante desse cenário, a música então volta

(...) atravessando uma série de dificuldades, mas provocando mudanças por parte de toda a comunidade, e em especial dos educadores musicais, para se estabelecer qual é o real valor da música e o seu lugar na escola. (BYLAARDT, 2014).

O advento da lei, nesse sentido, resultou em debates que não mais discutiam somente a possibilidade do ensino de música na educação básica. Questões como: quem deve ensinar música? O que ensinar? Como ensinar? tornaram-se foco de discussões diversas

A Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música (ANPPOM), dentre outros grupos, fortaleceram-se como centros de apoio à pesquisa na educação musical com o objetivo de contribuir para a consolidação do ensino de música no Brasil. Mas, apesar das relevantes mudanças em função da promulgação da lei 11.769/2008, o que vimos foi a não adaptação de grande parte das escolas que tinham um prazo até agosto de 2011.

As possibilidades e desafios para a concretização do ensino de música permaneciam, embora já apresentassem significativas transformações. No entanto, novos encontros apareceriam. A medida provisória Nº. 748/2016, que trata da reforma do ensino médio, propôs a retirada das artes e, conseqüentemente da música, como conteúdo obrigatório, o que levou a novos desafios para o professor de música no contexto atual.

Desta forma, os desdobramentos políticos para a definição da função da música na educação básica têm levado à diversas pesquisas. Metodologias, avaliações, formação docente, recursos didáticos, legislação em música, são alguns dos temas recorrentes.

Mesmo com todos esses desdobramentos, a caracterização do ensino de música na escola já é algo possível de ser verificado em diversas práticas e pesquisas acadêmicas sobre esse processo. Mas como deve ser esse ensino?

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), os objetivos gerais para o **ensino da música** é abrir espaço para que os alunos possam se expressar e se comunicar através dela, bem como promover experiências de apreciação e abordagem em seus vários contextos culturais e históricos.

Segundo Swanwick (1998), qualquer proposta de atividade deve proporcionar experiência prática musical e considerar os interesses musicais dos alunos. O autor chama atenção dos educadores musicais para que considerem os interesses musicais dos alunos em qualquer produção de material ou atividade musical. Segundo ele, alguns alunos gostam de compor, outros de ouvir ou cantar e tocar, esse gostar não deve ser negligenciado.

Mesmo a música se fazendo presente na vida do homem, a sua presença na escola é necessária para o alcance de todos os seus benefícios nos diversos campos para o desenvolvimento humano. De acordo com Maura Penna (2008), o ensino musical deve ser democrático e de qualidade, valorizando a experiência e interesse dos alunos. Deve proporcionar a ampliação das experiências musicais dos alunos.

É importante esclarecer que tornar o ensino de música acessível a todos num processo de musicalização - tornar o homem sensível à música - é antes de tudo considerar o contexto cultural e o universo musical desse aluno. Ao tratarmos de um ensino musical que considere o interesse do aluno, estamos falando de uma bagagem musical que não se aprende só num ambiente formal de ensino de música. Nesse sentido, estamos nos referindo às práticas socioculturais e musicais do cotidiano que pode ocorrer na rua, em casa, na própria escola, por vias midiáticas.

Sobre esse cotidiano, Jusamara (2009) diz que uma proposta do ensino de música deve considerar como o cotidiano é construído e usado pelos alunos de todas as idades. É importante verificar como ocorre a autoaprendizagem musical. Como funciona o processo de consumo e reprodução das músicas disponibilizadas em diferentes vias midiáticas.

É a partir do entendimento da realidade do aluno que o professor de música poderá trabalhar o ensino de música utilizando as formas de fazer musical: apreciação, criação e execução.

3 PROCEDIMENTO METODOLÓGICO: O MAPEAMENTO SISTEMÁTICO

O mapeamento sistemático é uma metodologia que envolve a busca por literatura a fim de verificar a natureza, a extensão e a quantidade de estudos publicados (chamados de **estudos primários**) na área de interesse (Petersen et al., 2008). Segundo Petersen

et al. (2008), há cinco passos essenciais a serem seguidos: (1) definição de questões de pesquisa, 2) realização da pesquisa de estudos primários relevantes, (3) triagem dos documentos, (4) *keywording* dos resumos, e (5) a extração de dados e mapeamento.

O presente trabalho foi norteado inicialmente com fulcro em questões básicas de pesquisa de modo que as respectivas respostas conduzam aos objetivos centrais pretendidos. Nesse sentido, as perguntas básicas foram as seguintes:

Q.1 Como a música tem sido utilizada com outras áreas de conhecimento no processo de ensino?

Q2: O que a literatura diz sobre a formação docente em música?

Q3: Quais os níveis de ensino em que o ensino de música é mais presente?

Q4: Quais propostas de desenvolvimento musical são mais empregados nas propostas pedagógico-musicais?

Na sequência, foram estabelecidos os critérios de inclusão e exclusão com vistas a direcionar a pesquisa para os objetivos específicos já definidos. São esses:

Critérios de inclusão:

- Relacionar o ensino de música como ferramenta de auxílio ou apoio no processo ensino-aprendizagem de outras disciplinas visando a interdisciplinaridade; ou
- O trabalho deve abordar a formação docente em música ou alguma atividade didática para otimização do processo de ensino.

Critérios de exclusão:

- Trabalhos duplicados;
- Pesquisas que não contenham relação do ensino de música e a educação básica;
- Estudos de autores estrangeiros.

Uma vez definidos os critérios de inclusão e exclusão, passou-se a estabelecer que a fonte ou banco de dados da pesquisa seria o repositório de bases da Capes. As bases eleitas para tanto, em virtude do reconhecimento, relevância e amplitude dos dados, foram a Web of Science, Scopus e SpringerLink. Além disso, as palavras de busca escolhidas foram bem genéricas, quais sejam, “ensino” e “música”.

Relevante mencionar, ainda, que sob risco de delimitar demais o tema e não obter número razoável de dados da pesquisa não houve delimitação do período de publicação dos trabalhos.

3.1 CONDUÇÃO DO MAPEAMENTO

Para ampliar os dados disponíveis foi acessado o portal de periódicos da Capes por meio de *login* institucional do Instituto Federal do Maranhão – IFMA, no período de 10 a 19 de dezembro de 2018. Após isso, foram pesquisadas as bases eleitas e inseridas as palavras de busca em cada uma delas. O resultado dessa primeira fase de pesquisa geral foi o seguinte:

Tabela 1: Trabalhos pesquisados nas bases de dados da Capes

BASE DE DADOS	QUANTIDADE
SCOPUS	17
SPRINGERLINK	11
WEB OF SCIENCE	82
TOTAL	110

Ato contínuo, foram aplicados os critérios de inclusão em todos os dados obtidos a partir da leitura do título, palavras-chaves e resumo. Restou, dessa forma, a seguinte seleção:

93

Tabela 2: Quantidade de trabalhos após aplicação do método de inclusão

BASE DE DADOS	QUANTIDADE
SCOPUS	16
SPRINGERLINK	4
WEB OF SCIENCE	46
TOTAL	66

Em uma terceira etapa, os critérios de exclusão, por sua vez, foram aplicados, restando a configuração abaixo:

Tabela 3: Quantidade de trabalhos após aplicação o método de exclusão

BASE DE DADOS	QUANTIDADE
SCOPUS	10
SPRINGERLINK	1
WEB OF SCIENCE	29
TOTAL	40
DUPLICADOS	3
ACEITOS	37

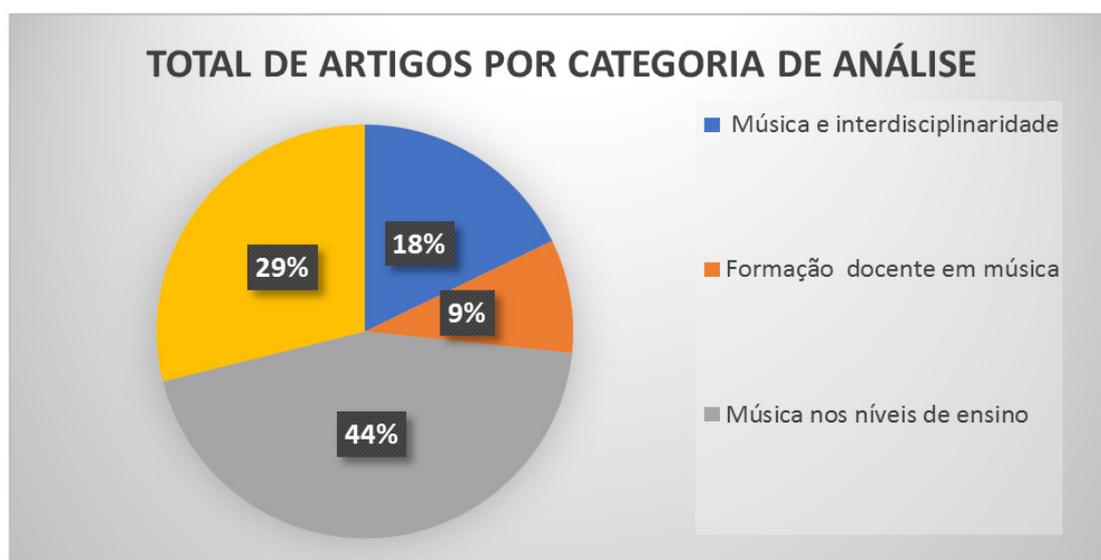
Com fulcro no mapeamento acima descrito e de posse dos itens selecionados, foi realizado a extração e análise do material coletado com vistas a assistir a resolução das perguntas pertinentes à pesquisa.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos artigos selecionados, foi estabelecida uma organização e divisão geral dos assuntos abordados de acordo com as perguntas de interesse da pesquisa, demonstrando o quantitativo de artigos que tratam de cada temática. Assim, foi possível caracterizar o resultado em quatro categorias: a) música e interdisciplinaridade b) formação docente em música c) a música nos níveis de ensino d) propostas de desenvolvimento musical em atividades pedagógico-musicais.

Com base nos critérios de análise estabelecidos, o resultado geral mostrou o total de 45 (quarenta e cinco) artigos que abordam as quatro categorias. Destes, 8 (oito) artigos tratam de música e interdisciplinaridade, 4 (quatro) artigos sobre formação docente, 20 (vinte) artigos sobre música nos níveis de ensino e 13 (treze) artigos sobre propostas de desenvolvimento musical em atividades pedagógico-musicais, conforme gráfico abaixo:

Figura 1. Total de artigos por categoria de análise



De posse dos elementos do primeiro resultado em categorias de análise, na próxima seção serão respondidas, individualmente, as perguntas que nortearam o mapeamento sistemático.

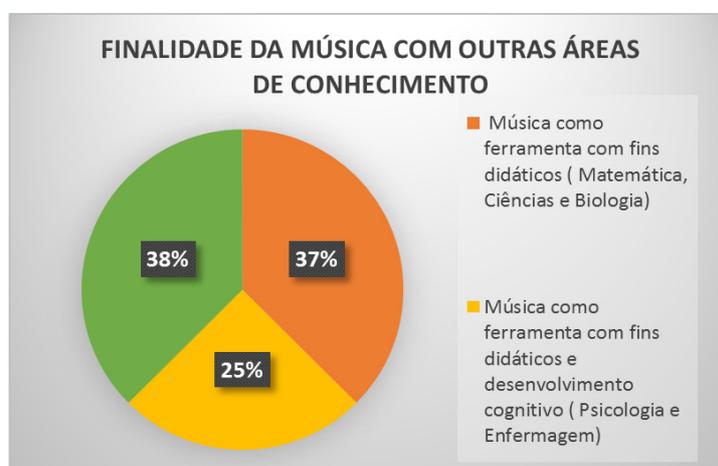
Q.1 Como a música tem sido utilizada com outras áreas de conhecimento no processo de ensino?

No universo da docência e pesquisa na música, a interdisciplinaridade pode favorecer significativas contribuições ao incluir no campo da ciência musical as contribuições das diversas áreas do conhecimento (AMATO, 2010). É comum considerar, muitas vezes, o saber musical como pertencente somente ao “campo artístico” e não ao saber científico também. Segundo Amato (2010, p.39), “para superar o caráter ‘informal’ ou ‘não científico’ do conhecimento acerca da música, buscam-se referenciais em outras áreas do conhecimento, estabelecendo-a como uma área nitidamente interdisciplinar”.

No campo educacional, outra perspectiva, entretanto, é de utilizar a música como ferramenta para outras áreas sobre três finalidades comumente abordadas: estética, educacional e cognitiva. A partir da revisão de literatura foi possível identificar diferentes disciplinas atuando com a música no processo de ensino e aprendizagem. São estas: Biologia, Matemática, Ciências, Inglês, Psicologia, Física, enfermagem.

A partir da revisão, procurou-se identificar como a música foi utilizada com outras disciplinas no processo de ensino. Do total de 8 (oito) artigos coletados e analisados, foi possível elencar que 3 (três) artigos utilizam a música como ferramenta com fins didático, 2 (dois) artigos utilizam a música como ferramenta com fins didáticos e desenvolvimento cognitivo e 3 (três) artigos utilizam a música como ferramenta com fins didáticos e desenvolvimento estético. Os dados podem ser observados conforme gráfico a seguir:

Figura 2. Finalidade da música com outras áreas de conhecimento



Os resultados obtidos mostram que a pesar das diferentes possibilidades de associar música com outras áreas, essa relação ainda vem sendo feita de forma tímida, geralmente a música sendo utilizada como uma ferramenta de auxílio pedagógico sem explorar conjuntamente os aspectos cognitivos, estéticos e educacionais que são objetivos do ensino musical para o desenvolvimento e construção humana do aluno (SLOBODA, 2008).

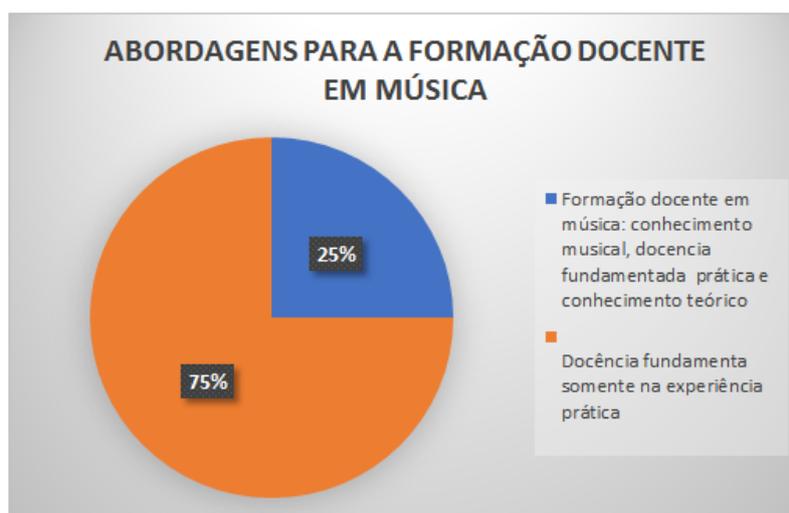
Q2: O que a literatura diz sobre a formação docente em música?

A formação docente em música é tema recorrente na literatura. A discussão aborda questões como saberes musicais, pedagógicos, teóricos, bem como a formação a partir da prática do professor. A complexidade dessa formação consiste em compreender o professor de música atrelado ao músico (FOGACA, 2015).

As discussões identificadas e elencadas a partir da análise dos trabalhos coletados, demonstraram que a perspectiva trabalhada na formação docente em música se deu a partir de dois focos. No primeiro, discute-se a docência fundamentada na experiência prática. Na segunda abordagem verifica-se trabalhos que ultrapassam essa linha de investigação e partem da necessidade de formação considerando o conhecimento musical, docência fundamentada na prática e conhecimento teórico.

Num total de 4 (quatro) artigos catalogados, verifica-se que apenas um reflete a formação considerando aspectos mais completos como conhecimento musical, docência fundamentada na prática e conhecimento teórico. Os outros 3 (três) artigos abordam a discussão com ênfase na experiência prática do professor. Nenhum dos trabalhos abordou a formação inicial, apenas a continuada sem criar uma discussão atrelando as duas formações.

Figura 3. Abordagens para a formação docente em música

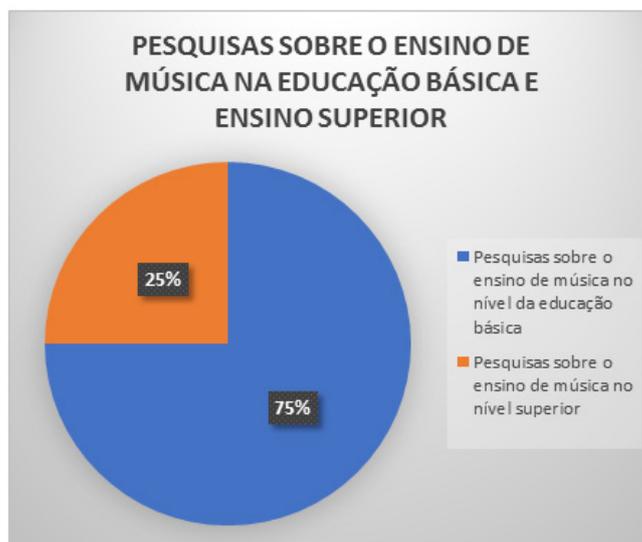


Além do que já foi discutido e verificado, é importante ressaltar que a atuação do professor nos diferentes contextos em que o ensino de música se faz presente deve ser compreendida partindo do pressuposto de que a música não constitui uma disciplina específica no ambiente escolar. Esse fato gera novos desafios tanto para o licenciando em música quanto para o docente com formação que atua nesses espaços (SANTOS, 2015). Discutir a formação docente em música, portanto é trabalhar com diversas questões complexas que passam pelo campo pedagógico, musical, teórico e prático (MADEIRA, 2016).

Q3: Quais os níveis de ensino em que o ensino de música é mais presente?

O ensino de música embora não seja consolidado na educação básica, é o maior contexto de pesquisa, pois os desdobramentos legais e a atuação do educador musical se dá nesse espaço. Nesse sentido, o resultado da revisão de literatura sobre o terceiro questionamento demonstrou que grande parte das pesquisas realizadas que envolvem a música se dão com foco na educação básica. É compreensível essa proposição em função da obrigatoriedade do ensino de música nesse contexto e por ser o campo de atuação dos graduandos e graduados em música.

Figura 4. Pesquisas sobre o ensino de música na educação básica e ensino superior



É importante destacar que apesar da educação básica ser o nível de ensino que mais aparece em pesquisa sobre educação musical, investigar o ensino superior e compreender o contexto das licenciaturas em música é primordial. É a licenciatura em música a grande responsável pela formação dos professores que irão conduzir o ensino de música nos diferentes espaços de educação musical (COELHO, 2016).

98

Q4: Quais propostas de desenvolvimento musical são mais empregados nas propostas pedagógico-musicais?

Pensar em estratégias didáticas no ensino de música é partir do pressuposto que não existe uma metodologia única a seguir. Os métodos e metodologias funcionam como orientação para serem adaptados de acordo com a realidade de cada professor (MARTEIRO; ILARY, 2012).

O fato de a música se fazer presente na escola mesmo na ausência de documentos curriculares específicos reforça a necessidade de os professores assumirem uma postura autônoma. Nesse sentido, “a maioria das práticas de ensino musical são realizadas pelos professores fora do currículo, exigindo que os docentes elaborem, por sua conta própria, as propostas de ensino musical que desenvolvem” (MACHADO, 2012 p.87)

As estratégias didáticas abordadas nos trabalhos coletados foram baseadas em experiências, necessidades e criação do próprio professor. Mostram alternativas diversas para o desenrolar do ensino de música. As propostas podem ser divididas em atividades de percepção, performance, criação e leitura.

Figura 5. Propostas de desenvolvimento musical em atividades pedagógico-musicais



O resultado mostra a importância de se observar a distribuição do desenvolvimento musical presente nas atividades. De acordo com Swanwick (1998), é indispensável compreender que todas essas particularidades do ensino musical são importantes e devem ser desenvolvidas com equilíbrio. Com essa preocupação, o professor é capaz de perceber onde está gastando mais tempo. Se está se dedicando mais em relatar fatos históricos ou se apenas está trabalhando com a execução musical e negligenciando o aspecto criativo musical ou de apreciação, por exemplo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da revisão aqui apresentada, foi possível verificar que são vários os temas concernentes ao ensino de música e, apesar das discussões relevantes aqui abordadas, os assuntos no campo da música e educação não se encerram. Nesse sentido, as possibilidades de inserção da música no processo ensino-aprendizagem revelam-se de variadas maneiras, sempre aguçando a sensibilidade, incentivando a criatividade e a integração dos agentes participantes desse processo.

Os questionamentos que nortearam o mapeamento sistemático inicial encontraram respostas a partir dos resultados e permitiram problematizar cada abordagem. Verifica-se que apesar de a música não ser uma disciplina específica do currículo escolar, os estudos realizados em função da sua importância ajudam a conduzir a prática docente. Além disso, patente também a contribuição da música nas outras áreas de conhecimento, endossando um aspecto central para a condução de novos horizontes educacionais: a interdisciplinaridade.

Mostrou-se, ao longo do trabalho, que a música se faz presente na escola mesmo na ausência de documentos curriculares específicos, o que reforça a necessidade de os professores assumirem uma postura autônoma e engajada no desenvolvimento de um projeto de ensino musical.

Importante frisar, outrossim, que a vertente pesquisa revelou a predominância do ensino de música na educação básica. Não obstante, a pesquisa e análise de como se dá o processo de formação e aperfeiçoamento deste professor em nível superior mostra-se essencial para tecer um diagnóstico e propor intervenções construtivas para uma melhor formação docente e, conseqüentemente, melhor ensino musical.

100

A incessante transformação que está em voga na sociedade, exige, cada vez mais, propostas inovadoras e soluções diferenciadas no lidar com novas perspectivas. A música, assim, tem a capacidade de explorar tais habilidades, exaltando, como já dito, a criatividade e a sensibilidade dos alunos em todas suas dimensões, o que revela o caráter transformador da música.

Não se pode esquecer que, como manifestação cultural, a música pode se revelar um instrumento de resistência, de protesto, de luta e de emancipação. Além de trabalhar aspectos motores, cognitivos e afetivos, ela indubitavelmente tem um viés social, que historicamente emergiu.

Nesta perspectiva, as questões básicas propostas juntamente com os critérios de inclusão e exclusão utilizados no mapeamento forneceram subsídios com vistas a relacionar a música no contexto educacional, revelando sua tímida, mas incomensurável relevância neste âmbito.

Espera-se com essa pesquisa contribuir para um melhor entendimento das especificidades da música enquanto conhecimento científico e importância na educação, seja em relação às próprias demandas da música ou em outras áreas de conhecimento. Essa pesquisa não se encerra aqui, sendo necessário mais trabalhos que possam trazer novas discussões a partir de mapeamentos sistemáticos sobre música e educação.

REFERÊNCIAS

AMATO, Rita de Cássia Fucci. Interdisciplinaridade, música e educação musical. **Opus**, Goiânia, v. 16, n. 1, p. 30-47, jun. 2010.

ARROYO, M. Um Olhar Antropológico Sobre Práticas de Ensino e Aprendizagem Musical. **Revista da ABEM- Associação Brasileira de Educação Musical**, n.5, p.13-20, 2000a.

BANDEIRA, DINÁ LESSA. 2008. Festival de música do COEP: inclusão social e educação através da música. In: **Foro Latino Americano: memória e identidade**, 5, 2008. Memórias de futuros posibles: caminos para um desarrollo desde los pueblos y sus culturas. Uruguai: p. 50.

BYLAARDT, Consuelo P. **As pesquisas do compositor R. Murray Schafer aplicadas na escola de educação básica**. 2014. Disponível em: http://abemeducaacaomusical.com.br/conferencias/index.php/regional_norte/regional_norte/paper/view/985/329. Acesso em 12 de dezembro de 2018.

COELHO, Carol Marilyn. **Licenciatura em música e atuação profissional: um estudo sobre professores de flauta doce**. (Dissertação de Mestrado). Belo Horizonte, UFMG, 2016.

FOGACA, V. de O. S. **Formação inicial e continuada do Educador Musical: articulações pedagógicas e musicais no desenvolvimento das competências decentes**. Tese (Doutorado em Música). Universidade Federal da Bahia, 2015.

MACHADO, Daniela Dotto. **As propostas de ensino musical desenvolvidas no ensino fundamental e médio: resultados de um survey de pequeno porte realizado na cidade de santa maria – RG**, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/nupeart/article/viewFile/2536/1897>.

MADEIRA, Ana Ester Correiaa. (2016). O conhecimento profissional na formação do educador musical. **Per Musi**. Ed. Por Fausto.

MATEIRO, Teresa; ILARI, Beatriz (Org). **Pedagogias em educação musical**. Curitiba: Ibpe, 2011.

PENNA, Maura. **Música(s) e seu ensino**. Porto Alegre: Sulina, 2008

PETERSEN, K., FELDT, R., MUJTABA, S., MATTSSON, M., **Systematic Mapping Studies in Software Engineering**. In: Proceedings of the 12th International Conference on Evaluation and Assessment in Software Engineering (EASE 2008), 2008, pp.68-77 PETERSEN.

SANTOS, P. F.de O. S. **A formação do professor de música no Programa PARFOR da Universidade Estadual de Maringá – UEM.** Dissertação (Mestrado em Música) – Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

SLOBODA, J. A. **A mente musical: psicologia cognitiva da música;** tradução de Beatriz Ilari e Rodolfo Ilari. Londrina: Eduel, 2008.

SOUZA, Jusamara (org). **Aprender e ensinar música no cotidiano.** Porto Alegre: Sulina, 2009.

SWANWICK, Keith. **Ensinando Música Musicalmente.** São Paulo: Moderna, 2003

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 13/04/2019

A VOZ DO ATOR: UM RASTREAMENTO HISTÓRICO DA RELAÇÃO ENTRE A VOZ E A VERDADE CÊNICA

Ricardo Di Carlo Ferreira¹
Elvira Fazzini da Silva²

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo realizar um estudo de revisão bibliográfica, que venha a indicar características das sucessivas mudanças na abordagem do tratamento da voz atorial, da Antiguidade à Contemporaneidade, considerando autores e tendências das pedagogias do ator capazes de elucidar os paradoxos de entendimento em voz nos dias de hoje. Ênfatiza-se a importância do Programa de Iniciação Científica – PIC, em Teatro, da UNESPAR, no processo de profissionalização do pesquisador-artista no âmbito nacional, na medida em que proporciona a inserção do acadêmico em formação em atividades de pesquisa no Ensino Superior, espaço em que se desenvolveu o estudo ora apresentado. As reflexões aqui destacadas se dão em meio a um breve e resumido rastreamento histórico de alguns dos postulados fundamentais que delinearão a voz do ator para a compreensão do *status* que a expressão vocal possui hoje a partir da investigação e atualização da relação entre a voz atorial e a verdade cênica – conceito stanislavskiano.

PALAVRAS-CHAVE: Dramaturgia. Voz. Atuação. Verdade cênica.

THE ACTOR'S VOICE: A HISTORIC OVERVIEW ON THE RELATIONSHIP BETWEEN VOICE AND SCENIC TRUTH

ABSTRACT: This article aims to analyse how different approaches through history, from Ancient times to present days, deal with the actors' and actresses' voice, taking into account a set of authors and trends from theatre pedagogy which may elucidate the paradoxical current stances on voice. It is also emphasized how important the Scientific Initiation Program (Programa de Iniciação Científica - PIC) in Theatre, from the University of the State of Parana, is in the process of professionalization of the researcher-artist, as it provides the student's insertion in research activities of Higher Education level, under which this study was developed. The discussion in this article highlights some fundamental concepts through which the voice expression has acquired its current status of importance. From a brief historic overview to an investigation of the profitable relation between Stanislavsky's concept of "scenic truth" and the acting voice, we aim to shed some further light on these reflections.

KEYWORDS: Dramaturgy. Voice. Acting. Scenic truth.

1 Especialista em Metodologia do Ensino de Artes – Uninter. Acadêmico do curso de Licenciatura em Teatro e do Programa de Iniciação Científica (PIC) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: ricodicarlo@gmail.com

2 Mestre em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Professora Assistente e Orientadora do Programa de Iniciação Científica (PIC) na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: elvira_fazzini@yahoo.com.br

1 PERCURSO HISTÓRICO SOBRE A FORMAÇÃO DA VOZ ATORIAL

Este artigo propõe um estudo a partir da metodologia de revisão bibliográfica, que possibilite a compreensão acerca dos caminhos historiográficos da relação com a voz do ator e a verdade cênica. Para tanto, produz um breve rastreamento histórico das notáveis transformações das abordagens do tratamento ou preparação vocal ao longo dos séculos, pontuando aquilo que fora outrora agregado e/ou dissipado na relação entre o percurso da voz e a verdade cênica. Dito de outro modo, este estudo investiga a relação histórica da verdade cênica ligada estreitamente à *performance* vocal atorial, promovendo um rastreamento deste interstício para melhor compreender o *status* que esta imbricação possui hoje.

O objetivo principal da pesquisa, o de compreender o papel da voz na concretização da verdade cênica, nos marcos do tempo presente, apoia-se, em primeira instância na historicidade da formação da voz atorial. A razão disso se dá pelo fato de que a profissionalização do ator ocidental remonta à Antiguidade e, desde o seu princípio esteve atrelada ao ato de se servir a um texto (religioso/literário/trágico/dramático) caminhando nesse percurso ora pela sua sacralização, ora pela sua negação. Chegando, nos dias de hoje, ao entendimento de que é apenas mais um dos elementos incorporados ou não à arte de ator, a depender da escolha estética que se faz na obra atorial ou até mesmo da linguagem artística em que tal ofício é exercido.

Em consequência disso, sabendo que o trabalho essencial do ator, a atuação, converge contemporaneamente para dramaturgias múltiplas, abarcando a sensorialidade do movimento, do som, da imagem, da palavra, e a diluição de outras artes na linguagem e ofício de ator, que se dá no teatro, no cinema, na *performance*, e até mesmo em outras manifestações artísticas.

Dito de outro modo é necessário que se enfatize que tratar sobre o trabalho do ator contemporâneo não é o mesmo que falar de teatro contemporâneo (ator e teatro não são sinônimos, apesar da estreita relação), uma vez que o ator é um profissional que trabalha, também no teatro, mas não apenas nele, com exceção é claro dos profissionais

que se autointitulam exclusivamente atores/atrizes de teatro por escolherem trabalhar unicamente neste espaço cênico. Deste modo, o ator é um profissional que atua e *performa* em outras linguagens artísticas, a exemplo do entre-lugar do teatro e do audiovisual.

Feita essa ressalva, diante das sucessivas mudanças históricas que o trabalho do ator experimentou ao longo da história, o texto falado encarou diversas transformações em sua expressão na *performance* da oralidade atorial. Constatam-se, em sua evolução alguns equívocos e desafios construídos a partir de leituras parcialistas da historiografia do ator e postas ao intérprete contemporâneo.

Notoriamente, sabe-se que desde os primórdios a formação do ator se dava eminentemente pelo estudo da voz e, não é exagero dizer que o foco residia sobre a palavra, em respeito à tradição milenar da oralidade imbricada à escrita. De acordo com Carvalho (1989, p. 12) na “Grécia antiga o ator era “uma voz e uma presença” (...) em Roma tornou-se um corpo discursivo, enquanto no teatro da Idade Média foram os eclesiásticos e homens do povo hábeis na dicção” (CARVALHO, 1989, p. 9). Ainda nesse sentido, de acordo com Roubine (2003) essa tradição é mantida por meio dos chamados tratados de dicção, que ditavam as regras sobre como bem falar o texto em cena.

Como é possível constatar, por muito tempo, houve essa relação de subserviência da cena ao texto. No passado recente, a formação tradicional do ator esteve atrelada ao “falar bem” e “colocar-se bem” na cena” (ASLAN, 1994, p. 3). No entanto, as mudanças ocorridas, especificamente, a partir das proposições cênicas emanadas no século XX, romperam com a supremacia textual instaurada na tradição teatral ocidental deslocando o foco do trabalho do ator, da voz para o corpo. Adiante, falaremos um pouco mais sobre essa ruptura.

Nos marcos do passado, a imagem do ator diluía-se a do declamador, isso, porque a atuação e a própria formação do ator estava atrelada a ideia de declamação; com o passar do tempo a própria classe teatral passou a se opor a esse entendimento, preferindo o termo dicção. Sabe-se que no século XVI, “tendo em vista o caráter litúrgico, a voz era tecnicamente solene e nobre e sempre tratada com especial importância, promovendo forte contraste com os atores do teatro profano e popular” (CARVALHO, 1989, p. 33). É possível notar que o modo de se utilizar a voz durante as apresentações teatrais atendia a

convenções específicas. Chegando mesmo, a serem formalizadas em tratados de dicção, como já foi mencionado anteriormente. Inúmeros desses escritos foram publicados na França e difundidos pelo Ocidente, no século XVII são célebres: *Pensée sur la déclamation* de Riccoboni (1738), *Traité sur la déclamation théâtrale* de Joseph Dorat (1771); no século XX: *L'Art de dire* de Léon Brémont, *Le Traité pratique de diction française* de Georges Le Roy (ASLAN, 1994). Assim sendo, há constataadamente, uma formação eminentemente vocal do ator, porém com o *locus* em se servir o texto. Isso não é o mesmo que dizer que não haviam outras manifestações expoentes, que agiam por outro viés, como é o caso da *Commedia dell'Art*, por exemplo, que nada obstante representa um marco no trabalho vocal do ator ocidental, dado que essa vertente teatral repudiava a ideia de que o ator seria um declamador, pois priorizava a concepção de que o ator representava, e não apenas falava bem um texto. Nesse sentido, o

dualismo entre teatro literário e teatro popular ressurgiu na forma mais rígida. Os dois teatros desenvolvem-se independentemente um do outro, no mais geométrico paralelismo: eles se desconhecem. E a diferença básica já começa a ser esta: o teatro das Cortes é escrito, forma-se imediatamente sobre os modelos gregos e latinos, (...) o teatro do povo é improvisado (...) (JACOBBI, 1956, p. 22).

Outro momento marcante, que altera a relação do trabalho do ator com a sua própria voz ocorre no século XIX, pois se alastra, então, um estilo acadêmico de representação. No ano de 1832 é publicado na Itália *Lezioni di declamazione d'arte teatrale* por Antonio Morrocchesi; o livro “destaca a importância da voz e ainda apresenta lições de ênfase, pausas, tons de voz matematicamente medidos, além de articulação e pronúncia” (CARVALHO, 1989, p. 71). Esses modelos de atuação eram em outras palavras os mesmos tratados de dicção, porém recontextualizados e cada vez mais rigorosos; esses foram se espalhando pelo mundo e preponderavam atribuir um ordenamento lógico e preciso aos modos de se enunciar o texto esmeradamente.

Os ecos desse pensamento chegam ao século XX, que terá a dicção, ainda, como fator primordial ao ator, nas suas cinco primeiras décadas. Para mensurar isso, de acordo com Aslan (1994), o célebre ator de cinema francês Henri Rollan (1888 – 1967) “achava que o ator ideal deveria ser ao mesmo tempo filólogo, linguista, fonoaudiólogo etc” (ASLAN, 1994, p. 7). Entretanto, nesse mesmo século, existe uma divisão de pensamento,

de um lado os mantenedores da força da dramaturgia escrita, tais como Jacques Copeau, Charles Dullin, e do outro Vsevolod Meyerhold, Gordon Craig, Étienne Decroux e Antonin Artaud que promulgavam a feitura de um teatro livre da subserviência ao texto.

Essas reações contra o textocentrismo promoveram a dessacralização do texto que nem sempre apregoavam por consequência o abandono da escrita, mas afirmavam que ela poderia ser coletiva, fruto de improvisações e, sobretudo que o texto deveria perder o caráter solene que a imagem universitária difundiu ao longo dos anos.

Assinala-se, que o teatro foi o local predominante, quase que exclusivamente de atuação do ator até esse momento da história, visto que somente no início do século XX há o advento da arte cinematográfica, e que a voz do ator demorou certo tempo a ser integrada a sétima arte.

Na linguagem teatral, sabe-se hoje, que o papel do texto não é o de determinar a cena, mas que pode e comumente faz parte dela, mas ele em si não é o teatro (RYNGAERT, 1996). Esse modo de ver a dramaturgia impactou na relação entre o ator e o seu engajamento com a voz falada. Uma vez que a partir das sucessivas descobertas nos estudos do corpo que surgiram nas últimas décadas do século XX, em que se privilegiaram as tendências teórico-práticas de interesse pela corporeidade, houve o ancoramento da linguagem corporal, e aos poucos o foco do ator foi desviando-se da voz e alojando-se no corpo, na expressividade corpórea, a exemplo de Étienne Decroux, que também abalizava que a encenação era mais importante do que o texto, chegando a afirmar que “devemos ensaiar a peça antes de escrevê-la; que o teatro é a arte do ator” (DECROUX *apud* BURNIER, 2001, p. 42).

Nesse contexto, a força e a importância da *performance* oral no trabalho do ator esmaeceu, possivelmente frente à desvalorização da palavra e do autor, em face dessa virada na história do teatro na qual a ordem de importância no organograma teatral se inverteu, o texto e o autor perderam lugar para o diretor/encenador. Não demorou muito e passou-se a falar prioritariamente de uma cena sensorial, em que a experiência, a criação de estado era mais importante do que a palavra/texto e a sua inteligibilidade, dentro de algumas proposições artísticas. Falamos, então, do ator que habita e opera no teatro de criação de estados, no entanto não são todos os que se direcionam exclusivamente a esse

tipo de produção, porém alguns replicam a *performance* oral praticada no teatro de criação de estados, em atuações fora de contexto, ignorando que cada técnica deve servir à sua própria linguagem. Pode relacionar-se a isso a negação de um teatro universitário por parte de alguns artistas da cena, pois esses negam uma academização do teatro. É o desejo deles não servir as clausuras da teoria, posto que muitos dos propositores das vanguardas teatrais reagiam contra o domínio literário na cena.

Nesse cenário e, apesar de os teóricos mais apaixonados tentarem anunciar novas eras na esfera da atuação, em que a palavra/texto sejam completamente sublimados, hoje a partir das teorias da Pós-modernidade já temos a consciência de que mais de uma vertente teórica-prática convivem temporalmente, e que não abandonamos totalmente uma corrente de pensamento, possuímos um passado, e ele está reverberando em nós.

Não obstante, a *performance* oral quando à serviço da verdade cênica vem sendo comprometida, visto que é frequente constatar *performances*/atuações de atores visivelmente despreparados em seu trabalho vocal, em que se observam um não ordenamento com a corrente estética que se pretendia levar à cena. É importante ressaltar que o teatro dito Pós-moderno ou da escola dita Contemporânea, pode e já conquistou a licença poética para proferir em cena rupturas com a palavra articulada no campo da enunciação, mas o problema relatado aqui, diz respeito à cena em que se pretendia alcançar a enunciação com vistas à execução da ação dramática de forma articulada, e que não o faz, por ausência do domínio técnico vocal do intérprete cênico.

