

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 18, janeiro/junho 2020

DOSSIÊ ARTE, EDUCAÇÃO E CULTURA



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



UNESPAR
Universidade Estadual do Paraná

APRESENTAÇÃO

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

A Mosaico teve início em 2009, numa iniciativa do setor de Pesquisa e Pós-Graduação junto a um grupo de professores do campus de Curitiba II/FAP, com o objetivo de atender as publicações da área acadêmica e artística, em suas diversas linguagens: 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.

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

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

A partir da ideia gerativa do dossiê **Arte, Educação e Cultura**, a nova edição coloca em evidência diferentes trabalhos que interpelam as linguagens artísticas vinculadas a contextos educacionais formais, informais e não-formais.

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. Dra. Salete Machado Sirino**

Vice-Diretor / *Vice-Dean*: **Profa. Dra. Noemi Nascimento Ansay**

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

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

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

Técnicos / *Technicians*

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

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

Pareceristas ad hoc/Advisors

Me. Alaor Carvalho

Universidade Federal do Paraná (Setor Litoral)

Dra. Luana Marchiori Veiga

Universidade Federal do Paraná

Me. Alexandre Rafael Garcia

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Lúcio Kürten dos Passos

Centro Universitário de União da Vitória

Me. Amanda da Silva

Universidade Federal do Paraná

Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. André Sarturi

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Marco Aurélio Cruz e Souza

Universidade Regional de Blumenau

Me. Ândrea Sulzbach

Centro Universitário Internacional

Dr. Marcos Henrique Camargo Rodrigues

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Arícia Machado

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Maria Cristina Mendes

Universidade Estadual de Ponta Grossa

Dra. Cristiane Wosniak

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rafael Bona

Universidade do Vale do Itajaí
Universidade Regional de Blumenau

Dra. Denise Adriana Bandeira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Renata Tavares

Universidade Estadual do Paraná/União da Vitória

Me. Eduardo Augusto Vieira Walger

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Robson Rosseto

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Giancarlo Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Rodrigo André da Costa Graça

Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Me. Gisele Miyoko Onuki

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Rodrigo Oliva

Universidade Paranaense – campus Umuarama

Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Me. Thiago Martins

Universidade Paranaense – campus Umuarama

Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann

Universidade Regional de Blumenau

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)
Me. Ivana Vitória Deeke Fuhrmann (FURB)
Dr. Jean Carlos Gonçalves (UFPR)
Dr. João Augusto Mattar Neto (Uninter)
Dr. Jorge Kulemeyer (Universidad Nacional de Jujuy, Argentina)
Dr. Julio César de Souza Mota (PUC-PR)
Dr. Luiz Antonio Zahdi Salgado (Unespar)
Dr. Lúcio Kürten dos Passos (CUUV)
Dra. Maria Cristina Mendes (UEPG)
Dr. Marcus Bastos (PUC-SP)
Dr. Rafael José Bona (FURB/Univali)
Dr. Raphael de Boer (FURG)
Dr. Rodrigo Oliva (Unipar/Umuarama)
Dra. Rosane Kaminski (UFPR)
Dra. Rosemyriam Cunha (Unespar)
Dra. Sandra Fischer (UTP)
Dra. Sônia Tramuja (Unespar)
Dra. Véronique Perrouchon (Université de Lille 3, França)
Dr. Walter Lima Torres (UFPR)

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 18, janeiro/junho 2020

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

© 2020 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. 18 (jan./jun.),
2020. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2020.
228p.

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	
CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NO PROCESSO DE CONHECIMENTO DO ESTUDANTE INSERIDO NA ESCOLA PÚBLICA	17
Ana Letícia Villas Bôas Guaraci da Silva Lopes Martins	
O ESTÍMULO COMPOSTO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO DE DRAMATURGIA HIPERTEXTUAL NA ESCOLA	32
Michele Louise Schiocchet	
A FORMAÇÃO DO ATOR: POR UM ATOR-EMANCIPADO	55
Ricardo Di Carlo Ferreira	
PRÁTICA IMPROVISACIONAL E EFEITO CÔMICO: OFICINA APLICADA A ATORES E NÃO ATORES	72
Vítor Ângelo Vieira Berti Alvaro Levis de Bittencourt	
OS JOGOS TEATRAIS E AS IDENTIDADES DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR	92
Célia Raquel Gonçalves Guaraci da Silva Lopes Martins	
ENSINO DE CINEMA A PARTIR DE OFICINAS: PERSPECTIVAS DE CRIAÇÃO NA SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (2018-2019)	107
Halyne Czmola Rita de Cássia Tinte Sara Reis Cordeiro	
CINEMA E TARÔ: A RELAÇÃO ENTRE O FILME CAVALEIRO DE COPAS E A SIMBOLOGIA TAROLÓGICA	125
Luiz Felipe Fuck de Mira	
UM PANORAMA DO UNIVERSO CYBERPUNK, O ANIME E O CIBORGUE	146
Yasmin dos Reis Lima	

UM DIÁLOGO ENTRE DANÇA E PINTURA: O HIBRIDISMO DRAMATÚRGICO ENTRE PINA BAUSCH E MARK ROTHKO..... 161
 Lucan Vieira

O ELO E A CONECTIVIDADE: TEATRO E *BLACK MIRROR* EM DISCUSSÃO..... 177
 Ana Carla Pinheiro Freitas

ENTREVISTA

DO DOCUMENTÁRIO EM PRIMEIRA PESSOA À PESQUISA SOBRE AS CANÇÕES: ENTREVISTA COM PABLO PIEDRAS 191
 Camila Vital Paschoal
 Thaíse Mendonça
 Victoria Darling (edição)

RESENHAS

REFLEXÕES SOBRE ARTE, CULTURA E EDUCAÇÃO: UM PANORAMA COMENTADO206
 Mônica Schreiber

ANÁLISE CRÍTICA E SENSÍVEL SOBRE PROCESSO DE CRIAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA MODERNA E VIGOTSKI213
 Juliana Virtuoso

APONTAMENTOS SOBRE O CINEMA E AS ARTES DO VÍDEO: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR E CRÍTICO.....217
 Eduardo Antonio Ramos Silva
 Luiz Rodolfo Annes

CONTENTS

EDITORIAL	11
Cristiane Wosniak	
THE CONTRIBUTIONS OF THE THEATER IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE OF THE STUDENT INSERTED IN THE PUBLIC SCHOOL	17
Ana Letícia Villas Bôas Guaraci da Silva Lopes Martins	
THE COMPOUND STIMULUS AS A PEDAGOGICAL DEVICE FOR CREATING HYPERTEXTUAL DRAMATURGY	32
Michele Louise Schiocchet	
THE FORMATION OF THE ACTOR: FOR AN ACTOR-EMANCIPATED	55
Ricardo Di Carlo Ferreira	
IMPROVISATIONAL PRACTICE AND COMIC EFFECT: WORKSHOP APPLIED TO ACTORS AND NON-ACTORS	72
Vítor Ângelo Vieira Berti Alvaro Levis de Bittencourt	
THEATER GAMES AND GENDER IDENTITIES IN THE SCHOOL AREA	92
Célia Raquel Gonçalves Guaraci da Silva Lopes Martins	
CINEMA EDUCATION FROM WORKSHOPS: PROSPECTS FOR CREATING PEDAGOGY COURSE TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION (2018-2019)	107
Halyne Czmola Rita de Cássia Tinte Sara Reis Cordeiro	
CINEMA AND TAROT: THE INTERSECTION OF FEATURE FILM KNIGHT OF CUPS AND THE TAROT SYMBOLISM	125
Luiz Felipe Fuck de Mira	
A PROSPECT OF THE UNIVERSE CYBERPUNK, THE ANIME AND THE CYBORG ..	146
Yasmin dos Reis Lima	

A DIALOG BETWEEN DANCE AND PAINT: THE DRAMATURGICAL HIBRIDISM BETWEEN PINA BAUSCH AND MARK ROTHKO.....	161
Lucan Vieira	

THE LINK AND THE CONNECTIVITY: THEATER AND BLACK MIRROR IN DISCUSSION	178
Ana Carla Pinheiro Freitas	

INTERVIEW

DOCUMENTARY IN FIRST PERSON TO RESEARCH ON SONGS: INTERVIEW WITH PABLO PIEDRAS	191
Camila Vital Paschoal Thaise Mendonça Victoria Darling (edition)	

REVIEWS

REFLECTIONS ABOUT ART, CULTURE AND EDUCATION: AN OVERVIEW	206
Mônica Schreiber	

CRITICAL AND SENSITIVE ANALYSIS OF THE CREATION PROCESS: DIALOGUES BETWEEN MODERN DANCE AND VIGOTSKI	213
Juliana Virtuoso	

NOTES ON CINEMA AND VIDEO ARTS: AN INTERDISCIPLINARY AND CRITICAL VIEW	217
Eduardo Antonio Ramos Silva Luiz Rodolfo Annes	

EDITORIAL

O **dossiê Arte, Educação e Cultura** da presente edição da *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 sobre diferentes aspectos e recortes na reflexão e análise de objetos/temas artísticos.

A partir da ideia geradora do dossiê, a nova edição abarca trabalhos que refletem sobre as linguagens artísticas em contextos educacionais formais, informais e não-formais.

No eixo '*Relações de Criação, Ensino e Aprendizagem nas Artes Cênicas*', cinco artigos são apresentados.

Em ***Contribuições do teatro no processo de conhecimento do estudante inserido na escola pública***, das autoras Ana Leticia Villas Bôas (pesquisadora bolsista do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/Unespar/FAP) e Guaraci da Silva Lopes Martins (orientadora do referido PIBID/Unespar/FAP), pautadas em autores e teorias voltadas para a pedagogia teatral e a educação, trazem importantes reflexões sobre as contribuições do teatro no processo de desenvolvimento sensível e crítico dos estudantes inseridos na escola da rede pública de ensino. As autoras concluem que as ações pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo de 2017 (período de realização da pesquisa) evidenciaram a importância de projetos políticos e pedagógicos comprometidos com a formação inicial docente, assim como, a relevância do contato direto do acadêmico com a sala de aula, na medida em que oferecem a oportunidade para a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensino em situações diversas e inesperadas.

Também interessada na proposição de ações pedagógicas e teatrais na escola pública paranaense, a autora Michele Louise Schiocchet em ***O estímulo composto como dispositivo de criação de dramaturgia hipertextual na escola***, apresenta os resultados de um processo colaborativo de pesquisa e de desenvolvimento de jogos cênicos que se serviram de uma apropriação da teoria dos estímulos compostos de John Sommers como base para a criação de atividades pedagógicas aplicadas na Escola Estadual Gabriel de

Lara, localizada no município de Matinhos, Paraná. As atividades, que também ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), aplicadas pela autora e seus alunos bolsistas, buscavam explorar a performatividade de distintos elementos da cena, como figurino, som, adereços e cenário como disparadores ou dispositivos de criação, investigando possibilidades de composição de uma dramaturgia expandida e em tempo real.

O autor Ricardo Di Carlo Ferreira, por sua vez, articula em ***A formação do ator: por um ator-emancipado***, os resultados de uma intensa revisão bibliográfica dedicada à investigação da formação atorial, da Antiguidade à Contemporaneidade, ancorando-se na análise reflexiva a respeito das pedagogias do ator, que congregam o entendimento histórico reconstruído sobre o artista cênico e a sua formação. Desse modo, a argumentação do autor considera as notórias transformações das concepções metodológicas do processo de profissionalização atorial, que em seu transcorrer histórico vieram a balizar as perspectivas contemporâneas de aprendizagem sob o viés do trabalho do ator sobre si mesmo, e, portanto, a de um artista da cena que opera a partir da criação de si.

No artigo ***Prática improvisacional e efeito cômico: oficina aplicada a atores e não atores***, os autores Vitor Ângelo Vieira Berti e Alvaro Levis de Bittencourt, refletem acerca da improvisação como potencial geradora do efeito cômico, a partir da apropriação dos elementos que compõem a criação teatral improvisada. Mediante oficina prática, realizada no Teatro Laboratório da Unespar (Telab) – no *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), aplicada a participantes voluntários, entre maio e junho de 2018, os autores buscaram analisar os efeitos possibilitados pela construção improvisacional que poderiam provocar o efeito cômico, utilizando-se para tal intento, de conceitos teóricos abordados por Mariana Muniz, partindo de Viola Spolin como fonte em comum, investigando a relação entre a vivência da improvisação e os estudos a respeito da comicidade.

E encerrando o eixo '*Relações de Criação, Ensino e Aprendizagem nas Artes Cênicas*', as autoras Célia Raquel Gonçalves e Guaraci da Silva Lopes Martins apresentam em ***Os jogos teatrais e as identidades de gênero no âmbito escolar***, uma reflexão aprofundada e necessária sobre a importância do ensino do teatro, no processo de desestabilização de discursos discriminatórios contra pessoas que manifestam a sua

identidade de gênero e sexualidade para além dos padrões da heterossexualidade. A pesquisa de campo também foi utilizada nesta investigação e envolveu estudantes do ensino fundamental em uma escola da rede pública paranaense.

O eixo temático *Relações de criação, ensino e aprendizagem em Cinema e Artes do Vídeo*, é composto por três artigos.

No texto ***Ensino de cinema a partir de oficinas: perspectivas de criação na semana de ensino, pesquisa e extensão do curso de Pedagogia (2018-2019)***, as autoras Halyne Czmola, Rita de Cássia Tinte e Sara Reis Cordeiro, refletem sobre duas oficinas de cinema ministradas na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, nos anos de 2018 e 2019, que tiveram como objetivos possibilitar aos futuros docentes o contato com as artes do vídeo, ofertando atividades de criação prática sobre audiovisual, conhecimentos teóricos sobre as relações entre cinema e educação, bem como potencialidades educativas no ambiente institucional escolar.

O autor Luiz Felipe Fuck de Mira em ***Cinema e tarô: a relação entre o filme 'Cavaleiro de Copas' e a simbologia tarológica***, apresenta conclusões analíticas extraídas de sua monografia de conclusão do curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual (Unespar/FAP). No presente artigo, o autor estabelece uma relação entre o longa-metragem estadunidense *Cavaleiro de Copas* (Terrence Malick, 2015) e sete cartas de tarô que delimitam sua divisão narrativa, empreendendo um estudo analítico sobre a jornada do protagonista através de oito capítulos fílmicos e acerca dos símbolos presentes nos trunfos selecionados. Mira conclui que, sendo duas artes ópticas, as conexões entre o cinema e o tarô possuem grande valor teórico e estético. O artigo também contribui para a expansão deste campo de estudo, além da obtenção de novas descobertas acerca da utilização do tarô em mídias contemporâneas.

No texto ***Um panorama do universo cyberpunk, o anime e o ciborgue***, da autora Yasmin dos Reis Lima, o objetivo central é o apontamento de características presentes no subgênero cyberpunk, sua relação com a cultura nipônica e a visão crítica que pode ser identificada a partir do estudo do ciborgue (baseado nas ideias de Donna Haraway). Tais narrativas apontam diversos aspectos do mundo tecnológico que muito dialogam com o cotidiano, principalmente nos animes (animações japonesas), devido ao intenso

desenvolvimento tecnológico pelo qual o Japão passou. O texto ainda carrega as noções de potência do humano em seu híbrido com as máquinas, potência essa, presente em diversas personagens do movimento cyberpunk.

Em um movimento simbiótico entre dois eixos temáticos: *'Relações de Criação, Ensino e Aprendizagem em Dança'* e *'Relações de Criação, Ensino e Aprendizagem em Artes Visuais'*, o autor Lucan Vieira em ***Um diálogo entre dança e pintura: o hibridismo dramático entre Pina Bausch e Mark Rothko***, traz à cena um breve levantamento histórico a respeito dos trabalhos de Pina Bausch e Mark Rothko a fim de introduzir o/a leitor/a em suas estéticas e processos de criação. O autor aprofunda questões que vão ao encontro de um diálogo entre artes do corpo e as artes visuais e entre artistas visionários, colocando o hibridismo e a dramaturgia visual como os norteadores da conversa. Este fator é esboçado pelo entrecruzamento estético com vistas a encontrar similaridades poético/visuais de Rothko e Bausch entre o uso das cores, traços, gestos, movimentos e potencialidades da forma, bem como as suas relações de criação.

E Ana Carla Pinheiro Freitas em ***O elo e a conectividade: teatro e 'Black Mirror' em discussão***, também une dois eixos temáticos do dossiê **Arte, Educação e Cultura**: o teatro e o cinema. Em seu artigo, a autora apresenta os termos 'elo' e 'conectividade' para refletir, analisar e diferenciar o discurso e os temas no contexto da peça teatral *O Escândalo Philippe Dussaert* e um episódio específico da série *Black Mirror* intitulado *Smithereens*. O cerne da discussão diz respeito ao papel, à transformação e à atualização de formas de expressão artística, tais como aquelas que foram concebidas na peça teatral protagonizada por Marco Caruzo e no referido episódio da polêmica série *Black Mirror*.

Na sessão Entrevistas, Camila Vital Pachcoal, Thaise Mendonça e Victoria darling (edição) realizam uma entrevista com o pesquisador Pablo Piedras, intitulada

Do documentário em primeira pessoa à pesquisa sobre as canções: entrevista com Pablo Piedras. Piedras é pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) na Argentina, professor na Universidade de Buenos Aires (UBA) na cátedra de História do Cinema Latino-Americano e Argentino e professor na Universidade de las Artes (UNA).

Na secção **Resenhas**, três trabalhos apresentam críticas relevantes sobre livros recentemente publicados no Brasil.

Mônica Schreiber apresenta a resenha crítica intitulada **Reflexões sobre arte, cultura e educação: um panorama comentado**, sobre o livro *Arte Comentada – volume 2*, organizado por Jeanine Maфра Migliorini, da Editora Atena (Ponta-Grossa, PR) e publicado em 2019. A autora da resenha comenta que o referido livro configura-se como uma publicação resultante de comentários reflexivos e analíticos em torno de diversas abordagens – 16 artigos – sobre linguagens artísticas. Salinta-se que os focos temáticos dos textos variam desde reflexões sobre o papel político e social da arte até as políticas públicas que a envolvem; da performance teatralizada ao cinema documental poético; da análise do papel de coletivos artísticos e processos de criação nas artes da cena às imagens urbanas como resistência e poder nas cidades; da fotografia às avançadas tecnologias midiáticas conectando as artes e as comunicações.

Juliana Virtuoso, por sua vez, elabora uma resenha intitulada **Análise crítica e sensível sobre processo de criação: diálogos entre a dança moderna e Vigotski**, sobre o livro *Emoção e interação em cena*, de Helen de Aguiar, da Editora Appris (Curitiba, PR), publicado em 2019. Trata-se de um livro resultante da dissertação de Mestrado de Aguiar e intitulada *Téssera Companhia de Dança da UFPR: um diálogo entre a concepção artística e a teoria de Vigotski*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2016, sob orientação da Profa. Dra. Tania Stoltz. Revisada e atualizada, a dissertação se transforma em livro e, aqui, a autora oferece ao público um olhar instigante e único para o acompanhamento (teórico e fotográfico) de uma obra coreográfica da referida companhia – *Coelhos* do diretor e coreógrafo Rafael Pacheco – a partir de um debate exaustivo trazendo à cena as teorias do autor russo Lev Vigotski.

Apontamentos sobre o cinema e as artes do vídeo: um olhar interdisciplinar e crítico é o título da resenha de Eduardo Antonio Ramos Silva e Luiz Rodolfo Annes sobre o livro *Literatura, Cinema e Ensino*, organizado por Fábio Augusto Steyer e Jeanine Geraldo Maфра e publicado em 2019 pela editora Texto e Contexto (Ponta Grossa, PR). Os autores

comentam sobre nove trabalhos que se interconectam em suas abordagens, ora analíticas e ora filosóficas sobre a literatura, o cinema, as artes do vídeo e a educação (permeada por essas linguagens).

Finalmente, cabe salientar que todos os trabalhos aqui publicados passaram por criteriosa avaliação de pareceristas vinculados ao Conselho Editorial da revista ou 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 *O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes* – e submeteram seus escritos para avaliação e seleção, em especial às autoras e aos autores que tiveram seus textos aprovados e os entregaram ao diálogo na presente edição.

Desejamos a todas e a todos uma excelente leitura!

Cristiane Wosniak

Editora Chefe dos Periódicos da FAP

CONTRIBUIÇÕES DO TEATRO NO PROCESSO DE CONHECIMENTO DO ESTUDANTE INSERIDO NA ESCOLA PÚBLICA

Ana Letícia Villas Bôas¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

RESUMO: O presente artigo visa ampliar a reflexão sobre as contribuições do teatro no processo de desenvolvimento sensível e crítico do estudante inserido na escola da rede pública. Para tanto, esta pesquisa com abordagem qualitativa se fundamentou, sobretudo, em autores com investigações voltadas para a pedagogia teatral e a educação. Também, utilizou-se da pesquisa de campo, aplicada por esta pesquisadora como bolsista do subprojeto de teatro intitulado “A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente” e associado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. Neste momento, juntamente com demais colegas/bolsistas, esta pesquisadora desenvolveu distintas metodologias teatrais em sala de aula com estudantes do ensino básico. Contudo, para o aprofundamento da análise do trabalho realizado, foram selecionadas duas turmas matriculadas no Ensino Médio ofertado por uma das escolas participantes do referido Programa. As ações pedagógicas realizadas ao longo do ano letivo de 2017 evidenciaram a importância de projetos políticos e pedagógicos comprometidos com a formação inicial docente, assim como, a relevância do contato direto do acadêmico com a sala de aula, na medida em que oferecem a oportunidade para a avaliação de técnicas, métodos e estratégias de ensino em situações diversas e inesperadas.

Palavras-chave: PIBID. Escola pública. Teatro. Ensino Médio.

THE CONTRIBUTIONS OF THE THEATER IN THE PROCESS OF KNOWLEDGE OF THE STUDENT INSERTED IN THE PUBLIC SCHOOL

17

ABSTRACT: This article aims to broaden the reflection about the contributions of theater in the sensitive and critical process of students' development in public schools. Therefore, this research had a qualitative approach based, above all, on authors whose investigations focused on theatrical pedagogy and education. It was also based on findings from field research, as part of the Institutional Program of Teaching Initiation - PIBID scholarship, under its subproject of theater entitled “The Theater's Pedagogy in Dialogue with the Teacher Formation”. These practical experiences including other colleagues/scholars developed different theatrical methodologies in the classroom with students of basic education. However, to deepen the analysis of the work undertaken, it was selected two classrooms of high school participating in the PIBID. The pedagogical actions applied throughout the academic year of 2017 showed the importance of having political and pedagogical projects as part of the initial teaching formation, as well as the relevance of the being in direct contact with students in the classroom, as a way of facilitating the evaluation of teaching techniques, methods and strategies in diverse and unexpected situations.

Keywords: PIBID. Public school. Theater. High School.

1 Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: analeticiavb@hotmail.com

2 Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Especialista em Didática para o Curso Superior pela PUC/PR; Professora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada (Unespar/CNPq). E-mail: guaraci.martins@gmail.com

Este artigo resulta do meu envolvimento com o subprojeto de teatro “*A Pedagogia do Teatro em Diálogo com a Formação Docente*”³ associado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência/PIBID, da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), no qual atuei como bolsista entre os anos de 2015 e 2018.