Tal questão parece inicialmente ter relação com equívocos teóricos, na interpretação equivocada, daquilo que foi proposto pelas vanguardas artísticas do século XX: a libertação às amarras do texto, como o bem fizeram, à vista disso, de acordo com Lehmann (2007), “o *status* do texto no novo teatro deve ser descrito com os conceitos de desconstrução e polilogia” (LEHMANN, 2007, p. 247). O referido autor ainda assevera que não se visa mais o diálogo e sim a multiplicidade de vozes no teatro pós-moderno, no que diz respeito à linguagem e palco. Esses postulados em que o teatro vai se circunscrevendo, criam a chamada Estética da Perturbação, que em suma se tratava da admissão de modos de falar “não profissionais”, ao passo que a coerência estética, da impressão de quadro é sacrificada em favor de um choque de percepção linguística (LEHMANN, 2007).

Assim sendo, tal postulado é uma decisão estética, o estranhamento, e a deterioração da articulação das palavras é intencional e política, plástica e artística, no campo em que é operada propositadamente. Esse estilhaço sobre a voz no teatro está inserido no contexto dessa estética artística de vanguarda teatral desse momento.

Ainda nesse sentido, Lehmann (2007) afirma que deveria ser escrita uma história do novo teatro moderno, sendo a história da perturbação do texto e da cena. O referido autor ainda assevera que “o teatro não interpreta figuras e tramas de um texto; antes articula sua linhagem como realidade estranha e perturbadora em um palco que se deixa inspirar por sua singularidade” (LEHMANN, 2007, p. 247-249). É necessário que se atente que Lehmann (2007) fala do teatro de “não interpretar”, isto é, esta corrente não traz postulados ao ator-intérprete, pois o ator que trabalha com o teatro dramático, interpreta (visto que é uma demanda colocada pelo próprio mercado cênico), porquanto, opera por meio da vertente estética da interpretação de forma preponderante em atuação, corolária a palavra articulada, ainda nos dias de hoje. Em especial, aos atores que transitam pelo entre-lugar de atuação do teatro e do audiovisual.

Feita essa ressalva voltamos a falar sobre a Estética da Perturbação, que promulgava outro modo de se fazer teatro, no qual o ato de fala poderia ser o acontecimento, destacado da ação, mas não encadeado, não ordenado à ação dramática, conceito esse oriundo do Teatro Dramático. Assim sendo, Lehmann (2007) propõe um teatro Pós-Dramático, o que apresenta um grande rompimento, pois subtrai a percepção de que a palavra pertence ao falante. O ato de falar é nessa proposta um corpo estranho. As gagueiras, omissões, sotaques, pronúncias defeituosas, ou seja, o conflito entre o corpo e a palavra é admitido pelas vanguardas teatrais; heterogeneidade dos dialetos e sonoridades do ator são aceitas. Portanto, agora se abrem portas para um impulso antiprofissional no teatro. Isso surge como abordagem, também política, e não apenas estético-teatral à ameaça de um possível enrijecimento e estagnação no teatro (LEHMANN, 2007).

Torna-se primordial que se assinale que estas premissas de vanguarda surgem num novo período da História, e que o surgimento do Teatro Pós-Dramático, não é a eliminação do Teatro Dramático, pois esse continua a existir. Dito de outro modo, esses movimentos artísticos convivem entre si, temporalmente falando.

Retomando a problemática da prática declamatória: O horror construído na história da encenação em relação à declamação nascia da comparação a uma leitura mecânica, sem vida, sem verdade cênica, que nada tinha a ver com o esboroamento do trabalho vocal do ator. As propostas que se assemelham a esse tipo de leitura dizem respeito especificamente às suas próprias vertentes estéticas, e não a todo o teatro que se fez e faz. A respeito disso, Aslan (1994) nos diz que:

A discussão é eterna. (De fato, todos os métodos são bons, só nos levantamos contra eles quando são mal aplicados). Esta discussão se justifica quando o declamador é incapaz de “atuar” e se assemelha mais ou menos a um leitor inteligente a ler em voz alta: o perigo contrário é que os partidários da “atuação antes de mais nada” muitas vezes negligenciam o estudo da dicção e experimentam um dia ou outro dificuldades cuja natureza e solução ignoram. Finalmente, os dois procedimentos deveriam se reunir caso fossem praticados cuidadosamente: estudar uma cena a partir de um texto e chegar à interpretação, ou partir da interpretação e chegar ao texto (ASLAN, 1994, p. 6).

Nos marcos do presente, no entanto, se sabe que a tradição declamatória não existe mais, nem muito menos a subserviência ao texto. Porém, existe o Teatro Dramático, o Cinema Realista, e por consequência o ator-intérprete, que muitas vezes atua nesse entre-lugar da arte. Assim, ao dizermos que a supremacia textual é obsoleta, não equivale a dizer que o texto foi extirpado da encenação contemporânea.

As teorias e as correntes estéticas alimentam retroativamente o fazer cênico, convivendo entre si. Há espetáculos e filmes, que vão se utilizar da verossimilhança na encenação e, portanto, na voz, bem como há obras que não fazem o uso disso por uma opção estética. No entanto, é importante lembrar, que apesar de a sacralização do texto e a tradição declamatória estarem ultrapassadas e de haver novas percepções sobre a voz e a palavra, o estudo aprofundado da voz na cena urge, e, é vivaz para a produção contemporânea. As estéticas do presente (tanto as que fazem uso da voz articulada, como as da não-articulada) possuem demandas profissionais técnicas específicas. E, em ambas a técnica vocal se faz necessária, seja pela saúde vocal do ator ou pela efetividade da encenação, em outras palavras, pela concretização da verdade cênica do objeto artístico.

2 UMA IMBRICAÇÃO HISTÓRICA: A VOZ E A VERDADE CÊNICA

É elementar o papel do ator intérprete nos processos comunicacionais em teatro ou cinema: sua tarefa é a de comunicar o personagem, a cena, de forma *verdadeira*. Levando-se em consideração que o fazer do ator se dá através de um exercício de arte guiado pelo corpo, pela voz e pela atuação (de um texto, de uma ideia; sobretudo de uma cena), investiga-se aqui o trabalho do ator – a comunicação feita pelo intérprete cênico, procurando entender qual o *status* da voz do intérprete cênico em deferência à busca pela efetivação do fenômeno de concretização da verdade cênica. Na medida em que nos marcos do presente, passou-se a compreender que

a voz do ator como elemento formador da cena representada tem real importância no conjunto da obra. Juntamente com a parte gestual, a entonação, as expressões faciais, a voz forma o arcabouço da encenação teatral. Talvez nunca tenhamos pensado na voz como elemento de nossa condição ímpar de seres humanos; no entanto, ela tem uma função determinada – servir a linguagem. A voz, na sua relação íntima com a linguagem, fornece identidade e inteligibilidade que, somada ao investimento pulsional e afetivo, ganha energia vital e torna-se audível. Com efeito, pela voz construímos o suporte material da verbalização do pensamento e da expressão ligada à palavra (SILVA, 2008, p. 41).

Até agora se explanou muito sobre a história da voz do ator no teatro, pelo fato de que historicamente esse foi o principal canal de difusão da linguagem atorial (a atuação), porém com o surgimento do cinema, a presença do ator passou a mesclar-se à linguagem audiovisual, que em geral interessa-se pelo ator de caráter intérprete cênico, isto é, aquele ator que está a serviço da cena, e, se está a serviço da cena, que em geral surge de um roteiro prévio, a relação texto-representação não morreu. Na esfera atorial é de conhecimento que no teatro, também não houve o óbito do texto, apesar de seu rompimento com as amarras que outrora o mesmo efetivava. Assim, o que se pretende reforçar aqui é o fato de que se emblematicamente o ator convive com o texto, e com os meandros da interpretação em atuação, isto significa, que no campo da voz, a enunciação e seus “problemas específicos da tradução da cena” (PAVIS, 1990, p. 124) são competências com as quais o ator contemporâneo ainda tem de lidar, uma vez que o cinema absorve esse tipo de trabalho (a atuação pelo viés da interpretação). Além disso, torna-se importante frisar, que o próprio teatro dramático, que preconiza o ator a serviço do texto também se faz presente ainda nos dias de hoje. E não é a toa que dos itens caros à comunicação do

intérprete cênico, a voz é um elemento integrador da cena, e “é o principal instrumento de comunicação, embora possamos nos comunicar de várias outras formas: olhares, gestos, sinais, expressões faciais, etc” (SILVA, 2008, p. 41).

É interessante pensar, que no decorrer da história do ator houveram técnicas, interesses e desejos, que ditavam a atuação, tanto por parte daquele que assiste como daquele que executa (o atuante); desejos daquilo que se queria fazer *em* e *na* cena, e daquilo que se queria assistir, havendo sempre uma busca para efetivação da ação dramática, com vistas ao sucesso do espetáculo/filme por meio do comum acordo entre ambas as partes. Dito de outro modo há uma convergência histórica de interesses dos realizadores e espectadores, que em suma possuem um ponto de convergência, o conceito de verdade cênica – promulgado pelo russo Konstantin Stanislavski –, que se alastrou pela história da cena e vai de encontro ao entendimento da atuação mecânica.

Representar verdadeiramente significa ser exato, lógico, coerente, empenhar-se, sentir e atuar em uníssono com o seu papel. Se assumirem todos estes processos interiores, e ajustá-los à vida física e espiritual da pessoa que estão representando, vocês estarão fazendo algo que chamamos de viver o papel (STANISLAVSKI, 1998, p. 35).

Notadamente, a partir da promulgação histórica feita por Stanislavski no século XX, a verdade cênica exigiria do ator outro nível de trabalho vocal, que romperia com a estereotipação da enunciação tipificada. Nesse momento, era fulcral que o ator imprimisse em sua voz, uma interiorização orgânica sutil, e ao mesmo tempo plástica e artística que prendesse o interesse do espectador. Uma vez que Stanislavski (1998) asseverou que:

A verdade cênica não é a pequena verdade exterior que leva ao naturalismo. (...) É aquilo em que vocês podem acreditar com sinceridade. (...) Para que seja artística aos olhos do ator e do espectador, até mesmo uma inverdade deve transformar-se em verdade. (...) O segredo da arte é converter uma ficção numa bela verdade artística. (...) A partir do momento em que o ator e o espectador passam a duvidar da realidade [da vida do ator na peça], a verdade se esvai, e com ela a emoção e a arte (STANISLAVSKI, 1998, p. 205).

O conceito de verdade cênica foi amplamente abordado nas teorias da cena, ao longo dos anos, especialmente, após ter sido cunhado por Stanislavski, tendo sido esmiuçado e desdobrado por seus sucessores. Para melhor compreensão: Peter Brook, por exemplo, “freqüentemente se remete ao termo centelha da vida para se referir a uma

idéia de um teatro de fortes qualidades expressivas, devido a sua alta capacidade, entre outras, de “prender” a atenção do espectador” (LEITE e SILVA, 2007, p. 156). Em corolário a isso, Burnier (2001) nos fala sobre a técnica-em-vida do ator, que traz a ideia do todo, visto que em suma diz respeito a materializar em si (no ator) o impulso genuíno de criação, portanto atualiza e congrega outra camada de percepção sobre o conceito na atuação.

Nesta esteira, num espcoco de tempo ainda mais recente Melo (2011) afirma que:

Quando se diz que o ator precisa convencer o espectador, não se trata de convencê-lo de que sua personagem está certa, de que a fala da personagem condiz com a verdade; não se trata de convencer o espectador dos argumentos da personagem. Trata-se, sim, de fazer o espectador acreditar na verdade da eloquência, na verdade da *performance* da atuação (MELO, 2011, p. 98).

Como já foi dito anteriormente, a voz não se aparta da atuação, e sempre está sendo modulada de acordo com os interesses que a cena propõe. Historicamente, essa preocupação em se materializar a verdade à cena, foi sendo sutilmente alterada, ganhando outros níveis de entendimento, mas foi recorrente a preocupação dos artistas cênicos com tal fator, uma vez que,

já, no século XVIII, houve uma ruptura no modelo tradicional de interpretação. Alguns teóricos perceberam que a técnica vocal era necessária, porém insuficiente, pois apesar do ator precisar da técnica, precisava também aprender a derramar lágrimas naturalmente e assim, os papéis ternos, em oposição aos furiosos, são os que suscitam a compaixão. Aí então, é solicitado o magnetismo do ator, sua presença constante para mobilizar a afetividade, este então, precisará mostrar toda a sua capacidade num e noutro papel, ou seja, nos papéis afetuosos, ternos ou furiosos e também nos cheios de raiva e rancor (SILVA, 2016, p. 85).

O que se pode depreender de tal dado histórico é o fato de que a verdade cênica em atuação é intrincada à verdade vocal, mesmo com o abandono da supremacia do texto e do esboroamento da declamação. Assim, a técnica vocal nunca deixou de ser considerada necessária historiograficamente, mas ela não era o todo, pois como já foi dito acima, para atuar não basta que se declame um texto em voz alta, isto posto é imprescindível que numa representação dramática o texto seja dito de forma audível, articulada, e que explore nuances vocais que só um intérprete profissional é capaz de materializar na cena.

De todo é salutar, inclusive a importância do ato de desvelamento da pesquisa em voz do ator, nos mais variados campos do conhecimento – da fonoaudiologia, do teatro, da cena, da linguagem estritamente atorial. Dado que Stanislavski (2015) já dizia:

Nunca se deve usar no palco uma palavra sem alma ou sem sentimento. Lá as palavras não podem se apartar das idéias quanto não se podem apartar da ação. Em cena, a função da palavra é a de despertar toda a sorte de sentimentos, desejos, pensamentos, imagens anteriores, sensações visuais, auditivas e outras, no ator, em seus comparsas e, por intermédio deles, conjuntamente no público (STANISLAVSKI, 2015, p. 165).

Contemporaneamente, de acordo com Melo (2011, p. 100) a suma dos escritos sobre a expressão vocal do intérprete cênico aponta a “voz sendo dita como reveladora da verdade do ser”, isto é, parece ser prerrogativa do trabalho do ator, a voz imbricada à verdade cênica, entendida, hoje, como a verdade do próprio falante/atuante/intérprete. Neste sentido, a referida autora ainda assevera que “está sendo escrito também uma grande necessidade de o ator dizer a sua verdade, de dizer verdadeiramente” (MELO, 2011, p. 100). O que aponta para os desígnios que as pedagogias contemporâneas aferem sobre o trabalho do ator sobre si mesmo, num trabalho total de atuação, que por consequência exige e demanda a impressão da verdade na enunciação vocal, dado que a voz revela. Essa necessidade de imprimir a verdade na fala, na encenação, evoca um desafio ao ator contemporâneo, que deve atuar “não só com as palavras, mas com elas também, e com seu corpo, com suas entranhas, sua alma, seu coração e mente, com todo o seu ser” (MELO, 2011, p. 100).

Demarca-se, portanto, uma consciência já tomada nas teorias da cena, a de que não se separa na linguagem atorial, voz de atuação. De acordo com Burnier (2001) a voz é um prolongamento do corpo; um braço do corpo do ator. Nesta medida é possível depreender que a ação vocal é uma das partes estruturantes do trabalho do intérprete cênico, e a depender da natureza/profissionalização do ator, ela pode ser o fio condutor da verdade cênica, e que tal sapiência advém de um percurso construído, rastreado, inquirido e investigado por vozes múltiplas, historicamente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Refletir sobre a imbricação entre a voz atorial e a verdade cênica contemporaneamente significa realizar um esforço premente de não separação daquilo que é uma coisa só. Recorrer à história se faz necessário para entendermos que levamos

séculos para aceitar que voz é corpo e corpo é voz. A atuação é um exercício complexo, que integra a totalidade do ator, exigindo a necessidade de um processo constante de autoconhecimento, visto que o próprio ator por sua natureza humana é mutável.

Ao separarmos no passado a voz do corpo, nos especializamos até a exaustão por meio dos resultados que poderiam ser obtidos por um viés ou outro, fosse o do corpo ou fosse o da voz. Ignoramos o fato de que a separação entre o corpo e a voz é uma concepção, portanto uma ideia, e, por consequência, fruto da mente. E, mente, também sabemos é corpo. Logo, é vivaz que o ator/atriz conheça a si mesmo. Ao analisar a voz atorial por meio do rastreamento histórico aqui produzido a respeito das sucessivas mudanças na abordagem do seu tratamento e *performance*, fica exposto o modo como operamos, ensinamos e pensamos a linguagem atorial. É certo que o mercado cênico coloca demandas a atuação e a *performance* do intérprete, porém, mesmo diante disso, o trabalho do ator deve ser encarado de forma não fragmentada, por mais que façamos distinções terminológicas construídas historicamente.

Assim sendo, um caminho possível para o ator/atriz ante as tendências cênicas contemporâneas, seria a constante inter-relação dos itens caros a atorialidade, seja no seu processo de profissionalização ou até mesmo na prática de seu ofício. Nesta esteira, assinala-se a constatação eminente de que falamos hoje sobre o binômio corpo-voz, isto é, da voz não apartada do corpo, e, de um ator/atriz que se utiliza de si mesmo, do seu autoconhecimento para imprimir a sua verdade via atuação, criando assim a verdade da e na cena.

REFERÊNCIAS

ASLAN, Odette. **O ator no século XX: evolução da técnica / problemática da técnica**. São Paulo: Perspectiva, 1994.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte do ator: da técnica a representação**. 2ª Edição. Campinas: Unicamp, 2001.

CARVALHO, Enio. **História e formação do ator**. São Paulo: Ática, 1989.

JACOBBI, Ruggero. **A expressão dramática**. Rio de Janeiro: Inlimec, 1956.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naif, 2007.

LEITE, Martha Dias da Cruz. SILVA, Eusébio Lobo da. A verdade teatral em Stanislavski e Peter Brook: uma análise comparativa do conceito de verdade. In: **Artefilosofia**, Ouro Preto, n.2, p.156-169, jan. 2007.

MELO, Leonor Cristina Cabral. **A voz como revelação do corpo: saúde e verdade na pedagogia vocal do ator**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2011.

PAVIS, Patrice. **O teatro no entrecruzamento de culturas**. São Paulo: Perspectiva, 1990.

ROUBINE, Jean-Jacques. **Introdução as grandes teorias do teatro**. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

SILVA, Elvira Fazzini. A voz do ator contemporâneo e sua relação com as novas mídias. **Interlinguagens**, 2016, v. 7, pp. 83-96.

SILVA, Elvira Fazzini. **Consciência corporal e preparação vocal: apontamentos para o trabalho de voz com alunos de artes cênicas**. 2005. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas. Salvador: UFBA, 2008.

STANISLAVSKI, Konstantin. **A construção da personagem**. 25ª Edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

STANISLAVSKI, Konstantin. **Manual do ator**. Martins Fontes. São Paulo: 1998.

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

ACESSIBILIDADE! PARA ESTARMOS TODOS JUNTOS

Elizabeth Medeiros Pinto¹
Suzane Weber Silva²

RESUMO: Este artigo visa a, primeiramente, abordar os conceitos de inclusão e acessibilidade, noções diretamente relacionadas aos problemas enfrentados, diariamente, por pessoas com deficiência. O artigo apresenta autoras como Petra Koppers, Ann Cooper Albright, Ana Carolina Teixeira, Lleana Caballero e Judith Butler, que discorrem sobre aspectos da acessibilidade para corpos com deficiência em cena e fora de cena. Os conceitos de inclusão e acessibilidade estão associados a uma prática pedagógica e artística de mais de vinte anos junto à Escola de Educação Especial Educandário São João Batista, onde viemos elaborando projetos que partem da premissa de Visão de Mundo e Temas Geradores da Pedagogia de Paulo Freire. A partir de tais premissas desenvolvemos aulas, criações artísticas e performances com vistas a estimular a reflexão e procurar a solução de problemas levantados durante os processos em sala de aula. O artigo apresenta o resultado de uma dessas práticas que envolvem os Temas Geradores: a criação, em sala de aula com alunos cadeirantes e andantes da performance intitulada *Família Roda*. E, por fim, o artigo busca refletir sobre o quanto as práticas da performance podem ajudar a dar visibilidade aos problemas da falta de inclusão e acessibilidade permitindo vínculos éticos, alteridade e, assim, estimular atitudes positivas em relação ao Outro.

PALAVRAS-CHAVE: Deficiência. Performance. Temas Geradores. Inclusão. Acessibilidade.

ACCESSIBILITY! TO BE ALL TOGETHER

117

ABSTRACT: This article aims first to approach the concepts of inclusion and accessibility, concepts directly related to the problems faced daily by people with disabilities. The article presents authors such as Petra Koppers, Ann Cooper Albright, Ana Carolina Teixeira, Lleana Caballero and Judith Butler to discuss aspects of accessibility for disabled bodies on stage and offstage. The concepts of inclusion and accessibility are associated with a pedagogical and artistic practice of more than twenty years at the Escola de Educação Especial Educandário São João Batista where we have been working on projects that start from the premise of World Vision and Generative Themes of Paulo Freire's Pedagogy. From these premises we develop classes, artistic creations and performances aiming to stimulate the reflection and search for solution of the problems raised during the processes in the classroom. The article presents the result of one of those practices that involve the Generating Themes: the creation, in classrooms with wheelchair and walking students of the performance entitled *Wheel Family*. Finally, the article seeks to reflect on how performance practices can help to give visibility to the problems of lack of inclusion and accessibility, allowing ethical links, otherness and, in this way, stimulating positive attitudes towards the Other.

KEYWORDS: Disability. Performance. Generative themes. Inclusion. Accessibility.

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGAC-UFRGS). Atriz, dramaturga e professora de teatro na Escola de Educação Especial Educandário São João Batista em Porto Alegre. E-mail: bethamedeiros@uol.com.br

2 Professora no PPGAC - UFRGS e professora associada no Departamento de Arte Dramática (DAC - UFRGS). E-mail: ssuzaneweber@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Leciono Teatro, Educação Física e Informática em uma Escola de Educação Especial – Educandário São João Batista³ – há 23 anos. Os alunos são crianças e adolescentes com deficiências oriundas de sequelas de encefalite crônica não progressiva (comumente conhecida como paralisia cerebral)⁴, mielomeningocele⁵, hemiparesia⁶ e autismo⁷. Muitos deles, ou quase todos, locomovem-se em cadeiras de rodas ou deambulam com alguma dificuldade.

Em 1994, durante minha formação em Educação Física, fui convidada por uma colega que fazia estágio voluntário de fisioterapia no Centro Clínico onde o Educandário⁸ funciona, para conhecer a Instituição e trabalhar com as crianças. Ela disse: “precisamos de uma criatura maluca como tu para louquear com as crianças!”. Mas eu nunca havia entrado em contato com “excepcionais”! Esse foi o termo que usei para responder a esse convite-provocação⁹. Eu não havia cursado ainda a disciplina de Educação Física Especial, porém sabia que aqueles com menor coordenação motora da faculdade eram chamados, pejorativamente, de “efi-especial”, que é como os alunos referem-se à disciplina que trata de como atuar com alunos com deficiência.

Nas faculdades de Artes Cênicas e Educação Física, nas quais me graduei, estuda-se o corpo “ideal”, que é, segundo Romano (2013), o corpo masculino, heterossexual, branco e de classe média. “Tal supremacia significa uma violência contra outros ‘tipos de corpos’ minoritários, obrigados a superar suas diferenças” (ROMANO, 2013, p. 104). No

3 Instituição filantrópica criada em 1939 para atender crianças com poliomielite; atualmente, atende gratuitamente crianças e adolescentes com deficiências físicas múltiplas. Disponível em: <http://www.educandario.org.br/>.

4 A encefalopatia crônica não progressiva é definida como um distúrbio permanente não variável do movimento e da postura, proveniente de lesões não progressivas no cérebro, que iniciam nos primeiros anos de vida. A paralisia cerebral (PC) é determinada pela mudança nos movimentos posturais dos pacientes em decorrência de uma lesão ou disfunção do sistema nervoso central.

5 Também conhecida como Espinha Bífida, é uma má-formação congênita da coluna vertebral. A medula espinhal, que é o “tronco” de ligação entre o cérebro e os nervos periféricos do corpo humano, nasce exposta, dificultando a função primordial da coluna vertebral, que é proteger a medula espinhal.

6 Paralisia parcial em um dos lados (hemisférios) do corpo.

7 Autismo, também conhecido como Transtorno do Espectro Autista, é um transtorno que causa problema de desenvolvimento na linguagem, nos processos de comunicação, na interação e no comportamento social restritivo e repetitivo.

8 Educandário é como referirei porque é assim que, carinhosamente, chamamos, tanto a Escola de Educação Especial quanto a Clínica de Reabilitação que ficam no mesmo prédio e compõem a Instituição Educandário São João Batista.

9 Mais adiante, no texto, voltaremos a falar sobre termos. Neste artigo, uso o termo “deficiência” para dar uma certa unidade e coerência de pensamento.

entanto, os corpos dos alunos do Educandário estão longe do chamado “corpo ideal”: lá estão corpos com vários tipos de deficiências. Por isso, meu primeiro pensamento foi recusar, eu não saberia o que fazer com eles, pois faltava-me uma formação específica orientada para esse grupo. No entanto, aceitei e, ao iniciar o trabalho, logo percebi que não havia modelo a ser seguido. Se hoje há pouca literatura sobre a educação inclusiva no teatro e na educação física no que tange a pessoas com deficiências, há vinte anos a teoria especializada era ainda mais escassa. Eu deveria, então, começar do zero? “Adaptar” tudo o que havia aprendido nas graduações em Teatro e em Educação Física, áreas do conhecimento em que o corpo é, por primazia, uma dimensão central a ser mostrada, articulada, desenvolvida, preparada, performada e refletida?

2 INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Em nossa pesquisa¹⁰, discutir sobre os termos inclusão e acessibilidade supõe referir-se a essas noções tendo em vista questões sociais diretamente relacionadas a pessoas com deficiências. Compreendemos a inclusão como a possibilidade de as pessoas com deficiência participarem de modo mais frequente de inúmeras dimensões da vida social, uma vez que, para essas pessoas, há barreiras de diversas naturezas, como veremos a seguir, que impedem o acesso de múltiplos ambientes sociais. No caso deste artigo, estamos dando ênfase ao ambiente escolar. Quanto a acessibilidade, compreendemos como sendo a ausência dessas barreiras que dificultam ou impossibilitam a pessoa com deficiência a viver plenamente todos os aspectos da vida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº9.394 de 1996)¹¹ apresenta um capítulo específico para Educação Especial, segundo o qual se entende por “especial” a educação oferecida, preferencialmente, na rede regular de ensino para educandos com deficiência. Muitos especialistas consideram a LDB, ainda em vigor, uma incentivadora da inclusão. Porém, a palavra “preferencialmente” e a existência de Escolas Especiais, como a em que eu trabalho, são vistas como um entrave para a inclusão total por alguns estudiosos brasileiros, como o professor Claudio Roberto Baptista, coordenador

10 Esse artigo faz parte de uma pesquisa que está sendo desenvolvida em nível de doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas, UFRGS.

11 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 1 fev. 2018.

do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar (NEPIE) do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDU) da UFRGS. Ele critica o que chama de “conclusões fáceis do tipo ‘naturalmente, haverá sempre alunos que não podem ser incluídos’, assim como as afirmações que condicionam a inclusão à gravidade dos comprometimentos apresentados pelos alunos” (BAPTISTA, 2009, p. 22).

O professor italiano Andrea Canevaro, da Universidade de Bologna, também partilha dessa ideia de que não deveria haver espaços somente para alunos com deficiência. Em uma palestra ministrada no PPGEDU, em 2016, ele falou de modo negativo do que seria uma espécie de “universo paralelo” que ele questiona: escolas especiais, esportes especiais e adaptados. Canevaro (1999) também explica como devem funcionar os espaços onde a inclusão escolar torna-se possível:

Um espaço inclusivo deve ser pensado de modo articulado e modular: permite que todos possam ficar juntos em sala de aula e ter um papel importante e, ao mesmo tempo, proporciona a presença de espaços separados, tais como laboratórios onde são feitos trabalhos em grupos. (CANEVARO, 1999, p. 25 apud DI PASQUALI; MASELLI, 2014, p. 718).

Creio haver ainda um longo caminho até que consigamos alcançar o almejado modelo de sucesso italiano. Na Itália, atualmente, todas as escolas são inclusivas. No final da década de 1970, a Lei 517¹² acarretou o fechamento de todas as escolas especiais. No Educandário, por exemplo, os alunos que vão para a rede de ensino regular ao finalizarem o 4º ano do Ensino Fundamental (já que a escola tem turmas até essa série), ao entrarem na rede regular acabam sendo excluídos das aulas práticas de Educação Física. Aqueles com a chamada boa capacidade cognitiva, que chegam a frequentar o Ensino Médio e, em alguns casos, a faculdade, são minoria. Isso ocorre, porque os alunos que apresentam grave quadro neurológico não conseguem acompanhar uma turma de ensino regular com 30, 40 alunos na sala de aula¹³.

O professor Alfredo Veiga Neto explica que:

12 Disponível em: <http://diversa.org.br/artigos/panorama-atual-da-educacao-inclusiva-na-italia/>. Acesso em: 19 abr. 2018.

13 Deve-se levar em consideração também a importância da formação dos professores para poderem atender turmas inclusivas, o que não é abordado diretamente neste artigo. Porém, é do entendimento das autoras que a inclusão escolar, sem professores especializados e apoio a estes, torna-se exclusão.

Se parece mais difícil ensinar em classes inclusivas, classes nas quais os (chamados) normais estão misturados com os (chamados) anormais não é tanto porque seus (assim chamados) níveis cognitivos são diferentes, mas, antes, porque a própria lógica de dividir os estudantes em classes – por níveis cognitivos, por aptidões, por gênero, por idades, etc. – foi um arranjo inventado para, justamente, colocar em ação a norma, através de um crescente e persistente movimento de, separando o normal do anormal, marcar a distinção entre normalidade e anormalidade. Nesse caso, o conceito de nível cognitivo foi inventado, ele próprio, como um operador a serviço desse movimento de marcar aquela distinção; não tem sentido, portanto, em tomá-lo como um *datum* prévio, natural. A própria organização do currículo e da didática, na escola moderna, foi pensada e colocada em funcionamento para, entre várias outras coisas, fixar quem somos nós e quem são os outros. (VEIGA NETO, 2001, p. 2).

Ivete¹⁴, ex-aluna nossa, que recentemente concluiu o Ensino Médio em uma escola pública estadual, certa vez me disse, muito contente, que finalmente estava participando das aulas de Educação Física. A nova professora vinha desenvolvendo aulas de expressão corporal e de dança e chamou-a para fazer parte do grupo de alunos em vez de excluí-la, como fizeram todos os professores anteriores. Tais professores alegavam ter medo de que acontecesse alguma obstrução na válvula intracraniana dela, consequência da hidrocefalia, uma das características recorrentes da mielomeningocele. Realmente, a válvula é algo que exige cuidado, mas não a ponto de excluir o aluno dos jogos e brincadeiras nas aulas. No caso de Ivete, antes de essa referida professora de Educação Física convidá-la para participar das atividades esportivas, o que era uma exceção, ela desabafava não aguentar ser transformada em “suporte” para os objetos dos colegas enquanto ficava ao lado da quadra de esportes assistindo a seus colegas correrem e jogarem. Em suas palavras: “Não aguento mais servir de cabide!”.

Suelen Rodolpho, outra ex-aluna com mielomeningocele, também sofreu com a exclusão nas aulas de Educação Física na escola regular que frequentava. Eu, na qualidade de ex-professora, cheguei a conversar com suas professoras por telefone, explicando que Suelen era capaz de se movimentar com muletas e, ocasionalmente, com cadeira de rodas, mas a aluna continuou sem participar das aulas de Educação Física. Felizmente, essas experiências negativas não a fizeram desistir do esporte e da vida social. Atualmente,

14 Os nomes de alunos deste artigo são fictícios, excetuando Suelen Rodolpho, por ser uma pessoa pública, atleta da equipe da seleção brasileira de esgrima paraolímpica.

Suelen vem participando de competições nacionais e internacionais como integrante da equipe brasileira de Esgrima em Cadeira de Rodas¹⁵ e participou dos Jogos Paralímpicos Rio 2016¹⁶.

Rosa, brilhante e dedicada aluna de teatro, colocou-me em xeque ao perguntar: “o que tu achas de eu tentar a faculdade de Teatro?”. Fiquei um tempo sem resposta, olhando seu corpo com graves limitações motoras tanto nos membros superiores quanto inferiores, acomodada em uma cadeira de rodas motorizada. Engoli em seco e respondi: “minha querida, se é esse teu sonho, vai atrás!”. Esse diálogo me persegue, e desde então me faz pensar em como seria possível realizar o desejo dessa aluna e de vários outros alunos. Penso nas barreiras não apenas físicas do corpo, mas também a das estruturas urbanas, tais como a falta de ruas, prédios e meios de transportes com acessibilidade. Penso nas dezenas de degraus que dão acesso ao prédio do Departamento de Arte Dramática da UFRGS¹⁷, por exemplo. Mas penso também, e isso é o pior, nas barreiras sociais a enfrentar.

A grande maioria dos alunos do Educandário ressenete-se de não poder passear com frequência, de não conhecer a cidade onde vivem, não usufruir de lugares além do caminho rotineiro: da casa para a escola ou para a clínica (ou hospital) e de volta para casa. Essa parcela de alunos representa o desejo de toda uma comunidade juvenil que, na verdade, tem os mesmos anseios e desejos que qualquer jovem de sua idade, como sair e encontrar os amigos. No entanto, os obstáculos para essas simples atividades são enormes. Na maioria das vezes, são intransponíveis.

15 A esgrima em cadeira de rodas (Paralímpica) no Brasil, tem ainda poucos locais de prática. No Rio Grande do Sul, a partir de 2004, na Associação de Servidores da Área de Segurança, Portadores de Deficiência do RS (ASASEPODE), os professores Eduardo Nunes e Alexandre Teixeira começaram um trabalho voluntário com um pequeno grupo de participantes, que foi crescendo à medida que aconteceram as oficinas e a participação em campeonatos nacionais e internacionais. Atualmente, a equipe da ASASEPODE tem sociedade firmada com o Clube Grêmio Náutico União, que fornece materiais e sala para treinos. Com a oficialização, esses atletas passaram a competir com o nome de Asasepode/GNU. Disponível em: <http://www.asasepode.org.br/exibe.php?id=5&comp=2>. Acesso em: 1 fev. 2018.

16 Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/esporte/2014/01/brasil-leva-ouro-na-copa-de-esgrima-em-cadeira-de-rodas> e <http://agenciabrasil.ebc.com.br/rio-2016/noticia/2016-09/paralimpiada-com-mais-2-atletas-da-esgrima-delegacao-do-brasil-tem-287>. Acesso em: 1 fev. 2018.

17 Apesar de a UFRGS contar, desde 2001, com um serviço de estudos sobre inclusão através do Núcleo de Pesquisa e Apoio a Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais (NAPNES) e, a partir de 2014, com o Incluir – Núcleo de Inclusão e Acessibilidade, os prédios antigos do Campus Central, onde se localiza o DAD, assim como os prédios mais novos do Campus do Vale, não têm acessibilidade suficiente para receber alunos cadeirantes ou com outra deficiência. Ver reportagem feita pelo Jornal do Comércio, em 2015, sobre a denúncia de alunos da falta de acessibilidade na Universidade. Disponível em: <http://jcrs.uol.com.br/site/noticia.php?codn=196257>. Acesso em: 1 fev. 2-18. Para mais informações sobre acessibilidade na UFRGS, acessar link: <https://www.ufrgs.br/incluir/institucional/historico/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

No Educandário, venho trabalhando com Temas Geradores com base na pedagogia libertária e dialógica de Freire: “a investigação do ‘tema gerador’ [...] insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo” (FREIRE, 1987, p. 55).

Figura 1- Atores-estudantes na aula de teatro criando e ensaiando a Performance da *Família Roda*. Educandário São João Batista, Porto Alegre – RS. Novembro de 2014.



Fonte: (Fotografia de Betha Medeiros)

Nos primeiros encontros do semestre, os alunos são estimulados a refletir e expressar sua visão de mundo. “As palavras geradoras devem nascer desta procura e não de uma seleção que efetuamos no nosso gabinete, por mais perfeita que ela seja do ponto de vista técnico” (FREIRE, 1980, p. 43). A partir dessa problematização baseada na vida dos próprios alunos, realizamos uma votação em que será escolhido o tema com que o grupo mais se identifica para ser o gerador do trabalho a ser realizado ao longo do ano em todas as disciplinas. A partir de pesquisas sobre o tema escolhido, são promovidas discussões em aula, entrevistas na comunidade, elaboração de textos, cartazes, cenas improvisadas, criação de histórias coletivas. Enfim, tentamos esgotar todos os problemas levantados sobre o tema, explorando ao máximo o entendimento da realidade e, assim, desenvolver, de forma coletiva, alternativas para tentar transformá-la, como nos ensina Paulo Freire:

O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade de transformá-la. [...]

Ninguém luta contra as forças que não compreende, cuja importância não mede, cujas formas e contornos não discerne; [...]

A realidade não pode ser modificada, senão quando o homem descobre que é modificável e que ele pode fazê-lo.” (FREIRE, 1980, p. 40).

Para a maioria desses alunos, ter de ficar em casa por falta de acessibilidade é realmente o que mais os angustia, aflige e restringe. Um deles disse uma frase que ilustra e resume grande parte do problema de todo indivíduo com dificuldade de locomoção: “Para nós, uma simples escada pode se transformar em um muro”.

A Constituição Brasileira assegura a todos os cidadãos o direito de ir e vir¹⁸. Mas como exercer esse direito se, muitas vezes, sair de casa, deslocar-se pelas ruas, usar transportes públicos ou entrar em alguns prédios requer um esforço tão grande que acaba fazendo com que as próprias famílias desestimulem os cadeirantes de estudar, passear, socializar?

Atualmente, a frota de ônibus com elevadores, em Porto Alegre, é de 58% do total¹⁹, mas ainda é insuficiente para os 8,3% da população com alguma deficiência motora²⁰. As empresas de transporte urbano alegam não ter condições de carregar mais de um cadeirante por vez, o que obriga os demais cadeirantes a esperarem o próximo ônibus adaptado e acarreta, em muitos casos, a perda do horário de seus compromissos ou diversão. No caso dos cadeirantes, como de qualquer outro grupo de mesma identidade, andar juntos seria uma oportunidade de identificação, de apoio afetivo e de legitimidade de grupo, algo que dificilmente eles conseguem em meio urbano. Caso os ônibus de transporte público pudessem ao menos levar dois cadeirantes, já seria um grande estímulo à autonomia desse grupo.