Saliento que iniciei os trabalhos com este Programa no Colégio Estadual do Paraná – CEP, considerado referência no estado do Paraná, em função de sua estrutura administrativa, física e pedagógica⁴. Contudo, no ano de 2017, passei a atuar no Colégio Estadual Vinícius de Moraes, situado no município de Colombo, onde tive a oportunidade de conhecer uma realidade escolar diferente daquela com a qual tive contato no CEP. Esta experiência foi fundamental para ampliar a minha compreensão sobre o contexto da grande maioria das escolas públicas e os desafios enfrentados no exercício docente.

As atividades realizadas no PIBID foram alvo de constante análise reflexiva sobre o contexto educacional no qual estamos inseridos, processo este que intensificou o meu interesse em sistematizar as práticas docentes desenvolvidas como bolsista com enfoque no ensino do teatro. O referido Programa é regulado e fomentado pela CAPES e visa o aperfeiçoamento e a valorização da formação de professores para a educação básica. Ele concede bolsas à acadêmicos de licenciatura participantes de projetos de iniciação à docência desenvolvidos por instituições do ensino superior (IES) em parceria com escolas de educação básica da rede pública. Desta maneira, os projetos devem promover a inserção dos licenciandos no contexto das escolas públicas desde o início da sua formação acadêmica para que desenvolvam atividades didático-pedagógicas, sob a orientação de um docente da licenciatura e de um professor da escola, ambos habilitados na área específica de conhecimento.

3 O Subprojeto de Teatro conta atualmente com a professora Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins na coordenação de área e na supervisão com as professoras Ana Cristina Martins de Sousa no Colégio Estadual do Paraná e Simone Cardoso de Moraes no Colégio Estadual Vinícius de Moraes.

4 De acordo com informações obtidas no departamento de Recursos Humanos desta instituição escolar, no ano de 2017 esta instituição escolar contava com o total de 385 (trezentos e oitenta e cinco) professores efetivos e 123 (cento e vinte e três) professores contratados pelo Processo Seletivo Simplificado - PSS, perfazendo o total de 508 (quinhentos e oito) professores em seu quadro docente. Deste mesmo total, 42 (quarenta e dois) professores eram habilitados em Arte, sendo que 07 (sete) deles possuíam habilitação na área específica de teatro.

A atuação docente realizada no PIBID foi atrelada ao Trabalho de Conclusão de Curso - TCC quando busquei investigar as contribuições da pedagogia teatral para o desenvolvimento da sensibilidade do adolescente, assim como, da percepção mais aguçada sobre as suas próprias capacidades expressivas e criativas. Nesta investigação, com abordagem qualitativa, fundamentei-me em autores com pesquisas associadas à pedagogia teatral, cabendo destacar Carmela Soares, Robson Rosseto e Viola Spolin. Para a coleta de dados recorri a um diário de bordo para a posterior análise das situações diversas apresentadas no dia a dia da sala de aula. Registros fotográficos e vídeos também fizeram parte integrante deste trabalho investigativo.

Esta pesquisa envolveu duas turmas, compostas por estudantes do Ensino Médio, com faixa etária entre 14 e 19 anos de idade. Ao longo do ano de 2017, as regências aqui analisadas foram compartilhadas na escola com mais três acadêmicos/bolsistas do curso de licenciatura já mencionado. Sempre sob a supervisão da professora regente foi possível realizar diversas e distintas ações pedagógicas que resultaram na apropriação de estratégias e metodologias específicas da linguagem teatral.

Diante dos problemas que envolvem o jovem incorporado em um sistema socio-educacional centrado na competitividade de mercado, esta pesquisa foi norteada pelo seguinte questionamento: em que medida o teatro pode contribuir para que o estudante possa criar as possibilidades para a sua própria produção e construção?

No início das aulas desenvolvidas no Colégio Estadual Vinícius de Moraes foi possível observar uma limitada percepção da grande maioria dos estudantes em relação às suas capacidades expressivas. Nesta etapa, as atividades teatrais propostas foram realizadas pelas duas turmas, sem a concentração necessária para o envolvimento nos exercícios lançados. Para melhor exemplificar, seleciono aqui uma das regências, quando, no início da aula, buscamos estimular a concentração dos participantes. Ou seja, utilizamos o jogo no qual um componente da turma inicia a atividade lançando uma bolinha para o outro colega falando o número 1 em voz alta. Aquele que a pegou deve lançá-la para outro integrante falando o número 2, e assim sucessivamente até atingir o número 20 sem deixá-la cair no chão.

Especialmente em função das brincadeiras e conversas entre os participantes, o objetivo almejado não foi atingido, pois a bolinha lançada caiu no chão repetidamente, pois muitas vezes o receptor não se encontrava preparado para recebê-la, perdendo-se na contagem. Ou seja, esta proposta que inicialmente nos pareceu simples, acabou por ocupar uma carga horária maior do que os bolsistas esperavam. Para melhor atender o plano de aula elaborado, o acadêmico responsável por aquela regência reservou 10 minutos para o debate sobre as atividades cênicas realizadas. Neste momento, foi possível constatar que os próprios participantes, sentiram-se prejudicados em função da falta de envolvimento nos exercícios propostos. Abaixo seleciono três argumentações apresentadas pelos mesmos⁵:

- Poderíamos ter conseguido se os colegas colaborassem mais. (estudante X1)
- Se não tivesse tido tanta brincadeira durante a aula a gente teria conseguido chegar até o número 20. (estudante X15)
- Durante toda a aula faltou mais concentração da turma. (estudante X21)

Ao longo das aulas, muitas vezes nos deparamos com a resistência de alguns deles em participar de determinadas atividades teatrais que podem ser consideradas básicas, mas que requerem o cumprimento de regras para a sua realização. Também, com frequência, eles demonstraram receio diante do contato mais próximo com o outro e constrangimento em se expor por meio da expressão corporal e da expressão vocal.

Em determinados exercícios de aquecimento vocal nos quais as turmas foram orientadas para emitir certos tipos de sons, os bolsistas se utilizaram de distintas estratégias para a realização da proposta, pois muitos deles se mantinham reticentes. Também demonstraram estranhamento quando as carteiras foram afastadas para os cantos da sala de aula, para melhor adaptação do espaço às atividades a serem desenvolvidas. Determinados exercícios, tais como, a caminhada pelo espaço, foi marcado pela falta de concentração e de interesse por parte de alguns que encararam aquele momento como totalmente desprovido de regras. Afinal, aqueles estudantes foram orientados a caminharem

⁵ A identificação dos estudantes obedeceu ao seguinte critério: cada um deles foi identificado pelo código Xn – o caráter X se refere ao nome de cada um deles e o índice n à sua posição em uma relação alfabética.

pela sala, e até mesmo trocaram informações enquanto caminhavam, atividade esta que contraria ao o que costumeiramente são orientados na prática educativa: a permanecerem sentados e calados.

Como nos ensina Freire (2004, p. 22), “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”. Cabe a reflexão sobre a sociedade dos dias atuais que se utiliza de variados métodos voltados para o controle e a dominação permanente sobre o território-corpo, conferindo-lhes papéis sociais, padrões de comportamento e espaços a serem ocupados.

De acordo com Foucault (2001), o poder se exerce de forma microfísica no tecido social, de uma forma sutil, mas altamente eficiente nos propósitos de regulação dos modos de ser dos indivíduos. De fato, diversos mecanismos, tais como, regras sociais, vigilância e punição com tendência à repressão e ao controle circulam dentro e entre vasos capilares de poder. É possível inserir a escola neste cenário, instituição esta que desde as séries iniciais, mantém os estudantes sentados em fila e com o olhar sempre mantidos para frente, prontos para aprender a ouvir os conteúdos transmitidos pelo professor.

Sabe-se que o sujeito do mundo contemporâneo carrega consigo conceitos transmitidos pelas mais diversas instituições sociais, tais como, família, escola e Igreja, em geral pautados em padrões universalizantes com tendência à produção e reprodução de discursos. Nesta esteira, o sistema educacional vigente, investe em modelos prontos e acabados que, negligenciam as singularidades comuns entre os estudantes submetidos a um processo de uniformização em vários níveis. Assim sendo, até mesmo a arte, compreendida como mola propulsora para uma educação libertária passa a ser compreendida nas escolas como um instrumento de uniformidade na maneira do indivíduo atuar no mundo.

Para Concílio (2008), ainda hoje o contexto escolar relega o ensino da Arte ao posto de lazer, de descanso ou de enfeite da escola, fator este que reflete na participação das atividades teatrais pelos estudantes do ensino básico, tal como foi constatado no trabalho desenvolvido com o PIBID. O espaço legítimo das artes na educação básica nacional permanece um desafio, sendo que sua superação está diretamente relacionada à formação de professores competentes e habilitados nesta área. Novamente dialogo com Concílio

(2008), segundo o qual falar em professor de teatro já é assumir uma postura em busca da especificidade de uma linguagem artística em um contexto histórico e político-educacional marcado por contradições.

Sem a pretensão de esgotar a discussão sobre o assunto, cabe uma breve contextualização histórica sobre o ensino da arte no Brasil, buscando uma maior compreensão sobre as mudanças da legislação que refletiram no panorama atual da arte na educação brasileira. Com a Lei de Diretrizes e Bases 5692/71 foi incorporada a obrigatoriedade do ensino da Educação Artística da 5ª série do 1º grau à 3ª série do 2º grau (atualmente ensino fundamental e ensino médio) em todas as escolas brasileiras. No entendimento de Japiassu (2001), a publicação da referida Lei “surpreendeu as instituições de ensino ao exigir o oferecimento de uma matéria (educação artística) para a qual não havia profissionais licenciados”. (Ibid, p.50). Por esta razão, os primeiros cursos de formação do professor de educação artística foram implantados três anos após a publicação da Lei 5692/71, a qual buscou a formação de um professor polivalente, “habilitado” nas distintas linguagens artísticas: plásticas, cênicas e música.

Em Rosseto (2018) lê-se que entre os anos de 1980 e 1990, constituiu-se o movimento Arte-Educação, buscando conscientizar e mobilizar os profissionais. Este movimento foi de grande relevância, na medida em que proporcionou a ampliação dos debates em relação à valorização e aprimoramento do professor “consciente do seu isolamento no interior da escola e da própria insuficiência de conhecimentos e competência na área”. (Ibid, p. 96) Naquele período, os professores de arte no ensino superior e na educação básica, assim como, profissionais da área artística atuantes em outros segmentos, organizaram-se em busca de novos horizontes. Dentre outras associações regionais criadas, constituiu-se a Federação de Arte-educadores do Brasil (FAEB)⁶. As suas intervenções foram de suma relevância para o encaminhamento de reivindicações da categoria (pesquisadores em artes e educação, professores das diversas formas de expressão artística e animadores culturais). Neste momento, organizou-se uma série de associações, congressos, seminários, simpósios nacionais e internacionais voltados para a discussão reflexiva sobre arte, o

6 A FAEB é composta por associações de arte-educadores de diversos estados brasileiros. Endereço: Caixa Postal 04468, CEP 70919-970, Brasília, DF.

seu ensino e a sua história. A multiplicação dos encontros nacionais ampliou os debates referentes à formação dos professores de Arte até então restritos às agências formadoras, aos conselhos e às secretarias de educação:

Embora tenha sido a área de Ciências a primeira a desencadear todo um movimento de reação ao novo sistema de preparação de professores, a partir de 1983, a questão específica das licenciaturas curtas e polivalentes tornou-se ponto de pauta das diversas instâncias de discussão do Movimento Nacional de Reformulação dos Cursos de Formação de Educadores. A cada ano, os documentos nos encontros nacionais deste movimento passaram a reafirmar a necessidade de extinção das licenciaturas curtas e parceladas e a não autorização do funcionamento de novos cursos desta natureza. Também nas áreas da Educação Artística esta discussão, gradativamente, foi surtindo efeito, tendendo a extinguir as licenciaturas curtas. (ROSA, 2005, p.19).