18 Art. 5º - Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: XV - é livre a locomoção no território nacional em tempo de paz, podendo qualquer pessoa, nos termos da lei, nele entrar, permanecer ou dele sair com seus bens.

19 Dados levantados junto à Empresa Pública de Transporte e Circulação de Porto Alegre (EPTC) e divulgados em reportagem do programa Jornal do Almoço da RBS (rede de comunicação afiliada à Rede Globo no Rio Grande do Sul) no dia 03 de dezembro de 2014, Dia Internacional da Pessoa com Deficiência, cujo tema principal era a acessibilidade. A reportagem também ressalta que o governo federal determinou que toda a frota de transporte urbano do Brasil seja equipada com elevadores e outros itens obrigatórios para o transporte de pessoas com deficiência e que esse prazo já havia vencido. Na reportagem, a EPTC também informou que, desde 2009, todos os ônibus novos já vêm equipados com elevadores. Infelizmente, não foi possível encontrar dados mais atualizados na página da EPTC. Ver: <http://www2.portoalegre.rs.gov.br/eptc/>. Acesso em: 6 fev. 2018. Link para o programa Jornal do Almoço. Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3806564/>. Acesso em: 2 fev. 2018.

20 Dados do Censo 2010 disponíveis na página do IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/porto-alegre/pesquisa/23/23612>. Acesso em: 17 fev. 2018.

Há também outras dificuldades de circulação: edifícios com escadaria sem rampas de acesso; elevadores que não funcionam; portas estreitas; banheiros não adaptados; orelhões e containers de lixo no meio do caminho; carros estacionados nas calçadas e calçadas por demais esburacadas, dificultando a passagem de deficientes visuais, cadeirantes, idosos, carrinhos de bebê etc. Todos esses dados demonstram o quanto precisamos de acessibilidade, de modo geral, nas cidades. Assim, este tema tão presente nos alunos com deficiência foi escolhido como gerador da performance *Família Roda*, que abordaremos ao longo do artigo.

3 MUDANÇAS DE MODELOS, MUDANÇAS DE CONCEITOS

Corpos como os dos nossos alunos são corpos que não refletem “os modelos corporais de perfeição e produtividade física, da supremacia do corpo bípede, da visão bidimensional, da audição perfeita, do raciocínio lógico e perfeito”, tão valorizados em nossa sociedade, segundo Teixeira (2011)²¹, uma das primeiras doutoras com deficiência na área das Artes Cênicas, no Brasil.

De modo geral, na sociedade, os corpos deficientes ainda são vistos com o olhar tradicional que só enxerga o “estereótipo do deficiente enquanto coitado, assexuado, afásico e improdutivo” (TEIXEIRA, 2011, p.17). Minha convivência por longos anos com esses jovens mostra que eles têm preferências de estilos de vida, de moda e de gosto, as quais a sociedade, de modo geral, nem imagina porque, na verdade, não os conhece. Raramente, temos deficientes em nossas vidas, seja no trabalho, no teatro, na novela, no supermercado, enfim, nas ruas. Ao menos, essa é a paisagem urbana e social da realidade brasileira normalizadora que ainda se pauta pelo chamado Modelo Médico de Deficiência, o mais comumente utilizado em várias áreas da vida social para analisar a deficiência. Há também o Decreto nº 3.298/89, art. 3º, da Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, que conceitua Deficiência como “toda a perda ou anormalidade de uma estrutura ou função psicológica, fisiológica ou anatômica que gere incapacidade para

21 Carolina Teixeira é coreógrafa, pesquisadora, Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Personalidade importante por auxiliar na visibilidade e representatividade da pessoa com deficiência.

o desempenho de atividade, dentro do padrão considerado normal para o ser humano”. Porém, em 2015, foi criada a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência que, em seu art. 2º, mudou o conceito de Deficiência:

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (LEI BRASILEIRA..., 2015, [online]).

A professora Petra Kuppers (2014)²² propõe uma alteração de percepção: mudarmos do Modelo Médico de Deficiência para o Modelo Social. No Modelo Médico, segundo suas palavras, “O médico localiza o que é ‘uma aberração’, o que é anormal no sistema do paciente e trabalha para normalizar a pessoa com deficiência” (KUPPERS, 2014, p. 3). Porém, segundo a autora, no Modelo Social:

a deficiência é aparente na interação entre a pessoa com deficiência e o ambiente social. Uma pessoa apresenta uma deficiência como braços curtos, cegueira ou inabilidade de ler. É apenas quando essa forma particular de corporeificação encontra uma sociedade na qual braços longos, comunicação visual e palavra escrita são favorecidas, que a incapacidade se torna uma deficiência. Para uma mulher que utiliza uma cadeira de rodas, não é o seu corpo ou a cadeira de rodas, mas sim as escadas que a tornam incapaz. As barreiras da arquitetura inacessível, as barreiras de atitude moldadas historicamente para pessoas com deficiência e a discriminação institucional resultante são agora os fatores incapacitantes e não o corpo individual de uma pessoa (KUPPERS, 2014, p. 3-4).

Alguns autores buscam adjetivar certos corpos a fim de desestabilizar ou distinguir classificações, tais como: Corpo Estigmatizado (GOFFMAN, 1963); Corpo Anormal (FOUCAULT, 2001); Corpo Inumano (LEHMANN, 2007); Corpo Aleijado (MAIRS, 1986); com necessidades especiais (termo usado na LDB até 2013, quando foi substituído por “com deficiência”), entre outras. Os termos são inúmeros, politicamente corretos ou incorretos. A pesquisadora americana Ann Cooper Albright²³, precursora do tema Dança e Deficiência, criou uma nova escrita para a palavra ‘deficiência’, de/eficiência, que tenta demonstrar o desconforto implícito da escrita e seu significado:

²² Professora de inglês, arte e design, teatro e drama e estudos femininos na Universidade de Michigan. Poeta e ativista da causa da pessoa com deficiência.

²³ Dançarina, pesquisadora, professora e coordenadora do Departamento de Dança de Oberlin College, em Ohio, Estados Unidos.

Apesar de eu lutar (e basicamente me sinto desconfortável) com o adjetivo *deficiente*, eu passei a apreciar a palavra deficiência, que às vezes escrevo de/eficiência. Eu cunhei esta nova escrita para exagerar o precipício intelectual implícito nesta palavra. A barra, para mim, nega o conforto de um estereótipo. É um símbolo que marca um barranco íngreme, obrigando o leitor a dar uma parada repentina e respirar fundo pelo medo de escorregar nele. Funciona também como um espelho que reflete a face de alguém quando a sua boca tenta pronunciar o estado do outro lado do marcador. Diga: De/eficiência. (ALBRIGHT, 2012, p. 3).

Albright (2012), ainda tratando sobre o constrangimento que os termos e as denominações possam causar, cita a escritora Nancy Mairs²⁴, que, de forma provocativa, autodenominava-se “aleijada” (*cripple*):

Disabled (deficiente)... sugere qualquer incapacidade, física ou mental. E certamente não gosto de *handicapped* (incapacitado), o qual deixa implícito que fui deliberadamente colocada em desvantagem, por alguém que nem imagino (meu Deus não é um General Incapacitor)... Estas palavras para mim parecem estar se distanciando de minha condição, alargando o abismo entre palavra e realidade. Mais remoto ainda é o termo recentemente cunhado *differently abled* (diferentemente capacitado), que partilha do mesmo otimismo semântico que transformou países *undeveloped* (não desenvolvidos) em *underdeveloped* (subdesenvolvidos), e depois em *menos desenvolvidos* para finalmente chegar a nações *em desenvolvimento*. As pessoas continuaram morrendo de fome durante estas trocas (MAIRS, 1986, p. 10 apud ALBRIGHT, 2012, p. 4).

Muitas pessoas expressam dúvidas quanto ao termo certo ou “politicamente correto” para designar pessoas com corpos como os do Educandário. Eu entendo essa dúvida, pois os termos mudam constantemente. De certa forma, concordo com Nancy Mairs, que afirma que os termos mudam e muitas vezes “suavizam” a possibilidade de abismos entre o que é ou não é “normal”, mas, na realidade, não diminuem o preconceito.

Carolina Teixeira sintetiza o desânimo frente à disparidade entre o avanço nas atualizações dos termos e a redução da discriminação:

As discriminações sofridas pelo corpo deficiente e o estigma social que o acompanhou no decorrer dos tempos refletiram-se em diversas nomenclaturas sobre o corpo e o indivíduo deficiente, como: aleijado, inválido, incapaz, pessoa excepcional, especial, portadora de deficiência, portadora de necessidades especiais, e, por fim, pessoa com deficiência. É válido salientar que a adoção desses nomes não modificou o olhar social sobre esse corpo, que segue contentando-se com brechas na sociedade, brechas essas constituídas pela própria ação reivindicatória desses indivíduos. (TEIXEIRA, 2011, p. 64-65).

24 Escritora de origem norte-americana, feminista e ativista da causa da pessoa com deficiência.

4 A CENA IN(EX)CLUSIVA

A pesquisadora Lúcia Matos, em seu livro *Dança e diferença – cartografia de múltiplos corpos* (2014), nos relembra a importância de Nijinsky e seu *L'après-midi d'un faune*, em 1912, para a “desconstrução de uma corporalidade presa, até então, pela excessiva idealização e pela rigidez dos padrões da estética clássica” (MATOS, 2014, p. 56). Destaca, também, o editorial do jornal francês *Le Figaro*, escrito logo após a estreia do espetáculo, que classificava a coreografia como movimentos de bestialidade erótica, corpo de bicho mal construído e realismo grotesco. A autora acrescenta, porém, que “as ressalvas feitas pelos críticos da época resultaram em uma maior procura pelo público, que queria, por meio de seu voyeurismo, averiguar in loco a condição da besta erótica.” (MATOS, 2014, p. 56). Por fim, ainda estabelece um paralelo com outra crítica feita, nos anos de 1990, por Arlene Croce, na revista *The New Yorker*, sobre o espetáculo *Still Here*, do coreógrafo e bailarino Bill T. Jones²⁵:

Essa crítica, ao analisar o espetáculo *Still Here*, de Bill T. Jones, mostra-se altamente chocada com a presença no palco de imagens de pessoas aidéticas, gordas, com deformidades físicas ou com doenças terminais, e declara que essas pessoas são “vítimas da arte” de Bill T. Jones, e que o palco não é o espaço para sua apresentação e a elas não cabe outra escolha a não ser de serem doentes. Assim, analogicamente ao editorial apresentado no jornal *Le Figaro*, 80 anos depois outra famosa revista publica um artigo contendo o mesmo tom de repúdio às diferenças, solicitando o não apagamento do corpo idealizado na dança. (MATOS, 2014, p. 56-57)

Apartir dos anos 1990, finalmente começaram a surgir grupos como as companhias Candoco Dance Company²⁶, na Inglaterra, a AXIS Dance Company²⁷, nos Estados Unidos, e a Roda Viva Cia. de Dança²⁸, no Brasil, que foram, segundo Carolina Teixeira, “marcos para o surgimento de novos olhares sobre a dança e sobre o corpo deficiente” (TEIXERIA,

25 Coreógrafo e bailarino negro norte-americano que, entre outras coisas, no espetáculo *D-Man in the Waters*, de 1989, colocou imagens de Demian Acquavella, seu companheiro de dança e de vida, em cena, após o falecimento do mesmo.

26 Candoco Companhia de Dança, com bailarinos com e sem deficiência, fundada em 1991 em Londres, Inglaterra. Disponível em: www.candoco.uk.

27 Axis Dance Company com bailarinos com e sem deficiência, fundada em 1987, em Oakland, Califórnia (EUA). Disponível em: www.axisdance.org.

28 A Roda Viva Cia. de Dança começou a atuar em 1995, como parte do “Programa Interdisciplinar de Reabilitação na Lesão Medular”, do Departamento de Fisioterapia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Natal, RN, e acabou tornando-se a primeira companhia de dança com bailarinos com deficiência no Brasil.

2010, p. 2). No Rio Grande do Sul temos as criações da coreógrafa Carla Vendramin²⁹. Seu primeiro trabalho foi *Perspectivas*, um processo colaborativo de pesquisa coreográfica com as bailarinas Julie Cleves e Kimberley Harvey, em Londres, entre 2008 e 2010. O elenco de *Perspectivas* era formado por bailarinas com e sem deficiências, assim como a peça infantil, também de Carla Vendramin, *O Gato Malhado* e a *Andorinha Sinhá*, que encenou em 2013. Atualmente, Carla coordena o Projeto *Diversos Corpos Dançantes*, com performances e espetáculos pontuais.

Ainda segundo Teixeira, atualmente vivemos uma “mídiaização excessiva do discurso inclusivo” (TEIXEIRA, 2010, p. 5) delimitado num tom estigmatizado: ou de coitado ou de super-herói. Propagandas, palestras, eventos esportivos (como paralympíadas) e memes na internet³⁰ reforçam o uso da imagem de pessoas com deficiência como super-heróis, acentuando a ideia de “superação” e de “inspiração”. Essas várias imagens como que acabam por:

objetificar as pessoas com deficiência em benefício das pessoas sem deficiência. O propósito dessas imagens é inspirar você, motivar você, para então podermos olhar para elas e pensar: ‘Bem, por pior que seja a minha vida, poderia ser pior. Eu poderia ser aquela pessoa.’ Mas e se você for aquela pessoa? (YOUNG, 2014, [online]).³¹

Para muitos artistas e pesquisadores, a proposta de inclusão evidencia a exclusão e não atende às expectativas das pessoas com deficiência. Entre eles, destaca-se o dançarino e coreógrafo Edu O., primeiro professor universitário cadeirante de dança do Brasil, como ele orgulhosamente se apresenta³². Edu O. questiona o nome “Dança inclusiva” por acreditar que o termo ajuda a criar um nicho e limitar os artistas a editais e espaços específicos. Como artista, ele se sente livre “para participar de qualquer edital, qualquer proposta de financiamento e não é porque sou deficiente que eu tenho que me

29 Carla Vendramim coordena, desde 2014, o Projeto *Diversos Corpos Dançantes*. É Fisioterapeuta, mestre em coreografia pela Middlesex University e professora de dança na ESEFID/UFRGS.

30 Meme é um termo criado pelo escritor Richard Dawkins em seu livro *The Selfish Gene* (O Gene Egoísta), lançado em 1976, cujo significado é um composto de informações que podem se multiplicar entre cérebros ou em determinados locais como em livros. O Meme pode ser uma frase, um link, um vídeo, um site, uma imagem, entre outros, que se espalha por intermédio de e-mails, blogs, sites de notícias, redes sociais e demais fontes de informação. Fonte: InfoEscola.

31 Comediante, jornalista e ativista dos direitos civis das pessoas deficiente. Ver palestra *Não sou sua Inspiração, obrigada*, na conferência realizada em 2014, pela Fundação TED Sydney. Disponível em: https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much. Acesso em: 2 fev. 2018.

32 Nome artístico de Eduardo Oliveira. Professor Assistente da Escola de Dança da Universidade Federal da Bahia (UFBA). É dançarino e coreógrafo, integrante do Grupo X de Improvisação em Dança.

enquadrar em determinada coisa como uma migalhinha” (OLIVEIRA, 2013, p. 3). O Grupo X de Improvisação em Dança, do qual ele faz parte desde 1999, chamou-lhe a atenção por justamente não ser um grupo de “dança inclusiva” e por realizar pesquisas sobre improvisação em cena e o corpo.

Nessa mesma perspectiva, temos o Manifesto Anti-Inclusão, da performer Estela Lapponi,³³ que faz coro com Edu O.:

Manifesto Anti-Inclusão parte_1

(...) A Inclusão propõe hierarquia de capacidades.
 A Inclusão é incapaz de ver e enxergar.
 A Inclusão é incapaz de ouvir e escutar.
 A Inclusão é simplesmente incapaz.
 A Inclusão pressupõe passividade.
 A Inclusão não interage.
 A inclusão causa pena
 A inclusão é unilateral
 A inclusão exclui
 A inclusão isola (...)
 A inclusão quer te normatizar
 A inclusão quer te excepcionalizar
 A inclusão quer te paralisar
 A inclusão quer te desconsiderar
 A inclusão quer te desincorporar
 A inclusão quer te ignorar
 A inclusão quer te especificar
 A inclusão quer te deixar só!
 (LAPPONI, 2015, [online]).

130

Carolina Teixeira chama atenção para o risco de que essa inclusão midiática calcada na normatividade possa, na verdade, acabar ajudando na formação de guetos e, por fim, na exclusão:

Com efeito, ao mesmo tempo em que o discurso da inclusão se nutre da participação do grupo social para a integração-aceitação do excluído, este renova o ciclo excludente em ações paliativas de oportunização. (...) A inclusão que se materializa de forma midiática não inclui o corpo deficiente, que, por sua vez, não se reconhece no meio social, econômico e político, perpetuando desta maneira a segregação constituída pela sociedade perfeita. As artes da cena correm o risco de privilegiar a manutenção destes mecanismos de inclusão disfarçada, reforçando a criação de guetos artísticos que se restringem apenas à oportunização de espaços (TEIXEIRA, 2010, p. 6).

³³ Performer, atriz, dançarina, produtora e diretora com deficiência.

É importante ouvir a voz desses artistas que estão tentando alertar-nos para a falsa ideia de inclusão que incentiva a criação de grupos formados somente por artistas com deficiência, que têm de disputar editais separados, os quais contemplam apenas espetáculos que giram em torno dos temas “superação”, “motivação”, “inspiração”. Como se o artista com deficiência andasse sempre em círculo e não avançasse para um novo patamar.

5 A PERFORMANCE *FAMÍLIA RODA*³⁴

Porto Alegre, 08 de junho de 2017. Segundo o noticiário:

A chuva que atinge Porto Alegre causa alagamentos na cidade. Conforme o Centro Integrado de Comando da prefeitura, o acumulado de chuvas nas últimas 24 horas pode ser um dos maiores em anos. Entre 18h de quarta-feira (07) e 6h desta quinta-feira (08) o acumulado chegou a 75 milímetros, mais da metade prevista para o mês. (G1/RS, 2017, [online]).

Assim, amanhece o dia agendado e ansiosamente esperado há, pelos menos, dois meses: a apresentação, na sala de teatro Alziro Azevedo, no centro da cidade de Porto Alegre, no Departamento de Arte Dramática (DAD) da UFRGS³⁵.

Favela Vila Cruzeiro, 05 horas da manhã. Lucas, um dos alunos da turma de Alfabetização, acorda sua avó, com quem dormira mal acomodado, por causa das inúmeras goteiras no quarto e em várias partes do casebre onde moram. Disse: “Quero tomar banho!”. “Banho?”, perguntou sua vó. “Mas eu já não te dei banho ontem de noite?”. Então ele revelou sua preocupação: “Mas eu quero ir bem cheiroso na apresentação!”.

Já eu, às 8h04min, dentro da lotação, quase chegando ao Centro Histórico, no Teatro Alziro Azevedo, envio um recado pelo *WhatsApp* para a coordenadora pedagógica da Escola, Jaqueline Petry: “E aí, gente? Os atores da *Família Roda* chegaram? São Pedro deu uma trégua. Será que rola?”. E recebi a resposta às 8h11min: “Oi. Falta a Gilda e o Jonas.” Eu respondi: “Fazemos com quem estiver, sem problemas. Depois desse dilúvio, o que vier, é lucro!”. E, às 08h55min, o alívio: “Chegaram todos.”

34 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8UbtvwhRRA&t=155s>. Acesso em: 2 fev. 2018.

35 Essa apresentação foi resultado de uma das atividades da Disciplina Práticas em Dança, Performance e Improvisação, ministrada pela Professora Dr^a. Suzane Weber da Silva, do PPGAC/UFRGS.

Figura 2 - Atores-estudantes sendo colocados dentro da van para a Performance *Família Roda*, no Educandário São João Batista, Porto Alegre - RS. Junho de 2017.



Fonte: (Imagem cedida por Jaqueline Petry [com autorização])

Na Escola, às 09 horas, a professora da turma, Sélia, e as funcionárias da sala de convivência, Jely e Marinês, começam a levar os alunos para dentro da van; o motorista, Cláudio, começa a desmontar as cadeiras de rodas e a colocá-las, todas empilhadas, atrás da van.

Às 9h17min, finalmente, partem rumo ao Prédio do DAD, no Centro Histórico de Porto Alegre, para a sala Alziro Azevedo, onde já estão sendo ansiosamente aguardados.

Às 9h50min, a van da escola estaciona em frente ao número 312 da Avenida Senador Salgado Filho, centro da cidade. Imediatamente, o grupo formado por alunos da pós-graduação, professores e alunos da graduação prontificam-se, além de recepcionar os atores-estudantes, a ajudar a montar as cadeiras de rodas, colocá-los nas cadeiras, empurrar e carregá-los por sete lances de escada, até chegarem ao palco. Ou seja, o espectador que, normalmente, esperaria na plateia o início da apresentação, nessa performance, acompanha via internet a entrada na van e, depois, no teatro, interage de forma ativa com os atores-estudantes, auxiliando-os a vencer suas necessidades de locomoção.

Figuras 3 e 4 - A chegada dos atores-estudantes à Sala Alziro Azevedo no DAD/UFRGS, Centro Histórico de Porto Alegre- RS, recebendo o auxílio dos espectadores para chegar até o palco.



Fonte: (imagem fotográfica obtida a partir de *frame* do vídeo de Davi Giordano, cedido às autoras. Junho de 2017)

133

Inicia-se a performance. Eu apresento o grupo:

“Esta é a turma de Alfabetização. Venho trabalhando ‘Temas Geradores’ com eles, inspirada no método de alfabetização de Paulo Freire. Os Temas, geralmente, acabam girando em torno dos problemas da falta de acessibilidade, de inclusão, de liberdade. Diante da grande admiração que todos os alunos têm pela peça A Família Sujo³⁶, do Grupo Cuidado que Mancha, resolvemos criar cenas que aliam o tema gerador ‘acessibilidade’ a uma pequena homenagem ao grupo. Assim surgiu A Família Roda, em que contamos

³⁶ *A Família Sujo* é uma peça de referência do grupo gaúcho *Cuidado que Mancha*. O texto é uma adaptação do livro de Gustavo Finkler e tem direção de Mirna Spritzer. A peça estreou em 2002, no formato de rádio-teatro para crianças, e continua em cartaz, aleatoriamente, até hoje em dia. A peça, junto com *O Natal de Natanael* e o show musical *A Mulher Gigante*, faz parte do DVD *Cuidado que Mancha*, de 2006, realizado pela Casa de Cinema de Porto Alegre. Ainda hoje, muitas escolas utilizam o DVD como material educativo.

o dia a dia de uma família com pai, mãe e três filhos. Todos cadeirantes. E, antes que eu esqueça, esta não é apenas uma apresentação. Trouxemos um manifesto! O Manifesto pela Acessibilidade!”.

Entregamos o Manifesto com a letra do Rap da Acessibilidade e o texto completo da Performance *Família Roda*. *“Viemos, também, fazer política! Nós precisamos estar em todos os lugares! Que é o que vamos mostrar agora.”* Apresento, um a um, os atores-estudantes e iniciamos a apresentação propriamente dita.

Durante seis minutos, os atores-estudantes apresentam, de forma divertida, os percalços que uma família de cinco cadeirantes enfrenta em seu dia a dia no ônibus, na escola, no cinema. Terminamos cantando, junto com a plateia, o Rap da Acessibilidade, que diz, da forma mais simples e direta possível:

O QUE NÓS QUEREMOS?
 A CES SI BILIDADE
 Mais ônibus com
 A CES SI BILIDADE
 Prédios com
 A CES SI BILIDADE
 Calçadas com
 A CES SI BILIDADE
 Cinemas com
 A CES SI BILIDADE
 Praças com
 A CES SI BILIDADE
 Mais teatros com
 A CES SI BILIDADE
 Estádios de futebol com
 A CES SI BILIDADE
 Banheiros com
 A CES SI BILIDADE
 Mais mentes com
 A CES SI BILIDADE
 Corações com
 A CES SI BILIDADE
 Nossa cidade com
 A CES SI BILIDADE
 O País, o Planeta com
 A CES SI BILIDADE³⁷

³⁷ Rap idealizado e gravado nas aulas de teatro no Educandário São João Batista. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPD6O6qhxa0&t=8s>. Acesso em: 8 set. 2017.

Figuras 5 e 6 - A alegria e a espontaneidade da apresentação e a recepção entusiasmada da plateia da Sala Alzira Azevedo no DAD-UFRGS, no Centro Histórico de Porto Alegre- RS, junho de 2017.



135

Fonte: (imagem fotográfica obtida a partir de *frame* do vídeo de Davi Giordano, cedido às autoras)

No final, os atores-estudantes são aplaudidos de pé e com muito entusiasmo pela plateia, que faz perguntas, elogia-os e os entusiasma. A plateia sugere ao grupo que continue a fazer teatro e a se manifestar como atores cidadãos, exigindo direitos.

Em seguida, refazemos todo o processo ao contrário: carregando-os escada abaixo, colocando-os dentro da van, desmontando suas cadeiras e empilhando-as na parte de trás da van, rapidamente, para conseguirem chegar à Instituição a tempo de almoçarem e partirem no transporte de volta às suas casas. Nesse momento, encontramos uma solidariedade rápida da plateia, mas não só isso, há uma verdadeira troca, curiosidade e abertura frente a esses jovens atores. Toda a movimentação de ida, chegada com auxílio da plateia para entrada no prédio histórico sem acessibilidade (o DAD, que no ano de 2018 completou 60 anos de atividade) e a apresentação foram marcados pela emoção,

pela alegria e pelo ineditismo, pois, pela primeira vez, o velho e histórico chão de madeira do palco do DAD recebeu um grupo de cadeirantes para se apresentar junto a um público formado, em sua maioria, por professores e estudantes de teatro.

Para nossos alunos, pela dificuldade de locomoção e acessibilidade, todo passeio sempre é recebido com muita euforia. Porém esse, em especial, devido à recepção entusiasmada que tiveram por parte do público, os elogios e, principalmente, a surpresa com a ajuda para se movimentarem até o palco, foi muito significativa e contribuiu para o aumento da autoestima dos alunos.

Na conversa após a apresentação, os espectadores mostraram-se muito emocionados. Para muitos, a experiência pode ter propiciado uma desautomatização do olhar, uma mudança na forma de ver pessoas com deficiência: ao mesmo tempo que precisam de auxílio, também podem ser engraçadas, falantes, felizes.

Conforme o relato de Richard Schechner (2010), sobre o início dos Estudos da performance, fica evidente o quão política uma performance da vida cotidiana pode se tornar:

E em todas as coisas eu comecei a ver teatro – e iniciei a desenvolver teorias sobre isso que logo eu chamaria de performance. [...] Nessa mesma época, eu dirigia e escrevia peças e desenvolvia performances que não eram peças – mas *happenings*, o que mais tarde se chamaria arte da performance. Eu também estava intimamente envolvido no Movimento dos Direitos Civis nos Estados Unidos e, mais tarde, no movimento contra a Guerra do Vietnã. Esses dois grandes movimentos político-sociais me levaram – como a tantos outros, milhões – às ruas e outros espaços públicos onde realizávamos demonstrações, fazíamos coisas que mostravam algo, nas quais pontuávamos algo ao representá-lo. Quando negros e brancos juntos iam a uma farmácia pedir uma taça de café enquanto sentavam-se lado a lado onde (no sul dos Estados Unidos) aquilo era contra a lei, esse sentar junto (como essas ações eram chamadas) demonstrava a incoerência e a injustiça da lei que eles conheciam e que estavam quebrando. Tudo isso constituía muito fortemente uma performance da vida cotidiana – performance que significa mais do que algo que é encenado (SCHECHNER, 2010, p. 32).

Aqui também temos uma performance que significa algo além da dramatização em si vista no palco. Fica evidente a performatividade dos cadeirantes, que é uma performatividade do dia a dia, em que o transporte e a acessibilidade são algo bastante complexo. Essa performatividade da ida, chegada e saída do prédio é, em si, uma parte do “espetáculo”, em que o público, através das mídias, como os celulares, acompanha, por

meio de fotos e vídeo, o percurso dos atores-cadeirantes e deficientes. Acontece que há a encenação propriamente dita, em que eles atuam como os personagens da *Família Roda*, mas a performance inicia antes e continua depois de terminada a encenação.

O fato de o público haver acompanhado, através de recados e vídeos enviados por WhatsApp, o deslocamento dos atores-cadeirantes, da Instituição até o prédio do DAD, de haver ajudado a tirá-los da van e trazê-los para dentro do teatro faz com que essa experiência seja memorável para cada um deles. Acreditamos que, sempre que essas pessoas olharem para um local sem acessibilidade, perceberão o problema antes invisível para quem não tem algum tipo de deficiência em seu círculo familiar ou de amizade.

Há um trecho memorável no documentário *Examined Life*³⁸, em que a filósofa Judith Butler e a ativista pelos direitos das pessoas com deficiência Sunaura Taylor “caminham”³⁹ pelas ruas da cidade de São Francisco, falando sobre acessibilidade, deficiência, gênero, políticas de inclusão e exclusão. No documentário, Sunaura Taylor diz considerar o fato de ir a alguns lugares, como cafeterias, e pedir ajuda a atendentes, por exemplo, um ato político. Ao que Butler complementa, trazendo a questão de repensarmos o individualismo e do que é ser humano: “Vivemos ou não num mundo no qual nos ajudamos mutuamente? Ajudamos ou não uns aos outros no que toca às suas necessidades básicas?”. Para Butler (2011), a noção de individualidade passa pela percepção da alteridade, pelo reconhecimento da humanidade do outro que está sob ameaça (vida precária) e pelo vínculo moral e ético que se forma a partir dessa relação. Para a autora, “a insensibilidade humana à dor e ao sofrimento torna-se o mecanismo por meio do qual a desumanização se consuma” (BUTLER, 2011, p. 30). Esse envolvimento direto com a pessoa com deficiências foi o que aconteceu entre a plateia e os atores alunos da performance *Família Roda* – o que consideramos parte essencial em termos de performance.

Taylor, que antes morava em Nova Iorque, explica, no documentário, o que a levou a mudar-se para São Francisco:

38 *Examined Life* (Canadá, 2008). Direção: Astra Taylor.

39 O verbo está entre aspas porque Sunaura é cadeirante. Ela nasceu com artrogripose, uma síndrome que limita os movimentos articulares. No início da sua conversa com Butler, ela responde se de fato o termo *walk* (andar, caminhar) estaria correto: “digo sempre às pessoas que vou ‘andar’. Uso essa palavra. E a maior parte das pessoas que conheço com deficiência, também usa esse termo.”

Principalmente, por ser o lugar mais acessível do mundo. E parte do que é tão incrível para mim é que o acesso físico...O fato de os transportes públicos serem acessíveis, o fato de haver rampas na maior parte dos lugares em que eu vou, o fato de os edifícios serem acessíveis... O que vejo é que isto também conduz a uma aceitação social. De algum modo, por haver acessibilidade física, simplesmente há mais pessoas com deficiências circulando e, por isso, as pessoas aprenderam como interagir com elas e estão habituadas à sua presença, de certa maneira. Portanto... o acesso físico leva a um acesso social, a uma aceitação (TAYLOR, 2008, [online]).

Como diz o velho ditado popular, “quem não é visto, não é lembrado!” A partir do momento em que houver mais acessibilidade, pessoas com deficiência e suas necessidades se tornarão mais visíveis e respeitadas. A filósofa cubana Caballeiro (2011) explica que o corpo das atrizes, dos atores e dos *performers* vai além de uma presença material, carnal, sensorial, tendo em vista que o *real* do corpo do artista não é suficiente para explicar a carga política da teatralidade dos contextos cênicos contemporâneos. Trata-se de uma presença não somente autorreferencial e estética, mas também ética. É a fisicalidade enquanto ato do sujeito, e são suas implicações éticas e suas respectivas derivações a partir de sua intervenção no aqui e agora. É o ato teatral como apelo entre o social e o artístico: o artista que se aproxima do ator social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme cantam os atores-estudantes ao final da Performance *Família Roda*, “o que nós queremos?”, o fato de começarmos a performance distribuindo um manifesto é nossa forma de dizer que estamos fazendo arte. Também é nossa forma de dizer que “toda arte é política”, segundo nos ensina a autora Caballeiro (2011)⁴⁰, que pensa a arte “como ação perturbadora (...) de tornar visíveis situações que de outra maneira não seria possível nem mostrar” (DIEGUEZ, 2011, p.188). Portanto, nossa intenção como artistas, além do prazer da performance, da diversão e da alegria desses atores-estudantes e seus corpos diversos, é tentar transformar o olhar das pessoas que assistem a eles. Nossa intenção é que as pessoas, de modo geral, percebam, reconheçam e observem sempre quando uma escada, uma porta estreita, uma calçada quebrada possam barrar um cadeirante, ou um contêiner machucar um deficiente visual, e que não se furtem em auxiliar. Que

40 Pesquisadora do Departamento de Humanidades da Universidad Autónoma Metropolitana (UAM-Cuajimalpa), México.

o posicionamento de Butler e Taylor (2008) possa nos inspirar sobre alteridade e sobre a importância de nos ajudarmos mutuamente como humanidade. Acessibilidade leva à inclusão, e a inclusão à aceitação.

Que o lugar do deficiente possa ser mais amplo do que o retângulo de fundo azul com o símbolo de cadeirante pintado de branco que vemos em salas de aulas, em bancos, salas de espera de aeroportos⁴¹. Sim, o fato de existir um lugar reservado para cadeirantes é parcialmente positivo; é um avanço significativo, mas ainda é limitante e restringe o cadeirante a um espaço pré-estabelecido. É como o exemplo da performance *Família Roda*, em que, ao ir ao cinema, além do medo de não conseguir entrar por causa do número muito restrito de cadeirantes por sessão, vê-se confinada a um lugar na primeira fila de poltronas, praticamente colado na tela, o que dificulta a visão. Ou seja: é um espaço de exclusão dentro da inclusão. E “o que nós queremos”, afinal, é que o lugar do cadeirante seja onde ele quiser estar, exercendo, como todo cidadão, seu direito de ir e vir! Que num futuro próximo, parafraseando Stella Young em sua supracitada palestra, ninguém mais se surpreenda que o seu professor de dança seja um cadeirante, por exemplo.

REFERÊNCIAS

ALBRIGHT, Ann Cooper. Movendo-se através da diferença: dança e deficiência. In: **Cena**: revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS, Porto Alegre, n. 12, p. 1-30, 2012.

_____. **Coreographin difference**. [S.l.]: Wesleyan University Press, 1997.

BAPTISTA, Claudio Roberto. Educar e Incluir: introduzindo diálogos. In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização**: múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006. p. 7-16.

BRASIL. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 14 abr. 2018.

_____. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1989. **Política Nacional Para A Integração da Pessoa Portadora de Deficiência**. Brasília, DF: Congresso Nacional, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 14 abr. 2018.

41 Símbolo Internacional de Acesso.

BUTLER, Judith. Vida precária. Contemporânea. **Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar, n.1, p. 13-33, 2011.

DI PASQUALI, Giovanna; MASELLI, Marina. Pessoas com Deficiência e Escola: principais mudanças na experiência italiana. **Educação & Realidade**, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 707-724, jul./set. 2014.

CABALLERO, Ileana Dieguez. **Cenários liminares: teatralidades, performances e política**. Uberlândia: EDUFU, 2011.

EXAMINED Life. Direção: Astra Taylor. Produtores: Bill Imperial (Sphinx Productions), Lea Martin (NFB). Produção Executiva: Ron Mann. Editor: Robert Kennedy. Canadá, 2008. 1 vídeo. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=wgJ9ErSGsXQ>. Acesso em: 12 fev. 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GIORDANO, Davi. **Chegada dos atores-estudantes à Sala Alziro Azevedo no DAD/UFRGS**. DAD/UFRGS: Porto Alegre, 2017. 1 foto.

_____. **A alegria e a espontaneidade da apresentação e a recepção entusiasmada da plateia da Sala Alziro Azevedo no DAD-UFRGS**. DAD/UFRGS: Porto Alegre, 2017. 1 foto.

140

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade manipulada**. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1963.

G1/RS. **A chuva que atinge Porto Alegre causa alagamentos na cidade**. Porto Alegre: Globo Comunicações, 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/chuva-causa-transtornos-em-porto-alegre-com-pontos-de-alagamento-nesta-quinta.ghtml>. Acesso em: 8 jun. 2017.

KUPPERS, Petra. Educação acessível: estética, corpos e deficiência. In: **Cena: revista do Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas da UFRGS**, Porto Alegre, n. 15, 2014.

LAPPONI, Estela. Manifesto anti-inclusão. **Estela Lapponi Blogspot**, São Paulo, 2015. Disponível em: <http://zuleikabrit.blogspot.com.br/2015/06/manifesto-anti-inclusao.html>. Acesso em: 24 jun. 2017.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro pós-dramático**. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2007.

MAIRS, Nancy. On being a cripple. In: **Plaintext**. Tucson: University of Arizona Press, 1986.

MATOS, Lucia. **Dança e diferença: cartografia de múltiplos corpos**. 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2014.

MEDEIROS, Betha. **Atores-estudantes na aula de teatro criando e ensaiando a Performance da Família Roda**. Educandário São João Batista: Porto Alegre, 2014. 1 foto.

OLIVEIRA, Eduardo. Entrevistador: [Produção Cultural na Bahia]. Entrevistado: Edu O: Coreógrafo e dançarino. [S.l.]: [Salvador], 2013. Disponível em: <<http://www.producaoculturalba.net/wp-content/uploads/2013/04/EDU-O.pdf.pdf>>. Acesso em: 24 jun. 2017.

PETRY, Jaqueline. **Atores-estudantes sendo colocados dentro da van para a Performance Família Roda**. Educandário São João Batista: Porto Alegre, 2017. 1 foto.

ROMANO, Lúcia Regina Vieira. A preparação corporal tem gênero? In: TAVARES, Joana Ribeiro da Silva; KEISERMAN, Nara (Org.). **O corpo cênico: entre a dança e o teatro**. Rio de Janeiro, Unirio, v. 1, p. 101-112, 2013.

SCHECHNER, Richard; ICLE, Gilberto; ANDRADE, Marcelo Pereira de. O que pode a Performance na Educação? Uma entrevista com Richard Schechner. **Educação & Realidade**, Faculdade de Educação da UFRGS, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 23-33, 2010.

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

_____. **Deficiência em cena**. João Pessoa: Ideia, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para saber. Saber para excluir. **Pro-posições**, São Paulo, UNICAMP, v. 12, n. 2-3, p. 22-31, 2001.

YOUNG, Stella. **I'm not your inspiration, thank you very much**. Palestra proferida no TED Taks, Sydney, Austrália, abr. 2014. Disponível em: <https://www.ted.com/talks/stella_young_i_m_not_your_inspiration_thank_you_very_much>. Acesso em: 22 abr. 2018.

Recebido em: 20/11/2018

Aceito em: 09/04/2019

O HOMEM, A MULHER E O DIÁLOGO NO TANGO

Luiz Dalazen¹

RESUMO: O presente artigo aborda uma reflexão sobre a problemática de definição existente no processo de comunicação entre o homem e a mulher no momento em que decidem juntos, dançar o gênero de dança Tango. Nesse contexto o estudo inicialmente analisa as diferentes maneiras como se abordam hoje os processos de comunicação do par, conceitos esses que fazem parte do senso comum dos estudantes dos gêneros de danças a dois. Além disso, através de uma analogia com o diálogo verbal, o artigo propõe uma possível definição que seja mais adequada sobre esse campo do conhecimento tendo como base as reflexões dos teóricos cientistas do Tango. Esses autores referenciados pesquisaram as reais sensações que ocorrem no momento em que esses dois corpos se unem para dançar. O artigo é uma revisão bibliográfica com opiniões divergentes e convergentes que refletem sobre o processo de comunicação a dois, usando como gênero base, o fenômeno cultural Tango.

PALAVRAS-CHAVE: Tango. Liberdade. Gênero. Diálogo. Comunicação.

THE MAN, THE WOMAN AND THE DIALOGUE IN TANGO

ABSTRACT: The present article approaches a reflection on the problem of definition existing in the process of communication between man and woman when they decide together to dance the Tango dance. In this context the study initially analyzes the different ways in which the communication processes of the pair are approached today, concepts that are part of the common sense of the students of the dance genres to two and, in addition, through an analogy with the verbal dialogue, the article proposes a possible definition that is more adequate on this field of knowledge based on the reflections of the Tango scientific theorists. These referenced authors researched the actual sensations that occur as these two bodies unite to dance. The article is a bibliographical review with divergent and convergent opinions that reflect on the process of communication in the ballroom dances, using as a base genre, the cultural phenomenon, the Tango.

KEYWORDS: Tango. Freedom. Gender. Dialogue. Communication.

142

¹ Professor, coreógrafo e artista da dança há mais de dezoito anos estudando e divulgando a Arte das Danças a Dois em suas vertentes populares e artísticas. Especialista em Teoria e Movimento da Dança com ênfase nas Danças de Salão (FAMEC) e Mestre em Educação na Linha de Pesquisa de Cognição, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano (UFPR) – E-mail: luiz.dalazen@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

O Tango, enquanto gênero de música e dança, nasceu no final do século XIX sendo resultado das inquietudes e desejos de uma população mesclada de europeus, africanos e nativos nos arredores da cidade de Buenos Aires. Mais que simplesmente uma prática social, o Tango representa o símbolo de uma época marcada por desilusões e falsas esperanças de um povo que saiu da sua terra buscando melhores condições de vida. Ele era a representação dos sentimentos daquele povo, naquele momento histórico.

Com o passar do tempo ele se desenvolveu, foi passando por diversas épocas e mudanças sociais e até hoje está no *hall* das grandes expressões artísticas e sociais.

El Tango es un ejemplar dancístico único. La última gran evolución en la historia de la humanidad. Podemos suponer que em esse momento del origen, se estaba presentando al conocimiento universal, ua porción finita del esfurazo humano, ejecutando su própria perfección, intentano adaptarse a los límites que la realidad les imponía. Es la suma de perfecciones que se encuentra a disposicion de la realizacion humana de su tiempo y que em Buenos Aires se plasmó a través del grupo de origen (DINZEL, 2008, p. 106).²

Ao se perguntar aleatoriamente a um grupo de pessoas que impressão elas têm do Tango, com certeza, se constatará que as opiniões permeiam ideias de uma dança sensual, de um abraço muito conectado, de movimentos ágeis e lentos, com uma vestimenta elegante e muita inter-relação entre o par. Essa inter-relação costuma ser um dos grandes atrativos daqueles que buscam conhecer a arte do Tango. E é sobre essa relação que esta pesquisa se focará, buscando entender a “comunicação” existente entre o par no momento em que se unem para bailar um Tango.

Nessa busca, inicialmente, se mostrarão algumas maneiras existentes no ambiente onde se desenvolve a dança a dois sobre o tema da condução e as falsas “verdades” sobre esse processo. Depois, uma comparação com o diálogo verbal e como se pode utilizar essa referência para entender esse processo de comunicação entre o par, no momento da dança, de uma maneira clara, verdadeira e justa com a realidade.

² “O Tango é um exemplar dancístico único. A última grande evolução na história da humanidade. Podemos supor que nesse momento da origem, se apresentava uma porção finita a do esforço humano, executando sua própria perfeição, tentando adaptar-se aos limites que a realidade impunha-lhes. É a soma das perfeições que se encontram a disposição da realização humana e do seu tempo e que Buenos Aires extravasou através do grupo de origem” (Tradução pessoal).

Cuando el hombre y la mujer se abrazan em el Tango el mundo alcanza su unidad y perfección natural. El potencial total estará presente e accesible, cuando em el abrazo aúna lo masculino y lo femenino em un conjunto, encontrandóse una fuerza masculina activa com una fuerza femenina receptiva. El círculo estará cerrado. El Tango vive a partir de a unión de la pareja. Porque em tanto y em cuanto la pareja está correctamente unida pondrá reaccionar em una fuerza conjunta com la fuerza de la unión (NAU-KLAPWIJK, 2006, p. 55).³

Importante ressaltar que na pesquisa, a reflexão é sobre o Tango improvisado, aquele praticado nas milongas⁴ que tem como característica principal a prática social e o lazer, sem se ater à prática artística e coreografada, hoje muito comum nos teatros e nos espetáculos de Tango. Essas composições artísticas tendem a se embasar em outros códigos pré-combinados que visam o *show* e a arte e não a comunicação e técnica de inter-relação na prática social, que é o foco desta pesquisa.

2 CONCEITOS DE “MARCA” E “CONDUÇÃO”

Como o Tango, as mais diversas expressões de danças a dois permeiam a história e conseqüentemente, a cultura da humanidade desde os seus princípios. Registros de imagens em cavernas e pergaminhos antigos mostram situações que se assemelham muito a pares realizando movimentos em conjunto, normalmente, estimulados por algum tipo de som.

Essas práticas, até hoje desenvolvidas e estudadas, costumam ser um comprovante real da identidade cultural de onde essas expressões artísticas foram concebidas e se desenvolveram. Dessa forma, nasceram os mais diversos gêneros de danças a dois existentes, como o Samba de Gafieira, a Salsa, a Valsa, o Bolero, o Forró, o *West Coast Swing*, o Tango e tantos outros, cada qual com suas especificidades e história.

³ Quando o homem e a mulher se abraçam no Tango o mundo alcança sua unidade e perfeição natural. O potencial total estará presente e acessível, quando o abraço una o masculino e o feminino em um conjunto, encontrando-se um força masculina ativa com uma força feminina receptiva. O círculo está fechado. O Tango vive a partir da união do par. Porque o tanto e quanto o par irá reagir adequadamente em uma força conjunta com a força da união (Tradução pessoal).

⁴ Milongas são os bailes onde se dança o Tango e, por extensão, aos locais onde esses bailes se realizam. Tradicionalmente, numa milonga baila-se o Tango, a milonga e o *vals* cruzado, ou *vals* argentino (uma variante da valsa vienense). Outros ritmos típicos que se podem encontrar numa milonga, são a chacarera e a zamba.

Essas especificidades se caracterizam como fundamentos de cada gênero, que são elementos essenciais para sua execução, contemplando não só a aprendizagem de figuras e “passos”, mas também o conhecimento da musicalidade, do equilíbrio, da técnica individual, do domínio do espaço e do que atualmente se chama de “condução”. Esses fundamentos permeiam todos os gêneros dançados a dois em sua prática social.

Nogueira (2011, p. 1) define “condução” como “*os procedimentos pelos quais homem conduz/dirige a mulher durante a evolução dos passos dancísticos*”.

O termo “condução”, ou “marca”, conforme costumam identificar alguns professores portenhos, consiste no senso comum hoje enraizado no ensino das danças a dois, como a maneira com o qual o homem “conduz” os movimentos e a mulher corresponde a essa “marca” na construção da dança improvisada na prática social.

Nesse entendimento sobre “condução” existem algumas organizações técnicas que subdividem esse fundamento em diversas possibilidades como: condução indicativa, corporal, por indução, por ausência e outras que abrangem diversas possibilidades no processo de ensino-aprendizagem das danças de salão.

Sobre esse assunto analisam-se algumas opiniões, envolvendo não só o Tango como outros gêneros de danças.

Diante dos diversos itens que constituem as técnicas de dança, com certeza a condução ocupa um lugar de destaque, pois é imprescindível que o cavalheiro conduza a dama de forma consistente e elegante, deve efetuar movimentos de mãos, pernas e deslocamento claros, para que a dama, que deve estar suscetível as vontades do parceiro, perceba com clareza os passos que devem ser executados. A condução clara com certeza levará o casal a ter um melhor sincronismo em suas coreografias (FREITAS, 2011, p. 3).

A condução é proporcional à qualidade do par. A condução depende de raciocínio rápido, “timing”, e velocidade de reação (muito além do “dançar bem”). Para o homem, não basta conduzir certo: tem que conduzir certo na hora certa. A dama não é adivinha, mas tem que ser perspicaz (SALVAGNI, 2011, p. 1).

Voltando ao tema condução e boa dama. Volto a afirmar que a boa dama não pensa. Ela sente a condução e faz determinado passo sem que tivesse pensado em fazer. Esse é o caso ideal. Boa dama e um cavalheiro com boa condução (PERNA, 2011, p. 1).

Enfim, assevera-se que a técnica de “condução”, que é muito bem empregada por diversos profissionais e com êxito no processo de ensino-aprendizagem, pode ser mal interpretada como uma imposição social, o que descaracteriza a liberdade vigente entre ambos os indivíduos que compõem o par e a essência em que essas danças se baseiam.

Por isso, não é a técnica da condução que faz o problema, mas sim, o falso entendimento que alguns profissionais fazem dela, como álibi para impor certas “verdades” que causam essa problemática envolvendo a relação de gênero, homem e mulher, e as imposições da sociedade.

Analisando as realidades apresentadas acima nota-se que a afirmação “o HOMEM conduz e a MULHER obedece” é uma constante transversa aos mais diferentes gêneros das danças a dois. O Tango está nesse mesmo grupo de gêneros que passa por esse fundamento, com uma interpretação bem equivocada.

No mundo contemporâneo esse tipo de colocação, dependendo da maneira como é descrito e explicado, representa claramente um posicionamento machista e extremamente preconceituoso com a figura da mulher como um todo. Fadar a mulher a essa condição passiva e até mesmo inexpressiva, é afirmar uma inverdade da realidade que acontece na construção do improviso quando um homem e uma mulher se unem para dançar. Essa concepção contrapõe totalmente o conceito de liberdade em que os mais diversos gêneros, sobretudo o Tango, nasceram.

Com o Tango isso é nítido, como Dinzel afirma em seu livro “*La esencia, el nervio motor del Tango es la libertad de poder hacer em comunión*” (DINZEL, 2008, p. 24).⁵

Con el Tango se inaugura el manejo libre del espacio para el desarrollo de la danza, se deja librado al ejecutante la determinación de la descarga de la coreografía em referencia al tiempo musical, pudiendo y debiendo ser variado, acorde a la subjetivación del estímulo musical. Estamos hablando desde la relatividad de la existencia em tiempo y espacio, pero los estamos planteando desde la libertad de que cada individuo defina su versión personal (DINZEL, 2008, p. 108).⁶

Assim, observa-se claramente que o Tango é uma responsabilidade dos dois indivíduos ali interagindo, uma composição criada em conjunto que pode sim, ter em sua essência a proposta do homem, mas também é extremamente possível que essa proposta venha da mulher e nesse jogo não se identifique mais quem está nesse papel de “condutor”.

Entretanto, essa é uma discussão bem abrangente e que envolve muitos fatores e muitas “verdades”. Devido à sua prática livre e a pouca formalização, a dança no quesito “condução” permite diversos tipos de interpretações.

⁵ A essência, o nervo motor do Tango é a liberdade de poder fazer em comunhão (Tradução pessoal).

⁶ Com o Tango se inaugura o manejo livre do espaço para o desenvolvimento da dança, se deixa livre ao executante a determinação da descarga da coreografia em referência ao tempo musical, podendo e devendo ser variado, de acordo com a subjetividade do estímulo musical. Estamos falando desde a relatividade da existência de tempo e espaço, contudo estamos plantando isso a partir da liberdade de que cada indivíduo defina sua versão pessoal (Tradução pessoal).

Durante muito tempo ao se discutir essa posição da “condução” na dança de salão, e até hoje ao se questionar esse papel do homem e da mulher, a resposta de muitos profissionais sempre foi “na dança de salão é assim e pronto”.

Discordar dessa realidade, ou dessa polêmica de imposição e o combate feminismo X machismo, não é o foco deste artigo, contudo, mostrar uma outra maneira de interpretar essa comunicação presente nas danças a dois usando como analogia o diálogo verbal. Dessa forma, abordar um caminho de analisar outro ângulo do que acontece na realidade sem instigar um “combate” desnecessário entre os gêneros interagindo.

3 O DIÁLOGO COMO ANALOGIA

Contrapondo essa realidade de conceitos pouco definidos e longe da realidade, envolvendo as maneiras de comunicação entre os pares na execução das danças a dois, sobretudo o Tango, uma boa analogia é comparar esse processo existente na dança de improviso com o diálogo verbal, e dessa relação, consegue-se abstrair muitos outros conceitos. Mas, inicialmente é importante se analisar a definição etimológica da palavra “diálogo”.

Segundo a definição de “diálogo”, extraído do site da “Escola de Diálogo de São Paulo”:

Etimologicamente o termo “Diálogo” resulta da fusão das palavras gregas dia e logos. Dia significa “através”. Logos foi traduzida para o latim como ratio (razão). Mas têm vários outros significados, como “palavra”, “expressão”, “fala”, “verbo” e, principalmente, “significado” propriamente dito. Na acepção mais antiga da palavra, logos significa “relação”, “relacionamento” (BASSOLI, 2011, p. 25).

Dessa maneira, se aceita que diálogo é uma forma de fazer circular sentidos e significados através de uma relação. Todo diálogo é uma forma de relacionar-se com alguém, ou com mais pessoas, utilizando o uso da palavra. De uma forma mais abrangente define-se o diálogo como uma maneira de se relacionar com alguém e manter ligações e vínculos em prol de um entendimento comum. Ele visa unir, ao invés de separar, o que o diferencia das definições de discussões de ideias e debates, por exemplo.

O Diálogo é, por excelência, o processo através do qual identificamos e questionamos ideias e posições cristalizadas - os pressupostos sobre os quais se apóiam os nossos julgamentos, escolhas, preferências, ações. O Diálogo é mais do que uma técnica:

é uma maneira de conduzir conversações que traz uma nova visão de mundo, de relacionamentos e de processos. Ao mesmo tempo, retoma práticas ancestrais de contato e de integração de grupos (BASSOLI, 2011, p. 27).

Portanto, é pertinente apropriar-se dessa definição de diálogo e usá-la como uma analogia possível para entender a forma de comunicação existente entre o par no momento em que decidem dançar juntos.

Nas definições mais comuns de “diálogo”, o diálogo verbal (com uso de palavras), é o mais referenciado, contudo, é possível pensar em diversas outras formas de comunicação, como: a visual, a sensorial, a intuitiva, a corporal e tantas outras.

Em certo ponto, muitas delas também se fazem presentes durante a prática da dança. Todavia, a comunicação que se destaca nesse processo é a comunicação corporal. Ela é a chave de toda essa inter-relação e após a sua experimentação comprova-se que o “corpo fala” e muito, sem que haja necessidade do uso da verbalização. Nesse campo de pesquisas é viável se aprofundar e descobrir muitas possibilidades no aspecto cognitivo e sensorial sobre o poder desse tipo de comunicação.

Entretanto, nesta pesquisa parte-se do pressuposto de que essa comunicação é o ponto fundamental para a dança se realizar, visto que seu foco está na prática social e improvisada.

El Tango se baila improvisadamente sobre la base de determinadas estructuras de movimiento. Interminables posibilidades de combinaciones podrán ser bailadas (NAU-KLAPWIJK, 2006, p. 39).⁷

Logo, existindo a comunicação corporal, reflete-se a respeito das possibilidades existentes no diálogo verbal como uma forma de compreender as diversas possibilidades de posicionamento do homem e da mulher ao se comunicarem na construção da dança, quando em sua prática social e improvisada, de uma maneira respeitosa e justa, evitando as definições vistas anteriormente que normalmente, se direcionam para conceitos avaliados como machistas e segregadores.

⁷ O Tango se dança improvisadamente sobre a base de determinadas estruturas de movimento. Intermináveis possibilidades e combinações poderão ser dançadas. (Tradução pessoal)

Ao utilizar o senso comum identifica-se que duas pessoas ao se comunicarem, se deparam com diversas possibilidades de verbalização, como: somente um dos lados fala e o outro somente compreende o que caracteriza um monólogo ou, os dois falam aberta e livremente de maneira harmônica, como também de modo agressivo ou romântico e de tantas outras possibilidades. Assim, na dança, é possível utilizar essas mesmas opções no processo de construção dos movimentos e gerar diferentes construções de danças motivadas por essas premissas.

4 O DIÁLOGO NO TANGO

Analisando as diversas formas ditas como comuns sobre condução e buscando um novo horizonte sobre esse processo de comunicação, consegue-se vislumbrar que no Tango os papéis de ambos os gêneros “homem” e “mulher” são de mesmo peso. O Tango não permite que haja um protagonista, pois é a riqueza do diálogo que constrói a beleza das movimentações.

Se dança é comunicação corporal, então supõe-se que há troca de ideias. Se há esta troca, então os dois falam. Há um proponente e outro que recebe esta proposta e a contrapõe ou acrescenta algo a ela. Isso gera uma nova proposta, que pede uma contraproposta e assim por diante. Assim é que, homem e mulher se revezam nos papéis de condutor e conduzido; ou líder e seguidor. É como uma conversa, uma troca de ideia realmente (NOGUEIRA, 2011, p. 20).

149

Historicamente, o Tango surgiu nessa realidade, nesse contexto paritário. Contudo, em algum momento histórico esse contexto mudou e de alguma forma essa imposição condutora do homem se tornou presente como uma regra. No entanto, a bibliografia não é clara sobre o marco que determina essa mudança.

Mas, uma explicação possível para essa adaptação da liberdade existente no par no momento da comunicação e na dança, seja no momento em que ele deixa de ser somente uma prática popular dos subúrbios de Buenos Aires e passa a adentrar os grandes salões de baile, após o advento do Tango em Paris, no início do século XX.

Porém, ao sair dos subúrbios e chegar ao centro onde se impôs nos salões familiares, o Tango necessitou abdicar de seus caprichos coreográficos mais extravagantes. Teve de adaptar-se ao novo ambiente, a fim de evitar posturas sugestivas de uma intimidade considerada indecente pela sociedade da época (SARAIVA, 1995, p. 02).

Essa adaptação necessária ao Tango, a partir do momento em que ele se tornou uma opção bem vista e apreciada pela sociedade, pode ser um agente determinante para a perda desse estado coloquial em que ele foi criado e desenvolvido. Por esse motivo houve a necessidade de se criar códigos de condução pois, ele já não era a livre ação do par com movimentos seguindo seus estímulos, mas sim, um modelo de dança que deveria condizer com aquele ambiente em que estava adaptado e respeitando as “regras” de uma sociedade dogmática.

Mesmo assim, muitos combateram e ainda combatem essa realidade.

La idea de que una pareja de baile se comunicaría con la ayuda de señales y códigos está muy difundida, es un error. No se trata de que la mujer obtendría un “código” similar ao de una tecla, lo “compreenda” y por ende ejecute la noticia. Conducir em el Tango no significa “mover algo”, sino “movernos”. “Moverme” no puede tener lugar sin la presencia del outro, así como “mover al otro” no puede tener lugar sin la participación del movimiento de uno. Esto rige em partes iguales para el hombre e la mujer (NAU-KLAPWIJK, 2006, p. 36).⁸

Portanto, a essência do Tango continuará em desenvolvimento, com pesquisas e sentimentos, seguindo toda a plenitude iniciada por aquele povo há mais de cem anos que fazia desse ritual um momento de se libertar da catarse das suas vidas em prol de “liberdade” e “felicidade”.

El Tango es un diálogo bailado entre el hombre e la mujer. Ambos interlocutores cuentan con sus propios sentimientos, deseos y opiniones. Se escuchan y hablan mutuamente. Conversación y respuesta. Diálogo, no monólogo (NAU-KLAPWIJK, 2006, p. 55).⁹

8 A ideia de um par no baile se comunicaria com a ajuda de sinais e códigos esta muito difundida, é um erro. Não se trata de que a mulher seria submetida a um código como uma tecla e compreenderia por onde ela deveria seguir. Conduzir no Tango no significa “mover algo”, mas sim “nos movermos”. “Movernos” não pode ter um lugar sem a presença do outro, assim como “mover o outro” não pode ter lugar sem a participação do movimento de um. Isso se aplica em partes iguais para homens e mulheres. (Tradução Pessoal)

9 O Tango é um diálogo dançado entre o homem e mulher. Ambos interlocutores contam com seus próprios sentimentos, desejos e opiniões. Se escutam e falam mutuamente. Conversação e resposta. Diálogo, não monólogo. (Tradução Pessoal)

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto nesta análise, o Tango ainda está em processo de entendimento por parte de muitos e, sobretudo no momento histórico atual, em que ele deixa de ser uma propriedade exclusiva de Buenos Aires, quando foi declarado pela UNESCO, como Patrimônio Imaterial e Cultural da Humanidade, em setembro de 2009, na cidade de Abu Dhabi.

Por mais emblemático que seja esse símbolo que a imagem artística do Tango tem atribuído em sua estrutura, sua essência se liga diretamente à pura e simples relação de dois corpos, seguindo os estímulos que desejam, em busca da liberdade na posição do abraço. Essa simplicidade na sua composição contempla um gigantesco mundo de possibilidades cercadas pelo caráter e essência desse gênero portenho que transpõe uma simples prática dançante para um fenômeno cultural que marcou um momento histórico e até hoje, é valorizado e desenvolvido em diversos países.

Essa questão dos gêneros, homem e mulher, na composição da dança, representa claramente a deturpação da simplicidade da origem, do natural. É coerente imaginar que os homens e mulheres no final do século XIX, na realidade dramática em que viviam em Buenos Aires, jamais se sujeitariam a expressar seus sentimentos em uma dança baseada em imposições e códigos machistas, por mais que esse desejo pudesse existir por parte de alguns praticantes. O momento em que realizavam esse ritual de bailar o Tango, seguindo os estímulos dos corpos ali unidos e daquele som formado pela união de instrumentos *gauchos*, africanos e europeus visava justamente exercitar uma “liberdade” que não existia em suas vidas cotidianas. Era o momento utilizado para externar seus sentimentos mais profundos, por isso, é difícil admitir a existência dessa realidade impositiva e controladora.

Com o passar do tempo e a mudança desse contexto social, alguns usurpadores dessa técnica começaram a vender a imposição social como uma “verdade” e o Tango se moldou a essa realidade presente em algumas vertentes das danças a dois que acredita que a condução é baseada no: “o homem manda e a mulher obedece”.

Talvez por ser mais fácil, mais comercial, mais rápido de obter resultados, mas infinitamente distante da verdade e dos sentimentos característicos desse gênero que o torna tão rico como visto nos relatos anteriores. Felizmente, conscientes, profissionais mantêm o estudo com base na liberdade e o Tango, como em sua origem, está vivo até hoje.

Conforme apresentado neste estudo, os códigos que fundamentam o caráter e a essência na execução dos movimentos existem e existiram sempre, e eles são fundamentais para que a dança aconteça. No Tango, algumas responsabilidades são essenciais como: o entendimento e consciência corporal, o domínio das técnicas de mecanismos necessárias, o conhecimento de um repertório característico, entre outros. Mas, nada disso adianta se no momento em que ele se fundamenta em sua prática social não existe a conexão e liberdade de se criar e fazer o Tango acontecer.

Este artigo se fundamenta exatamente nessa conexão livre comparando-a com um diálogo que em determinados momentos pode ser somente com propostas do homem, outros, somente com propostas das mulheres, às vezes, ambos falando em um pequeno intervalo de tempo, com muito intervalo de tempo, e tantas outras possibilidades que mais uma vez se remetem diretamente à “liberdade” de escolha, a qual é o símbolo verbal que melhor representa essa expressão de dança.

Cada indivíduo, com sua técnica e experiência de vida, dialoga com suas vontades e as vontades do outro na construção do fenômeno que se conhece hoje como Tango. É sobre essa cena que este estudo se fundamenta.

A liberdade de optar o que se deseja em sua composição é o auge dessa busca ansiosa pela liberdade, liberdade em prol da liberdade. Abrange, portanto, todas as opções possíveis de comunicação no momento em que dois corpos se unem para “dialogar” e fazer Tango.

REFERÊNCIAS

BASSOLI, Arnaldo (Fundador). **Escola de Diálogo de São Paulo**. Disponível em: <<http://www.escoladedialogo.com.br/dialogo.asp?id=2>>. São Paulo, São Paulo, Brasil. Acesso em: 27 set. 2011.

DINZEL, Rodolfo. **El Tango, una danza**: essa búsqueda de la libertad. 1ª ed. 2ª reimp. Buenos Aires: Corregidor, 2008.

FREITAS, Rinaldo Donizete de. **Técnicas de condução**. Disponível em: <<http://www.francanet.com.br/pessoal/rinaldo/>>. Franca, São Paulo, Brasil. Acesso em: 29 set. 2011.

MASTROLORENZO, Hugo. **Tango danza**: em busca del método. 1ª ed. Buenos Aires: El Escriba, 2006.

NAU-KLAPWIJK, Nicole. **Tango, un baile bien porteno**. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Corregidor, 2006.

NOGUEIRA, Kenio Roberto Cabral. **Quem conduz na dança?**. Disponível em: <<http://dancasalaojoinville.com/blog/2009/10/conducao-homem-x-mulher/>>. Joinville, Santa Catarina, Brasil. Acesso em: 29 set. 2011.

PERNA, Marco Antonio. **Dama boa não pensa...**. Disponível em: <<http://dancacatarina.com/2011/03/13/dama-boa-nao-pensa-por-marco-antonio-perna/>>. Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil. Acesso em: 29 set. 2011.

SALVAGNI, Carla. **Condução**. Disponível em: <<http://www.carlasalvagni.com.br/conducao.html>>. São Paulo, São Paulo, Brasil. Acesso em: 29 set. 2011.

SARAIVA, Laura Teresinha de Rocha. O Tango. In: CLEMENTE, Elvo (org.). **Integração**: artes, letras e história. Porto Alegre: EDI-PUCRS, 1995 (p. 41-51).

Recebido em: 28/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

UM PROJETO DO RENASCIMENTO TARDIO NA ALEMANHA: OU SOBRE O CLASSICISMO DIONISIACO EM NIETZSCHE

Pamela Cristina de Gois¹

RESUMO: O texto *Reflexões sobre a arte antiga* (1775), do helenista Winckelmann (1717-1778) instiga toda uma geração futura de clássicos a pensar a Grécia antiga. Contudo, uma Grécia dita apolínea, da escultura e, logo, da bela aparência. Por outro lado, com Hölderlin (1770-1843), ressurgue um novo elemento, que é o dionisiaco, levado às últimas consequências por Nietzsche (1844-1900). Referindo-se a afirmação da existência na tragédia grega, o elemento dionisiaco juntamente com o apolíneo representa um jogo entre consonância e dissonância do homem em meio à natureza. Deste modo, será apresentado aqui como a filosofia nietzschiana sofre influência direta do poeta Hölderlin, ao propor uma nova conjuntura de elementos fundamentais da Grécia antiga.

PALAVRAS-CHAVE: Renascimento. Grécia. Nietzsche. Filosofia.

THE LATER RENAISSANCE PROJECT IN GERMANY: OR UPON DYONISIC CLASSICISM EMBASED IN NIETZSCHE

ABSTRACT: The text *Reflections about old art* (1775) from Hellenist Winckelmann (1717-1778) instigates the all further generation of classical to think about the old Greece. However, the Apollinean Greek, through sculpture and, then, beautiful appearance. Conversely, with Hölderlin (1770-1843), rises the new element, that is Dyonisian, was leading by Nietzsche (1844-1900) until last consequences. It referring the statement about the Greek's tragedy, the Dyonisian and Apollinean elements are together to represent a play between the concert and dissonance from the men through the nature. Therefore, it is introduced here as the Nietzschean philosophy upon direct influency from Hölderlin poet, when it is propose in a new juncture of fundamental elements from Old Greece.

KEYWORDS: Renaissance. Greece. Nietzsche. Philosophy.

154

¹ Licenciada em História pela Fundação Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Mandaguari/PR; Bacharel em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG; Especialista em Filosofia Moderna e Contemporânea: aspectos éticos e políticos pela Universidade Estadual de Londrina/PR e Mestre em Estética e Filosofia da Arte pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG. Atualmente leciona história e filosofia na rede pública de ensino. E-mail: pamy_gois@yahoo.com.br.

INTRODUÇÃO

A partir do chamado Renascimento o retorno à cultura grega foi ponto fundamental no desejo de constituição da cultura europeia. Porém, pretende-se aqui investigar um pensamento renascentista posterior, que envolve o pensamento alemão do final do século XVIII e início século XIX. Neste período ocorre entre os intelectuais alemães um movimento que pretende romper com os excessos racionalistas modernos. Tais intelectuais ligados a um pessimismo filosófico desejam o retorno à cultura grega em detrimento da cultura moderna em decadência. É neste cenário que Nietzsche publica a obra *O nascimento da tragédia* (NT).

Neste texto serão relacionadas e comparadas algumas questões acerca da arte grega no pensamento de Winckelmann, Goethe e Hölderlin. A partir disso, serão analisadas as interlocuções de tais pensadores com o jovem Nietzsche, no que diz respeito ao elemento dionisíaco. Ao final será feita uma conclusão, que tem por intuito abrir possibilidades de uma discussão sobre o principal assunto do texto, a possibilidade de um retorno a Dionísio no mundo moderno.

1 WINCKELMANN E SEU PROJETO APOLÍNEO DE RENASCIMENTO DA CULTURA GREGA

Winckelmann foi o primeiro pensador que movimentou a discussão acerca do renascimento da cultura grega na Alemanha. O ponto inicial do texto de Winckelmann, *Reflexões sobre a arte antiga* traz uma questão estética importante: – o bom gosto pode ser formado? Ou seja, é possível, tendo em vista que o auge do bom gosto se deu entre os gregos, que ele possa ser adquirido entre os alemães de sua época? Para Winckelmann, pela imitação da arte grega isso pode ser concebível, contudo, é necessário conhecer profundamente tal cultura.

Segundo o autor só resta aos modernos imitar os gregos: “o único meio de nos tornarmos grandes e, se possível, inimitáveis, é imitar os antigos” (WINCKELMANN, 1975, p. 40). Ele reconhece isto como uma imitação da imitação da natureza, pois os gregos

imitavam a natureza e os alemães imitariam os gregos. O que ele traz de novo em relação ao renascimento do século XVI é o desejo de também ser imitável, tornar os alemães tão grandiosos como ele considerava àquela cultura.

Winckelmann reflete que a arte grega é consequência da educação deste povo, que está ligada ao eudemonismo. A arte entre os gregos é muito destoante dos modernos, como afirma o pensador:

Na Grécia, porém, onde o povo se consagrava desde a juventude ao prazer e à alegria, e onde certo bem estar burguês jamais prejudicou a liberdade dos costumes – como ocorre hoje – apresentava-se a bela natureza indissimulada para grande proveito dos artistas (WINCKELMANN, 1975, p. 43).

A questão da educação grega é reconhecida como um modelo, uma vez que no mundo moderno, contexto de Winckelmann, os costumes limitam também a arte. A educação daquele povo envolve o não pudor acerca do corpo “cada festa entre os gregos era uma oportunidade para os artistas conhecerem da maneira mais exata a bela natureza” (WINCKELMANN, 1975, p. 44).

As vestimentas representadas nas esculturas eram leves para não atrapalhar a valorização das belas formas do corpo. Assim, “reina um contorno perfeito que é o objeto primordial do artista, mostrando, mesmo através do mármore, a bela estrutura do corpo como sob uma vestimenta do Cós” (WINCKELMANN, 1975, p. 50). A obra Laocoonte demonstra melhor essa ideia de beleza grega. Pode ser observado, através do nu, os detalhes da dor, da força e da serenidade lado a lado, travadas pelo personagem na luta contra a serpente para salvar seus filhos.

Apesar de o pensador reconhecer as grandes diferenças entre gregos e modernos, inclusive, em relação à própria saúde do corpo, ele deposita esperança num projeto de restabelecimento de uma arte superior na Alemanha, tendo como parâmetro a arte da Grécia antiga. O ponto principal desse projeto é representar o sofrimento e a serenidade juntos. Para isso, a grande referência seria a escultura que retrata Laocoonte. Na concepção de Winckelmann, tal obra se destaca pelo fato de que em meio ao sofrimento a expressão de serenidade predomina. Assim Laocoonte seria “uma regra perfeita da arte” (WINCKELMANN, 1975, p. 40).

Winckelmann (1975, p. 47) afirma que as esculturas gregas feitas através da observação da natureza não são um retrato real dela, mas sim, do que os gregos tinham como belo. Para ele, as esculturas gregas foram feitas através de “imagens ideais”, que representam um divino e universal com relação ao belo. Assim, é o ideal de beleza grego que se faz perfeito. Ao ver de Winckelmann esse ideal só pode ser observado por poucos, almas mais sensíveis e educadas. Para ele, nenhum moderno conseguiu representar o ideal de beleza grega, no máximo algumas de suas formas, como fez Rafael e Michelangelo. Eles só puderam fazer através de uma sistemática pesquisa e um árduo trabalho sobre a arte grega. Segundo Winckelmann apesar de toda a tentativa dos modernos de serem tais como os gregos, de alcançar a perfeição, isso ainda não foi possível, nem mesmo para um Michelangelo.

Outro ponto fundamental no que diz respeito à arte está naquilo que ela desperta no observador, tanto entre os gregos como entre os modernos, com ela “o conhecedor terá assunto para meditar e o simples amador aprenderá a pensar” (WINCKELMANN, 1975, p. 70). Nota-se aqui que a arte tem papel fundamental da formação do humano.

O autor aponta que a tarefa árdua de imitar os gregos para ser imitáveis passa por um trabalho de criar regras e segui-las sistematicamente, mas ele não debate a seguinte questão: – para ser tal como os gregos, não é necessária uma sabedoria grega? Laocoonte certamente é esse ideal de beleza que vai além da natureza, foi através da sabedoria grega que foram traçadas as mais perfeitas formas corporais. Neste sentido, as esculturas representam questões muito além do simples fazer artístico, como a valorização e o cuidado com o corpo feito através de exercícios corporais, mas, sobretudo, representam os valores gregos. Por isso, para ele mesmo imitar os gregos é uma tarefa complexa para o homem moderno, pois este que se encontra preso aos costumes de sua época e recebe um outro tipo de educação.

2 GOETHE E HÖLDERLIN: UM RETORNO A DIONÍSIO?

Destaca-se que, segundo Winckelmann apenas o elemento apolíneo da Grécia antiga, já Goethe e Hölderlin trouxeram um dualismo dos elementos estéticos gregos, refletindo para além da bela aparência. Em outras palavras, eles se distinguem de Winckelmann, pois pensam a poesia e a arte dramática, não só a escultura.

Segundo Roberto Machado, Schiller viu em Goethe “um espírito grego perdido nas brumas do norte, no mundo nórdico, um poeta clássico vivendo na modernidade” (MACHADO, 2005, p. 176). Ao se ler *Werther* pode-se notar como a obra se aproxima das tragédias gregas, nela o jovem protagonista tomado pelas paixões tão rotineiras e caras para qualquer outro jovem é vítima de um destino trágico, ver sua amada casar-se com seu melhor amigo.

Tal obra se aproxima muito das tragédias gregas, o personagem trágico é Werther. Assim como em Sófocles existe apenas um personagem que sofre com os impasses do destino na obra, os demais são coadjuvantes, colaboram para o destino trágico, sofrem, mas indiretamente. O realismo do trágico encontrado em *Werther* é o mesmo encontrado em *Antígona* de Sófocles, ou ainda em *Édipo Rei*. Ao final, nos resta apenas amar a tragédia que envolve o personagem, tal como amar as tragédias que envolvem a existência humana: as fatalidades, sofrimentos, desventuras e por fim a morte. No que se destoa das tragédias gregas, em *Werther* não se tem a questão da afirmação da vida, uma vez que o personagem central da tragédia opta pelo suicídio.

Se Goethe parece chegar perto do que seria a tragédia grega para Nietzsche (como iremos discorrer mais a frente), Hölderlin alcança esplendor em relação a isso. Sua obra *Hipérion* (1797) é uma narrativa posterior a *Werther* (1777) e se apresenta com grandes diferenças em relação ao personagem trágico. Nela, Hölderlin expõe os aprendizados de Hipérion, um grego que vive na Alemanha e volta para seu país de origem. Em meio às tragédias de sua existência, Hölderlin foca no amor que o personagem sente pela Grécia antiga, e, sobretudo, pela vida, retratando assim, o que mais tarde significaria o elemento dionisíaco para Nietzsche. Diferentemente de Werther, que nega a vida, Hipérion ensina

a amá-la, mesmo diante da perda de sua amada, oposto ao que fez Werther. Hipérion representa um classicista, que ama o passado, mas aprende a viver afirmando o presente e a vida.

Hölderlin estabelece crítica por meio do personagem Hipérion à Grécia moderna e toda a cultura europeia, sobretudo, a alemã. O poeta retrata com grandes diferenças as duas culturas, assim como a angústia e desespero de Hipérion em ter consciência da impossibilidade de se retornar a cultura grega “[...]e, quando alguém me chama de grego, é como se a coleira de um cão me estrangulasse” (HÖLDERLIN, 2003, p. 12). Embora com essa consciência de que a Grécia, tal como era na antiguidade, nunca renascerá entre os modernos, nos discursos de Hipérion encontra-se o desejo de mostrar aos homens de seu tempo o valor da Grécia. Assim, ao final da obra, ele compreende que deve viver seu tempo e amá-lo, mesmo reconhecendo o grande vazio em que os homens modernos se encontram. O desprezo pelo Europeu moderno segue por todo livro:

Oh, companheiro de minha época! Não consultem seus médicos, nem os padres quando definharem interiormente! Vocês perderam a crença em toda a grandeza. Precisam, então, caso essa crença não retorne, partir, feito um cometa num céu estranho (HÖLDERLIN, 2003, p. 46).