Outro importante evento científico no campo da educação, com enfoque na didática e nas práticas de ensino se refere ao Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE, o qual acontece bienalmente em diferentes estados⁷. Ele é organizado por instituições de ensino superior que, na assembleia final de cada encontro, apresentam-se como proponentes para sediar o próximo evento. Os encontros promovidos pela ENDIPE se constituem como espaços privilegiados de trocas de experiências, de questionamentos e de novas ideias sobre as práticas educativas, o trabalho docente e a formação do professor, dentre outros pressupostos pedagógicos da história da educação mundial e brasileira. Santana (2000) infere que durante o primeiro encontro da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas que ocorreu no ano de 1999, os pesquisadores da área ali presentes demonstraram interesse nas discussões associadas ao teatro e educação, temática esta, presente em todos os encontros promovidos pela ABRACE desde então.

Os movimentos mencionados anteriormente foram de suma relevância para a reformulação dos cursos em Artes, e também para o aumento expressivo da produção acadêmica de estudos e pesquisas sobre o espaço das diferentes linguagens artísticas no currículo escolar.

Em Biasoli (1999) encontramos que, somente com a LDB nº 9.394/96 a educação básica eliminou a expressão educação artística substituindo-a por ensino da arte. A arte passou a ser entendida como área de conhecimento humano, com metodologias, história e conteúdos específicos e não apenas como uma mera atividade auxiliar ou de recreação.

⁷ O primeiro ENDIPE aconteceu no ano de 1982, na PUC/RJ.

Importante destacar também os Parâmetros Curriculares Nacionais Arte – PCNs, documentos publicados no período de 1997 a 1999, tendo como principal fundamentação metodológica a proposta de Ana Mae Barbosa, denominada de Proposta Triangular, cuja base mais influente se encontra na Discipline-Based Art Education – DBAE.

Os princípios teóricos do DBAE foram desenvolvidos por Manuel Barkan e Elliot Eisner, nos anos de 1960, nos Estados Unidos e na Inglaterra, respectivamente. Com a implantação dos PCNs, a arte consolidou-se enquanto área de conhecimento, por meio das linguagens inerentes às Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. (ROSSETO, 2018, p. 97).

Desta forma, ao final dos anos de 1990, o campo da Arte deixou de ser identificado por Educação Artística, sendo inserida na estrutura curricular como área, com conteúdos específicos da cultura artística. Por outro lado, Rosseto (2018), nos ensina que na grande maioria das escolas brasileiras o teatro ainda é ofertado quase que exclusivamente em projetos associados às atividades extracurriculares e também para auxiliar outras disciplinas, compreendidas como mais importantes. Ou seja, o professor polivalente permanece nas escolas, pois ainda que habilitado em uma área específica da Arte, este profissional é incumbido a desenvolver ao longo do ano letivo conteúdos das quatro linguagens artísticas - Artes Visuais, Dança, Música e Teatro - em sua prática pedagógica docente.

Para reforçar a argumentação acima, para atender o planejamento escolar elaborado pelo Colégio Estadual Vinícius de Moraes, os professores responsáveis pela disciplina Arte são orientados a desenvolverem ao longo de cada um dos trimestres, cada uma das linguagens artísticas já mencionadas, independente de sua área de formação⁸. Para exemplificar, no segundo trimestre daquele ano letivo, os bolsistas do PIBID foram orientados pela supervisora do subprojeto de teatro a inserirem conteúdos específicos da linguagem musical. Para melhor atender tal exigência, distintas estratégias foram utilizadas, sem deixar de lado as atividades específicas do teatro. Desta maneira, atividades associadas ao ritmo, musicalização, harmonia e melodia contribuíram em propostas diversas voltadas

8 O planejamento escolar é “uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos; quanto a sua previsão e adequação no decorrer do processo de ensino” (FIGUEIREDO; GAMA, 2009, p. 5). No Colégio Estadual Vinícius de Moraes o Planejamento é norteado pelo Projeto Político Pedagógico - PPP da escola, a partir da Lei de Diretrizes e Bases - LDB e o Caderno de Expectativa de Aprendizagem do Estado do Paraná e construído pela instituição de ensino juntamente com seu corpo docente.

para o desenvolvimento de técnicas vocais, de expressão corporal, dentre outras atividades. Instrumentos variados e sons produzidos pelo próprio corpo, também foram utilizados para ampliar a percepção dos mesmos sobre as possibilidades sonoras.

Em uma outra proposta norteada pela improvisação teatral, as turmas composta pelos estudantes foram orientadas na organização de pequenos grupos. A seguir, a cada qual foi solicitada a venda de um objeto imaginário à plateia sem a utilização da palavra. Um dos grupos optou por vender uma passagem de trem, atividade esta que foi desenvolvida com a utilização de gestos, movimentos e sons produzidos pela expressão vocal daqueles jovens. É oportuno esclarecer que este grupo recorreu a aulas anteriores com enfoque na musicalização para a reprodução sonora do trem imaginário.

Pois bem: na trajetória das ações docentes desenvolvidas, gradativamente foi possível observar mudanças significativas na participação dos estudantes, os quais passaram a demonstrar um maior interesse nas atividades propostas em sala de aula. A partir de então, a realização de determinadas atividades culminaram em um ambiente marcado pelo trabalho coletivo/colaborativo e também em ações autônomas, potentes e expressivas. Mais precisamente, após um mês e meio de atividades teatrais distribuídas em 2 horas/aula semanais para cada uma das turmas, estes participantes deixaram transparecer uma maior disponibilidade para se lançarem nos exercícios propostos. O constrangimento da exposição cedeu espaço para o prazer da liberdade, da cumplicidade e da troca.

Desenvolver a capacidade de jogo é uma qualidade necessária tanto ao ator quanto ao não ator. Não se refere ao apriomramento ou domínio de uma técnica única e ultrapassa qualquer concepção estética em particular. Está ligada à possibilidade de expressão espontânea e autêntica do indivíduo na relação com o outro e consigo mesmo. (SOARES, 2010, p. 71).

Cientes do restrito contato dos estudantes com o teatro ao longo do ensino básico, todos os bolsistas consideraram a importância do processo que é gradual, para a promoção de manifestações espontâneas e autênticas. Desta maneira, distintas atividades que inicialmente foram desenvolvidas com dificuldade, sobretudo por exigirem um estado de atenção e prontidão, paulativamente passaram a despertar no grupo o interesse em solucionar os problemas e os desafios lançados. Este cenário que, inicialmente foi marcado pela falta de integração, gradativamente passou a ser ocupado

pela valorização do trabalho coletivo/colaborativo. Os depoimentos abaixo relacionados evidenciam o interesse e a mudança de comportamento dos estudantes em relação às atividades propostas em sala de aula:

- Eu sempre fui tímida e sinto muito medo de me expor, mas os jogos e exercícios de teatro têm me ajudado bastante (estudante X7)
- O PIBID nos trouxe os professores de teatro que vieram nos ensinar a colocar a nossa voz e o nosso corpo para se expressar, coisa que não costumamos fazer aqui na escola (estudante X10)
- Até então, a gente nunca tinha escutado a voz da X14, mas depois dos exercícios de teatro ela virou uma piada entre a gente porque agora ela é a pessoa que mais fala durante as cenas teatrais (estudante X18)
- Com o passar do tempo a gente vai se soltando mais nos exercícios e entendendo melhor a importância deles. (estudante X21)

Neste momento, dialogo com Spolin (2010), pois a autora considera a aquisição da linguagem teatral como uma conquista individual, a partir da interação entre o sujeito e o grupo, ao enfrentarem, juntos, os desafios impostos pelos jogos teatrais. Diante da oportunidade de explorar as próprias capacidades expressivas e criativas no espaço cênico, o jovem avança em suas possibilidades individuais, colocando-se à prova, confirmando, negando e reformulando as hipóteses sobre si mesmo e o seu entorno.

O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança de pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar e absorver. O jogo é na verdade a vida. A melhor brincadeira teatral infantil só tem lugar onde oportunidade e encorajamento lhes são conscientemente oferecidos por uma mente adulta. Isto é um processo de 'nutrição' e não é o mesmo que interferência. É preciso construir a confiança por meio da amizade e criar a atmosfera propícia por meio de consideração e empatia. (SLADE, 1978, p. 18).

A criação artística se relaciona com a vida afetiva do indivíduo e contribui para despertar o seu interesse em atividades sociais, políticas e culturais. É possível afirmar que todos nós nascemos com uma potencialidade criativa natural, cabendo especialmente à escola estimular esta característica humana para viabilizar o seu desenvolvimento e reverberação. Afinal, concordando com Spolin (2010), sem distinção todas pessoas são

capazes de atuar e, se o ambiente e o próprio indivíduo permitir, pode-se aprender qualquer coisa. Ainda de acordo com a mesma autora, ao criar a realidade no palco, o artista sabe onde está, percebe e também se abre para receber o mundo fenomenal.

O conhecimento do mundo está associado a um processo perceptivocognitivo, no qual cada sujeito percebe um artefato ou uma situação de acordo com aspectos relevantes próprios, movido pelas experiências e expectativas. Dessa maneira, o corpo é uma fonte de sentidos, balizado pela ética e pela moral, vinculado ao contexto sociocultural. À medida que se adquirem novas informações, a percepção altera-se, uma vez que a sua expressão depende dos conhecimentos, dos interesses, das lembranças e das vivências de cada um. (ROSSETO, 2018, p. 17).

Nesta perspectiva, é de suma importância projetos políticos e pedagógicos comprometidos com o desenvolvimento da imaginação criativa e contextualizadora do estudante, para que ele amplie a sua capacidade de formulação de hipóteses, enfrentamento dos problemas e desafios na busca de soluções. Segundo Vygotsky (1998) a criação artística se dá em mecanismos complexos de percepção. Especialmente no faz-de-conta, o indivíduo age de forma a controlar e dominar os próprios sentimentos e as suas ações, lembrando que o controle consciente de sentimentos só ocorre porque “todas as nossas emoções têm não apenas uma expressão corporal, mas também uma expressão anímica [mental]” (Ibid, p. 263). Neste sentido, os sentimentos lúdicos e estéticos se originam (animicamente) e se mantêm, por meio da imaginação, provocada conscientemente. As emoções e os sentimentos emanados no teatro são realimentados pelo faz-de-conta, pois são estímulos conscientemente organizados pelo criador, movido pelo objetivo de atingir um determinado resultado estético. Diante desta concepção fica evidenciada a necessidade de se investir na experiência da criança,

[...] caso se queira criar bases suficientemente sólidas para a sua atividade de criação. Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou, mais ela sabe e assimilou; quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência – sendo as demais circunstâncias as mesmas –, mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação. (VYGOTSKY, 2009, p. 23).

De fato, por meio do faz-de-conta o indivíduo reelabora suas vivências, modificando e construindo diferentes realidades segundo os seus interesses e necessidades. No mundo da ficção é possível a transgressão da realidade vivida. A imaginação está diretamente relacionada com a capacidade que as pessoas têm de extrapolar, de transcender o imediatamente sensível e de projetar o seu próprio trabalho.

Para Martins (2012), o teatro na escola como produção, trabalho e construção contribui no processo de interpretação e de conhecimento das informações que o mundo nos oferece. Afinal, a arte e a educação refletem a vida.

O jogo teatral trabalha com o imaginário e a ludicidade de uma forma a potencializar a expressividade do indivíduo de uma maneira ativa e confiante. A imaginação dramática está no centro da criatividade humana. Um dos importantes fatores que diferenciam o homem do primata é sua capacidade imaginativa. A imaginação dramática, parte fundamental no processo de desenvolvimento da inteligência, deve ser cultivada por todos os métodos modernos de educação. (KOUDELA, 2009).

Mas, o ato da criação pressupõe motivação, percepção, aprendizado, pensamento e comunicação, portanto, não basta que o professor responsável pelo ensino da arte solicite que os educandos criem.

Soares (2010) argumenta sobre a importância do professor de teatro estimular o educando a fazer parte do jogo, convidando-o a participar e até mesmo a se arriscar, cabendo o discernimento em deixar o espaço necessário para que o mesmo possa expressar também a sua negação. Neste sentido, o trabalho realizado no Colégio Estadual Vinícius de Moraes privilegiou o desenvolvimento do potencial criativo, ao contrário do que frequentemente ocorre nas escolas, ambiente no qual se privilegia o produto final.

Por meio do ensino do teatro, os estudantes envolvidos com o trabalho realizado no PIBID aprimoraram o seu conhecimento artístico e estético, momento no qual tiveram a oportunidade de vivenciarem situações distintas mediadas por questões sociais e valores humanos, fundamentais na vida em sociedade. Ou seja, temas transversais distintos, tais como, classe social, etnico-racial, relações de gênero e sexualidade foram vivenciados no espaço cênico e alvo de debate entre todos. Na busca de soluções para resolver o conflito emanado da criação cênica, eles recorreram à falas e ações improvisadas que refletem determinadas convenções estabelecidas como verdades absolutas no contexto

sociocultural. No entendimento de Soares (2010) ao se instaurar a partir da criação de uma realidade cênica, a experiência estética, o olhar do estudante é transportado para novas direções, em um movimento que transcende o lugar comum, em direção ao rompimento com uma visão pré-determinada e estabelecida da vida em sociedade.

As improvisações, jogos dramáticos e jogos teatrais desenvolvidos sob a orientação dos bolsistas, foram seguidos de debates sobre as dificuldades, superações, sentimentos e emoções despertados, cabendo destacar também, as reflexões acerca das distintas questões sociais emanadas das proposições apresentadas. Ainda de acordo com Soares (2010), o desenvolvimento estético contribui sobremaneira, para a apreciação e interpretação de imagens poéticas, a partir das próprias percepções e subjetividades do indivíduo. Sendo assim, é possível afirmar que, ao cruzar as fronteiras do real e do imaginário, o jogo teatral não investe numa reprodução fiel da realidade; ao contrário, ele a interroga, analisa-a, em direção à uma compreensão mais aguçada sobre a realidade circundante.

Diante do exposto, cabe a afirmação sobre a relevância da trajetória percorrida ao longo do ano letivo de 2017, sobretudo porque ampliou a minha convicção sobre o potencial do teatro, no desenvolvimento das capacidades expressivas, da imaginação criativa e da sensibilidade de todos aqueles que dele participa. Devo frisar a importância do PIBID, na formação inicial do futuro professor, na medida em que proporciona aos bolsistas, desde os primeiros anos da graduação, a ação docente e o reconhecimento mais aguçado dos avanços, dificuldades e desafios localizados na escola pública. Destaco que o contato direto com a dia a dia da escola evidenciou que são muitas as questões que devem ser postas em questionamento no sistema educacional brasileiro.

Em suma, por meio do subprojeto de teatro vivenciei o exercício da docência, investigando e confrontando as práticas desenvolvidas na sala de aula com os saberes teórico-práticos apreendidos na universidade. Acrescento o avanço acadêmico e pessoal entre todos os colegas envolvidos no trabalho pedagógico realizado, sobretudo em função do constante diálogo e reflexão na busca de respostas sobre as nossas vivências no Colégio Estadual Vinícius de Moraes. Aprendi que a compreensão mais apurada sobre a realidade da escola antes de adentrar no mercado de trabalho é significativa na carreira acadêmica e também na vida profissional a ser exercida futuramente. Devo frisar que, enquanto

futura professora de teatro, alimento anseios em relação à profissão docente, cuja função transcende os muros da escola, para atingir a vida cotidiana de sujeitos mobilizados para atuarem ativa e produtivamente nas variadas esferas sociais.

REFERÊNCIAS

BIASOLI, Carmen Lúcia Abadie. **A formação do professor de arte: do ensaio...à encenação**. Campinas: Papirus, 1999.

CONCILIO, Vicente. Professor de teatro: existe? **Urdimento - Revista de Estudos em Artes Cênicas**. Florianópolis/SC. Universidade do Estado de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Teatro. Vol 1, n.10, p. 69-74, dezembro, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 16 ed. (org. e trad.) Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

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

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino do teatro**. Campinas: Papirus, 2001.

KOUDELA, Ingrid Dormien. **Jogos teatrais**. 4 MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio**. Curitiba: UTP, 2012.ed. São Paulo: Perspectiva, 2009.

LIEVEGOED, Bernard. **Fases da vida: crises e desenvolvimento da individualidade**. 7 ed. São Paulo: Antroposófica, 2007.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. **Teatro na escola: contribuições do estudo e da representação da tragédia grega na formação de alunos do ensino médio**. Curitiba: UTP, 2012.

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

ROSSETO, Robson. **Interfaces entre cena teatral e pedagogia: a percepção sensorial na formação do espectador-artista-professor**. 1 ed. Jundiaí: Paco, 2018.

SANTANA, Arão Paranaguá de. **Teatro e formação de professores**. São Luis: EDUFMA, 2000.

SLADE, Peter. **O jogo dramático infantil**. Tradução. ed. Tatiana Belinky. São Paulo: Summus, 1978.

SOARES, Carmela. **Pedagogia do jogo teatral: uma poética do efêmero: o ensino do teatro na escola pública**. Ilustrações de Lucas Nascimento. São Paulo: Hucitec, 2010.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

VYGOTSKY, Lev. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009.

Recebido em: 02/08/2019

Aceito em: 07/12/2019

O ESTÍMULO COMPOSTO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO DE DRAMATURGIA HIPERTEXTUAL NA ESCOLA

Michele Louise Schiocchet¹

RESUMO: Este artigo foca na análise de um processo colaborativo de pesquisa e de desenvolvimento de jogos cênicos que se serviram de uma apropriação da teoria dos estímulos compostos de John Sommers como base para a criação de atividades pedagógicas a serem aplicadas na Escola Estadual Gabriel de Lara, localizada no município de Matinhos, Paraná. As atividades, que ocorreram no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), buscavam explorar a performatividade de distintos elementos da cena, como figurino, som, adereços e cenário como disparadores ou dispositivos de criação, investigando possibilidades de composição de uma dramaturgia expandida e em tempo real. Para tal foram utilizadas diversas referências como o teatro imersivo, a dramaturgia procedimental, a hipertextualidade e o RPG desenvolvendo a partir destas uma série de experimentações práticas que culminaram em um jogo intitulado A Guerra dos Tronos. As atividades que foram concebidas por mim e pelos bolsistas do projeto tinham como intuito encontrar interfaces entre o ensino do teatro e o ensino de linguagens artísticas contemporâneas, utilizando-nos de uma abordagem crítica e experiencial do conhecimento.

Palavras-chave: Drama. Estímulo Composto. Dramaturgia Contemporânea. Hipertextualidade. Jogo.

THE COMPOUND STIMULUS AS A PEDAGOGICAL DEVICE FOR CREATING HYPERTEXTUAL DRAMATURGY

ABSTRACT: This paper focuses on the analysis of a collaborative process of research conducted at Gabriel de Lara State School and on the development of a serie of theatrical games based on an adaptation of John Sommers' theory of compound stimuli. In order to create pedagogical games to be applied within the scope of the "Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência" (PIBID), we explored the narrative potential of different elements of the scene, such as costumes, sound and props. These elements were treated as creative devices, investigating ideas such as expanded and real-time dramaturgy. To this end, several references were used, such as immersive theater, procedural dramaturgy, hypertextuality and role playing games, culminating on a series of practical experiments that resulted in a game entitled The Game of Thrones. Adopting a critical and experiential approach to knowledge, the group intended to interface drama education and theatre pedagogy with experiments in contemporary art.

Keywords: Drama. Compound Stimulus. Contemporary Dramaturgy. Hypertextuality. Game.

¹ Michele Louise Schiocchet é bacharel em estudos teatrais (Universidade de Bologna). Mestre em "Performance Practices and Research" (Central School of Speech and Drama) e Doutora em Teatro pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). É professora adjunta do curso de Licenciatura em Artes da Universidade Federal do Paraná (UFPR – Setor Litoral). Email: micalou2@ufpr.br

O ESTÍMULO COMPOSTO COMO DISPOSITIVO DE CRIAÇÃO DE DRAMATURGIA HIPERTEXTUAL NA ESCOLA

Durante 2016 e 2017 coordenei um subprojeto Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que atuava na Escola Estadual Gabriel de Lara, localizada em Matinhos, no litoral do Paraná. Neste projeto atuaram dez bolsistas do curso de Licenciatura em Artes da UFPR Litoral e duas supervisoras (professoras da escola), atendendo a alunos do nono ano do ensino fundamental e do primeiro ensino médio. Nos encontros coletivos experimentávamos atividades, líamos textos e discutíamos sobre metodologias de trabalho, fazendo também avaliações sobre todas estas práticas e em paralelo, ministrávamos oficinas.

Matinhos é um município litorâneo, carente de serviços em geral, principalmente fora dos meses de temporada. O bairro Caiobá, onde fica a Universidade é também onde se concentram os imóveis mais custosos, e que normalmente servem ao público de veraneio, enquanto a população permanente da cidade se concentra em bairros periféricos. Segundo dados de 2010 do IPARDES, de um total de cerca de 33 mil imóveis, menos de 10 mil são de moradores permanentes (IPARDES, 2017, p. 10). O transporte público entre os bairros e municípios vizinhos é bastante precário, o que dificultou na atuação do PIBID em localidades menos centrais, principalmente em dias de chuva, em função dos constantes alagamentos.

Em agosto de 2016 o Programa atuava em Paranaguá, Matinhos, Guaratuba e Pontal do Paraná. Devido a cortes de verba e à precariedade do sistema de transporte local, concentramos nossas atividades na Escola Estadual Gabriel de Lara, situada no centro de Matinhos. Atuar em escolas mais periféricas exigiria uma logística mais complexa.

É importante citar que no litoral do Paraná muitos dos professores de artes da rede pública tem sua formação em outra área que não a de artes, o que repercute no cenário local.

Embora exista uma tendência em dividir as artes e seu ensino em quatro áreas principais (teatro, dança, música e artes visuais), noto que pelo menos desde o início do século XX e mais fortemente desde os anos 60, inúmeras outras formas de expressão artística surgem, tensionando limites diversos e nos desafiando a tratar as artes em relação

a uma série de outras dinâmicas sociais e culturais. Formas artísticas como a *performance art*, *net art*, videoarte, videodança, artemídia não cabem dentro de uma destas quatro áreas ou atravessam mais de uma delas. Deste modo optamos por uma abordagem híbrida, perpassando diferentes campos das artes.

Com o desenvolvimento de tecnologias que operam desde espacialidades virtuais até a manipulação de formas de vida, as artes se expandem para além do aprendizado de técnicas bem determinadas. Além de propiciar procedimentos técnicos sempre novos, as tecnologias infocomunicacionais propiciam também formas distintas de ocupação e percepção de espacialidades e temporalidades, incidindo no modo como pensamos e nos relacionamos com o mundo. Se nos anos 60 a efemeridade da *performance art* podia ser vista como uma reação à comodificação da arte, hoje poderíamos pensar que o próprio mercado simbólico opere de modo performativo, sendo por vezes difícil distinguir os nossos gostos e valores, daqueles induzidos, por exemplo, pela manipulação de algoritmos e pela forma de operar das mídias sociais. Deste modo, não vejo como viável uma separação entre uma reflexão crítica sobre o momento presente e o desenvolvimento de pedagogias no campo das artes.