Em *Hipérion* várias questões sobre a cultura grega são retratadas: como os deuses, o destino, a poesia, a arte, a simplicidade e a filosofia. O sentimento de alegria e de dor está sempre lado a lado, travando uma grande batalha na vida do personagem, mas ele reconhece que não é apenas em sua vida que esses problemas e conflitos ocorrem. O personagem criado por Hölderlin seria um tipo classicista que reconhece a Grécia como fonte da sabedoria, mas se questiona a todo tempo, não vive apenas do ideal renascentista de retorno ao mundo grego. Ele toma consciência de que essa ideia é romântica.

Nas cartas escritas ao amigo Belarmino, Hipérion narra suas paixões pela Grécia que ele encontra no retorno, assim como sua paixão por Diotima, uma mulher simples, sem vínculos com a ciência, no entanto, cheia de conhecimento sobre a existência prática. Sobre sua amada, vai dizer Hipérion: “o que significa todo saber artificial neste mundo? O que significa toda a emancipação orgulhosa dos pensamentos humanos perto dos sons involuntários desse espírito, que não sabia o que eu sabia nem o que era?” (HÖLDERLIN,

2003, p. 61). Ao lado de Diotima, ele vai conhecer Atenas e narrar as maravilhas de um tempo passado, se sente contente em ter ao seu lado uma grega, simples e sem conhecimento teórico, já que a ciência era algo desprezível para ele. Sua amada tinha o fundamental, contemplava a vida e Grécia.

Diotima valoriza o destino e tenta ensinar isso à Hipérion. Assim ela diz ao seu amado antes da sua morte: “temo por você, pois tem dificuldade de suportar o destino de sua época. Tentará ainda várias vezes, tentará...” (HÖLDERLIN, 2003, p. 71). Ela percebe a grande angústia de Hipérion, ele vive o conflito do homem moderno. Mas após sua morte, diante dos escombros de Atenas, Hipérion narra ao seu amigo algo que parece ter aprendido com ela “[...] Aqui – disse Diotima – se aprende a silenciar acerca de seu próprio destino, seja ele bom ou ruim” (HÖLDERLIN, 2003, p. 89). As palavras e ensinamentos da amada rondam suas lembranças, a partir delas, pode-se pensar em uma crítica aos idealistas modernos.

Resumidamente, enquanto Hipérion com a perda da sua amada segue a vida tirando o máximo de ensinamentos da sua tragédia pessoal, Werther não suportou o seu destino, tira a própria vida. O primeiro é dionisíaco classicista, um afirmativo em relação à tragédia; o segundo é o estereótipo de cristão, nega a vida terrena em nome de uma vida após a morte, trata-se de um tipo romântico e idealista.

3 A MÚSICA WAGNERIANA E O RETORNO EFETIVO DO ELEMENTO DIONISÍACO

Nietzsche defende que a tragédia grega é formada tanto pelo elemento apolíneo quanto pelo dionisíaco. Este último remete a uma disposição afirmativa em relação à existência, a ser cultivada mesmo em face da consciência da dissolução radical inerente ao eterno vir-a-ser. Juntamente com o primeiro, o dionisíaco encena um jogo de alternância entre a medida e a desmedida. Nietzsche é entusiasta com relação à ideia de formação do seu povo, sobretudo ao compartilhar da visão renascentista de retorno à Grécia. Porém, o filósofo dá ênfase a um período específico dessa cultura: a época trágica, cujo apogeu se encontra entre os séculos V e IV a.C. Não por acaso, trata-se de uma época anterior ao nascimento da filosofia, do pensamento conceitual.

De acordo com isto, é fundamental a ideia de que o espírito trágico só pode renascer na Alemanha caso ambos os instintos, o apolíneo e o dionisíaco, sejam valorizados, trazidos à tona. Assim, é na música wagneriana que Nietzsche irá depositar esperanças em um possível renascimento desses dois elementos da natureza.

Nietzsche entende que a música se relaciona com a vontade e com a representação, em outras palavras, com Apolo e Dionísio. A música, apesar de ter se originado de Dionísio, não é uma arte puramente dionisíaca, pois no ritmo também se encontra o elemento apolíneo.

É na composição da música trágica que o prazer, fruto da ilusão apolínea, e a afirmação da dor, obtida junto ao elemento dionisíaco, ficam pela primeira vez lado a lado. Vale destacar que o filósofo reconhece que essa condição de conflito não está presente apenas na arte trágica, mas se encontra em todas as atividades humanas.

No que tange à relação entre palavra e música, averígua-se a seguinte subordinação: “sendo metafisicamente anterior à palavra, a música teria sobre ela primazia.” (DIAS, 1994, p. 45) Por isto, em-si, a música é essencialmente dionisíaca, embora a palavra também participe de sua composição. Em *O nascimento da tragédia*, Nietzsche faz a seguinte pergunta: “que efeito surge quando aqueles poderes estéticos, em si separados, do apolíneo e o do dionisíaco, entram lado a lado em atividade? Ou de uma forma mais sucinta: como se comporta a música para com a imagem e o conceito?” (NT, § 16. p.98) Para o filósofo, para além da tragédia grega, entre os modernos, a resposta para essa pergunta é encontrada em um tipo peculiar de encenação artística, feita por Wagner, na qual ambos elementos se reconciliam. Trata-se de uma arte peculiar, pois Wagner rompe com o estilo tradicional do gênero operístico que se baseava na ideia de que o drama musical deveria privilegiar apenas a palavra. Se com Eurípedes e Sócrates a música e a palavra foram separadas e a tragédia teve seu fim, com Wagner tal união seria estabelecida novamente. Wagner seria um outro Ésquilo. Segundo Rosa Dias:

Nietzsche, em Richard Wagner em Bayreuth, reconhece a música como elemento principal do drama e a palavra como recurso capaz de expressar a riqueza de sugestões que a música traz para a cultura moderna. Além disso, percebe que, para criar “uma harmonia perfeita entre música e palavra, Wagner teve de inventar uma linguagem que se assemelhasse à música e buscar não apenas a musicalidade das palavras, mas concebê-la em “atos sensíveis ou visíveis”, isto é, pensá-la de forma mítica como o povo sempre pensou. Segundo Nietzsche, a música de Wagner é o

prelúdio de uma nova cultura, ou melhor, do renascimento de uma cultura trágica. Iniciando seus ouvintes em algo supra-pessoal, Wagner, através da música, permite que eles experimentem o estado de alma trágico sem desviá-los da realidade do mundo, reavivando neles a certeza de uma permanência da vida e a esperança de um melhor relacionamento entre os homens. (DIAS, 1994, p. 14)

Na *Quarta consideração extemporânea, Richard Wagner em Bayreuth (WB)*, Nietzsche descreve um projeto artístico ambicioso, que tem como intuito renascer o modo de fazer arte dos antigos e romper com os moldes modernos. Neste momento de sua escrita, o jovem filósofo reforça a ideia, já contida em seu primeiro livro, que a tragédia grega, tal como interpretada por ele, pode renascer pelas mãos de Wagner. Segundo a perspectiva do filósofo, são intrínsecos à ópera wagneriana estes dois elementos da natureza, Apolo e Dionísio, pois ela resgata o mito, que é o principal responsável por esse elo entre palavra e a música: “Wagner possui todas as fontes – a melodia originária, o substrato popular, o dionisismo musical e a poesia apolínea.” (BURNETT, 2012, p. 52) É no drama mítico que Wagner busca o renascimento do trágico, em meio ao moderno, a cultura antiga, principalmente a partir do resgate das próprias lendas germânicas. É dessa maneira que se acende em Nietzsche a esperança romântica de um novo modo de conhecimento da verdadeira realidade, muito mais afim à arte trágica do que à ciência positiva.

Para Nietzsche, ao unir mito e música, Wagner consegue alcançar aquilo que os gregos trágicos alcançaram: ele chega ao coração da natureza. O mito fala do homem universal, narra algo para além do conflito do herói consigo mesmo, fala da atuação dos deuses e do destino inevitável no qual todos os sujeitos estão lançados à própria sorte. Assim, “partindo do fato de que a música fala uma língua que todos podem entender imediatamente” (DIAS, 1994, p.24), Nietzsche compreenderá que ela tem a função de educar o seu povo, de fortalecer a cultura alemã.

A “música, o mito, a imagem e as palavras, juntos, permitem ao espectador alegrar-se com o aniquilamento do herói, pois, através dele, pode experimentar o estado de identificação com a natureza.” (DIAS, 1994, p. 24) Nesta batalha estão presentes o elemento apolíneo, que representa o “princípio de individuação” de tal herói, e o dionisíaco, que arrebatava e o libertava da ilusão. Com esta composição se tem o efeito trágico. Ao se

libertar de tal princípio, o herói sente uma extasiante alegria, eis o efeito paradoxal de Dionísio. Aqui “a arte dionisíaca quer nos convencer do eterno prazer da existência” (NT, §17 p.102), mesmo que ela comporte em seu âmago a dissolução.

Neste momento, a música de Wagner reflete todo o ideal em que o filósofo pensou tendo os gregos como modelo, sobretudo no que se refere à alegria de viver. A expectativa de Nietzsche era justamente que esse efeito extasiante da música, enquanto resultado de um fenômeno estético, fosse sentido entre os modernos.

Nietzsche defende a ideia de que a época trágica foi uma época superior em relação à moderna. Não existe neste momento a presença do otimismo racional socrático. Segundo o filósofo, entre os modernos, foi Wagner quem trouxe à tona a época trágica quando “levou a língua de volta para um estado originário no qual ela quase não pensa em conceitos, no qual ela própria é ainda poesia, imagem e sentimento.” (WB, § 9, p. 111) Por ter tal papel, o músico se destaca entre os alemães:

Em contraposição a todos os movimentos de reforma e revolução, nossos eruditos representam, na história do espírito moderno, tal estado de fraqueza, eles não se deram a mais ambiciosa tarefa, mas procuraram assegurar para si, à sua maneira, uma forma de felicidade pacificadora. Cada empreendimento mais livre, mais viril somente passa por eles – o que não se aplica de forma alguma à história! Essa traz em si forças inteiramente diferentes, que naturezas como a de Wagner pressentem: mas é preciso que seja escrita em um sentido muito mais sério e estrito, guiada por uma alma poderosa, e não mais em um sentido otimista como foi o caso até aqui, vale dizer, de uma maneira distinta de como têm feito até agora os eruditos alemães. (WB § 3 p, 56)

Nietzsche entende que os alemães veem, pela perspectiva do historicismo, fatos científicos como verdades absolutas, base para os seus recorrentes dogmas. O filósofo quer romper com tais princípios, quer que sua nação se liberte deste tipo de cultura. Deste modo, a música wagneriana funcionaria como antídoto para o chamado “otimismo alemão”, pois ela é trágica e, assim, afirmativa. Tem função de transcender o entusiasmo cego daqueles que negam a vida em nome de ideais, de uma “felicidade pacificadora”.

Segundo Nietzsche, a cultura alemã só pode ser completa se reconhecer certos aspectos que envolvem a visão trágica acerca da existência, libertando-se assim dos seus ideais. Se, por um lado, essa ideia também enseja um tipo de ideal, já que propõe algo a ser alcançado que levaria o homem ao auge de sua cultura, por outro, trata-se aqui de

um ideal que visa a aniquilar todos os outros. Em Wagner, Nietzsche não viu apenas um amigo. O músico é, para ele, o porta voz dessa Grécia trágica e o contraponto da cultura moderna alemã e, logo, ocasião de confronto de todos seus ideais. Ao ver nietzschiano, os alemães precisam da música wagneriana, sobretudo, para se livrarem do seu eruditismo exacerbado, pois só assim pensariam por si próprios.

Ainda em NT, Nietzsche expressa seu entusiasmo pelo projeto wagneriano de renascimento do trágico:

A tragédia está sentada em meio a esse transbordamento de vida, sofrimento e prazer; em êxtase sublime, ela escuta um cantar distante e melancólico – [...] Sim, meus amigos, crede comigo na vida dionisíaca e no renascimento da tragédia. O tempo do homem socrático passou: coroi-vos de hera [...]. Agora ousai ser homens trágicos: pois sereis redimidos. Acompanhareis, da Índia até a Grécia, a procissão festiva de Dionísio! Armai-vos para uma dura peleja, mas crede nas maravilhas de vosso deus! (NT, § 20 p.123)

Para Nietzsche, graças a Wagner, uma nova época estava prestes a acontecer na Alemanha. O projeto de um teatro em Bayreuth acende no jovem filósofo um sonho, também compartilhado pelos românticos de sua época, de um autêntico renascimento do espírito de outras épocas. Não custa insistir, contudo, que, em Nietzsche, trata-se de uma Grécia peculiar, para além de uma perspectiva apenas apolínea e diferente da Grécia almejada pelos românticos, pois ele tem em vista a Grécia arcaica, na qual a figura de Dionísio se manifestava.

Em WB, Nietzsche sustenta a ideia de que Wagner está à frente do seu tempo, sobretudo, para justificar porque dificilmente o seu povo iria entendê-lo. Na obra, Wagner é retratado como um artista genial, cujos olhos estão direcionados para o futuro. Sua arte não era compreendida pelo povo, nem tampouco era destinada ao mero entretenimento burguês. Tratar-se-ia de uma arte revolucionária e solitária: “o gênio do drama ditirâmico retira seu último véu! Está sozinho, a época lhe parece fútil.” (WB, § 8, p.101) Nietzsche associa essa solidão de Wagner à sua liberdade. Este rompe com aquilo que é moderno, com os valores de sua época, relacionados com a pobreza de espírito e obediência à cultura vigente.

O gênio está sozinho em sua época, por isto Nietzsche se propôs escrever sobre ele, mostrar e enfatizar sua grandeza. Porém, a grande surpresa virá com a inauguração do teatro de Bayreuth, quando se verifica uma conversão decisiva em Wagner, de espírito livre em espírito cativo, que se caracteriza pela sua servidão ao cristianismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Winckelmann não considerou a criação do teatro trágico após a inserção de Dionísio no cenário grego. Nietzsche retomará essa discussão sobre a Grécia antiga, porém, dá destaque ao período trágico dos gregos, isto é, um período de reconciliação dos elementos apolíneo e dionisíaco. Ele reconhece a nobreza da cultura grega num período anterior ao surgimento da filosofia.

Para Nietzsche há um problema crucial que ronda os pensadores alemães, tal como Winckelmann, que é a valorização de Apolo e o esquecimento de Dionísio. Nesse sentido, pode-se tomar as palavras de Lebrun (1985, p. 40): “o essencial em *O Nascimento da Tragédia* era tornar claro o fenômeno dionisíaco, ao qual nenhuma helenista, até então, tinha prestado atenção”. Esta valorização de Apolo, por parte dos pensadores alemães, diz respeito à valorização das obras de arte grega, mas para o filósofo se faz necessário também o renascimento da música de origem dionisíaca.

Nietzsche refletirá em sua filosofia intermediária que a formação grega difere da formação moderna, portanto, seria impossível que na Alemanha renascesse a cultura grega: num cenário completamente burguês, onde a arte não passava de uma distração que uma minoria tinha acesso. O sentimento de conformismo com relação a essa ideia é notado em *Hipérion*, por isso ele teria se aproximado mais da ideia nietzschiana de um classicismo dionisíaco.

A arte trágica não era um privilégio só da elite grega, todas às classes sociais estavam ligadas a ela. Por outro lado, na Alemanha, àqueles que frequentavam os teatros era apenas uma classe privilegiada. O significado da arte para os gregos nunca poderia ser imitado pelos modernos, mesmo na Alemanha, onde o cenário era mais propício dado à quantidade e qualidade dos seus artistas, poetas e músicos que tinham desejos e projetos de um renascimento do trágico.

Lebrun (1985, p. 50) faz a seguinte observação sobre Goethe, ele foi “o último afirmador exemplar, o último dionisíaco”. Para o autor, Nietzsche só percebe isto, após converter-se o classicismo em 1876, quatro anos depois da publicação de sua obra intitulada *O Nascimento da tragédia* (1872).

No entanto, Nietzsche tem certeza que, como afirma em *O Crepúsculo dos Ídolos* (CI): “Fui o primeiro que levou a sério, para a compressão do velho, ainda rico e até transbordante instinto helênico, esse maravilhoso fenômeno que leve o nome de Dionísio” (CI, § 4, p. 104). Nietzsche parece se mostrar claro quanto à Goethe, ele não teria representado Dionísio, tal como Winckelmann não representou.

O motivo pelo qual ao ver de Nietzsche, Goethe não tenha representado Dionísio é o fato de ele não ter entendido a dimensão da vivência trágica, isto é, o modo de vida grego:

A vida *eterna*, o terno retorno da vida; o futuro, prometido e consagrado no passado; o triunfante Sim à vida, acima da morte e da mudança; a verdadeira vida, como continuação geral mediante a procriação, mediante os mistérios da sexualidade. Para os gregos, então, o símbolo *sexual* era o símbolo venerável em si, o autêntico sentido profundo no interior da antiga religiosidade (CI, § 4, p. 105).

A afirmação da vida e do corpo são pontos cruciais no que diz respeito às singularidades gregas. Para Nietzsche, Goethe faltou nestes elementos, ele não percebeu a positividade e a afirmação da vida, *Werther* ao tirar a própria vida demonstra exatamente isso.

Na concepção de Nietzsche (CI, § 4, p. 106) tal como a dor do parto é a dor de Dionísio, trágico, porém, dá origem à vida. Faltou isso à Goethe e ao homem moderno, que civilizado aos modos cristãos nega a vida, com tudo o que ela tem para oferecer. Em *O Nascimento da tragédia* (NT, § 20, p. 120), Nietzsche coloca Goethe e Winckelmann como aqueles que, querendo chegar por uma mesma via à cultura grega, não conseguiram, estes tentaram estabelecer a união, ao ver do filósofo, da cultura alemã com a helênica sem criticar os valores cristãos. Nietzsche nota que o empecilho desse renascimento está no fato de o povo alemão e também no homem moderno estarem presos ao elemento apolíneo.

Híperion traz ensinamentos caros à filosofia Nietzsche. Elementos do romance podem ser notados na conjuntura do pensamento nietzschiano: a admiração pelos gregos, a crítica aos modernos, assim como a crítica ao romantismo alemão, e, sobretudo a ideia de *amor fati*. Nietzsche desde *O nascimento da tragédia* não abandona tais temáticas, mesmo abandonando a chamada metafísica de artistas, o filósofo desenvolve toda sua filosofia baseando-se nestes elementos-chaves, que propõem sempre uma militância e crítica aos valores morais estabelecidos na modernidade, que são opostos à vida.

REFERÊNCIAS

- BRANDÃO, Junito de Souza. **Teatro grego: tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 1985.
- BURNETT, Henry. **Para ler o Nascimento da Tragédia**. São Paulo: Edições Loyola, 2012.
- _____. **Teatro grego: tragédia e comédia**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- DIAS, Rosa Maria. **Nietzsche e a música**. Rio de Janeiro: Imago, 1994.
- GOETHE, Johann. **Werther**. São Paulo: abril cultural, 1971.
- GOIS, Pamela Cristina de. **A passagem da metafísica de artista para a tipologia do espírito livre em Nietzsche: um criar artístico e alegre contra a cultura moderna** (dissertação de mestrado) – UFOP, Universidade Federal de Ouro Preto, p. 94, 2017.
- HÖLDERLIN, Friedrich. **Hipério**. São Paulo: Nova Alexandria, 2003.
- LEBRUN, Gérard. Quem era Dioniso? **Kriterion**. Nº 74-75 (janeiro / dezembro, 1985). Trad. de Maria Heloísa Noronha Barros. Belo Horizonte: Departamento de Filosofia UFMG, 39 – 66.
- MACHADO, Roberto. **O Nascimento do Trágico: de Schiller a Nietzsche**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- _____. Nietzsche e o Renascimento do Trágico. **Kriterion**. Nº 112 (dezembro, 2005). Belo Horizonte: Departamento de Filosofia UFMG, 174 -182.
- NIETZSCHE, Friedrich. **A Visão Dionisíaca do Mundo**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. **Crepúsculo dos Ídolos: ou Como se filosofa com o martelo**. Trad. de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das letras, 2006.
- _____. **O Nascimento da Tragédia: ou Helenismo e Pessimismo**. Trad. de J. Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- _____. **Wagner em Bayreuth**. Trad. Anna Hartmann Cavalcanti. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.

SZONDI, Peter. **Ensaio sobre o Trágico**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

VERNANT, Jean Pierre; NAQUET, Pierre Vidal. **Mito e Tragédia na Grécia Antiga**. São Paulo: Duas cidades, 1977.

WINCKELMANN, Johann Joachim. **Reflexões sobre a arte antiga**. Trad. de Herbert Caro e Leonardo Tochtrop. Porto Alegre: Movimento, 1975.

WEBER, José Fernandes. **Formação (Bildung), educação e experimentação em Nietzsche**. Londrina: Eduel, 2011.

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 13/04/2019

AS EXPOSIÇÕES EXPERIMENTAIS E PROCESSUAIS COMO FERRAMENTAS DE RUPTURA DE PARADIGMAS EXPOSITIVOS E SEU PAPEL NA ESTRUTURAÇÃO DE MODELOS INSTITUCIONAIS CRÍTICOS

Nicole Palucci Marziale¹

RESUMO: Este artigo parte da observação da museografia dos primeiros museus públicos, entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, em direção às mudanças que levaram ao estabelecimento do modelo do cubo branco, para analisarmos então casos de exposições experimentais e processuais como forma de ruptura desse paradigma expositivo. Ao longo desse percurso, versa-se também sobre o processo de ascensão da figura do curador a autor de exposições. Trazemos casos de propostas tanto de curadores como de artistas, como Michael Asher, Graciela Carnevale, Harald Szeemann, Walter Zanini e Group Material. Em seguida, observa-se como casos notórios como esses foram assimilados na estruturação de programas institucionais experimentais, dentro do Novo Institucionalismo, em que a exposição coexiste com outras atividades de equivalente importância, em um processo aberto e multifacetado, desafiando o modelo de instituição cultural condicionada à lógica de mercado, além dos obstáculos enfrentados por esses projetos. Como exemplo desses programas, trazemos o caso do centro de arte sueco Rooseum, entre 2000 e 2004.

PALAVRAS-CHAVE: Exposições de Arte. Curadoria. Crítica Institucional. Novo Institucionalismo. Experimentação.

THE ROLE OF EXPERIMENTAL AND PROCESSUAL EXHIBITIONS IN DISRUPTING EXHIBITING PARADIGMS AND IN THE STRUCTURING OF CRITICAL INSTITUTIONAL MODELS

169

ABSTRACT: This paper departs from the observation of the museography of the first public museums, between the late XVIII century and the first half of the XIX century, towards the changes that led to the establishment of the white cube model. We then analyze cases of experimental and processual exhibitions that intended to provoke a rupture with this paradigm. Meanwhile, we also approach the transformation of the role of the curator into author of exhibitions. We present proposals by curators and artists such as Michael Asher, Graciela Carnevale, Harald Szeemann, Walter Zanini and Group Material. Subsequently, it is observed how this type of propositions were absorbed in the structuring of experimental institutional programs, within the New Institutionalism, in which the exhibition coexists with other activities of equal relevance, in an open and multifaceted process, defying the model of cultural institution conditioned by the market-driven logic, and also the challenges faced by these projects. As an example, we present the case of the Swedish art center Rooseum, between 2000 and 2004.

KEYWORDS: Art Exhibitions. Curatorship. Institutional Critique. New Institutionalism. Experimentation.

¹ Mestre em Estudos Culturais pela Escola de Artes, Ciências e Humanidades da Universidade de São Paulo. Especialista em História da Arte pela Belas Artes – São Paulo. E-mail: nicolepmarziale@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

Este artigo pretende suscitar, por meio de uma abordagem historiográfica, a percepção das exposições experimentais e processuais como propulsoras de movimentos de ruptura no que tange à configuração e ao *modus operandi* dos espaços expositivos, por um lado, e, por outro, o uso dessas mesmas ferramentas como parte de programas institucionais integrados, que contrariam o modelo de instituição inaugurado pela globalização e a ascensão do neoliberalismo. Desse modo, interessa-nos perceber como certos casos de exposições experimentais ao longo da história, em diferentes localidades, abrem espaço para a visualização da exposição como processo, perspectiva que, como veremos, passa a ser adotada por diretores que outrora haviam atuado como curadores independentes, na atualização das operações institucionais de museus e centros de arte críticos e autorreflexivos, nos quais a exposição passa a integrar um programa aberto pautado em processos colaborativos.

Para tanto, nosso percurso se inicia pela inauguração dos museus públicos, entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX. Passamos também necessariamente pela ascensão da importância da figura do curador dentro dos museus e a reconfiguração de seu papel como autor de exposições e também curador independente.

Em seguida, abordamos projetos expositivos experimentais importantes, propostos tanto por artistas como por curadores, no sentido de promover rupturas com modelos expositivos, desde os abarrotados salões europeus até o hermetismo do cubo branco, de modo a promover reconfigurações de espaço e expografia, bem como envolver o espectador em suas propostas. Desse modo, abordamos propostas de artistas e coletivos inseridos no contexto da Crítica Institucional, a partir do final dos anos sessenta, como Michael Asher, Graciela Carnevale e Group Material, bem como de curadores como Harald Szeemann e Walter Zanini. Tais propostas foram selecionadas anacrônica e exploratoriamente, sendo consideradas seminais no sentido da experimentação e expansão com relação aos limites das configurações expositivas em voga à época, bem como do questionamento acerca dos mecanismos e estruturas institucionais que operavam no contexto em que foram realizadas.

Por fim, observamos, a partir do início dos anos 2000, a ressonância dessas propostas experimentais em novos modelos institucionais, à medida que acompanhamos a tendência de estabelecimento de diversos curadores independentes, agora à frente de instituições de arte, com suas propostas de programas institucionais que integram exposições e diversas outras atividades críticas, de modo a desafiar um modelo que privilegie a exposição como simples mecanismo de atração de público, bem como os percalços enfrentados por essas instituições experimentais. Como exemplo, trazemos o caso do Rooseum, durante a direção de Charles Esche, entre 2000 e 2004.

2 A CONSOLIDAÇÃO DOS MUSEUS PÚBLICOS E SUAS EXPOSIÇÕES

Começamos nosso percurso por uma breve e inevitável passagem pelo processo de consolidação dos museus modernos, seus modelos expositivos, e o posterior advento do modelo do cubo branco, considerando a mudança nas atribuições à figura do curador ao longo desses processos.

Como se sabe, o museu público, que coincide com o conceito de museu moderno, adquire sua forma entre o final do século XVIII e a primeira metade do século XIX, de modo que, até então, as grandes coleções estavam restritas à nobreza e ao clero, guardadas em palácios e igrejas. Assim, é a partir da ruptura social produzida pela Revolução Francesa (1789), e ao longo do século XIX, que o museu se configura como uma instituição aberta ao público [...] voltada para a memória do passado e para a construção do futuro (GONÇALVES, 2004, p.14-15). Quanto aos modos de exibição nesses primeiros museus modernos, O'Doherty (1986) destaca como as paredes são cobertas de cima a baixo por quadros, de modo que as obras são utilizadas como “papel de parede”, formando um engenhoso mosaico de molduras, no qual nenhuma nesga de parede é desperdiçada. Ele explica também que tal tipo de organização se devia à concepção que se tinha da representação da imagem à época: cada quadro era visto como uma entidade contida em si mesma, isolada dos outros quadros por pesadas molduras. Isso porque a pintura de cavalete era tida como uma “janela portátil” que, uma vez colocada na parede, nela projetava uma ilusão de espaço profundo, e, quanto maior a ilusão, maior era o convite ao olho do espectador. Para garantir tal processo, a estabilidade da moldura era essencial (O'DOHERTY, 1986).

Nos primeiros museus, a organização das exposições era tarefa do curador de museu, título que implicava um vínculo com uma instituição estável e as funções de consolidar e cuidar de uma coleção permanente (MARTINI; MARTINI, 2010).

3 AS MUDANÇAS NO PAPEL DO CURADOR E A ASCENSÃO DO MODELO DO CUBO BRANCO

No que tange à busca por mudanças com relação ao modelo de exibição abarrotado de obras dos primeiros museus públicos, destaca-se o pioneirismo de Alexander Dorner à frente do Landesmuseum, em Hanover, entre os anos de 1922 e 1937, que passou a organizar as obras de acordo com seu contexto original, separando-as por salas com base em unidades narrativas, e de modo a criar “uma ambientação especial para cada época” (CINTRÃO, 2010, p. 34).

Outra grande novidade instituída por Dorner foi a instalação do espaço dedicado à arte moderna – antecedendo não apenas a criação e concepção das salas do Museu de Arte Moderna em Nova York, aberto em 1929 [...], como também a galeria Art of This Century de Peggy Guggenheim (1942) -, ao convidar El Lissitzky para conceber o *Gabinete Abstrato*, em 1927 (CINTRÃO, 2010, p. 34, grifo do autor).

O’Doherty (1986) explica também que, a partir das experimentações dos artistas modernistas e do advento da fotografia, as noções de ilusão, profundidade e delimitação do quadro, que eram cerceados pelas molduras, passam a perder força, até que o desenvolvimento da noção de planaridade (*flatness*) na pintura acaba por pressionar ainda mais os limites do quadro. Desse modo, as composições ficam cada vez menos profundas, perdendo o caráter ilusionista. Aos poucos, a moldura passa a ser abolida e a pintura, a entrar em diálogo com a parede que a sustenta, de modo que essa última se torna não mais apenas um suporte passivo para a arte, mas dela participante. Assim, a maneira de pendurar as obras torna-se também um fator estético (O’DOHERTY, 1986). O’Doherty destaca também como a obra deixa de necessariamente assumir um formato retangular, de modo que poderia interagir com o espaço da parede onde era instalada: situava-se agora

entre a conjunção com a parede e a noção de sua própria independência². Tais fatores contribuíram para alterar o conceito de espaço expositivo, em direção ao que vem então a consolidar-se como o modelo do cubo branco.

Para O'Doherty (1986), as regras de construção do espaço no cubo branco são tão rigorosas como aquelas para a construção de uma igreja medieval. Ele assim o descreve: as janelas são lacradas, para que o mundo exterior permaneça isolado; as paredes são pintadas de branco; o teto se torna a fonte principal de luz; o piso de madeira é polido para que o visitante percorra a galeria “cl clinicamente”, ou acarpetado, para que seus passos não emitam sons, e para que possa descansar os pés enquanto seus olhos miram as paredes. A arte é livre para assumir vida própria, existindo em um tipo de “eternidade da exibição”³. As obras são dispostas de forma assimétrica, de modo que peças de tamanhos diferentes são penduradas lado a lado, separadas pela mesma distância (ALBANO, 2014).

O maior ícone do cubo branco certamente é o Museu de Arte Moderna de Nova York (MoMA), fundado em 1929. Entre os marcos delineadores desse modelo está a exposição *Cubism and Abstract Art*, realizada em 1936 no MoMA e organizada por Alfred Barr, curador da instituição. Birkett (2012) assinala, na configuração da exposição, elementos importantes como a remoção dos tapetes, que expôs o piso de madeira, bem como a opção por ladrilhos em certos locais. Ademais, os acessórios de iluminação foram simplificados, e as paredes e o teto pintados de branco. Foram também introduzidas divisórias móveis, que criaram um espaço mais versátil. Os quadros foram pendurados em duas fileiras, instalados diretamente nas paredes em arranjos mais espaçados com relação às exposições anteriores, sendo que algumas obras ganharam paredes individuais.

Ao longo desse processo de alteração nos formatos expositivos, o anonimato dos curadores passa a esmaecer-se aos poucos, de modo que esses assumem a autoria de exposições e estilos reconhecíveis (MADŽOSKI, 2014). Assim, de modo geral, de acordo com O'Neill (2012), desde os anos vinte, passou a haver uma mudança gradual no papel do curador como “cuidador”, trabalhando com coleções e fora do olhar do público, para uma

2 *As they were presented, the works hovered between an ensemble effect and independence* (O'DOHERTY, 1986, p. 29)

3 *The outside world must not come in, so windows are usually sealed off. Walls are painted white. The ceiling becomes the source of light. The wooden floor is polished so that you click along clinically, or carpeted so that you pad soundlessly, resting the feet while the eyes have at the wall. The art is free [...] “to take on its own life” [...] Art exists in a kind of eternity of display* (O'DOHERTY, 1986, p. 15).

posição mais central, em um cenário muito mais amplo, e que culminou na ascensão da figura do curador-autor de exposições. Outros pesquisadores, tais como Martini e Martini (2010), também observaram essas mudanças profissionais e notam como os curadores passaram também a subverter os formatos expositivos, assim como vinha sendo feito por parte de artistas desde movimentos de vanguarda histórica.

4 EXPANDINDO OS LIMITES DO CUBO BRANCO

Aos poucos, passam a surgir diversas críticas ao modelo do cubo branco e à forma como a arte era ali mostrada. Birkett (2012) refere-se à apresentação de uma história da arte autoritária dentro desse espaço expositivo, responsável por garantir a manutenção de certas relações de poder, além da falta de conexão daquele ambiente com o mundo exterior. Outra crítica diz respeito à construção de uma barreira psicológica entre as obras de arte e seus observadores. Desse modo, verifica-se a gradual necessidade de expansão dos limites desse modelo, que passa a ser considerado demasiadamente hermético.

Como propostas radicais nesse sentido, temos ações de diversos artistas engajados com a Crítica Institucional, que, a partir do final dos anos sessenta, passaram a criticar tanto a tradicional separação entre o público e as obras, reivindicando uma maior interação entre ambos, bem como evidenciar e criticar os mecanismos por trás do sistema e das instituições de arte, que influenciavam na escolha dos artistas e trabalhos a serem exibidos em museus e galerias, além da própria produção dos artistas e a definição do que era ou não arte. No presente artigo, trazemos como exemplos algumas propostas de diferentes agentes do sistema da arte, tais como o americano Michael Asher, a argentina Graziela Carnevale, o curador Harald Szeemann e o coletivo americano *Group Material*, que, entre muitos outros participaram em diversos contextos, localizações e períodos, produziram trabalhos questionadores, contribuíram para um movimento de mudança quanto ao papel das instituições e muitos desses resultados convergiram com às propostas da Crítica Institucional.

Em 1970, Asher realizou uma intervenção arquitetural no *Gladys K. Montgomery Art Center*, na Califórnia. Ele estava interessado em explorar a introdução de luz e som no museu, sem o uso de qualquer objeto ou equipamento exterior. O artista reconfigurou

e transformou o espaço do museu em dois triângulos interseccionais, que requeriam que os visitantes atravessassem um estreito corredor, onde os triângulos se encontravam. A ideia era que os visitantes se tornassem alheios à realidade exterior, ao mesmo tempo que percebessem abstrações graduais daquela realidade dentro de um espaço formalmente determinado e controlado (VOORHIES, 2017). Em outra ocasião, em 1974, Asher realizou uma ação na galeria *Claire Copley*, em Los Angeles, Estados Unidos, em que propôs o desmonte de uma repartição que dividia o espaço expositivo da galeria do escritório, que também funcionava como depósito de obras, móveis e equipamentos, de modo a integrar ambas as áreas. O objetivo era que as atividades internas da galeria pudessem ser vistas do espaço expositivo, e que esse, por sua vez, fosse visto do escritório. Com esse movimento, o artista subverteu a posição tradicional do visitante, que pôde vislumbrar o modelo analítico das operações de uma galeria, em que o galerista tem a função de transformar o valor de uso estético de uma obra em valor de troca. Para isso, as obras são isoladas nas paredes das galerias, claramente separadas da área de negócios. Já ao retornar ao depósito, dessa vez visível ao público, as obras são reduzidas à sua função essencial de commodity (ASHER, 2009).

Vale lembrar também a ação realizada pela artista argentina Graciela Carnevale em 1968, intitulada *Acción del Encierro* (Ação de Confinamento), como parte da exposição *Ciclo de Arte Experimental*, em Rosario, na Argentina. A artista explica como, para a realização da ação, foi preparada uma sala vazia dentro de uma galeria, sendo que uma de suas paredes, feita de vidro, foi coberta, a fim de que se criasse um espaço neutro para a realização da proposta. A sala foi então fechada, tendo os visitantes sido trancados sem qualquer aviso anterior. Ao criar tal situação, a artista obriga os visitantes, violentamente, a participar, seja por meio da tolerância passiva ou da agressividade em quebrar o vidro para deixar o local. Carnevale buscou despertar nos participantes uma consciência quanto ao poder com o qual a violência é exercida no cotidiano, e como os indivíduos se submetem, passivamente ou por medo, a variados graus de violência em seu dia a dia (CARNEVALE, 2009).

Por outro lado, do ponto de vista institucional, destaca-se um exemplo de proposta de reconfiguração do paradigma expositivo, realizado pelo curador Harald Szeemann, tratando-se da organização da emblemática exposição *When Attitudes Become Form: Works-Processes-Concepts-Situations-Information*, no Kunsthalle de Berna, na Suíça. De acordo com Kate Fowle (2007), a exposição transformou a galeria em um estúdio, de modo que artistas viajaram à Berna para produzir instalações e ações que se estenderam para as ruas da cidade (FOWLE, 2007). Logo após o encerramento da exposição, o curador deixou a Kunsthalle, continuando a desenvolver projetos para museus, galerias, e outros espaços. Tal gesto fez de Szeemann o primeiro “curador independente” e, a partir de então, sua prática passou a voltar-se para o conceito de elaboração de exposições como um processo contínuo, separado das funções programáticas das instituições (FOWLE, 2007).

No contexto brasileiro, Jaremtchuk (2012) equipara, tomadas as devidas proporções, a exposição *When Attitudes Become Form* à sexta edição da mostra Jovem Arte Contemporânea (JAC), realizada em 1972. Essas ações consistiram em exposições abertas e experimentais que visaram estimular jovens artistas e a arte emergente, organizadas no Museu de Arte Contemporânea (MAC) de São Paulo, sob a direção de Walter Zanini. Em sua sexta edição, a seleção dos participantes foi feita por meio de sorteio, os quais, “em vez de exibir obras, ocupariam lotes para desenvolver/apresentar seus projetos durante um tempo determinado” (JAREMTCHUK, 2012, p. 77).

Assim, de acordo com a autora, o espaço expositivo do Museu passou a funcionar como uma espécie de laboratório, “que transferia o centro de gravidade do objeto de exposição para seu agente propositor” (JAREMTCHUK, 2012, p. 78) e de modo que, “dentro do espírito das mostras processuais daquele momento, um projeto e seu desdobramento no tempo poderiam ser mais significativos do que a apresentação de objetos” (JAREMTCHUK, 2012, p. 78).