Princípios como automação, replicabilidade, desmaterialização, modularidade e ubiquidade nos sugerem a possibilidade de composição de obras que não se caracterizam e qualificam necessariamente dentro de cânones antes caros ao mundo da arte como originalidade e singularidade. Algumas obras não se constroem mais necessariamente dentro de uma unidade de tempo e espaço, podendo se articular como uma interface entre espacialidades literais e virtuais, como *Steal this Book* de Dora Garcia², *BorderXing*³ de Heath Bunting, ou *EU - Negociando Sentidos*⁴ da Excompanhiadeteatro. Narrativas transmídia ou hipertextuais são percursos possíveis também para o ensino das artes, uma vez que a maioria dos nossos alunos são nativos digitais, já habituados com este tipo de construção narrativa.

2 <http://bacanasbooks.blogspot.com.br/2012/12/steal-this-book-robe-este-libro-dora.html>

3 <http://www.irational.org/borderxing/>

4 <http://www.excompanhiadeteatro.com.br/projetos>

Se por um lado a arte contemporânea parece ter complexificado diversas discussões sobre presença, experiência e representação, por outro lado, entraves antigos como a censura e a precarização do ensino, parecem retornar retrocedendo a discussão sobre arte e sociedade e evidentemente sobre o ensino das artes.

Durante o primeiro semestre de 2016 o andamento do nosso projeto foi bastante afetado pelo momento político turbulento que culminou em ocupações nas escolas secundárias, em uma greve e em constantes mudanças de agenda. Durante este semestre optamos por ministrar oficinas curtas nas ocupações destes diversos municípios do litoral, o que embora tenha sido gratificante, dificultou um planejamento de atividades mais elaboradas por conta da falta de continuidade que resultava de um momento de instabilidade constante.

Em 2017 se acentuam os cortes no fomento às artes e à educação afetando também o PIBID que passou por mudanças drásticas no edital proposto a partir de 2018 dificultando ou até inviabilizando muitas das práticas que ocorriam até então. A partir de 2019 este quadro se agrava consideravelmente afetando todo o campo da educação pública e da produção cultural brasileira, implicando e restringindo estas atividades financeiramente e conceitualmente.

Buscando possíveis pontes entre o ensino das artes com questões sociais mais amplas, me pergunto de que modo nossa prática na universidade e na escola poderia nos fazer mais próximos do mencionado “Direito à Cidade” de Lefebvre? Teria a arte algum poder de incidir nas relações entre cidadão e cidade? Seria a arte capaz de trazer uma percepção mais profunda ou sensível sobre nossa condição no mundo? Seria dela o papel de cumprir esta ou alguma outra função?

Mais do que responder de forma objetiva a estas perguntas, creio que nossa tarefa possa ser a de despertar nossos sentidos para perceber detalhes sutis do dia a dia, nos tornando mais aptos a agir mais do que a reagir, a produzir, mais do que reproduzir. Parto do pressuposto de que em nossos corpos não estão inscritos somente nossos desejos e vontades, mas também estão incorporadas estruturas simbólicas complexas que se relacionam com formas de poder, como nos sugere Pierre Bourdieu.

Para Bourdieu, as estruturas simbólicas do espaço e do tempo fornecem também uma estrutura para a experiência mediante a qual entendemos e construímos nossa posição social. Estas formas temporais ou estruturas espaciais incidem não somente na representação do universo de um grupo, mas faz com que o próprio grupo se organize de acordo com essa representação. (HARVEY, 1993, p. 198).

Embora o teatro e as artes sejam frequentemente entendidos como formas de expressão, creio que é possível entendê-los também como uma potente forma de nos colocar em uma condição de escuta e de re-elaboração da nossa percepção sobre o mundo e sobre nós mesmos. Considero que o lugar desde onde olhamos para o mundo e a condição psicofísica de nossos corpos incide no modo como atribuímos valor e sentido às experiências vividas. Creio ainda que pensar é também uma prática corporal, e que o modo como nos colocamos em contexto incide no modo como produzimos conhecimento.

Durante nossas investigações propusemos atividades que se baseiam na solução de problemas e na construção de narrativas *em performance*, dentro de uma atmosfera ficcional e imersiva. Investigamos as noções de hipertextualidade, dramaturgia procedimental e experimentamos estruturas como as dos *Mystery Dinner Parties* e do RPG. Partimos da premissa de que uma reflexão em ação é diferente tanto de uma reflexão para a ação como de uma reflexão sobre a ação.

Acredito que as artes possuem especificidades no seu modo de produzir conhecimento, valorizando os conhecimentos tácito e incorporado que se inter-relacionam constantemente com as outras dimensões do conhecimento (explícito) mais frequentemente presentes na academia. Em confluência com estas ideias e considerando o fato de que muitos dos bolsistas do projeto ainda não tinham experiência em teatro, busquei experimentar diferentes metodologias de trabalho que permitissem que mesmo os alunos-bolsistas dos primeiros anos, pudessem se engajar em atividades relacionadas às artes cênicas, trazendo também elementos e estímulos de natureza artística mais híbrida, utilizando estímulos sensoriais e jogos como disparadores para a construção de cenas.

Acredito em uma abordagem processual e que prioriza a vivência do aluno no aqui- agora em detrimento da criação de um produto artístico a ser contemplado por um público externo em um momento separado das aulas. Neste sentido a metodologia que norteou nossos processos de investigação é o drama, conectando-se ainda com uma investigação

sobre procedimentos dramatúrgicos e sobre jogos. O modo como buscamos trabalhar com o drama é bastante experimental, e portanto nos apropriamos e propusemos variações das metodologias estudadas. Exploramos diferentes tipos de dramaturgias a partir da interação com estímulos sensoriais de diversas naturezas, buscando criar percursos imersivos, onde os participantes seriam aptos a fazer escolhas, participando do processo de construção da cena.

O estímulo composto é um dos recursos utilizados dentro da metodologia conhecida como *drama in education* ou *process drama*, difundida no Brasil pela pesquisadora Beatriz Angela Vieira Cabral (UDESC). Ele auxilia tanto no processo de construção de uma atmosfera ficcional e imersiva, quanto como disparador de uma narrativa que vai sendo construída de forma coletiva ao longo do processo.

O estímulo composto inclui diferentes artefatos – objetos, fotografias, cartas e outros documentos, incluídos em um container apropriado. A significância é dada pela justaposição cuidadosa de seu conteúdo - o relacionamento entre eles e o detalhe dos objetos sugere motivação e ação humana. (SOMMERS, 2011, p. 179).

O pacote de estímulos funciona como uma coleção de objetos que segundo o autor são impregnados de sentido e de identidade, e que combinados propiciam a criação de relações que estão para além do sentido de cada elemento isolado (SOMMERS, 2011, p. 178). A dramaturgia é desencadeada através do manuseio destes elementos, gerando uma infinidade de possibilidades, que serão estruturadas de formas distintas dependendo da condução do jogo.

A base do trabalho com estímulo composto funciona a partir da instauração de um contexto ficcional e imersivo dentro do qual os participantes atuam. A instauração deste contexto, pode ser dar de diversas formas, como por exemplo através de um pré-texto que funciona como um instigador para a criação de uma narrativa coletiva. Diego de Medeiros Pereira (2014, p. 73) explica que o pré texto pode ser uma referência “(textual, histórica, visual, musical, entre outras) que serve de apoio para o desenvolvimento do processo”, a qual se pode recorrer para buscar ideias e para manter a coerência dramática. Para Beatriz Cabral;

O pré-texto é, assim, não apenas um estímulo; sua função é bem mais ampla. Enquanto o estímulo sugere a idéia ou a ação inicial, o pré-texto indica não somente o que existe anteriormente ao texto (contexto e circunstâncias anteriores), mas também subsidia a investigação posterior, uma vez que introduz elementos para identificar a natureza e os limites do contexto dramático e dos papéis dos participantes. (CABRAL, 2006, p. 15).

John Sommers (2011, p. 176) afirma que a construção de narrativas é o que permite ao ser humano viver para além do momento presente. O contato com estas narrativas resultaria em três processos fundamentais na nossa existência:

- 1 - organizar momentaneamente a experiência em uma série de memórias”, dando indícios de uma identidade que se enraizaria na memória;
- 2 - criar uma expectativa sobre o futuro, o que resultaria em um planejamento das nossas ações para que nos aproximemos dos nossos ‘planos’; e
- 3 - ‘vivenciar através da história de outros, o que nunca experimentamos’, nos permitindo aprender para além da experiência pessoal. (SOMMERS, 2011, p. 176).

Segundo o autor (2011, p. 176), essa seria a “base de grande parte de nossa aprendizagem e educação formal”. Sommers (2011) sugere ainda que nossas histórias pessoais são construídas de forma intertextual, sendo atravessadas por *meta-histórias*, narrativas de diversas ordens que se encontram espalhadas no tecido social, podendo variar desde narrativas deliberadamente ficcionais, como filmes e livros até códigos mais sutis, e que estão embebidos na nossa cultura.

Muitas destas narrativas, imagens e símbolos como códigos de conduta, padrões de beleza, elementos da linguagem, ou mesmo monumentos nas praças influenciam no modo como percebemos o espaço, interfaceando nosso cotidiano. Embora normalmente não tenhamos um estranhamento que nos leve à questionar a circunstância da implantação de tais símbolos, Michel Certeau (1984), cita o caso dos monumentos ou fronteiras, sugerindo que estes elementos são formas de lembrar histórias e resultados de conflitos, confirmando convenções sociais que por mais arbitrárias que sejam, entendemos como *naturais*. As superfícies urbanas celebram e mantêm vivos códigos simbólicos que estruturam relações sociais segundo o ponto de vista de quem escreveu essas histórias.

Manuel Castells também sustenta que as espacialidades são produzidas pelos indivíduos, porém expressando interesses de classes dominantes em relação a modelos específicos de desenvolvimento (CASTELLS 1983, p. 4). Michael Storper reitera a função

dos símbolos e imagens em criar realidades *construídas*, que podem ser difundidas e aceitas, tornando-se referência para ações humanas (Storper, 1997, p. 29 *apud* SOJA, 2000, p. 260). Antje Schlottmann e Judith Miggelbrink, no texto *Visual Geographies* afirmam, que mais do que representar ou refletir um espaço, ou uma realidade, imagens são interfaces de sua constituição (SCHLOTTMANN; MIGGELBRINK, 2009, p. 8). Um exemplo atual disso poderia ser a influência das *fake news* na construção da opinião pública.

Assim como nas superfícies da urbe, também pelas *artérias virtuais* da cidade circulam símbolos, imagens e narrativas que atravessam o espaço carregando consigo um universo simbólico que influencia nas relações espaciais. Se somarmos a isso aspectos subjetivos da percepção e do imaginário humanos, poderíamos nos confundir bastante em tentar separar hermeticamente o quanto de nossa *realidade* é construída por narrativas *reais* e o quanto dela resulta da articulação de narrativas de ordem ficcional. A questão que nos colocamos aqui é de que modo um indivíduo pode ser capaz de incidir conscientemente no tecido simbólico e nas práticas materiais deste espaço?

Uma vez que estas práticas são dinâmicas, sugiro buscar uma abordagem relacional *em performance*, entrelaçando ação e representação, e articulando constantemente uma costura intertextual com estas meta-narrativas. A descrição dos nossos experimentos não são de nenhum modo uma solução para estas questões, mas reflexões e experimentos iniciais sobre como atividades de ensino das artes na escola podem dialogar com dinâmicas sociais contemporâneas.