5 OS EFEITOS DA GLOBALIZAÇÃO E DA ASCENSÃO DO NEOLIBERALISMO SOBRE AS INSTITUIÇÕES CULTURAIS

A partir dos anos oitenta, temos uma mudança estrutural no capitalismo mundial, com a introdução do modelo neoliberal e o declínio do Estado de Bem-Estar Social, em escala global. No modelo neoliberal, como se sabe, impera a economia de livre mercado, enquanto se descentraliza o poder regulador das instituições. Nesse contexto, evidencia-se, no que tange às instituições culturais, o aumento do envolvimento corporativo em seu financiamento principalmente por meio de políticas de patrocínio, como forma de agregar valor positivo a essas corporações. Tal processo resultou, de acordo com Ribalta (2009), na dominação, dentro de várias instituições culturais, de imperativos turístico-econômicos do modelo de crescimento do capitalismo pós-industrial e neoliberal, pautados no entretenimento e na espetacularização.

Na contramão desse modelo, podemos destacar a atuação do *Group Material*, coletivo independente que se instalou em um espaço no *Lower East Side*, na cidade de Nova Iorque, em 1980. Formado por jovens artistas e escritores, o grupo buscava trabalhar e existir colaborativamente, de modo a evitar a cooptação, pelo mercado da arte, do trabalho e identidades individuais de seus membros (VOORHIES, 2017). O grupo também visava transpor a distância entre artistas e não-artistas, de modo que a maior parte de seus quarenta e cinco projetos, realizados entre 1979 e 1996, materializou-se sob a forma de exposições que, de maneira colaborativa, apresentavam trabalhos dos membros junto a objetos comprados, artefatos, materiais documentais, arte feita por não-artistas e por artistas, sendo que, como um todo, os projetos concentravam-se sobre tópicos sociais e políticos do momento (VOORHIES, 2017). Como exemplo, temos a exposição *The People's Choice (Arroz con mango)*, organizada em fevereiro de 1981, em que residentes da comunidade foram convidados a participar levando objetos estimados de suas casas para o espaço expositivo, que foram nele instalados (AULT, 2010).

De acordo com Voorhies (2017), o *Group Material* eventualmente passou a focar-se mais sobre a forma da exposição como um meio de desafiar e repensar seu papel na arte contemporânea, utilizando-se dela para a distribuição de ideias e engajamento imediato com o público. Ainda, em sua discussão sobre o papel das exposições, Ashford (1998)

considerou que as experimentações do grupo, ao representar as comunidades politicamente desfavorecidas e historicamente isoladas, criaram novos modelos para a função potencial do museu. Nesse sentido, vale notar que o grupo passa a adentrar também o contexto institucional, a partir de sua participação na Bienal do *Whitney* de 1985, com a instalação *Americana*, para a qual objetos cotidianos foram intercalados com obras de arte, com a intenção de deslocar os limites entre alta e baixa cultura (AULT, 2010). De acordo com Ault (2010), *Americana* confrontou criticamente a estrutura da Bienal e procurou questionar como a América representava a si mesma, bem como a maneira pela qual o *Whitney* definia arte americana por meio da prática curatorial e as políticas de inclusão e exclusão.

Com base nos exemplos observados até o momento, verificamos iniciativas anacrônicas e selecionadas exploratoriamente nesses contextos, que objetivaram romper com o conceito estático e unilateral de exposição, de modo que artistas e curadores buscaram, em um primeiro momento, reconfigurar tais espaços, convidando os visitantes à participação, e subvertendo o *modus operandi* tradicional de uma exposição, como nas propostas experimentais de Asher e Carnevale. A isso se seguiram empreitadas que visaram transformar os espaços expositivos em espécies de laboratórios, de modo que esses se confundiam com os próprios estúdios dos artistas, e à medida que as exposições adquiriam um caráter processual, em contínua transformação, casos das propostas curatoriais de Szeemann e Zanini. Já nos projetos do *Group Material* foi evidenciada também a importância do trabalho colaborativo entre artistas, curadores e não-artistas na afirmação de uma identidade coletiva frente à cooptação dos trabalhos de arte pelo mercado.

6 A EXPOSIÇÃO COMO PARTE DE UM PROGRAMA INSTITUCIONAL INTEGRADO

Em um artigo panorâmico, publicado na publicação *on-line Frieze*, o curador britânico Alex Farquharson (2006) nota a atuação de curadores que, a partir dos anos 2000, se consagraram como independentes, ganhando notoriedade fora de instituições de arte e dessa vez no comando de instituições de arte contemporânea. Além disso, outra posição a respeito desses projetos se encontra na defesa do curador norueguês Jonas Ekeberg que sugere o termo Novo Institucionalismo, emprestado do campo das ciências sociais, para tratar de uma nova crença na importância das instituições (EKEBERG, 2003). Para

Ekeberg, esses museus e centros de arte experimentais buscavam abandonar o discurso limitado da obra de arte como mero objeto, assim como todo o aparato institucional que o acompanhava, cujas heranças remetiam ao alto modernismo, ao cubo branco, à atitude hierárquica de curadores e diretores e à relação com públicos privilegiados. Assim, de maneira oposta, tais instituições estariam adotando ou ao menos experimentando com métodos de trabalho flexíveis e processuais de artistas contemporâneos, de maneira autorreflexiva, e com projetos abrangentes e voltados para suas comunidades (EKEBERG, 2003). Tais efeitos podem ainda ser considerados consequências da chamada virada curatorial (*curatorial turning*) que foi discutida a partir do panorama da crítica institucional e do Novo Institucionalismo, acontecimentos notáveis em países do continente Europeu e nos Estados Unidos e, conseqüentemente, com reflexos no Brasil.

Nesse contexto, é importante assinalar também o entendimento de Nina Montmann (2007) a respeito do tema, que caracteriza esses espaços como Instituições de Crítica, termo cunhado por Andrea Fraser no artigo *From the Critique of Institutions to an Institution of Critique*, publicado em 2005, o que significa que essas teriam internalizado as ações propostas pelas gerações de Crítica Institucional, tendo desenvolvido uma autocrítica aplicada às atividades programáticas dessas instituições.

Desse modo, pode-se caracterizar esses modelos institucionais como herdeiros dos tipos de propostas aqui anteriormente observadas, as quais começaram por ativar a participação e a realização de processos dentro dos espaços expositivos, rompendo com a estaticidade do modelo do cubo branco, assim como tentaram subverter a lógica imperante, baseada no mercado, de exposições de obras comercializáveis de artistas consagrados.

Diante disso, interessa-nos, nesta última etapa, perceber como os exemplos de exposições e propostas experimentais e processuais observados até aqui influenciaram diretamente na programação, por parte de diversos diretores de museus e centros de arte, de modelos institucionais pautados, dessa vez, em programas processuais, nos quais a exposição une-se à atividades como seminários, debates, publicações e oficinas educativas na construção de um processo colaborativo de reflexão e construção de conhecimento junto aos públicos da instituição, bem como às comunidades de seu entorno. Tais modelos institucionais se opõem também àquele resultante do envolvimento de forças neoliberais no

campo da cultura, guiado por imperativos turístico-econômicos, em que a exposição atua como estrela principal na luta por atração de público. Assim, nesses modelos, a exposição tem importância equivalente à de todas as outras atividades que integram o programa da instituição.

Como exemplo⁴, trazemos o caso do centro de arte sueco Rooseum, localizado na cidade de Malmö, entre os anos de 2000 e 2004, período em que foi dirigido pelo curador inglês Charles Esche. Para o diretor, as instituições de arte deveriam dividir-se em centro comunitário, laboratório e academia, sendo que haveria uma menor necessidade para a tradicionalmente estabelecida função de atuarem como espaço expositivo (ESCHE, 2004). Cabe ressaltar como as funções dos centros de arte diferem daquelas dos museus de arte, já que aos primeiros, por geralmente não manterem acervos, não competem as atividades relacionadas ao colecionismo, como a preservação. Para Esche (2014), o centro de arte deveria ser um espaço ativo, ao invés um lugar passivo voltado para a contemplação, e também político, de modo a refletir sobre temas urgentes, como as consequências do neoliberalismo sobre as instituições de arte. Nesse contexto, no entendimento de Esche (2004), as exposições seriam apenas mais uma ferramenta dentro de um programa de atividades integrado que envolveria também publicações, palestras e o estabelecimento de uma relação de colaboração com a comunidade da cidade.

Além disso, podemos citar projetos do Rooseum, como *The Öppet Forum* e a exposição *Vi – Intentional Communities*. O primeiro consistiu na colaboração entre o centro de arte e grupos locais, que desenvolveram suas próprias propostas dentro do espaço da instituição, tendo sido realizadas atividades desde *design* de mobiliário até uma importante iniciativa denominada *Curiosity*, organizada pelo grupo Aeswad, que introduziu várias comunidades marginalizadas ao Rooseum, onde elas puderam expressar suas vozes e se fazerem ouvidas (ESCHE, 2004). Já a exposição *Vi – Intentional Communities* tratou de micro instituições, suas diferentes formas e motivações, tendo consistido em sessões históricas e contemporâneas que tratavam de comunidades utópicas e ideais, contando também com a documentação sobre comunas europeias nos anos sessenta e setenta

4 Em 1999, Nicolas Bourriaud, crítico e curador francês, passou a dirigir o centro cultural Palais de Tokyo nos arredores de Paris (FR), juntamente com Jérôme Sans, ambos implementaram um programa intenso e variado com apoio do Ministério da Cultura, tendo em vista transformar o local em um grande laboratório artístico.

(STJERNSTEDT, 2001). Também como parte de *Intentional Communities* foi organizado o projeto *Nomadsland*, por meio de uma colaboração entre o Rooseum, os estudantes da Academia de Arte de *Malmö*, e da Universidade de Edimburgo, em que foram realizadas uma série de discussões em diferentes lugares, como negócios locais, projetos de habitação social e encontros profissionais. Vale destacar também a realização, durante a gestão de Esche, do programa *In 2052 Malmö will no longer be Swedish*, que pretendeu abordar temas como identidade nacional e ética, além da problemática das políticas de integração, ao convidar artistas de fora da cidade para participar de uma residência de seis meses no Rooseum e trabalhar junto a comunidades e indivíduos da cidade (ESCHE, 2004). Desse modo, durante o período de residência, os artistas participantes iniciaram sua pesquisa em *Malmö* e passaram a interagir com o contexto local. Os projetos envolveram a realização de atividades em diferentes espaços da cidade e o encontro com aqueles que ali viviam ou trabalhavam. A partir desses encontros, os projetos evoluíram e assumiram forma própria (ABSOLUTEARTS, 2005). Dentro do programa, foi desenvolvida também a exposição *Whatever happened to social democracy?* em que três artistas expuseram seus projetos finalizados, os quais, por sua vez, poderiam também ser vivenciados em diferentes localidades de *Malmö*. A artista turca Esra Ersen expôs um trabalho em vídeo desenvolvido no subúrbio de Holma, na região de *Malmö*, onde vários projetos foram elaborados com o objetivo de melhorar a qualidade de vida dos moradores. Uma das iniciativas envolveu a criação de pinturas murais em blocos residenciais, de modo a mostrar as expectativas e sonhos dos residentes para o futuro (ABSOLUTEARTS, 2005). Já o projeto da artista finlandesa Laura Horelli centrou-se sobre o aumento do interesse dos habitantes de *Malmö*, uma cidade fortemente industrial, por cultura e conhecimento. No centro dessa mudança estaria, por exemplo, a Universidade de *Malmö*, onde Horelli decidiu buscar pesquisas do Departamento de Migração Internacional e Relações Étnicas (IMER). Por um período, a artista entrevistou estudantes e reuniu suas visões e experiências em um trabalho de vídeo no qual foram discutidas questões relacionadas à imigração na Suécia (ABSOLUTEARTS, 2005). Por fim, Lyn Lowenstein, do Reino Unido, desenvolveu o trabalho *Making the World Smaller*, abordando o fenômeno da migração sob a forma de um guia alternativo para a cidade de *Malmö*. O guia baseou-se em entrevistas com cidadãos locais de origem imigrante,

de modo que cada um contou a história de seu deslocamento para a Suécia e apresentou sua visão sobre a cidade. As histórias pessoais, que foram acompanhadas, na publicação, de informações sobre a migração de pássaros e teorias da deriva continental, buscaram oferecer perspectivas idiossincráticas desses cidadãos sobre a cidade e o fenômeno da migração (ABSOLUTEARTS, 2005). Ao mesmo tempo, a publicação *Rooseum Provisorium* atuava como mais uma plataforma para os debates suscitados pelas atividades promovidas no centro de arte (ESCHE, 2001).

Para Voorhies (2016), até 2006, o Novo Institucionalismo havia alterado o foco de uma ênfase na produção visual para outra na produção de conhecimento e estratégias de educação alternativas nas quais o espectador não seria apenas sujeito à técnica curatorial, mas contribuiria para esse mesmo discurso. Mesmo assim, muitas dessas instituições experimentais, de acordo com Montmann (2007), apesar de bem-sucedidas em termos de uma abertura para novos públicos locais e o ganho de reconhecimento internacional, passaram sofrer mudanças drásticas. Montmann (2007) usa os exemplos do Rooseum, que se transformou em uma filial do *Moderna Museet*, de Estocolmo, e do centro de Arte Contemporânea de Vilnius, que sofreu diversos cortes orçamentários. Ademais, em vários lugares, curadores foram substituídos, o que causou um grande impacto na abordagem programática dessas instituições, e, no caso do *Nordic Institute for Contemporary Art*, a própria instituição foi fechada (MONTMANN, 2007). Para a autora, tais mudanças ocorreram, pois, em meio à “virada corporativa” no cenário institucional, a criticidade proposta pelas instituições experimentais passou a ser indesejada (MONTMANN, 2007). Ainda, isso aplicar-se-ia não apenas às grandes instituições regidas como marcas globais, como é o exemplo emblemático do Guggenheim, mas também às de pequeno e médio porte, que deveriam ser experimentais, porém se viam cada vez mais forçadas a adotar programas curatoriais similares aos de instituições maiores e mais estáveis (MONTMANN, 2007).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intenção do presente artigo foi, ao observar casos de elaboração crítica e experimental de exposições, perceber, em primeiro lugar, as inúmeras possibilidades tanto de contestação de formatos expositivos paradigmáticos, pautados na contemplação de

determinados tipos de obras, e que, portanto, não convidam o visitante à participação, quanto no sentido da utilização da exposição como uma ferramenta política e de integração social, que transcende o próprio espaço institucional, num esforço múltiplo e colaborativo de artistas, curadores, e diversos outros agentes. Assim, nosso principal entendimento é de que a exposição como evento finito e unilateral tem um potencial reduzido, se comparado a projetos que, como vimos, pretendem transformá-la em um processo aberto e participativo. Ademais, no contexto do Novo Institucionalismo, pudemos observar como as exposições experimentais e processuais, bem como as discussões propostas no contexto do movimento de Crítica Institucional, aqui representadas por alguns exemplos, foram absorvidas e influenciaram diretamente na estruturação de um modelo crítico e reflexivo de institucionalidade, em que a noção de processo é estendida e ampliada para a realização de diversas atividades que compõem um programa aberto e multifacetado, voltado para a inclusão de comunidades e a discussão de questões que lhes são importantes, e em oposição a um modelo voltado para a atração de público e baseado no entretenimento, de acordo com uma lógica comercial.

Cabe também questionarmos, no cenário atual, quanto à possibilidade de existência das instituições de crítica ou o grau de liberdade por elas experimentado, já que ainda se faz presente o envolvimento corporativo no campo da cultura como forma de autopromoção de imagem e o funcionamento das instituições culturais de acordo com a lógica do mercado, o que entendemos que se distancia e até mesmo ameaça a consolidação de um modelo crítico, politicamente engajado e reflexivo de programação institucional.

Ainda assim, os casos explicitados certamente atuam como importantes referenciais quanto à utilização das exposições experimentais e processuais como ferramentas críticas de ruptura com relação a paradigmas expositivos e até mesmo na estruturação de modelos institucionais críticos. Consideramos também que o estudo e a difusão acerca desses modelos são cruciais no que diz respeito à possibilidade de suscitar, estender e inspirar a aplicação desse tipo de propostas a novos contextos institucionais.

REFERÊNCIAS

ABSOLUTE ARTS. In **2052 Malmo Will No Longer Be Swedish**. 2005. Disponível em: <https://www.absolutearts.com/artsnews/2005/02/14/32754.html>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ALBANO, Caterina. Exhibition. In: **Encyclopedia of Aesthetics**. Oxford: Oxford University Press, 2004, p. 533–538.

ASHER, Michael. September 21 – October 12, 1974. Claire Copley Gallery Inc., Los Angeles, California. In: ALBERRO, A.; STIMSON, B. **Institutional Critique: an anthology of artist's writings**. Cambridge: MIT Press, 2009, p. 150-155.

ASHFORD, Doug. **The Exhibition as an Artistic Medium**. Art Journal, Vol. 57, No. 2 1998, p. 28-37.

AULT, Julie. **Chronicle text. Show and Tell: a Chronicle of Group Material**. Londres: Four Corner Books, 2010.

BIRKETT, W.B. **To Infinity and Beyond: a Critique of the Aesthetic White Cube**. Tese (Master of Arts). Seton Hall University. South Orange, 2012.

CARNEVALE, Graciela. Project for the Experimental Art Series (1968). In: ALBERRO, A.; STIMSON, B. **Institutional Critique: an anthology of artist's writings**. Cambridge: MIT Press, 2009, p. 76-79.

CINTRÃO, Rejane. As montagens de exposições de arte: dos Salões de Paris ao MoMA. In: RAMOS, A. D. (Org). **Sobre o ofício do curador**. Porto Alegre: Zouk, 2010, p. 15-42.

EKEBERG, Jonas. Introduction. In: _____ (ed.). **Verksted #1: New Institutionalism**. Oslo: Office for Contemporary Art Norway and authors, 2003, p. 9-16.

ESCHE, Charles. **Rooseum Director Charles Esche on the Art Center of 21st Century**. Entrevistado por Mats Sternstedt, 2001. Disponível em: <http://artforum.com/index.php?pn=interview&id=1331>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ESCHE, Charles. What Next? In: MODERNA MUSEET. **Swedish Hearts Exhibition Catalogue**. 2004. Disponível em: <https://www.modernamuseet.se/stockholm/en/exhibitions/swedish-hearts/what-next/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

ESCHE, Charles. **What's the point of art centres anyway? – Possibility, art and democratic deviance**. EIPCP Multilingual Webjournal. Abr. de 2004. Disponível em: http://republicart.net/disc/institution/esche01_en.htm Acesso em: 24 jan. 2019.

FARQUHARSON, Alex. **Bureaux de change**. Frieze. 02 de set. de 2006. Disponível em: <https://frieze.com/article/bureaux-de-change>. Acesso em: 24 jan. 2019.

FOWLE, Kate. Who Cares? Understanding the Role of the Curator Today. In: Rand, S. e Kouris, H. (ed.) **Cautionary Tales: critical curating**. London: Apexart, 2007.

GONÇALVES, L. R. R. **Entre Cenografias: o museu e a exposição de arte no século XX**. São Paulo: Edusp, 2004.

JAREMTCHUK, Dária. MAC do Zanini: o museu crítico do museu. In: OLIVEIRA, E. D.; COUTO, M. F. M. (org.). **Instituições da arte**. Porto Alegre, Zouk, 2012, p. 69-86.

MADZOSKI, Vesna. A invenção dos curadores. **Arte & Ensaios**, Revista do Programa de Pós-Graduação em Artes Visuais: EBA/UFRJ. n. 28, dez. de 2014, p. 145-165.

MARTINI, F.; MARTINI, V. Questions of Authorship in Biennial Curating. In: VAN HAL, M.; OVSTEBRO, S. **The Biennial Reader**. Hatje Cantz, 2010, p. 260-275.

MONTMANN, Nina. **The Rise and Fall of New Institutionalism**: perspectives on a possible future. Institut Européen pour des Politiques Culturelles en Devenir, ago. de 2007. Disponível em: <http://eipcp.net/transversal/0407/moentmann/en/>. Acesso em: 24 jan. 2019.

O'DOHERTY, Brian. **Inside the White Cube**: the ideology of the gallery space. Berkeley: University of California Press, 1999.

O'NEILL, Paul. **The Culture of Curating and the Curating of Cultures**. Cambridge: MIT Press, 2012.

RIBALTA, Jorge. Experimentos para una nueva institucionalidad. In: BORJA VILLEL, M. J., M. CABAÑAS, K; RIBALTA, J. **Objetos relacionales. Colección MACBA 2002-2007**. Barcelona: MACBA, 2009, p. 225-265.

STJERNSTEDT, Mats. **Vi: Intentional Communities**. Artforum online. Disponível em: <https://www.artforum.com/print/previews/200105/vi-intentional-communities-706>. Acesso em: 24 jan. 2019.

VOORHIES, James. **Beyond Objecthood**: the exhibition as a critical form since 1968. MIT Press, 2017.

VOORHIES, James. Prologue: to a beautiful problem. In: VOORHIES, J. (Org.). **What ever happened to New Institutionalism?** Sternberg Press, 2016. p. 5-11.

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

PERCEPÇÕES DOS ESTUDOS HISTÓRICOS NAS ARTES CÊNICAS

Luiz Campos¹

RESUMO: O presente artigo visa “alimentar” de forma breve, o leitor para algumas percepções no campo da história, fazendo-os entender alguns caminhos de estudos, explicitando conceitos não só historiográficos, mas também de memória, eventos e os motivos que impulsionam os historiadores da atualidade, relacionando com a história do teatro. O estudo pertence ao Grupo de Pesquisa Histórica, Política e Cena da Pós-Graduação da Universidade Federal de São João Del-Rei.

PALAVRAS-CHAVE: História; memória; história da cena.

PERCEPTIONS OF HISTORICAL STUDIES IN THE DRAMATIC ARTS

ABSTRACT: This article aims to “feed” the reader to some perceptions in the field of history, making them understand some paths of study, explaining concepts not only historiographical, but also memory, events and motives that drive the historians of the related to the history of theater. The study belongs to the Group of Historical Research, Politics and Scene of the Post-Graduation of the Federal University of São João Del-Rei.

KEYWORDS: History; memory; story of the scene.

¹ Ator e diretor da *Cia. Los Puercos* da cidade de São Paulo. Docente em Teatro na Escola Nacional de Teatro (ENT) em Santo André-SP, e Mestrando em Teatro pela Universidade Federal de São João Del-Rei (UFSJ). É membro do Grupo de Pesquisa Histórica, Política e Cena da Pós-Graduação da UFSJ. É autor do livro *Ghigonetto, um homem de teatro*. E-mail: luiz_antonio_campos@yahoo.com

1 UM BREVE ENTENDIMENTO DE HISTÓRIA E MEMÓRIA

Se formos pensar somente com nossos instintos: de onde nasce a história? Podemos chegar ao ponto de que nasce da memória, da narração, do relato, das vivências que são passadas de geração para geração, e que depois foram se aprimorando e tendo a necessidade dos registros e da preservação dessas histórias e memórias. Paul Veyne nos afirma: “a história é uma narrativa de eventos: todo o resto resulta disso” (VAYNE, 1998, p.18). Quando os registros surgiram, sabemos que os detentores desse ofício, da escrita historiográfica, eram a “elite”, caracterizada por homens brancos. Naquele período esses poucos eram os que tinham o conhecimento da escrita e registravam seus próprios interesses: seletivos e elitizados. Os historiadores objetivavam outros pontos da história.

Contudo, apenas no início do século XIX emerge a necessidade de a história conquistar uma maior autonomia frente aos outros estudos das ciências humanas que muitos desses estudos já haviam desenvolvidos seus métodos e avançavam nos estudos de suas ciências. Em consequência da necessidade dos registros e preservações do passado, a história agravaria um perfil um tanto precipitado para os pensamentos da nossa atualidade.

Essa precipitação surgiu quando o historiador, na busca da precisão histórica, procurava, um material autêntico com suas análises “verídicas” para estudar os vestígios do passado. Assim como as outras ciências possuíam os seus métodos para orientação e contestação das suas pesquisas, os historiadores necessitavam de seus disparadores para a criação de suas metodologias científicas.

Toda a confiança nas potencialidades do método repousava, então, no fundo, na ideia da verdade como propósito a distinguir a História, em primeiro lugar, da ficção, do romance histórico, que não pretendia o relato de fatos verdadeiramente ocorridos. (GRESPLAN, 2008, p. 292)

Essa ideia da verdade que Jorge Gresplan se refere, era uma necessidade da ciência historiográfica, como instrumento de trabalho, em busca da autenticidade das fontes: - a análise exata dos fatos colhidos. Gresplan exemplifica, diferentemente de um romancista histórico, que não tem a preocupação com a verdade histórica, onde a ficção faz parte de sua ferramenta, o historiador, naquele período, tinha o compromisso de reescrever o passado fielmente, e para isso seu método deveria suprir a obtenção da verdade. Isso

significa que todas as formulações subjetivas, hipóteses, teorias ou qualquer pensamento e criação particular sobre a pesquisa, deveria não ser manifestada, pois faziam parte da sua parcialidade e sua influência poderia distorcer os resultados.

Todas essas formulações metodológicas desenvolveram-se até mais ou menos o começo do século XX. Depois dos exageros a que chegou, na pretensão de objetividade típica de uma época otimista em relação ao progresso humano pela ciência, a História foi se desvencilhando de suas convicções científicas, de um modo bem conhecido por qualquer historiador atual. (GRESPLAN, 2008, p. 294)

Os historiadores começaram a perceber que era infactível a busca da neutralidade antes almejada, pois não só a pesquisa, mas toda experiência é construída pela vontade subjetiva do sujeito. Então, a historiografia em si, contém uma vontade interna daquele que a pesquisa. Passaram a reconhecer que essa subjetividade e também as expectativas existentes fazem parte da pesquisa, sendo impossível desvencilhar os motivadores pessoais. Afastando assim a crença da existência de um caminho neutro. Pois essa subjetividade do sujeito, auxilia fundamentalmente na condução da sua pesquisa.

A verdade, na história, é algo que necessita ser revisto, para não cairmos somente em uma única definição. Sabemos que escrever a história como ela aconteceu é algo inatingível. Gresplan compartilha da ideia de que na história existe uma impossibilidade de se conhecer todos os aspectos envolvidos, todos os pontos de vista de um determinado acontecimento histórico e a isenção de interpretações subjetivas. Não há verdades absolutas. E a história jamais irá reviver seus eventos. Por outro lado, Jeanne Marie Gagnebin, apoiando-se nas reflexões de Walter Benjamin e de Paul Ricoeur, com relação as “verdades históricas”, afirma que no século XX, ela se torna cada vez mais negacionista (GAGNEBIN, 1998, p. 216).

Como o romance, a história seleciona, simplifica, organiza, faz com que um século caiba numa página, e essa síntese da narrativa é tão espontânea quanto a da nossa memória, quando evocamos os dez últimos anos que vivemos. (VEYNE, 1998, p.18)

Em conjunto a essa afirmação de Paul Veyne, podemos fazer uma assimilação entre história e memória. Se pedíssemos para qualquer pessoa nos relatar algum fato do qual ela tenha experienciado, por mais riqueza de detalhes que ela possa atingir, essa ainda assim, estará limitada apenas ao seu ponto de vista, com relação as demais

testemunhas, pela questão do seu espaço-tempo e também fundamentalmente pelas subjetividades contidas nos sujeitos que conta e ouve a história. O quanto de equívocos esses relatos contados não possuem? O quanto de equívocos não inserimos em nossas oralidades, quando contamos algo do passado? Outro exemplo: a história da fundação de uma companhia, contada por seus diversos membros, apresentaria pontos de vistas diferenciados, pois cada um deles vive e enxergam a experiência de formas dispares. E se mesmo assim, caso ninguém tenha sido testemunha desta mesma história, os analistas, escritores ou historiógrafos que quiserem recontar, a partir dos rastros deixados por aquela companhia, será dê uma outra perspectiva.

Seguindo neste pensamento, se intitularmos a história como dona de uma verdade, esse totalitarismo engana seu leitor resultando em uma ilusão de perspectiva. Não podemos reconstituir o acontecimento por inteiro, pois a quantidade de descrições possíveis destes fatos é indefinida.

Existem, pois, duas soluções extremas, em presença de um evento: ou o explicar como um fato concreto, fazê-lo “compreender”, ou só explicar certos aspectos escolhidos, porém explicá-los cientificamente; em resumo, explicar muito, porém mal, ou explicar pouca coisa, porém muito bem. Não se pode empregar as duas ao mesmo tempo, porque a ciência só dá conta de uma parte ínfima do concreto. Ela parte das leis que descobriu e conhece do concreto apenas os aspectos deste que correspondem a essas leis: a física resolve problemas da física. A história parte, ao contrário, da trama que ela dividiu em partes e tem como tarefa fazê-la compreender inteiramente, em vez de talhar um problema sob medida. O cientista calculará os aspectos do jogo da coalizão com resultado não-nulo da Frente Popular, o historiador contará a formação da Frente e não recorrerá a teoremas, a não ser em casos muito limitados em que seria necessário para uma compreensão mais completa (VEYNE, 1998, p. 136-137)

Os historiadores do século passado queriam distinguir a história da ficção, hoje sabemos que a ficção faz parte do caminho do historiador. Sua subjetividade de que tanto apontamos, é tomada de ficção, para que a pesquisa se desenvolva. Muitas vezes ela surge no campo da imaginação, para só depois buscar a sua concretude. Podemos deduzir de que tanto a história quanto a memória, caminham de mãos dadas com a ficção. A diferença entre uma história de ficção e uma pesquisa historiográfica, é de que os fatos da pesquisa histórica aconteceram.

Na reconfiguração de um tempo – nem passado nem presente, mas tempo histórico reconstruído pela narrativa, -, face à impossibilidade de repetir a experiência do vivido, o historiador elabora versões. Versões plausíveis, possíveis, aproximadas,

daquilo que teria se passado um dia. O historiador atinge, pois, a verossimilhança, não a verdade. Ora o verossímil não é a verdade, mas algo com que ela se aparenta. O verossímil é provável, o que poderia ter sido e que é tomado como tal. Passível de aceitação, portanto. (PESAVENTO, 2006, p.16)

2 A IMPORTÂNCIA DOS REGISTROS DE EVENTOS HISTÓRICOS

A história carrega particularidades, diferentes pontos de vista dentro de um mesmo fato, afirmamos então que a história não se repete se formos falar de um mesmo evento. Quando vamos ao campo do teatro, de antemão, já sabemos que o teatro é uma arte, por si só, efêmera, pois um espetáculo dificilmente é apresentado exatamente igual por mais de uma vez. Pelo simples fato de tratar-se de uma linguagem onde sua realização acontece somente no instante em que seu público a contempla, diferente do cinema, onde o diretor opta pelo recorte a ser evidenciado em cada cena, deixando registrado uma única versão de sua obra. No teatro isso não é possível, uma mesma cena, por mais decorada, ensaiada, ela não será igual a sua representação anterior. Isso não significa que perderá sua identidade, o espetáculo “X” que é estreado, continuará sendo o mesmo espetáculo, as obras teatrais carregam suas particularidades de encenação, como por exemplo: características da direção, as próprias marcações de movimentações, a linguagem utilizada e assim por diante. O que acontece é que esse espetáculo “X” ao realizar 30 apresentações, por exemplo, na sua estreia iniciará com um ritmo e entendimento do elenco, e na sua trigésima apresentação, terá um outro ritmo e outras conquistas, novas percepções de um mesmo espetáculo. Por isso é comum ouvir dizer, de algumas pessoas da área, da preferência de assistir somente a última, ou a primeira e última apresentação.

190

Assim sendo, podemos aqui compreender o quão complexo é o trabalho do historiador do ramo teatral para o registro desses espetáculos cênicos, pois, tanto para ele quanto para o espectador teatral o que ele ver e sentir no palco, serão registros momentâneos, não tendo a possibilidade de parar, voltar, ou ver diversas vezes a mesma cena, – assim como é possível no cinema.

Em uma pesquisa realizada para uma disciplina de pós-graduação², foi feito um levantamento rápido, em um guia de teatro³, da quantidade de espetáculos que a cidade de São Paulo registrou no mês de março de 2018. Apenas nesse guia, foram registradas cerca de 164 peças, adultos e infantis, isso sem contabilizar os espetáculos das regiões periféricas da cidade, das escolas de teatro, do teatro amador, ou aqueles que por algum motivo não divulgaram sua peça.

A produção quantitativa teatral é vasta, assim como nossa história é. Mas o ponto a ser destacado são os possíveis eventos que as companhias teatrais realizam. Os grupos, por vezes, não produzem apenas os seus espetáculos, mas uma série de atividades artísticas culturais: leituras dramáticas, cursos que o coletivo realizou como participante ou ministrante, artistas convidados para bate-papo e o próprio processo dos ensaios também são caracterizados como um evento. E nesse sentido, podemos imaginar a quantidade de eventos teatrais existentes por todos esses anos.

Cada episódio histórico tem sua relevância. O diretor que mencionamos anteriormente pesquisado no âmbito da graduação, teve um interesse próprio, e através desse interesse revelaram-se outros artistas, dezenas de atrizes, atores, diretores, dramaturgos, suas equipes técnicas, os teatros e as cidades em que passou. Dessa pesquisa histórica de um indivíduo, surgiram uma sequência de sujeitos, alguns bem conhecidos e consagrados pelo seu trabalho, outros que são meros “anônimos” da sua arte e que acreditamos que necessitam uma maior atenção dos pesquisadores. Mas, estes eventos foram possíveis de serem registrados através da localização e acesso aos diversos tipos de documentos encontrados. Não somente com documentos escritos seria possível realizar tal pesquisa, pois, de acordo com Jacques Le Goff (2003, p. 530) “A história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se, deve fazer-se, sem documentos escritos, quando não existem” (apud Febvre, 1953, p. 428)

Para adentrar no conceito de documento, escolho o historiador Jacques Le Goff. Segundo o historiador, os materiais da memória podem se expor de duas formas. Os “monumentos” que são heranças do passado e os “documentos” que, em sua maioria,

2 Disciplina realizada no Instituto de Artes da UNESP, no segundo semestre de 2018.

3 Revista Off – Guia de Teatro, nº 256 de 2018 da cidade de São Paulo.

são as preferências do historiador. Para ele, ambas são escolhas, e são o que sobrevivem, sejam elas feitas por quem tem influência e de quem se dedica na função de estudar o passado, ou seja, o historiador. “Estes materiais da memória podem apresentar-se sob duas formas principais: os *monumentos*, herança do passado, e os *documentos*, escolha do historiador” (LE GOFF, 2003, p. 526).

A palavra “monumento”, do latim *monumentum*, possui seu sufixo *mentum*, e a raiz dessa palavra é *men* ou *mon*, presente também no verbo *mens* que significa “mente” ou “memória”. O termo monumento no século XIX ainda é usado recorrentemente para as grandes coleções de documentos. Hoje a definição de monumento é para referir-se a uma obra grandiosa ou edificações, com o objetivo de homenagear/perpetuar essa obra, acontecimento ou uma pessoa da história, um Mausoléu em homenagem a vítimas de catástrofes, guerras ou algum fato que resultou em muitas mortes.

Já o vocábulo “documento”, do latim *documentum*, que significa “ensino”, “redação importante”, originário de *docere*, que significa “ensinar”, “mostrar” e posteriormente desenvolveu-se para o significado de “prova”, muito usado nos séculos passados no teor jurídico. O termo se amplia do século XVII até o final do século XIX, onde começa a surgir no campo da história como “prova histórica”, ligado a busca científica, da ideia de “verdade” explicitado no início deste capítulo.

Porém, o documento, por alguns anos, ficou apenas ligado a ideia do texto, ela não se modificava. Foi somente no século XX, que esse termo foi expandindo-se, se desprendendo da sua forma textual e permitindo outras formas de documentos (o ilustrado, o sonoro, o oral, entre outros), e foi a partir da década de 1960 que levou a ser denominada por Jean Glénison: *revolução documental* (apud LE GOFF, 2003, p.532). O interesse da memória não estava ligado exclusivamente aos grandes acontecimentos, a história política, militar, dentre outros, mas sim a história de todos os homens. A palavra documento ocupava nesse momento o sentido mais amplo.

A Revolução documental tende também a promover uma nova unidade de informação: em lugar do fato que conduz ao acontecimento e a uma história linear, a uma memória progressiva, ela privilegia o dado, que leva à série e a uma história descontínua. Tornam-se necessários novos arquivos, nos quais o primeiro lugar é ocupado pelo corpus, a fita magnética. A memória coletiva valoriza-se, institui-se em patrimônio cultural. O novo documento é armazenado e manejado nos bancos de

dados. Ele exige uma nova erudição, que balbucia ainda, que deve responder simultaneamente às exigências do computador e à crítica da sua sempre crescente influência sobre a memória coletiva (LE GOFF, 2003, p. 532-533)

A *revolução documental* nos permitiu o desprendimento da história linear, ela favorece o evento histórico, nos possibilitando vastos recortes singulares, convergindo à ideia da subjetividade de cada historiador. Essa amplitude do pensamento histórico é que permite o direcionamento do pesquisador para os eventos e documentos diferenciados, dando lugar a ressignificação dos fatos que anteriormente eram, aparentemente, insignificantes.

Os Programas teatrais, fotos, críticas jornalísticas e a própria história Oral – explicitada no último tópico deste capítulo -, que antes não tinham reconhecimento como fontes históricas, neste período (século XX) começa a ganhar destaque das pesquisas historiográficas. A *revolução documental* também permitiu acompanhar os avanços tecnológicos dos tempos atuais. As formas de registros destes eventos, foram se transformando ao decorrer do tempo. Com o surgimento do computador, os acervos físicos foram se tornando também acervos digitais. Com a vinda da *internet*, a disponibilização destes documentos aos poucos – o processo de digitalização e publicação destes ainda encontram-se em curso – foram sendo proporcionados no ambiente virtual que reúne as informações facilitando o acesso para aqueles que, por privilégios, o possuem.

Essa tecnologia nos trouxe um acesso mais facilitado, porém, a demanda dessa transposição é alta. Bastamos imaginar todos os acervos existentes no mundo e a quantidade de documentos neles contidos. Depois pensarmos que, para realizar a digitalização de todos documentos, são necessários equipamentos específicos, para o manuseio e transporte desse conteúdo. Um acervo histórico também está a todo instante recebendo documentos, e logo necessita de um número razoável de pessoas auxiliando constantemente a manutenção destes arquivos. Então, nas visitas dos acervos *on-line*, a grande maioria destes locais, convidam o historiador para uma visita e pesquisa ao seu local físico, com a justificativa de que seu material não está todo em sua plataforma.

Os recursos tecnológicos, no caso dessa pesquisa⁴ em específico, que auxiliaram em grande parte do trabalho, foram os jornais da década de 1960 digitalizados em uma plataforma digital⁵ denominada de *Biblioteca Nacional Digital*, pertencente a Fundação Biblioteca Nacional. Onde estão disponibilizados, além dos jornais brasileiros, revistas, anuários, boletins, entre outros. Essa biblioteca digital concentra um número considerável de documentos digitalizados, principalmente os grandes jornais das capitais brasileiras, porém, essa plataforma não abrange os jornais pouco conhecidos e os das cidades menores.

No período da existência do Grupo Decisão, os críticos teatrais provavelmente de forma despropositada com o registro documental histórico, - pois a preocupação ali era meramente fazer uma avaliação dos espetáculos para os leitores daqueles periódicos - realizaram diversas críticas nos mais variados jornais, afim de informar aos seus leitores suas impressões sobre determinado espetáculo, claramente com certo juízo de valores, não perdendo, porém, seu caráter de registro documental do evento teatral específico. Através da plataforma *Biblioteca Nacional Digital*, foi possível acessar essas críticas nos acervos de muitos jornais sem sair de casa - isso não tira o caráter detetivesco do historiador, na busca interminável de lançamentos históricos -, tendo assim, acesso aos mais variados jornais, críticas, fotos e até as chamadas dos espetáculos que estavam em cartaz naquela época.

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do documento enquanto monumento permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa. (LE GOFF, 2003, p. 535-536)

3 QUAIS OS MOTIVOS QUE IMPULSIONAM O HISTORIADOR/PESQUISADOR?

Se hoje a história existe, é devido ao historiador. O historiador não necessariamente é aquele que estava/está nas fileiras universitárias, que tem uma formação ou especialização no campo da história. O historiador é todo o tipo de sujeito que necessita preservar o passado, recontá-lo e, conseqüentemente, ressignifica - lo, mesmo que inconscientemente, indivíduos que são, talvez, os principais responsáveis pelo que ainda se existe e resiste.

4 O trabalho consiste na recuperação e análise documental (programas, fotos, críticas e entrevistas) do Grupo Decisão.

5 Endereço eletrônico da Hemeroteca Digital Brasileira: <<http://bndigital.bn.gov.br/hemeroteca-digital/>> Acesso em: 10 abr. 2019.

A avó que conta aos seus descendentes, a história dos seus antepassados, o camponês que mantém as lendas do campesinato vivas, os sujeitos que escrevem em seus diários, ou uma pessoa que guarda em seu relicário pequenos objetos, lembranças de seu tempo, também são exemplos de historiadores.

A subjetividade do sujeito que pesquisa a história é fundamental para impulsionar o recontar e registrar da memória. Essa mesma avó, citada no parágrafo anterior, que conta aos seus descendentes a trajetória dos seus antepassados, por exemplo, possui uma subjetividade, nela talvez esteja inserida interesses particulares – e isso não necessariamente prende-se ao fato de que há interesse do seu interlocutor -, que faz com que essa avó tenha a necessidade de manter a história dos seus antepassados vivas. Quando acontece o interesse do interlocutor, ou seja, uma disposição de atenção mútua, essa avó conseqüentemente empolga-se, podendo nutrir o momento recorrendo em seu acervo pessoal, fotos, cartas ou qualquer outro documento que contribuam para alimentar a imaginação desse receptor. Já o pesquisador assemelha-se com esse arquétipo, a diferença é que nesse caso, o interesse é do registro histórico e se pressupõe uma utilidade posterior, seja de um historiador casual, seja um historiador de ofício.

195

Então presume que, para se ter a aspiração de contar ou registrar algo, é oportuno que se tenha o interesse ou a necessidade. Quando guardamos os retratos dos antepassados, essa atitude vai além da lembrança, além do interesse pessoal, também nesse gesto se possui a esperança de que alguém um dia irá ter o interesse de conhecer essas fotos e seus ancestrais ou que se tenha a necessidade de apresentar tais retratos em alguma determinada oportunidade. Ao adentrar no campo formal daquele que escolheu a história como seu ofício, esses carregam também suas necessidades e expectativas de despertar o interesse. O mesmo vale para o historiador do campo do teatro, porém, as instituições são voltadas majoritariamente para o ofício do ator/atriz, e as universidades, essencialmente as públicas, fomentam a pesquisa.

Percebendo que o sujeito do teatro pende para outras aspirações da sua área, esse para chegar na simpatia da história teatral, necessita de um “estopim”, ou seja, algo para despertar o interesse da descoberta, da investigação do passado. Para apurar algum registro ou evento histórico, antes este sujeito que permeia no campo do teatro, pode por

diversos motivos e momentos ser aguçado, surgindo o anseio da busca do que ainda não se conhece. Esse indivíduo curioso pelo pretérito, que percorre principalmente nas instituições de ensino, realiza escolhas daquilo que se tornará seu objeto de pesquisa. Essas escolhas são ínfimas, porém, cabe ao historiador o recorte que irá partir em busca da sua tipicidade. Paul Veyne, e posteriormente Le Goff, nos auxiliam nesse pensamento:

É preciso haver uma escolha em história, para evitar dispersão de singularidades e uma indiferença em que tudo teria o mesmo valor (...) a história não se interessa pela originalidade dos acontecimentos individuais, mas por sua especificidade (VAYNE, 1998, p. 41)

A intervenção do historiador que escolhe o documento, extraíndo-o do conjunto dos dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É, antes de mais nada, o resultado de uma montagem consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. (LE GOFF, 2003, p. 537)

Jacques Le Goff, ainda nos leva para um outro ponto, de que as escolhas dos recortes dependem fundamentalmente da “posição na sociedade” que o historiador se encontra, ou seja, quem somos e aonde estamos em nossa sociedade atual, influência nos motivos que impulsionam suas escolhas. Se tomarmos como exemplo uma pesquisadora mulher, pobre e de idade avançada, ou um homem, jovem e com condições financeiras elevadas, o estudo histórico poderá se conduzir para determinadas perspectivas. Isso também pode se estender para o tipo de bagagem teatral você carrega até o momento da realização da historiografia pretendida. Se a experiência for com teatro de grupo, teatro empresarial, teatro infantil, teatro de rua ou performance, todas essas poderão influenciar na escolha do recorte histórico. Seja ele pra mostrar o que, de certa forma, já se conhece e quer se aprofundar, seja ele para mostrar o oposto daquilo que você desconhece e quer adentrar. O tema, o objeto, as fontes, os documentos e os indícios históricos no geral, que o pesquisador desvela está ligado à sua “posição na sociedade”. Mas também nada garante, que tais interesses surjam.

O historiador tem uma gama de possibilidades, a ele tudo pode interessar, seus caminhos não são necessariamente deterministas. Talvez esse interesse seja momentâneo, e depois ele siga outros rumos no campo do teatro ou em qualquer outro ramo. Ao realizarmos

o trabalho com o diretor mencionado, encontrava-me no início da trajetória como ator, não pensava ainda realizar um levantamento histórico sobre sua trajetória. Somente ao mudar para a capital paulista, já matriculado no curso de graduação na Faculdade Paulista de Artes, no ano de 2013, que sentimos uma disposição para realizar tal pesquisa. Por se tratar de uma instituição de ensino superior privado, essa não continha nenhum grupo de pesquisa e estímulo para tais estudos fora da grade curricular da época⁶, seja para área da interpretação, muito menos para área da história do teatro.

Talvez aqui possamos identificar uma problemática, pois, para realizar essa pesquisa, começo por conta própria, sem qualquer técnica, a efetivar essa investigação e paralelamente a isso, recorri as universidades públicas – mesmo que na época não era estudante destas instituições –, para que elas pudessem aceitar meu objeto de estudo, buscava também um incentivo e reconhecimento. Após algumas tentativas frustradas, como a procura dos grupos e responsáveis pela área de História do Teatro na Universidade de São Paulo (USP), e de criar na própria Faculdade Paulista de Artes um grupo de pesquisa nessa área, consegui um apoio acadêmico público no Instituto de Artes da Universidade Júlio de Mesquita Filho (UNESP), juntamente com uma bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (FAPESP) com o Prof^o. Dr. Alexandre Luiz Mate. Foi devido a essa aceitação, que permaneço no campo da história, pois talvez, do contrário, a confiança no projeto se esgotaria.

Atitudes como essa demonstram uma certa militância do historiador. Pois, há uma defesa de causa no que impulsiona seu objeto, colocando significados e buscando a transformação social através do seu faro aguçado e investigativo. Podemos então aqui reafirmar evidências de uma não neutralidade do sujeito que estuda o passado, pois esse deseja defender a existência de algo, logo sua parcialidade é evidenciada. É a peculiaridade de cada indivíduo que alimenta o campo da história. Descobrir e converter em fonte e material de estudo, ressignificando os rastros encontrados para assim chegar no acontecido. Esse percurso que se faz até deparar-se com o resultado, é impulsionador para o historiógrafo,

⁶ Refiro-me aos anos de 2013 até 2015.

mesmo que, por vezes possa ser desestimulante – como no caso do parágrafo anterior - , e isso também está associado ao local onde estamos inseridos geograficamente, socialmente e teatralmente.

Trata-se de uma militância no sentido de atingir o inatingível, ou seja, o que um dia se passou no tempo físico já escoado. O segredo semântico de aproximação dos discursos se encerra neste tempo verbal: “teria acontecido”. O historiador se aproxima do real passado, recuperando com o seu texto que recolhe, cruza e compõe, evidências e provas, na busca da verdade *daquilo que foi um dia*. Mas sua tarefa é sempre a de representação daquela temporalidade passada. Ele também constrói uma possibilidade de acontecimento, num tempo onde não esteve presente e que se configura pela narrativa. Nesta medida, a narrativa histórica mobiliza os recursos da imaginação, dando a ver e ler uma realidade passada que só pode chegar até o leitor pelo esforço do pensamento.

Por outro lado, no aprofundamento destas questões, constata-se que tem sido tradicional reservar à literatura o atributo da ficção, negando esta condição ou prática ao campo da história. (PESAVENTO, 2006, p. 16).

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, Michel de. **A escrita da história**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.
- GRESPLAN, Jorge. Considerações sobre o método. In: PINSKY, Carla Bessanezi (org.). **Fontes históricas**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2008
- LE GOFF, Jaques. **História e memória**. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.
- NETO, Walter, L. Torres. **Programas de teatro**: objeto e fonte. In Revista Sala Preta, vol. 17, n. 2, São Paulo, 2017. (pp. 115-129).
- OFF – Guia de Teatro**. São Paulo, nº256, Mar 2018.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma velha-nova história. In: DA COSTA, Cléria B. e MACHADO, Maria Clara T. (Orgs.). **Literatura e história**: identidades e fronteiras. Uberlândia: EDUFU, 2006.
- RABETTI, Maria de Lourdes (Beti Rabetti). Observações sobre a prática historiográfica nas artes do espetáculo. In: CARREIRA, André et al (Org.). **Metodologia de pesquisa em artes cênicas**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006, p.32-62.
- VEYNE, PAUL. **Como se escreve a história**. Trad. de Alda Baltar e Maria Auxiliadora Kneipp. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

Recebido em: 30/11/2018

Aceito em: 09/04/2019

MALANDRAGEM ESTÉTICA EM EXECUÇÕES INSTRUMENTAIS DE UM GUITARRISTA CUBANO

Fábio Lima Gomes¹
Simone Cit²

RESUMO: A pesquisa buscou, em um primeiro momento, investigar o que caracteriza os procedimentos malandros de acordo com o método da redução estrutural de dados sociais, presente na *Dialética da Malandragem* (Antonio Candido). Posteriormente, o trabalho canalizou seus esforços para identificar procedimentos malandros em execuções instrumentais de Manuel Galbán (1931 – 2011), um ícone da guitarra cubana. Assim, o objetivo geral da pesquisa é identificar o que define uma execução malandra na guitarra elétrica, a partir do método proposto por Candido. Vale ressaltar que o método é oriundo do campo literário, mas sua amplitude permite a aplicação em outras áreas artísticas, como na música. Ao decorrer do processo de investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa fonográfica; 3) pesquisa audiovisual; 4) análise das informações sob a luz da *Dialética da Malandragem*. Com isso, os resultados alcançados foram o entendimento da eficácia de um método da literatura na música popular, o entendimento da malandragem estética e sua importância na arte/performance e a discussão sobre o que configura um procedimento malandro na guitarra elétrica. Por fim, o trabalho sugeriu duas considerações acerca dos procedimentos malandros que envolvem a execução instrumental de Manuel Galbán.

PALAVRAS-CHAVE: Malandragem estética. Guitarra elétrica. Manuel Galbán.

THE AESTHETIC OF MALANDRAGEM IN INSTRUMENTAL EXECUTIONS OF A CUBAN GUITARIST

199

ABSTRACT: This work aimed, at first, to investigate what characterizes the procedures of *malandragem* according to the method of structural reduction of external data, present in the Dialectic Of Malandroism (*Dialética da Malandragem*) by Antonio Candido. Subsequently, the work focused in his efforts to identify the *malandro's* procedures in instrumental performances of Manuel Galbán (1931 - 2011), an icon of the Cuban guitar. Therefore, the general purpose of this research is to identify what defines a *malandro's* execution in electric guitar, from the method proposed by Candido. It is worth mentioning that the method comes from the literary field, but its amplitude allows application in other artistic areas, as in music. During the research process, the following methodological procedures were used: 1) bibliographic research; 2) phonographic research; 3) audiovisual research; 4) analysis of the information in the light of the Dialectic of Malandroism. Thereby, the results achieved were the understanding of the effectiveness of a literature method in popular music, the understanding of the *malandro* aesthetic and its importance in the art / performance and the discussion about what constitutes a *malandro* procedure in the electric guitar. Finally, the work suggested two considerations about the *malandro's* procedures that involve the instrumental execution of Manuel Galbán.

KEYWORDS: Aesthetic of *Malandragem*. Electric guitar. Manuel Galbán.

1 Graduando no Bacharelado em Música Popular (pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) e Bacharel em Humanidades (UFBA). Pertence ao grupo de pesquisa Música, Cultura e Sociedade (Unespar/FAP). E-mail: fabiolimamgomes@gmail.com

2 Doutora em Literatura (UFSC); Mestre em Literatura (UFPR) e graduada em Educação Artística com habilitação em Música (UFPR). Professora adjunta na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Pertence ao grupo de pesquisa Música, Cultura e Sociedade (Unespar/FAP). E-mail: simocit@gmail.com

1 INTRODUÇÃO

A pesquisa pretende identificar procedimentos malandros em execuções instrumentais do guitarrista cubano Manuel Galbán (1931 – 2011), um ícone da guitarra cubana. Para tanto, foi necessário, em um primeiro momento, investigar o que caracteriza os procedimentos malandros de acordo com o método da redução estrutural de dados sociais, presente na “Dialética da Malandragem” (Antonio Candido).

O objetivo geral deste trabalho é identificar o que define uma execução malandra na guitarra elétrica, a partir do método proposto por Candido. Vale ressaltar que o método é oriundo do campo literário, mas sua amplitude permite a aplicação em outras áreas artísticas, como na música.

Dessa maneira, foi preciso: a) percorrer as principais referências bibliográficas voltadas para o estudo da malandragem; b) definir procedimentos malandros para uma malandragem estética na área musical; c) localizar na execução instrumental de Manuel Galbán procedimentos malandros e demonstrar a pertinência do método proposto por Antonio Candido em estudos sobre a malandragem estética para além do campo da Teoria Literária.

A malandragem foi um dos principais elementos utilizados no processo de compreensão da identidade nacional brasileira, sobretudo nas décadas de 1970 e 1980. É sabido que poucos temas provocaram tantos desdobramentos em nossa produção intelectual: submetido a olhares vindos da literatura ficcional (ANTONIO, 2004), da análise literária (CANDIDO, 2004), da antropologia (DAMATTA, 1990), na sociologia (ROCHA, 2004), jornalismo (NORONHA, 2003) e na história (CISCATI, 2000), o malandro, esse personagem emergente da cultura popular, foi curiosamente dissecado.

No entanto, a partir da década de 1990, começaram a surgir críticas à malandragem como referencial de estudos no âmbito da cultura brasileira (SOUZA, 1999; SOUZA, 2004). Dessa forma, o fluxo de textos e a profusão de desdobramentos diminuiu sensivelmente nas décadas posteriores.

Para além do seu teor ético questionável, a malandragem pode possuir conotação positiva quando utilizada enquanto procedimento no contexto estético. No ato criativo, o termo se assemelha a outros como esperteza, astúcia, artimanha, habilidade - o que torna a malandragem estética desejável. É bastante comum, na área da música, determinados gêneros assumirem procedimentos ditos “malandros” como essenciais.

Dessa forma, dá-se o nome de malandragem estética àquela que possui conotação positiva. E malandragem ética é aquela que possui conotação negativa, em que o sujeito malandro pratica a malandragem empírica e concreta, ferindo a moral vigente.

A exemplo de instrumentistas brasileiros, como o bandolinista carioca Joel Nascimento, que recebe na informalidade o título de “instrumentista malandro”, Manuel Galbán também ficou conhecido por suas artimanhas³ na execução de seu instrumento, principalmente quando integrou os conjuntos Buena Vista Social Club e Los Zafiros.

O que se procura aqui, com base na análise de fontes bibliográficas e audiovisuais, é uma investigação sobre o adjetivo “malandro”, que é recebido na informalidade por determinados músicos, relacionando-o com procedimentos musicais recorrentes pelo guitarrista cubano a partir do método elaborado por Candido.

2 METODOLOGIA

O método de análise utilizado foi o proposto por Antonio Candido em sua *Dialética da Malandragem* (CANDIDO, 2004), ainda que tal método tenha sido originalmente aplicado nos estudos literários. A orientação em Candido, por levar em conta a relação do objeto de estudo com o movimento social da época, mostra-se bastante pertinente mesmo após quase cinquenta anos de sua primeira publicação. Demonstrar a sua produtividade é também uma das buscas deste estudo.

Inicialmente, foi feita a revisão de literatura para que as principais fontes sobre a definição do malandro e da malandragem fossem conhecidas pelo pesquisador. O estudo, nesse ponto, foi voltado para a compreensão do método de Antonio Candido.

3 O termo “artimanha” refere-se a estratégias que são usadas no instrumento para obter um resultado sonoro específico, sem recorrer às técnicas formais do instrumento. No campo da música popular, o instrumentista que utiliza, com muita frequência, as “artimanhas” em seu instrumento, é considerado malandro.

Em seguida, esta investigação seguiu com a coleta de dados sobre Manuel Galbán. Finalmente, a partir da análise das fontes fonográficas e audiovisuais sobre a execução instrumental do guitarrista, foram buscados procedimentos recorrentes que pudessem ser remetidos ao conceito de malandragem.

Ao decorrer do processo de investigação, foram utilizados os seguintes procedimentos metodológicos: 1) pesquisa bibliográfica; 2) pesquisa fonográfica; 3) pesquisa audiovisual; 4) análise das informações sob a luz da *Dialética da Malandragem*. No que concerne à pesquisa bibliográfica, foram feitas as leituras dos seguintes textos: a) “Memórias de um sargento de milícias” (ALMEIDA, 1991); b) “Dialética da Malandragem” (CANDIDO, 2004); c) “Rua Jorge Veiga: para uma escuta de vozes malandras em fonogramas de samba” (CIT, 2013); d) “Literatura e Sociedade” (CANDIDO, 2006); e) “Pressuposto, salvo engano, de “Dialética da Malandragem” (SCHWARZ, 1979).

A pesquisa fonográfica voltou-se para a escuta de trabalhos musicais importantes realizados por Manuel Galbán, a exemplo dos grupos Los Zafiros e Buena Vista Social Club. O documentário “Los Zafiros: Música desde el Borde del Tiempo” e vídeos de performances de Manuel Galbán compuseram a pesquisa audiovisual.

A pesquisa bibliográfica se ateve, basicamente, à revisão de literatura sobre a malandragem e a definição de malandro. Para isso, foram realizadas leituras e fichamentos sobre as principais fontes literárias que versam sobre o tema. Embora possua tema e objeto musicais, a pesquisa conta com referencial teórico oriundo da literatura, pois a questão da malandragem estética encontra forte base nos escritos do literato e sociólogo Antônio Cândido.

O livro “Memórias de um sargento de milícias”, de Manoel Antônio de Almeida, foi o primeiro texto a ser lido e fichado, pois desenvolve a figura do malandro pela primeira vez na literatura nacional. Ao narrar histórias de personagens de classe social baixa, o autor desenvolveu o romance protagonizado por um malandro. Mesmo tendo sido uma leitura inicial, foi possível identificar procedimentos malandros no protagonista, que definem o malandro nacional, de certa forma.

A leitura desse clássico da literatura nacional se deve a uma melhor compreensão da análise do livro feita por Antonio Candido em “Dialética da Malandragem”. Candido, no referido texto, busca analisar o livro de Almeida na medida em que avalia sua inclusão nas seguintes categorias de romance: a) romance picaresco; b) romance malandro; c) romance documentário e d) romance representativo. Durante a leitura, foi possível destacar no fichamento características levantadas por Candido que definem procedimentos malandros.

A tese de doutorado da orientadora Simone Cit (2013), intitulada “Rua Jorge Veiga: para uma escuta de vozes malandras em fonogramas de samba” também foi lida e fichada, na medida em que ela faz uma reflexão sobre vozes malandras no samba e a relação da canção popular brasileira com a literatura. Mesmo o objeto da pesquisa sendo a malandragem em execuções instrumentais, a tese de Simone, que trata de canção, oferece uma boa base teórica para se pensar e identificar os procedimentos malandros na música popular, principalmente aqueles registrados por fonograma.

O capítulo “Crítica e Sociologia”, inserido no livro “Literatura e Sociedade”, de Antonio de Candido (2006), versa sobre a análise de uma obra literária. Segundo ele, sobre o entendimento de uma obra, “só a podemos entender fundindo texto e contexto numa interpretação dialeticamente íntegra” (CANDIDO, 2006, p.12). Dessa forma, o autor atenta para a questão sociológica na literatura, para o social na obra literária. Entretanto, podemos alargar essa concepção para a obra de arte como um todo, incluindo a estética musical.

De acordo com Candido, o social é um fator interno na obra, pois desempenha papel importante na constituição da estrutura artística. Como ele disse, “o externo (social) se torna interno e a crítica deixa de ser sociológica, para ser apenas crítica” (CANDIDO, 2006, p.16). Assim, o autor nos faz refletir sobre quais são os fatores que condicionam e motivam uma obra.

O texto de Candido relaciona-se como o objeto de estudo desta investigação na medida em que reflete sobre a importância do contexto social na análise de uma manifestação artística. No caso do guitarrista Manuel Galbán, seria impossível analisar os seus procedimentos malandros através dos fonogramas, somente.

Roberto Schwarz (1979), em “Pressupostos, salve engado, de “Dialética da Malandragem””, analisa o método da redução estrutural de dados sociais, proposto por Candido. Segundo Schwarz, o método consiste na “redução estrutural de um dado social externo à literatura e pertencente à história, (...) na formalização estética de um ritmo geral da sociedade brasileira” (1979, p.2). No que se refere aos procedimentos malandros de Manuel Galbán, o método citado auxilia na análise uma vez que a malandragem presente nas execuções instrumentais do guitarrista existe de maneira anterior e externa à música.

Na pesquisa fonográfica foram realizadas atividades de coleta de registros fonográficos na *web* envolvendo execuções instrumentais de guitarristas cubanos conhecidos por suas respectivas malandragens, juntamente com suas respectivas biografias e trajetórias musicais. Manuel Galbán (1931 – 2011) e Carlos Emilio Morales (1939 – 2014) possuem bastante relevância na guitarra elétrica em Cuba e tinham fama por utilizarem artimanhas em suas execuções, que fugiam das práticas convencionais.

Ainda que possuíssem estilos bem distintos, Galbán e Morales trabalharam em Havana na segunda metade do século XX tocando em importantes grupos cubanos: Los Zafiros e Grupo Irakere, respectivamente. Galbán, por sua vez, obteve destaque na pesquisa por conta da sua participação no Buena Vista Social Club, produzido por Ry Cooder. Essa participação fez com que Galbán obtivesse maior destaque como guitarrista e, com isso, uma maior quantidade de material disponível na *web* para coleta e análise. Assim, o recorte da pesquisa fonográfica e audiovisual foi direcionado à figura de Manuel Galbán a fim de identificar procedimentos malandros em suas execuções na guitarra elétrica.

A coleta dos fonogramas direcionou-se em três pilares no que se refere à diversidade das execuções de Galbán: a) gravação com os Los Zafiros; b) gravação com o Buena Vista Social Club e c) gravação em “Mambo Sinuendo”. Mesmo não tendo tamanha repercussão como tiveram o Buena Vista Social Club e os Los Zafiros, o álbum “Mambo Sinuendo” foi uma das últimas gravações realizadas por Galbán e ganhou o Grammy Award de melhor álbum instrumental Pop. Nele, Galbán divide as guitarras com Ry Cooder (produtor do álbum e do Buena Vista Social Club) em um álbum instrumental que reúne clássicos presentes na carreira de Galbán, músicas populares cubanas e releituras instrumentais de canções estadunidenses.

A decisão foi escolher um fonograma de cada um dos três pilares, numa tentativa de identificar procedimentos malandros em períodos e contextos distintos da carreira do guitarrista: 1) “Mis sentimientos” (1967)⁴; 2) “Silencio” (1999)⁵ e 3) “Secret Love” (2003)⁶. Além disso, esses três fonogramas envolvem um procedimento malandro específico que pode representar a malandragem de Galbán.

A pesquisa audiovisual deteve-se a vídeos coletados no Youtube, envolvendo documentários, entrevistas e performances. Primeiramente, foram feitas coletas de vídeos em que Manuel Galbán está atuando como guitarrista, pois ele também atuava como pianista e violonista. A partir dessas primeiras visualizações, a escolha das músicas a serem analisadas foi surgindo pela clareza da performance nos vídeos, a exemplo de “Silencio”⁷. O fragmento do documentário “Los Zafiros: Música desde el Borde del Tiempo”⁸, dirigido por Lorenzo Destefano, apresenta um depoimento importante de Manuel Galbán.

3 RESULTADOS/DISCUSSÃO

Os resultados alcançados foram: a) contribuição para o esclarecimento das especificidades da malandragem estética no campo da performance musical; b) potencialização da performance de guitarristas cubanos, em especial o músico Manuel Galbán; c) Divulgação de nomes e atuações da guitarra cubana em contexto brasileiro; d) difusão do método proposto por Antonio Candido em sua *Dialética da Malandragem*. Além disso, o entendimento da eficácia de um método da literatura na música popular, o entendimento da malandragem estética e sua importância na arte/performance e a discussão sobre o que configura um procedimento malandro na guitarra elétrica, foram consequências dessa pesquisa.

4 Presente no álbum “Bossa Cubana”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iSoyMBIbZ-I>. Acesso em: 12 mai. 2019.

5 Presente no álbum “Buena Vista Social Club presents Ibrahim Ferrer”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=G9Z-UDO7ZLk>. Acesso em: 12 mai. 2019.

6 Presente no álbum “Mambo Sinuendo”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=T7ktjvuOJ2U>. Acesso em: 12 mai. 2019.

7 Trecho extraído do documentário “Buena Vista Social Club” (1999), dirigido por Win Wenders. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0mStndtGGOE>. Acesso em: 12 mai. 2019.

8 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gkkYMC2OK1M>. Acesso em: 12 mai. 2019.

Dessa maneira, o principal objetivo desta pesquisa foi identificar o que define uma execução malandra na guitarra elétrica a partir do método proposto por Antonio Candido. O que é uma guitarra malandra? Quais são os procedimentos que fazem jus ao adjetivo “malandra” à guitarra? Esta pesquisa teve como desafio aplicar o método de Candido, proveniente da literatura, na prática musical, mais especificamente na guitarra elétrica. O desafio se faz coerente pela pertinência de aplicação desse método para além do campo da Teoria Literária.

Com relação à bibliografia, foram alcançados os seguintes resultados: a) entendimento da malandragem a partir do icônico livro “Memórias de um sargento de milícias”; b) entendimento do método de Antonio Candido a partir da “Dialética da malandragem”, “Pressupostos, salve engano, de Dialética da Malandragem” e do capítulo “Crítica e Sociologia”; c) entendimento do estudo da malandragem brasileira a partir do cap. 3 da tese de doutorado de Simone Cit; d) entendimento da malandragem estética na música a partir do cap. 4 da tese de doutorado de Simone Cit.

Juntamente com a parte bibliográfica, houve também resultados referentes ao entendimento da biografia e trajetória musical de Manuel Galbán, uma vez que se faz importante ter uma visão contextual da sua vida, tanto musical quanto não musical.

No que tange a parte fonográfica, os resultados alcançados referem-se à organização e catalogação do material fonográfico referente à Manuel Galbán. A carreira de Galbán foi recortada e organizada, aqui neste trabalho, em três períodos que marcaram sua trajetória como guitarrista e arranjador, inclusive. O grupo cubano Los Zafiros, surgido na década de 60, foi onde o guitarrista começou a ter reconhecimento na mídia nacional cubana e também internacional, já que o grupo realizou turnês fora do país.

Pelo sucesso e reconhecimento que obteve com o grupo Los Zafiros, anos mais tarde ele foi chamado pelo diretor Ry Cooder para fazer parte das gravações do álbum “Buena Vista Social Club”. Mesmo não gravando a maioria das músicas, Galbán adquiriu ainda mais relevância na guitarra através desse álbum, visto que houve grande sucesso em várias partes do mundo – sob o rótulo de *world music*. Galbán não participou do aclamado show de lançamento do álbum no Carnegie Hall (NY), porém fez parte da banda anos mais tarde em turnês por alguns continentes.

Já em “Mambo Sinuendo”, álbum gravado em parceria com Ry Cooder, Galbán obtém destaque por registrar músicas instrumentais interpretadas pela guitarra elétrica. E acabou por ganhar o *Grammy Award* de Melhor Álbum Instrumental Pop.

Na parte audiovisual, os resultados alcançados referem-se à observação de performances de Manuel Galbán e, principalmente, à análise do depoimento feito por ele. No que diz respeito às performances, a observação trouxe resultados sutis, porém importantes para o trabalho: ela fez com que fosse possível uma percepção mais sensível da execução instrumental.

Com relação ao depoimento do guitarrista, encontrado no documentário feito sobre a história do grupo Los Zafiros, é possível estabelecer relação com a “Dialética da Malandragem” e, conseqüentemente, com procedimentos malandros. Na minutagem 3’03”, Miguel Cancio, ex-integrante dos Los Zafiros, inicia o seguinte diálogo com Galbán:

Miguel Cancio: Todo lugar que eu vou e que me param, onde quer que seja, eu sempre vou dizer que você era o “homem orquestra”.

Manuel Galbán: Olha, Miguelito, vou te dizer uma coisa que eu nunca te falei. As pessoas queriam saber como que o grupo soava tão ritmado comigo na guitarra. Eu vou te explicar agora. A questão era que eu olhava para os pés de vocês. Ainda que pareça estranho porque eles não faziam barulho, o movimento dos pés me dava o ritmo.

M. C.: Isso não é verdade.

M. G.: Que coisa! Eu estou te dizendo hoje⁹ (2019, tradução nossa).

O depoimento refere-se ao segredo do ritmo de Galbán quando tocava com os Los Zafiros. Cancio, que cantava no quarteto vocal, comenta que em todo lugar que vai, fala que o guitarrista era o “homem orquestra” do grupo. Daí Galbán revela, pela primeira vez, o seu segredo – deixando Cancio surpreso.

O que fazia com que o grupo soasse tão ritmado só com o acompanhamento da guitarra, em muitas vezes, era o hábito que Galbán tinha de olhar para os pés dos cantores, tendo assim um apoio rítmico. Geralmente, os pés não faziam nenhum som, mas o que guiava era somente o movimento gerado pela coreografia dos cantores. Assim, intitulamos

9 “Miguel Cancio: *Yo donde quiera que me paro, allá y donde séa, lo voy a decir: el hombre orquestra.*

Miguel Galbán: *Oye ésto que yo nunca te lo há dicho: la gente decía que como se oía tán ritmáco el grupo y yo com la guitarra. Yo te voy explicar ahora aqui. El problema es que yo le miraba los piés de ustedes. Aunque parece increíble pues no sonaban, el movimiento de los piés me dava mi ritmo.*

M.C.: *No es verdad eso.*

M. G.: *!Qué cosa! Yo te lo digo hoy*” (2019, informação verbal).

esse ato de “roubo do pulso”¹⁰, pois Galbán se baseia no ritmo dos companheiros de grupo para se situar no pulso da música. Podemos considerar esse um procedimento malandro na execução de Galbán.

Um outro procedimento malandro consiste na técnica usada comumente por Galbán, chamada de *palm mute*. Ela se faz pelo abafamento das cordas da guitarra através da pele próxima ao punho da mão direita para quem é destro, como é o caso do guitarrista cubano. Essa técnica suscita uma certa dissimulação sonora, como se algo fosse escondido. E, ao mesmo tempo, há o destaque no caráter rítmico das notas, pois o abafamento das cordas provoca um som percussivo.

Há forte uso do *palm mute* nas gravações de Galbán nos Los Zafiros (“Mis sentimientos”), no Buena Vista Social Club (“Silencio”) e no Mambo Sinuendo (“Secret Love”). Importante ressaltar que esses três contextos musicais possuem um intervalo temporal de mais de 30 anos, o que comprova a predileção do guitarrista por essa técnica em sua carreira.

CONCLUSÕES/CONSIDERAÇÕES FINAIS

208

O trabalho sugere duas conclusões acerca dos procedimentos malandros que envolvem a execução instrumental de Manuel Galbán. A primeira refere-se ao “roubo do pulso”, em que o guitarrista obtém o pulso da música ao observar a coreografia dos cantores do grupo Los Zafiros. E a segunda consiste no uso recorrente que ele fazia da técnica do *palm mute*.

Pode-se distinguir o malandro estético do malandro ético. O estético possui uma conotação positiva, pois é desejável no contexto específico da música popular, em que o instrumentista é prestigiado por obter esperteza, astúcia, artimanha e/ou sagacidade no ato criativo.

O malandro ético, entretanto, possui conotação negativa, já que envolve a malandragem empírica e concreta, distorcendo o caráter moral do sujeito. Dessa forma, Manuel Galbán se caracteriza pela malandragem estética em suas execuções instrumentais.

10 O termo “pulso” refere-se à pulsação que cada música possui para demarcar o seu próprio tempo, uniformizando o ritmo na execução em conjunto.

Com base nos resultados alcançados, através da análise das informações sob a luz da “Dialética da Malandragem”, pode-se considerar que a estética é uma área muito importante na música popular, uma vez que lida com a performance. A malandragem estética permeia diversos comportamentos de músicos populares e contribui para uma riqueza na diversidade de procedimentos e performances.

Dialogando com a “Dialética da Malandragem”, o que se pode concluir é que a malandragem envolve um movimento pendular entre a ordem e a desordem, uma mistura entre o recomendado e o não recomendado, entre o usual e o não usual. Nas execuções instrumentais de Galbán, portanto, a malandragem se faz pelo uso de técnica recomendada (*palm mute*) mesclada com a observação não recomendada (“roubo do pulso”).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Manoel Antônio de. **Memórias de um sargento de milícias**. São Paulo: Ática, 1991.

ANTONIO, João. **Malagueta, perus e bacanaço**. São Paulo: CosacNaif, 2004.

CANDIDO, Antonio. Dialética da malandragem. In: CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas Cidades, 2004, p. 19-54.

_____. Crítica e sociologia. In: CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006, p. 13-26.

CISCATI, Márcia Regina. **Malandros da terra do trabalho: malandragem e boêmia na cidade de São Paulo (1930-1950)**. São Paulo: Annablume, 2000.

CIT, Simone do Rocio. **Rua Jorge Veiga: para uma escuta de vozes malandras em fonogramas de samba**. 2013. 194 f. Tese (Doutorado em Literatura - Programa de Pós-Graduação em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1990.

NORONHA, Luiz. **Malandros: notícias de um submundo distante**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

ROCHA, Gilmar. **O rei da Lapa: Madame Satã e a malandragem carioca**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2004.

SCHWARZ, Roberto. Pressupostos, salvo engano, de Dialética da malandragem. In: Arinos, A. (org.) e outros. **Esboço de figura: homenagem a Antonio Candido**. São Paulo: Duas cidades, 1979, p.39-60.

SOUZA, Jessé de. **O malandro e o protestante**: a tese weberiana e a singularidade cultural brasileira. Brasília: Editora da UNB, 1999.

_____. As metamorfoses do malandro. In: CAVALCANTE, B.; STARLING, H.; Maria, M.; EISENBERG, J. (Org.). **Decantando a República**: inventário histórico e político da canção popular moderna brasileira. Rio de Janeiro: Nova Fronteira; São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, p.39-50.

REFERÊNCIA ELETRÔNICA

Documentário “**Los Zafiros: Música desde el Borde del Tiempo**” (fragmento). Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=gkkYMC2OK1M>.> Acesso em: 12 mai. 2019.

Recebido em: 20/12/2018

Aceito em: 09/04/2019

CONSIDERAÇÕES SOBRE AS ESTRUTURAS RIZOMÁTICA E HIPERTEXTUAL DA SÉRIE DE ANIMAÇÃO HORA DE AVENTURA

Janiclei Aparecida Mendonça¹

RESUMO: O presente artigo, cujo objeto de pesquisa compreende a narrativa rizomática e hipertextual dos episódios BMO Noire (2012) e Festinha de Princesas (2013) da série de animação Hora de Aventura (Pendleton Ward, 2010), tem como objetivo a compreensão da estrutura narrativa que conecta os dois episódios que, por sua vez, possibilita a reflexão sobre os novos modos de produção e leitura/consumo de obras audiovisuais característicos do espectador contemporâneo. Para tanto, serão revisados conceitos de autores como Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gerard Genette e Antoine Compagnon justamente por se tratar de pesquisadores que discutem sobre as relações entre o indivíduo contemporâneo, sociedade e novas narrativas, principalmente, no que diz respeito as estruturas rizomática e hipertextual. Nesse sentido, o artigo é estruturado de modo a contemplar, num primeiro momento, sobre a questão do sujeito, da sociedade e das narrativas com o objetivo de contextualizar a produção da animação seriada em questão. Num segundo momento, é abordado sobre o rizoma e o hipertexto considerando suas características para, por fim, se analisar os episódios supracitados com base na análise fílmica de Jacques Aumont e Michel Marie, uma vez que se trata de uma análise narrativa com base no estudo da tessitura da série.

PALAVRAS-CHAVE: Série de animação; Narrativa audiovisual; Rizoma; Hipertexto; Hora de Aventura.