Intencionando propiciar esta costura intertextual de meta-narrativas, as noções de reciprocidade e de hipertextualidade se fazem relevantes para investigar possibilidades de construção de jogos cênicos participativos e imersivos. Pierre Lévy (1999, p. 74) acredita que a interatividade se dê a partir das “possibilidades de apropriação e de personalização da mensagem recebida”, e da “reciprocidade da comunicação”. Embora a comunicação em rede ou as formas de escrita hipertextual propiciem um ambiente que a princípio é interativo e construído coletivamente, essa interatividade pode se dar de distintas formas e com diferentes graus de agência. Primeiramente a trama hipertextual pode permitir ou não que o interator altere a sua estrutura. Depois, poderíamos também questionar de que modo a participação ou interação é crítica ou incide de algum modo na formulação do problema

levantado, uma vez que as formas contemporâneas de controle (sinóptico ou rizomático), incidem na nossa percepção simbólica, dificultando e confundindo o que é da ordem da produção, da reprodução e da coerção.

Na dramaturgia procedimental o interator não é exatamente um co-autor, transformando a trama apenas na sua apreensão (MURRAY in WARDRIP-FRUIIN; MONTFORT, 2003, p. 6). Esta estrutura instaura regras que possibilitam a participação do interator, que tem escolhas limitadas de percurso (MOREIRA, 2010, p. 20).

Os jogos de videogame, alguns jogos de RPG ou mesmo espetáculos imersivos como os do grupo inglês *Punchdrunk*⁵ funcionam deste modo. Nosso último experimento, com a *Guerra dos Tronos*, focou neste tipo de estrutura.

Na autoria procedimental é função do dramaturgo buscar como se estrutura esta matriz de textos potenciais constantes no mapa dramático, definindo o sistema e regras além das condições de participação, estruturando também as fórmulas de como um elemento se relaciona com o outro, e como estes respondem à interação (MOREIRA, 2010, p. 31-32).

A interação com este tipo de dramaturgia se dá concomitantemente tanto em nível pessoal ou privado, como de forma públicas e coletivas. Dentro da metodologia do drama, a identificação com narrativas ficcionais é explorada, de modo a que o contexto criado forneça uma estrutura dentro da qual a projeção de questões da realidade do aluno permita uma ampliação da possibilidade de vivência e de experiência. Neste contexto o aluno é convidado a buscar suas próprias formas de resolução dos conflitos, construindo argumentos e refletindo à partir de situações postas no espaço (desde um ponto de vista experiencial) sobre uma série de questões transversais que conectam ficção e realidade.

Embora Sommers sugira formas de utilização do estímulo composto, nós optamos por testar diversos modos de condução de atividades, relacionando-nos com ambas as formas de interatividade citadas anteriormente. Em um primeiro momento a estrutura dos jogos era aberta e os participantes poderiam alterar a narrativa e em um segundo momento usamos uma estrutura pré-definida e com variações limitadas que culminavam em finais diversos.

5 <https://www.punchdrunk.com/>

As atividades engajaram os alunos em improvisações e também em pesquisas sobre os temas e questões que surgiam. Durante a preparação das caixas foi necessária uma investigação bibliográfica sobre as ambientações e contextos históricos escolhidos, sendo estas informações relevantes para que os objetos e instruções dessem pistas aos participantes, possibilitando que estes tivessem referências para interagir com o contexto ficcional com coerência.

Sommers propõe um trabalho que ocorre em “dois níveis interconectados e que afetam um ao outro – o nível social real dos participantes, e o nível simbólico da linguagem do drama” (SOMMERS, 2011, p. 178). A partir destas premissas, buscamos criar jogos e atividades onde a interação com narrativas de diversas ordens poderiam servir ao mesmo tempo como uma forma de investigação do universo do teatro e das artes em geral, e como uma forma de refletir sobre nosso modo de atuar no mundo.

Com o desejo de pensar o ensino das artes em relação às dinâmicas da cultura digital, à produção artística contemporânea e à realidade política atual, investigamos procedimentos, estímulos e mídias distintas. Embora a maioria de nossas ideias iniciais fossem demasiadamente complexas para serem desenvolvidas dentro da nossa disponibilidade de tempo e de recursos, os exercícios que desenvolvemos nos trouxeram importantes *insights*.

A pesquisa com as caixas de estímulos começou a partir da criação de fichas de personagens, dentre os quais: alfaiates italianas da idade média, motorista de caminhão e dançarinas dos anos 60, uma dona de casa dos anos 30, um extraterrestre nascido na Lua, um agente de uma empresa de viagens no tempo, e um sapateiro japonês de 1945. A partir destas ambientações foram desenvolvidas caixas de estímulo. Para cada caixa foi pensado um *onde* e um *quando*, sendo o *quem*, o *que* e o *como* dependente do jogo criado para ativar cada caixa.

Cada grupo escolheu além do local e do período histórico, também o foco em algum dos elementos cênicos, como figurino, sons ou cenário, como disparadores para o desenvolvimento da dramaturgia (em *performance*). A caixa da rádio, se desenvolveu como uma narrativa predominantemente sonora e sensorial, a caixa do Japão se utilizou

de elementos de cenografia e adereços, a caixa da idade média focava na confecção de figurinos e a caixa do futuro explorava a estrutura do jogo em si, focando também na construção de personagens a partir de cartas de RPG.

Cada caixa foi lentamente se transformando em um jogo de imersão, sendo nosso objetivo agrupá-las posteriormente em uma espécie de tabuleiro, composto por quadrantes que se interceptariam em alguns pontos. Foram pesquisadas diferentes estruturas desde jogos de tabuleiro, (Detetive e Scotland Yard), a jogos eletrônicos e de celular, roteiros de *Mystery Dinner Parties*, e finalmente jogos de RPG ou LARP. Pesquisas transversais sobre aspectos históricos também foram feitas gerando uma série de experimentos que devido à interrupção do edital do PIBID, vigente até fevereiro de 2018, não chegaram a culminar na atividade desejada. Decidimos, em decorrência, desenvolver uma atividade mais simples que seria nosso encerramento na Escola Estadual Gabriel de Lara a partir do jogo de RPG, *Guerra dos Tronos*. A seguir, descrevemos a sequência de atividades.

RÁDIO NO BRASIL - ANOS 60

Partindo de questionamentos sobre censura e da imbricação entre narrativas de ordem real e ficcional, o grupo iniciou uma pesquisa sobre a rádio na era Vargas, perpassando o radioteatro, as radionovelas e as hibridações destas novelas com o jornalismo⁶. Entretanto, decidimos focar nos anos 60, na questão da censura e das perseguições que ocorriam durante a ditadura militar.

Foi construído um percurso predominantemente tátil e sonoro onde os participantes eram vendados e levados até uma escadaria de incêndio, ouvindo gritos de tortura e barulhos de correntes. O local era frio e desconfortável, dando a sensação de ser um cativo ou prisão. Um jogo de contação de histórias iniciou, sendo este um interrogatório, no qual um único personagem era construído a partir das respostas que cada um de nós dava ao inquisidor.

⁶ <http://www.ebc.com.br/noticias/2015/08/radionovelas-segunda-guerra-mundial-70-anos>

Figura 1 - Alfaiataria - Itália - Idade Média



Fonte: Arquivo pessoal

Os proponentes pesquisaram aspectos da cultura, sociedade e religião da Itália na Idade média, utilizando estas informações para a elaboração da atividade, que iniciava em um atelier de costura. No cenário construído havia tecidos, alfinetes, fios, agulhas, tesouras, fitas métricas e imagens com moldes de roupas da idade média espalhados pela bancada, sugerindo que os figurinos poderiam ser confeccionados com o material e instruções disponíveis. Também havia um manequim vestido com roupas a serem entregues ao Sr. Friederich, alguns lembretes para a costureira e um desenho do vestido da noiva com um bilhete que continha a data de entrega.

Antes de atuar no cenário, cada participante recebeu um papel com pistas que identificavam os personagens da trama e alguns acontecimentos (figura 2). Um mapa da região, por exemplo, identificava um trabalhador rural e uma carta dentro de uma garrafa marcava um encontro entre dois personagens.

Figura 2 – materiais que identificam personagens na trama



Fonte: Arquivo pessoal

O gradual processo de caracterização e confecção gerava a imersão no contexto ficcional, auxiliando os participantes na composição das personagens. A caracterização da noiva foi influenciada por uma oficina de maquiagem que ocorria na sala ao lado. O grupo decidiu se deslocar para esta oficina, sendo a noiva então preparada neste salão que surgiu na trama de improviso, misturando o contexto do jogo com o entorno.

No segundo momento foi inserida uma nova caixa contendo uma flor, um buquê, uma carta dentro de uma garrafa (com informações sobre um caso de amor proibido) e uma caneta, que poderia ser usada caso os participantes decidissem continuar a carta ou respondê-la. Outros personagens foram inseridos: o noivo, um rapaz apaixonado, o padre e o pai da noiva.

Enquanto os participantes discutiam e decidiam sobre a realização ou não do casamento, visto que era possível que a noiva desistisse de se casar, o cenário ia se transformando progressivamente em uma igreja, com crucifixos, altar, bíblia, e velas, além de um cavalinho de pau.

No decorrer da atividade o grupo acabou decidindo que uma moça interromperia o casamento levando o noivo a confessar que a amava. coincidentemente, a noiva, que também era apaixonada por outro rapaz, aproveitou o momento para fugir com seu amado. Entretanto, um novo problema apareceu. Havia dois casais desejosos de fugir, porém apenas um cavalo, o que gerou um novo conflito: Quem ficaria com o cavalo?

Os participantes puderam tomar decisões e definir o curso dos acontecimentos em diversos momentos, tendo os mediadores a função de direcionar as ações a fim de manter a coesão da trama.

SAPATARIA - JAPÃO 1945

Este jogo se serviu de uma interação com um cenário que continha instrumentos musicais, livros de origami, sapatos, incensos, martelo, bilhetinhos com dizeres diversos, uma fotografia antiga de criança, pedaços de cartas em língua japonesa, *hashi*, mapa do Japão, uma foto de uma mulher com políticos, uma fotografia de casal rasgada ao meio, além de duas personagens que permaneciam em uma cerimônia do chá, sem interação com os participantes e um sapateiro.

Os participantes foram divididos em grupos podendo explorar o cenário por cinco minutos. Cada grupo criou então uma cena a partir da interação com os objetos, sendo para tal utilizada a blablação.

RPG - PESQUISA MÉDICA

Neste jogo decidimos focar na estrutura do RPG, sendo a trama parcialmente determinada pelo mestre, uma vez que seu desdobramento dependia das possibilidades geradas pelo participantes.

A *caixa* foi constituída por elementos que remetiam a novas tecnologias, ao controle e à censura, dentro de um experimento médico que tinha como principal foco conseguir ler a mente humana.

A cada participante foi dada uma carta que continha informações sobre idade, gênero e função na narrativa, além de indicar outros dados como força e inteligência. Estes elementos, eram também usados em caso de disputas sobre algum tipo de decisão que tivesse que ser tomada. Todas as personagens utilizadas para esta campanha foram pré-montadas e cada jogador teve a oportunidade de dar sua própria interpretação às mesmas.

A trama era composta por um grupo de cientistas e um grupo de voluntários. Os médicos usavam os voluntários para testar uma vacina contra uma pretensa epidemia que estava se alastrando pela cidade. O grupo dos cientistas tinha como o real objetivo testar sua nova tecnologia que permitiria ler a mente das pessoas infectadas com ela. Dentro do grupo dos médicos havia um subgrupo que acabou sendo enganado e mais do que experimentar a vacina nos voluntários, estes próprios se converteram nas cobaias do experimento. As personagens e a história se desdobraram e tomaram rumos bastante distintos da trama original.