CONSIDERATIONS ABOUT THE RHIZOMATIC AND HYPERTEXTUAL STRUCTURE OF THE ANIMATION SERIE ADVENTURE TIME

211

ABSTRACT: This article, whose research object is the rhizomatic and hypertextual narrative of the episodes BMO Noire (2012) and Princess Party (2013) of the animated series Adventure Time (Pendleton Ward, 2010), aims understand the narrative structure which connects the two episodes which, in turn, enables reflection on the new modes of production and reading / consumption of audiovisual products characteristic of the contemporary spectator. Therefore, concepts such as contemporary individual, society and new narratives, especially in the which concerns the rhizomatic and hypertextual structures will be reviewed from authors as Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Gilles Deleuze and Félix Guattari, Gerard Genette and Antoine Compagnon precisely because they are researchers that discuss the relations between these areas of knowledge. Thus, the article is structured in order to contemplate, at first, about the subject matter, society and narratives in order to contextualize the production of the serial animation in question. In a second moment, it is approached about the rhizome and the hypertext considering its characteristics to finally analyze the episodes mentioned above based on the film analysis of Jacques Aumont and Michel Marie, since it is a narrative analysis based on the study of the series.

KEYWORDS: Animation Serie; Audiovisual Narrative; Rhizome; Hypertext; Adventure Time.

¹ Doutoranda em Comunicação e Linguagens: Estudos do Cinema e Audiovisual na Universidade Tuiuti do Paraná; Mestre em Letras na linha Linguagem Literária e Interfaces Sociais: Estudos Comparados pela Unioeste; Especialização em andamento em Cinema com Ênfase em Produção Audiovisual pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Docente de Cinema e Audiovisual, Produção Audiovisual e Semiótica nos cursos de Publicidade e Propaganda, Design de Animação e Jogos Digitais no Centro Universitário Curitiba. Participa do grupo de pesquisa Cinecriare (Unespar) desde 2018. E-mail: janiclei.mendonca@gmail.com.

1 INTRODUÇÃO

Atribuir a transformação da narrativa audiovisual das séries de animação a alguns poucos fatores é, no mínimo, incorrer na redução das nuances de uma trajetória (que não se restringe apenas a este tipo de narrativa) e que compreende uma série de transformações sócio-político-culturais no decorrer de gerações influenciando, por sua vez, na forma de pensar, escrever, ler e produzir produtos audiovisuais. Assim, para falar dessa nova tendência narrativa de série de animação a partir das estruturações rizomática e hipertextual, buscamos refletir sobre o próprio indivíduo contemporâneo, suas relações com uma sociedade volátil, líquida (BAUMAN, 2003) e suas novas formas de narrar.

A partir do exposto, num primeiro momento, abordamos sobre a questão do sujeito, da sociedade e das narrativas com o objetivo de contextualizar a produção da série de animação “Hora de Aventura” (PENDLETON WARD, 2010) para, num segundo momento, tratarmos sobre o rizoma e o hipertexto considerando suas características. Após, será realizada uma breve introdução da série e dos episódios desenvolvida na tessitura do texto. A importância deste artigo se justifica pela abordagem de uma produção contemporânea que apresenta interconexões estruturais e temáticas destinadas a um público jovem (portanto em formação) e relevantes para o atual cenário midiático.

Por se tratar das primeiras considerações tecidas sobre o tema, cujos pressupostos levantados nesta oportunidade serão aprofundados em trabalhos posteriores, este estudo tem por principal característica uma escrita sucinta e, em alguns momentos, utiliza-se da descrição para inserir os conceitos e os episódios. Nesse sentido, a análise textual fílmica desempenha papel fundamental no que concerne estabelecer aproximações entre teoria e série de animação no intuito de compreender o mecanismo narrativo desencadeado pelo diálogo entre rizoma e hipertexto. Para tanto, serão revisados conceitos de autores como Stuart Hall, Zigmunt Bauman, Gilles Deleuze e Félix Guattari, Gerard Genette e Antoine Compagnon justamente por se tratar de pesquisadores que discutem sobre as relações entre o indivíduo contemporâneo, sociedade e novas narrativas, principalmente, no que diz respeito as estruturas rizomática e hipertextual, áreas basilares deste estudo.

Nesse sentido, a espinha dorsal do trabalho se estrutura por meio da articulação de quatro subáreas. Trata-se de uma incursão, ainda que breve, em questões advindas do referencial teórico supracitado, aqui elencado de maneira a estabelecer conexões entre as partes para o entendimento da proposta. Desse modo, iniciamos discorrendo sobre a relação sujeito e sociedade no intuito de compreender sobre como essas esferas se relacionam no atual panorama midiático para, após, adentrarmos na exposição de algumas configurações narrativas com o objetivo de discernir sobre as principais características de rizoma e hipertexto.

Em seguida, realizamos uma breve incursão ao universo de “Hora de Aventura” (WARD, 2010) no intuito de contextualizar o *corpus*. Adentrar na série é importante para após se introduzir a análise dos dois episódios selecionados: “BMO Noire” (2012) e “Festinha de Princesas” (2013). Por fim, intencionamos analisar tais episódios no intuito de compreender como se constitui a forma narrativa rizomática (Gilles Deleuze e Félix Guattari) e a hipertextual (Gerard Genette) que as interligam. Como metodologia, optou-se pelo estudo bibliográfico em profundidade aliado a análise fílmica de Jacques Aumont e Michel Marie por se tratar de uma análise narrativa com base no estudo da tessitura da minissérie, no intuito de traçar paralelos entre teoria e objeto de pesquisa.

2 O SUJEITO, A SOCIEDADE E A NARRATIVA SERIADA

As narrativas contemporâneas, especialmente a audiovisual, têm sido objeto de estudo de investigadores interessados em compreender a importância, transformações e implicações dessa linguagem no que concerne o “jogo” da comunicação e identidade do indivíduo, entre outros fatores, na atual sociedade. A partir das investigações, verifica-se uma constante transformação dessa linguagem no decorrer dos anos que implica, por sua vez, em uma transformação da relação do indivíduo consigo, com o outro, os meios e as tecnologias. Assim, não é incomum que alguém hoje, no auge de seus 50 anos, por exemplo (no entanto, não se trata de uma regra), considere incomum as estratégias narrativas audiovisuais, aqui em específico, as séries de animação. Em outras palavras, os elementos audiovisuais como o enredo, os personagens, a trilha sonora e a ação estão todos lá, porém é cada vez mais recorrente não se identificar uma estrutura com começo,

meio e fim claros. É, sem dúvida, um desenho animado, no entanto há algo de diferente na forma que a história é contada. Além disso, o universo da animação se desenvolve em outros produtos como, por exemplo, os quebra-cabeças roteirizados, HQs e *games* para computador, *tablet* e *smartphone*.

Nesse sentido, não basta conhecer a história. É preciso ligar as várias pistas distribuídas no decorrer da série de animação (e que podem estar em outros produtos) para entender os personagens, seus papéis no enredo e o universo ao qual a história se desenvolve, aos moldes da narrativa transmidiática. Há sempre algo que os conecta e para o público-alvo (entende-se aqui o público infanto-juvenil) a proposta é compreensível. Desse modo, se verifica que as séries de animação já não contam mais histórias da maneira procedural, mas são estruturadas de modo a se desenvolverem via múltiplas plataformas. Esse fato é, na verdade, o resultado das constantes transformações das narrativas audiovisuais, que por sua vez, renovam-se conforme a demanda das transformações socioculturais e tecnológicas.

Nessa perspectiva, para pensar sobre a transformação dessas estratégias narrativas audiovisuais, parte-se das premissas levantadas em investigações que apontam sobre características estruturais da identidade do sujeito contemporâneo². Um sujeito que estrutura sua identidade assumindo outras identidades diferentes e em diferentes momentos, não sendo unificadas ao redor de um “eu” coerente, ou seja, que se elabora por meio da fragmentação, de identidades contraditórias, do deslocamento constante de centros (HALL, 2014, p. 12). Um sujeito que, na busca de satisfazer seus anseios, molda sua identidade constantemente no intuito de se tornar parte de grupos ou aglomerações específicas, distinguindo-se das massas e desenvolvendo para si um senso de individualidade e originalidade que, paradoxalmente, buscam apoio no social e demanda de autonomia, pertencimento e independência, ser como todos, mas visando a singularidade (BAUMAN, 2013, p. 24 e 27). Assim, conforme o autor (p. 30 e 31) observa-se uma sociedade líquida que se (re)estrutura pautada em modelos de ser e pensar instáveis e que, na qual, a caça

² Para não adentrar as questões de pós-modernidade ou modernidade tardia, adotou-se para o texto a expressão “indivíduo contemporâneo” que remete ao sentido do sujeito pós-moderno preconizado por Stuart Hall em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (2014), assim como sobre sujeito de Zigmunt Bauman em *A cultura no mundo líquido moderno* (2013).

torna-se a atividade principal do indivíduo, ou seja, ele caça e consome uma quantidade incomum de atenção e energia, restando pouco tempo para qualquer outra coisa, sendo a expectativa do término dessa caça algo aterrorizante.

Partindo dessas afirmações (e direcionando para as narrativas), é possível visualizar um contexto permeado pelas constantes transições de estruturas tanto do sujeito quanto da própria sociedade que, por fim, são refletidas nas narrativas atuais por meio do pensamento fragmentado do todo. O sujeito, enquanto caçador caça também a informação. Mas esta hoje, em sua maioria, está fragmentada, ou seja, se encontra dispersa nos diversos meios de comunicação e que nem sempre são coerentes.

Não obstante, uma parte das narrativas das séries de animação também está se fragmentando, isto é, estão sendo fracionadas para estender-se em vários episódios (aos moldes de um quebra-cabeça que precisa ser montado para ter sentido) certamente, para desdobrar a história criando outros mundos ou incitar o consumo da marca. Como resultado, as narrativas se configuram a partir de uma visão segmentada, não-linear e hipertextual, incitando o sujeito à procura dos índices para montar um todo coeso a partir da sutura dos “pedaços espalhados” em diversas mídias.

A partir dos pressupostos apresentados, observa-se que sujeito, sociedade e as novas narrativas audiovisuais estão intimamente interligados pela relação de, ao menos, três pontos: I) O indivíduo contemporâneo caracteriza-se por um sujeito que preza por sua autonomia e liberdade de escolha e está habituado a realizar leituras fragmentadas para compor o todo coeso; II) Numa sociedade volátil, ou seja, em constante transformação, o sujeito habituou-se a prática da caça (conforme preconizado por Bauman) no intuito de satisfazer seus anseios e isso inclui o consumo de bens simbólicos como as narrativas audiovisuais; III) As narrativas audiovisuais, em especial as séries de animação, acabam por refletir o pensamento fragmentado do indivíduo contemporâneo, ou seja, elas são descentradas, segmentadas para ter seus enredos desdobrados em vários episódios que se ligam por meio de estruturas rizomáticas e hipertextuais.

3 CONFIGURAÇÕES NARRATIVAS: RIZOMA E HIPERTEXTO

Toda narrativa apresenta uma característica que se configura em sua espinha dorsal e a distingue das demais. Um curta-metragem apresenta características que o aproximam de um longa-metragem, mas se diferencia deste pelo tempo de duração, assim como uma série de animação apresenta muitas das características do cinema de animação, no entanto se afasta deste no que concerne à sua estrutura seriada. Essas narrativas, por sua vez, adotam estratégias para, no interior do enredo, desenvolver as histórias.

Nesse sentido, o presente artigo não se preocupa em apresentar as características que norteiam produtos audiovisuais como curtas, longas-metragens, séries e minisséries. Como o foco do texto é a série de animação e suas estratégias narrativas – denominação das formas adotadas pelos autores de produtos audiovisuais para contar uma história sem, necessariamente, obedecer à uma lógica linear dos fatos e ações – que tendo em vista a fragmentação da leitura audiovisual no presente panorama midiático, é imprescindível compreender o que é rizoma e hipertexto por meio da breve incursão sobre essas duas estratégias narrativas.

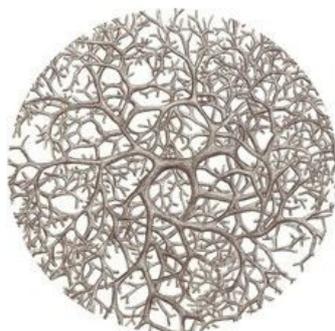
O termo *rizoma*, advindo da Botânica e incorporado por Deleuze e Guattari à Literatura, diz respeito a uma narrativa que aborta a raiz principal como ponto de partida – mas que é dissolvida no corpo da trama – e se ramifica, enxertando na narrativa uma multiplicidade imediata (DELLEUZE; GATTARI, 1995). Dessa maneira, a raiz fasciculada na qual suas raízes secundárias conseguem se desenvolver, com maior ou menor grau de crescimento, torna-se figura representativa, em certa medida, para as narrativas contemporâneas (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 12 e 13).

Algumas das características do rizoma são: o Princípio de Conexão e Heterogeneidade que aponta para um conjunto de conexões no qual qualquer ponto de um rizoma deve, necessariamente, ser conectado a outro; o Princípio de Multiplicidade, quando não há um pivô, ou seja, diversos pontos se interconectam formando uma rede nervosa, de certa forma, tornando-se um conjunto independente; o Princípio de Ruptura A-significante no qual cada linha remete à outra, sendo elaborada uma linha de fuga sempre que há uma ruptura de uma das linhas; e, por fim, o Princípio de Cartografia e de Decalcomania,

referência à forma estranha do rizoma a qualquer eixo genético e, portanto, descarta a ideia de decalque (representação de algo pronto e apenas transferido) para adotar o modelo de mapa, no qual o rizoma se estrutura (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 14 a 20).

Esse fenômeno vem ao encontro das formas narrativas criadas/consumidas pelo sujeito contemporâneo, justamente – e aqui em conjunto com a hipertextualidade – por se tratar de uma leitura na qual o desenvolvimento fragmentado da trama (no entanto, intrinsecamente conectado) é distribuído por entre as raízes fasciculadas. Nesse sentido, a trama desdobra-se em agenciamentos, pois “é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 16).

Figura 01 - Ilustração de como seria o rizoma para Deleuze e Guattari



Fonte: (<https://br.pinterest.com/pin/521643569316629582/>)

Com base no exposto, observa-se a configuração de uma narrativa que desenvolve um mapa da trama que está sendo construída. E por se tratar de um mapa, este se configura como “aberto, é conectável em todas as suas dimensões, desmontável, reversível, suscetível de receber modificações constantemente. [...] Uma das características mais importantes do rizoma talvez seja a de ter sempre múltiplas entradas” (DELEUZE; GUATTARI, 2000, p. 21).

Em relação à outra estratégia narrativa, o *hipertexto*, se pode afirmar que há muitas formas de se elaborar um texto e que todos os caminhos escolhidos levam à hipertextualidade. Essa afirmação contudente parte do princípio que todo texto (escrito, visual, tátil, sonoro, audiovisual) é resultado de vários outros textos já lidos, ouvidos e/ou

assistidos, podendo a hipertextualidade ser explícita em diferentes graus, configurando-se numa transcendência textual na qual, grosso modo, pode-se definir como “tudo que o coloca em relação, manifesta ou secreta, com outros textos” (GENETTE, 2010, p. 13).

Nessa perspectiva, Compagnon (1996) preconiza que as diversas referências presentes em um texto se configuram em um jogo constante de citações que, com diferentes níveis e funções, acabam por conferir diferentes textos encadeados por meio do recortar e colar. Assim, a citação é sempre um corpo estranho inserido em outro, um enxerto, um corpo que não pertence ao autor, mas que este se apropria e o insere em sua obra e, enquanto enxerto, corre o risco de rejeição (COMPAGNON, 1996, p. 37), ou seja, seu sucesso depende de sua amarração na obra com outros corpos para, nesse encadeamento, o novo texto (aqui audiovisual) seja estruturado.

Partido do apresentado, em termos gerais, entende-se por “hipertextualidade toda relação que une um texto B a um texto A. [...] Dizendo de outra forma, consideremos uma noção geral do texto de segunda mão [...] ou texto derivado de outro texto preexistente” (GENETTE, 2010, p. 18). Nesse sentido, o hipertexto pode ser de ordem descritiva ou intelectual como, por exemplo, quando um longa-metragem cita em seu enredo outro longa-metragem, ou pode ainda o hipertexto se revelar mais sutilmente em que B não fale nada de A, no entanto, B não existiria da mesma forma sem A, ou seja, do ponto ao qual ele resulta (GENETTE, 2010, p. 18).

Desse modo, a hipertextualidade configura-se em um recurso que busca (conscientemente ou não) no trabalho entre diversos textos preexistentes construir um novo texto a partir do relacionar esses diferentes pontos para estabelecer (novos) sentidos na narrativa.

4 É HORA DE AVENTURA

Criada por Pendleton Ward em 2010, a animação “Hora de Aventura” foi produzida especialmente para a *Cartoon Network* que, por sua vez, é uma emissora de canal fechado voltada exclusivamente ao público infanto-juvenil.

A história de “Hora de Aventura” se desenvolve a partir de dois personagens principais: Jake, o cão, e Finn, o humano. A animação é contextualizada mil anos após a Guerra dos Cogumelos (lê-se 3ª Guerra Mundial) e todos os seres (exceto Finn) são resultantes da mutação genética provocada pela bomba que assolou o planeta Terra.

Grande parte da população humana foi dizimada na guerra e os que sobreviveram foram sendo exterminados aos poucos até supostamente restar apenas Finn³, cujo pai é revelado em um dos episódios da série, mas a mãe continua uma incógnita até o episódio Ilhas Parte 7: Ajudantes (2017). Finn é adotado pelos pais de Jake (Joshua e Margaret) e é criado com este como irmão. Jake, por sua vez, surge da cabeça de Joshua como resultado do ataque de um ser alienígena que, para se livrar do pai de Jake (ele era um caça-monstros) o morde na cabeça. Dessa forma, Jake não nasce de uma relação “convencional” entre pai e mãe e é o único da família que tem poderes especiais, isto é, ele consegue modelar o seu corpo conforme sua vontade.

O mundo de Finn e Jake é povoado por seres diversos como magos, alienígenas, seres míticos, princesas (essas dos mais variados reinos), personagens doces (do Reino Doce) criados pela princesa Jujuba, animais silvestres, entre outros que surgem no decorrer dos episódios. Esses seres são inseridos na trama e se constituem em núcleos que, por sua vez, tem um universo próprio e, portanto, carregam consigo histórias que são agregadas a série.

Assistir “Hora de Aventura”, à primeira vista, para quem nunca teve contato com a série de animação, é uma experiência, de certa forma, “caótica” no sentido de não compreender de onde está se partindo da narrativa e para onde ela irá nos conduzir. Isto porque a estratégia narrativa da série não se desenvolve linearmente, ou seja, a série faz uso do hipertexto e desenvolve-se por meio de raízes que se conectam em diversos pontos. Assim, para ilustrar melhor essa estrutura rizomática e hipertextual de “Hora de Aventura”, foram selecionados dois episódios para análise: “BMO Noire” (episódio 17, 4ª temporada, 2013) e “Festinha de Princesas” (episódio 18, 5ª temporada, 2014). A seguir, apresentamos o enredo de ambos os capítulos para compreender o entrelaçamento das histórias.

³ Nas quatro primeiras temporadas, o enredo não revela sobre o que houve com os demais humanos. Somente na minissérie Stakes (2016) o destino da humanidade é revelada parcialmente, servindo de “porta” para a minissérie Ilhas (2017). Nesta, Finn encontra um pequeno vilarejo distante onde os humanos se refugiaram e sobreviveram, inclusive sua mãe, Minerva.

5 CORPUS 1: BMO NOIRE

O episódio BMO Noire conta a história de BMO, um pequeno robô que foi “largado” no mundo por seu criador e “adotado” por Finn e Jake (o personagem é uma mescla de console de game, amigo e conselheiro dos personagens principais e a questão do gênero do personagem não é definida sendo isso, muitas vezes, explorado nos episódios). O personagem, nesse episódio, investiga o paradeiro do par de meias perdido de Finn. Após presenciar os amigos discutindo sobre o assunto, BMO aproveita que Finn e Jake vão para a festa das princesas (outro episódio) e decide investigar seus conhecidos residentes da casa da árvore. Nesse momento, a série de animação assume características do *film noir*, ou seja, o colorido dá lugar ao preto e branco e assume a narrativa característica da escola cinematográfica em questão. Após entrevistar e “coagir” alguns personagens moradores da casa, BMO enfim encontra o par de meias que estava escondido dentro da fronha de travesseiro do Finn.

Imagem 01: Introdução episódio BMO Noire. Jake se arruma para a festa das princesas.



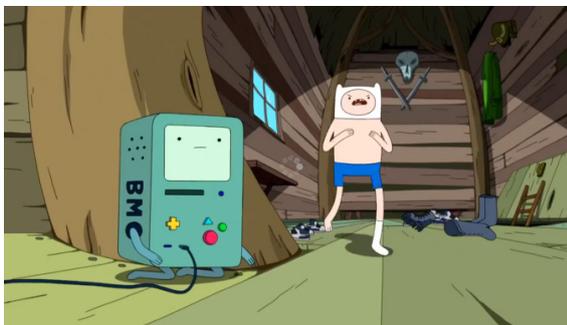
Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 03: Introdução episódio BMO Noire. Jake e Finn discutem sobre o par de meia perdido.



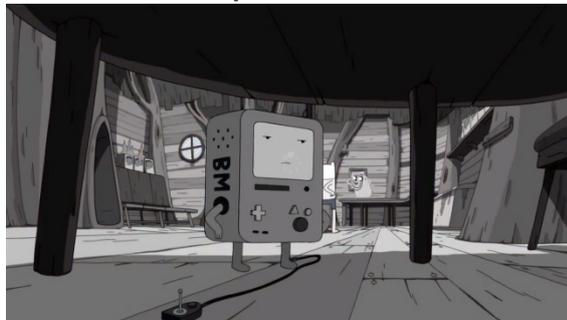
Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 02: Introdução episódio BMO Noire. Finn procura seu par de meia.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 04: BMO decide investigar o sumiço do par de meia.



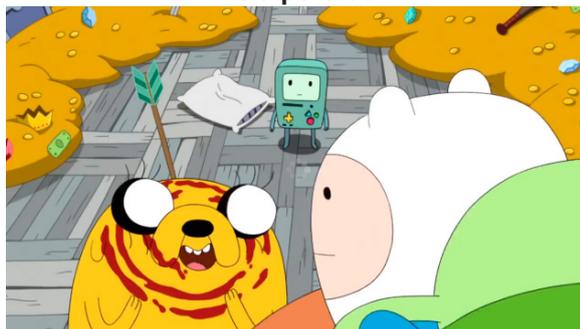
Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017.)

Imagem 05: Finn e Jake retornam da festa das princesas.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 06: Encerramento episódio BMO Noire. BMO revela ter encontrado o par de meia perdida.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

6 CORPUS 2: FESTINHA DE PRINCESAS

Após saírem de casa (início do episódio BMO Noire), Finn e Jake vão à festa que está sendo dada pela princesa Jujuba na floresta, aos pés do Reino Gelado. Finn está incomodado, pois seu pé está ferido. Ao chegar na festa, Finn e Jake se deparam com vários cidadãos doces e princesas que estão se divertindo. No entanto, o Rei Gelado não gosta do que está vendo e tenta acabar com a festa enviando seu pinguim Gunther, mas este ao chegar à festa acabou aderindo à diversão. Chateado, o Rei Gelado tenta pessoalmente acabar com a festa, alegando estar bravo por não ser convidado. No entanto, a princesa Jujuba revela que enviou um convite a ele e, num *flashback*, o Rei Gelado lembrou que se desfez das cartas recebidas. Finn é sorteado e recebe um “Toucinho do Mar”, uma espécie de animal marinho. Por fim, um personagem desconhecido surge da mata e acerta uma flecha em Jake, amaldiçoando-o, mas Jake não o reconhece e o episódio acaba por aqui.

Imagem 09: Início do episódio Festinha de Princesas. Finn e Jake estão indo à festa.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 10: Gunther se junta à festa.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 11: Finn recebe o “toucinho do mar” da princesa jujuba.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 13: Personagem desconhecido.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 12: Jake se torna alvo de uma flecha.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

Imagem 14: Término do episódio Festinha de Princesas. Jake cumprimenta o desconhecido.



Fonte: (Frame do episódio. Julho/2017)

7 ANÁLISE

A partir dos enredos apresentados, verifica-se que os episódios BMO Noire e Festinha de Princesas estão interligados em dois pontos: início e fim do episódio BMO Noire. Essa estrutura aponta para uma estratégia rizomática e hipertextual que se justificam: I) Rizomática uma vez que os episódios desdobram-se produzindo, simultaneamente, duas histórias, sendo as raízes linhas que se conectam no início e no fim do episódio BMO Noire, mas que no decorrer da narrativa apresenta-se bifurcada, ou seja, afasta-se para desenvolver dois enredos diferentes simultaneamente; II) Hipertextual uma vez que os elementos trabalhados nos dois episódios são citados (direta e indiretamente) como pontos de conexão. Nesse sentido, a preparação dos personagens no início do episódio e a volta dos mesmos para o fim de BMO Noire depois de protagonizar o episódio Festinha de Princesas (neste momento, com o acréscimo do “Toucinho do Mar” que Finn trouxe do

os enredos desenvolvem-se simultânea e independentemente; o Princípio da Ruptura A-significante no qual é possível romper as conexões, sendo criada uma linha de fuga para garantir que ainda haja conexão. Assim, se a conexão entre BMO Noire e Festinha de Princesas fosse rompida, haveria dois enredos independentes, no entanto, em algum momento, esses episódios voltariam a se conectar; e por fim, o Princípio de Cartografia e de Decalque, no qual quando aplicado aos episódios analisados, aponta para formação de um mapa narrativo, semelhante à imagem elaborada.

Ainda nessa perspectiva, se considerarmos o episódio BMO Noire como ponto de partida e chegada, pode-se observar que o episódio Festinha de Princesas apresenta uma introdução e finalização independentes. Isso significa que Festinha de Princesas tem um enredo próprio e não inicia nem finaliza em BMO Noire, ou seja, este serve de gatilho, uma porta para que Festinha de Princesas se realize, uma vez que os personagens partem e voltam para BMO Noire e lá ocorre o desfecho deste episódio. No entanto, é válido ressaltar que a figura acima diz respeito a apenas um recorte da série de animação que, constituída por oito temporadas e totalizando em torno de 200 episódios, recorre a diversas outras estratégias narrativas que, certamente, serão abordadas e aprofundadas em trabalhos posteriores. Como podemos observar, a figura demonstra uma pequena parte de um mapa estrutural maior da narrativa seriada de Hora de Aventura, apresentando ramificações e pontos de conexão que se espraiam formando a tessitura rizomática e hipertextual da série de animação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como mencionado no início deste artigo, pensar as transformações das narrativas audiovisuais, em especial as séries de animação, pressupõe refletir sobre o indivíduo contemporâneo e suas relações com a sociedade, a cultura e as mídias. Esse indivíduo, guiado pela noção de multiplicidade, fragmentos e deslocamentos constantes, torna-se, no nosso entendimento, fator principal no desencadeamento das novas configurações narrativas audiovisuais. Nesse sentido, esse sujeito contemporâneo, ou seja, esse sujeito cuja identidade é fragmentada e deslocada está intrinsecamente relacionado com o atual panorama sociocultural influenciando – e sendo influenciado num movimento cíclico – os

produtos midiáticos contemporâneos, neste caso, as séries de animação. E, uma vez que a caça se configura na busca incessante por novos modos de consumo, novas informações, renovação de *status* seja social ou econômico, entre outros fatores, a narrativa fragmentada, aquela a qual é produzida em “pedaços” disseminados ao longo de episódios torna-se uma leitura/escrita corriqueira e, portanto, natural para esse sujeito. Assim, em uma sociedade na qual a fluidez do pensamento e das relações é uma constante, a relação entre indivíduo e narrativas seriadas se estreita e consumir narrativas seriadas torna-se uma atividade de caça aos elementos sógnicos, uma busca guiada por indícios.

Nessa lógica, a narrativa de Hora de Aventura estrutura-se por meio da tessitura hipertextual dos diversos textos enxertados e interconectados em seus enredos e que se materializam em forma de rizoma, uma trama de raízes que se conectam e ramificam-se a todo o momento, transbordando da narrativa central para os diversos pontos de contato, núcleos, que por sua vez se desdobram em linhas que se remetem a outras na intenção de (re)elaborar e dar continuidade às narrativas, delineando um mapa no qual é possível observar os desdobramentos dos episódios.

Por fim, conclui-se que, com base na análise realizada, ainda que brevemente, foram levantados pressupostos relevantes sobre a estrutura narrativa de Hora de Aventura, rizomática e hipertextual, apontando para uma complexidade diegética que poucas séries apresentam (não apenas as séries de animação). Este fato sinaliza uma nova perspectiva de narrativa seriada que, por meio do seu consumo, acaba por contribuir estética e visualmente para a composição das atuais identidades de infante-juvenis em um movimento de duas vias que reflete/forma o público.

REFERÊNCIAS

ALLEGRI, Natasha. **Hora de Aventura com Fionna e Cake**. Tradução: Tatiana Yoshizumi. São Paulo: Panini Books, 2015.

AUMONT, Jacques; MARIE, Michel. **A análise do filme**. Tradução: Marcelo Felix. 3a Ed. Lisboa: Edições Texto e Grafia, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **A cultura no mundo moderno líquido**. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

COMPAGNON, Antoine. **O trabalho da citação**. Tradução: Cleonice P. B. Mourão. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Mil Platôs**. Capitalismo e esquizofrenia. Vol. 1. São Paulo: Editora 34, 1995.

GENETTE, Gérard. **Palimpsestos**: a literatura de segunda mão. Belo Horizonte: Edições Viva Voz, 2010.

GRAN, Meredith. **Marceline e as Rainhas do Grito**. Tradução: Tatiana Yoshizumi e Levi Trindade. São Paulo: Panini Books, 2015.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Gacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014.

HORA DE AVENTURA. Episódios “BMO Noire” e “Festinha de Princesas”: <<http://manualenquiridio.com/hora-de-aventura-5-temporada/>>. Acesso em 10 de jul. de 2017.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**. Tradução: Susana Alexandria. São Paulo: Aleph, 2013.

OLSON, Martin. **Hora de Aventura**: habitantes, tradições, magias e avisos sobre criptas antigas da Terra de OOO por volta de 15.56 A.G.E. – 501 D.G.E. Tradução: Baruk Studio. São Paulo: Panini Books, 2015.

Recebido em: 28/11/2018

Aceito em: 09/04/2019

NORMAS EDITORIAIS

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes do Campus Curitiba II FAP/ Unespar, abre chamadas anuais. As submissões devem ser feitas exclusivamente através de cadastro do autor no portal de periódicos da UNESPAR: <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/index>

Poderão ser submetidas entrevistas, traduções ou outro tipo de produção bibliográfica. Neste caso, os organizadores da revista irão deliberar, junto ao Conselho Editorial, a melhor forma de avaliação dos trabalhos. Abaixo estão mais detalhes sobre cada um dos tipos de artigo aceitos pela publicação:

Artigos: compreende textos que contenham relatos completos de estudos ou pesquisas concluídas, matéria de caráter opinativo, revisões da literatura e colaborações assemelhadas.

Resenhas: compreende análises críticas de livros e de periódicos recentemente publicados, como também de dissertações e teses.

Memorial artístico-reflexivo: compreende um memorial de performance onde constam informações sobre o conceito da obra e uma descrição detalhada do trabalho de produção artística.

Tradução: compreende a tradução de textos de estudos artísticos em língua estrangeira moderna para seu correlato em língua vernácula brasileira.

Entrevista: compreende o relato de pesquisadores, profissionais ou artistas que tenham sido interrogados sobre um objeto de estudo.

APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS

SUBMISSÃO

Os artigos devem ser enviados ou em formato “DOC” ou em “DOCX”, sem informação de autoria/co-autoria. O nome completo dos autores, bem como a biografia resumida (com no máximo 100 palavras) em língua vernácula e em mesmo idioma do resumo em língua estrangeira, devem obrigatoriamente ser incluídos nos respectivos

campos da submissão do artigo no sistema da Periódicos da UNESPAR. Na biografia, indicar a afiliação institucional, o endereço eletrônico, informações de interesse e que digam respeito à pesquisa e o link de acesso ao Currículo Lattes do(s) autor(es).

Detalhes Importantes: Ao submeter o(s) trabalho(s), o(s) autor(es) deverá(ão) indicar quando se tratar de Programa de Iniciação Científica ou TCC, pois este(s) não passará(ão) por revisão cega e deverão ter os orientadores com coautores. O nome dos autores e avaliadores será mantido em sigilo. Outros trabalhos enviados pelos autores serão submetidas ao processo de revisão cega por pares de no mínimo dois avaliadores mais a revisão dos editores. No caso de discrepância avaliativa será enviado a um terceiro parecerista. Os pareceres serão enviados aos autores para a ciência do resultado do processo e, quando for o caso, para que faça as modificações sugeridas e rerepresente o trabalho.

FORMATAÇÃO

O artigo deve iniciar com folha de rosto contendo:

- Título em negrito (com ou sem subtítulo);
- Resumo em língua vernácula (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
- Palavras-chave em língua vernácula, separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado. Exemplos: Vocabulário Controlado USP; VCB das Bibliotecas do Congresso Nacional, BNDigital da Biblioteca Nacional.
- Título em língua estrangeira (com ou sem subtítulo)
- Resumo em língua estrangeira (mínimo de 150 e máximo de 250 palavras, em fonte Arial, tamanho 12, com entrelinhamento simples, justificado e sem recuo);
- Palavras-chave em língua estrangeira separadas por pontos finais (até 5 palavras que, preferencialmente, façam parte de vocabulário controlado.

Os trabalhos devem ser digitados em Word e devem seguir as diretrizes abaixo:

2.1 texto escrito em fonte Arial, tamanho 12, justificado e em entrelinhamento de 1,5 cm;

- Notas de rodapé, quando necessário, fonte em tamanho 10, justificado e com entrelinhamento simples;
- Parágrafos com recuo;
- Espaço duplo entre partes do texto;
- Páginas configuradas no formato A4, com numeração.

CITAÇÕES DENTRO DO TEXTO

Nas citações de até três linhas, feitas dentro do texto, o nome do autor deve ser citado entre parênteses, pelo sobrenome, em letras maiúsculas e separado da data da publicação, por vírgula. A especificação da(s) página(s) deverá seguir a sequência de data, separada por vírgula e precedida de “p.”, como em (SILVA, 2000, p. 100), por exemplo. Se o nome do autor estiver citado no texto, indica-se apenas a data, entre parênteses, “como Silva (2000, p. 100) assinala...”. As citações de diversas obras de um mesmo autor, publicadas no mesmo ano, devem ser discriminadas por letras minúsculas após a data, sem espaçamento, (SILVA, 2000a, p. 25). Quando a obra tiver dois ou três autores, todos os nomes poderão ser indicados, separados por ponto e vírgula (SILVA; SOUZA; SANTOS, 2000, p. 17); quando houver mais de três autores, indica-se o primeiro seguido de et al. (SILVA et al., 2000, p. 155). As citações com mais de cinco linhas devem ser destacadas, ou seja, apresentadas em bloco, em fonte tamanho 10, espaço simples e com recuo de parágrafo de 4 cm. [Clique aqui para visualizar exemplos de citações](#)

REFERÊNCIAS

As referências devem conter informações de todos os autores, sites, imagens, textos sem autoria, notícias entre outros materiais utilizados/citados na pesquisa, para que o material utilizado como embasamento da pesquisa seja identificado por quem leia o artigo no site de periódicos da UNESPAR. [Clique aqui para visualizar exemplos de referências](#)

ILUSTRAÇÕES

As imagens devem ser enviadas em formato JPEG, PNG ou GIF, diagramadas no arquivo do texto e enviadas em arquivos separados, como documento suplementar, durante o processo de submissão do artigo. Cada arquivo de imagem deve ter no mínimo 100 e no máximo 300 dpi. O uso de imagens em geral tem que ser acompanhado de uma legenda constando fonte, nome do autor, local (no caso de fotografias) e data.

PRODUTOS AUDIO VISUAIS

Os arquivos audiovisuais podem ser submetidos como documentos suplementares nos formatos MP3, MP4 ou AVI. Recomenda-se, também, o uso de materiais disponíveis no depósito dos arquivos de vídeo, no portal Internet Archive, de sons, no portal Petrucci Music Library, e de arquivos diversos em Domínio Público.

ÉTICA DA PESQUISA

No caso da pesquisa envolver algum tipo de conflito de interesse, o autor deve fazer uma nota final, declarando que não foram omitidas ligações com órgãos de financiamento. Da mesma forma, deve-se citar a(as) instituição(ções) de vinculação do(s) autor(es). Sugere-se, para artigos resultantes de pesquisas envolvendo seres humanos, informar os procedimentos éticos estabelecidos que tenham passado por Comitê de Ética em Pesquisa. Essa informação deve ser indicada em nota de rodapé.

AVALIAÇÃO

Os artigos recebidos serão previamente avaliados pelo Editor da Revista. Aqueles que estiverem fora dos critérios editoriais serão devolvidos e os demais, encaminhados aos pareceristas para avaliação. A análise será realizada sob a forma de parecer formal. Todo processo é feito dentro do regime de anonimato, ou seja, sem que autores e pareceristas tenham ciência um do outro. Feita a análise, a equipe editorial entrará em contato com o autor por e-mail para comunicar se o seu artigo foi aceito ou recusado. No caso de haver modificações sugeridas pelo parecerista, o autor deverá atendê-las, tendo um prazo

máximo de 15 dias para retornar o trabalho por e-mail. Os trabalhos serão avaliados quanto aos conteúdos teórico e empírico, à coerência e ao domínio a partir da literatura científica. Também pela contribuição para área específica, atualidade do tema, estrutura do texto, metodologia e qualidade da redação. A Comissão Editorial poderá solicitar reformulações e dar sugestões. E uma vez reformulado, haverá uma conferência realizada pelo editor que emitirá um parecer final.

DIREITOS AUTORAIS

Os autores detêm os direitos autorais, ao licenciar sua produção na Revista O Mosaico / FAP, que está licenciada sob uma licença Creative Commons. Ao enviar o artigo, e mediante o aceite, o autor cede seus direitos autorais para a publicação na revista. Os leitores podem transferir, imprimir e utilizar os artigos publicados na revista, desde que haja sempre menção explícita ao(s) autor (es) e à Revista O Mosaico / FAP não sendo permitida qualquer alteração no trabalho original. Ao submeter um artigo à Revista O Mosaico / FAP e após seu aceite para publicação os autores permitem, sem remuneração, passar os seguintes direitos à Revista: os direitos de primeira edição e a autorização para que a equipe editorial repasse, conforme seu julgamento, esse artigo e seus metadados aos serviços de indexação e referência.

231

POLÍTICA DE PRIVACIDADE

Os dados cadastrais, referentes a nomes, endereços e outros dados presentes no sistema de periódicos, serão utilizados exclusivamente para a publicação e não serão disponibilizados para outros fins ou a terceiros.