A GUERRA DOS TRONOS⁷

As atividades iniciais nos trouxeram uma série de perguntas e *insights*, que nos auxiliaram na elaboração de uma única atividade, desenvolvida por todos os bolsistas durante o último semestre de 2017 a partir de um fragmento do jogo de RPG *Guerra dos Tronos*, que possivelmente seria familiar e atrativo para os alunos do primeiro ano da Escola Estadual Gabriel de Lara.

⁷ Documentação sobre esta experiência pode ser acessada aqui: <https://www.micalou.org/pibid>

Figura 3 - aluno da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

O fragmento escolhido foi *O Casamento do Cavaleiro*⁸, que narra a saga de duas famílias rivais que estão tentando resolver problemas antigos através de um casamento arranjado.

47

O casamento do cavaleiro é uma história introdutória para GdTRPG e tem como foco um casamento. Este casamento tem um valor prático para as famílias que unirá, e é uma chance de romance (e perigo) para os noivos, que podem vir a ser jogadores ou personagens importantes em sua crônica. Este material prepara o palco para que o drama se desenvolva e sugere algumas cenas apropriadas para a trama. (KENSON, 2008, p. 2).

O jogo foi desenvolvido em duas partes, sendo a primeira intitulada *imersão* e a segunda, uma sequência de jogos cênicos conduzidos pelos personagens principais da trama, cada qual situado em um dos quatro quadrantes de nosso espaço cênico.

Foram montadas seis caixas de estímulo; a da imersão, a da Noiva – Maria do Rosário, a do Noivo – Kevin Malta, a do Amante – João Oliveira, a do Padre e a da Trupe de Teatro. As cinco primeiras caixas foram desenvolvidas pelos bolsistas e a sexta foi desenvolvida

⁸ Acesso: <https://www.scribd.com/doc/258001119/Guerra-Dos-Tronos-RPG-O-Casamento-Do-Cavaleiro>.
<https://docslide.com.br/documents/guerra-dos-tronos-rpg-o-casamento-do-cavaleiro.html>
<https://ovelhinhodorpg.wordpress.com/guerra-dos-tronos-rpg/>

juntamente com alunos que frequentavam uma oficina do PIBID no contraturno das aulas. A atividade foi aplicada em uma turma que não havia ainda participado de nenhuma atividade do projeto, o que se deu devido à constante mudança de agenda da escola.

IMERSÃO

Esta atividade tem como função instaurar um contexto ficcional através de estímulos sensoriais diversos. Os alunos foram conduzidos até um local mais ou menos silencioso onde foi sugerido que fechassem os olhos. Neste momento iniciava uma narrativa⁹ que contextualizava o ambiente onde se passava a história trazendo também elementos sobre a trama e seus personagens, porém misturando elementos ficcionais com questões referentes ao município de Matinhos.

Através do uso de diversos recursos e estímulos sensoriais a sensação de uma viagem de carroça até o local onde se realizaria um casamento entre famílias rivais foi criada. Nesta narrativa, os bolsistas incluíram elementos históricos e sociais da idade média sugerindo imagens sobre o dia a dia dos personagens e também elementos sensoriais como o clima e os cheiros do percurso.

Figura 4 – alunas e alunos da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

Pistas sobre a composição corporal dos personagens que estariam na carroça foram inseridas na narrativa assim como sobre seus estados de espírito, tanto com relação ao cansaço decorrente da viagem quanto frente ao casamento.

⁹ Acesso ao texto em: <https://www.micalou.org/pibid>

Os participantes abriram então os olhos e receberam os brasões de seu clã, sendo encaminhados para a sala de aula. Esta sala estava dividida em quatro partes, e cada grupo se direcionou para seu clã, seguindo as referências dos símbolos nos brasões. Em cada clã, havia um personagem mediador e uma caixa de estímulos. Elementos simples de cenário e figurino, também foram confeccionados com o intuito de criar *rituais de imersão* dentro do contexto ficcional.

Em cada quadrante ocorria um jogo distinto, cujo resultado influenciaria no desenvolvimento da narrativa, uma vez que o final da história dependia da combinação de diferentes de decisões feitas em cada quadrante. Estes resultados iam sendo progressivamente repassados a um mediador que organizaria o desfecho da história.

Em cada quadrante a história era narrada sob a perspectiva específica do personagem em questão, revelando ou encobrendo aspectos da trama. O desenvolvimento da narrativa dependia das decisões que cada personagem ia tomando em função da relação que estabelecia com seu grupo e também dos resultados dos jogos.

CLÃ 1 - NOIVA – MARIA DO ROSÁRIO

49

Nesse Clã os alunos foram recebidos pela noiva, Maria do Rosário (aluna que participou de uma oficina que ocorreu no contraturno das aulas) e a tutora da noiva (aluna-bolsista da universidade) ambas caracterizadas com figurinos confeccionados durante as atividades do PIBID. Estas personagens iniciaram a narrativa a partir de uma caixa de estímulos que continha uma foto da noiva com o jardineiro do castelo, além de outros elementos que faziam referência ao drama de Maria do Rosário, moça muito rica, e de personalidade ambígua. Maria amava um súdito do castelo, e estava grávida do mesmo, mas deveria casar-se com outro homem, Kevin Malta, para que suas famílias ficassem ainda mais ricas.

Os participantes receberam peças de figurino feitas de jornal e também uma flor, elementos utilizados em uma aula de dança medieval que deveria ser aprendida para a cerimônia. Paralelamente, ocorria o jogo do detetive, que determinaria o futuro da noiva. Se

o assassino fosse preso pelo detetive, a noiva fugiria com uma trupe de artistas de circo ou com seu amante e se o assassino conseguisse matar a todos, Maria do Rosário se casaria então com Kevin Malta.

CLÃ 2 - NOIVO – KEVIN MALTA

Nesse Clã os alunos foram recebidos pelo noivo, Kevin Malta (aluno do contraturno) e o escudeiro do noivo (bolsista), também caracterizados. Uma foto de Kevin com seu irmão é encontrada, contendo uma dedicatória, que é disparadora da narrativa. Kevin perdeu seu irmão querido na guerra e agora ele deve ocupar o seu lugar como sucessor da coroa. Para tal, Kevin deve realizar o desejo do pai e se casar. Kevin está apaixonado por Maria e se entusiasma com a ideia.

Nesta parte da trama será decidido através de uma batalha de espadas o que Kevin saberia em relação ao amante de sua pretendida, determinando assim sua reação e a convocação ou não do amante, Oliveira, para o exército do rei.

Figura 5 - alunos da Escola Estadual Gabriel de Lara



Fonte: acervo pessoal

CLÃ 3 - O AMANTE – JOÃO OLIVEIRA

Neste quadrante os alunos foram recebidos por João Oliveira que portava uma caixa de estímulos com chapéus de jornal distribuídos para os integrantes do clã, além de uma garrafa com uma carta de amor escrita por Maria do Rosário. João Oliveira sempre esteve ao lado da família Rosário, sendo leal e companheiro. Nesta caixa havia uma foto de ambos juntos quando criança.

Como João estava muito ansioso com o casamento de sua amada com outro homem, ele sugere aos participantes que façam um jogo de concentração para que todos se acalmassem. Neste jogo era necessário conseguir contar de um até dez sem que ninguém falasse ao mesmo tempo que o outro. Não era permitido estabelecer nenhum tipo de ordem ou acordo, sendo necessário realmente se concentrar e ouvir o grupo. Se o grupo conseguisse performar esta tarefa após três tentativas seria decidido que João Oliveira entraria na igreja e interromperia o casamento confessando seu amor por Maria do Rosário.

CLÃ 4 - O PADRE

O cenário era composto por: uma Bíblia, uma garrafa de vinho (suco de uva), e um cálice, buscando reconstruir a atmosfera de uma igreja. O padre usava roupas feitas de jornal e uma coroinha. O conflito deste quadrante era o fato da noiva se casar grávida, levando o padre a titubear entre fazer a vontade de Deus e ser morto, ou fazer a vontade dos homens poderosos daquele reino e sobreviver. Através de um *telefone sem fio* palavras relacionadas à igreja da idade média eram repassadas de ouvido em ouvido, sendo revelados aos poucos, também os segredos da princesa. Este jogo poderia ocorrer três vezes e se a frase correta chegasse novamente à quem iniciou o jogo, seria decidido que o padre casaria a noiva. Caso contrário ele fugiria ou se negaria a celebrar o casamento.

51

CLÃ 5 - A TRUPE DE TEATRO

Os integrantes da trupe de circo eram os alunos de uma oficina que ocorreu durante o semestre no contraturno das aulas. Nesta oficina foram desenvolvidos jogos de contação de histórias e de improvisação, além da confecção de figurinos e máscaras. Também houve uma sequência de atividades de manipulação e confecção de diversos tipos de malabares.

Nas últimas semanas desta oficina o grupo focou em improvisações que focavam no contexto de um casamento que ocorreria na idade média. A partir destas improvisações foram criados os personagens que atuariam no jogo *A Guerra dos Tronos*.

A função da trupe dentro do jogo era a de articular o desfecho da narrativa. Caso o resultado dos jogos apontasse para a fuga da noiva com o amante, a trupe entraria no jogo encenando uma brincadeira com a noiva, para assim raptá-la. Se a noiva casasse com o noivo, a trupe entraria para iniciar os festejos.

Além desta combinação de finais possíveis, os participantes podiam fazer escolhas em outros momentos da atividade. Durante o casamento, por exemplo, houve um combate entre o amante e o príncipe, tendo o grupo a opção de escolher quem ganharia o combate. O desfecho escolhido nesta ocasião foi que o amante interviria no casamento e que a trupe sequestraria a noiva, sobrando ao final, ambos, amante e noivo sozinhos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Todos estes jogos exploraram ao seu modo uma relação entre a construção de um contexto ficcional imersivo e a construção de dramaturgias a partir de dinâmicas com as caixa de estímulos. Estes jogos são fruto da investigação de procedimentos e metodologias de ensino do teatro, relacionando o ensino das artes com as diversas meta-narrativas do nosso cotidiano, buscando criar atividades baseadas na solução de problemas e na reflexão *em ação*.

Um dos principais problemas encontrados, além da interrupção do PIBID, foi o fato de que as turmas da escola mudavam de horário quase todas as semanas e era impossível prever qual grupo participaria das nossas atividades. Deste modo era praticamente impossível planejar qualquer oficina com continuidade, que não fosse no contraturno das aulas.

A atividade final acabou focando prioritariamente na investigação de um percurso de dramaturgia procedimental. A atuação não foi tão explorada, uma vez que nem os bolsistas haviam tido suficiente preparo para tal, visto que a maioria ainda não tinha frequentado as aulas regulares de teatro do curso e que a quantidade de trabalho que tínhamos para efetuar nos encontros semanais era muito grande para dar conta de todos os aspectos da atividade. Deste modo, nos concentramos na estrutura do jogo também por conta de não sabermos até o momento da atividade se o grupo que viria seria de alunos com quem já trabalhamos ou se seriam alunos novos.

Acredito que nossa atuação dentro do PIBID propiciou um espaço de encontro entre pesquisa acadêmica e escola, sendo possivelmente para muitos dos participantes um primeiro contato tanto com as artes quanto com a prática docente. Creio também que é importante investigarmos as relações entre o ensino das artes com as dinâmicas sócio culturais do presente, buscando entender ao mesmo tempo como nos posicionamos no mundo e qual o papel da arte nisso. Perceber e costurar percursos por entre estas teias narrativas do nosso cotidiano pode ser uma forma sutil de re-escrever nossa história, ou de readquirir o que Lefebvre chamava de “O Direito à Cidade”.

REFERÊNCIAS

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

CASTELLS, Manuel. **The city and the grassroots**. Berkeley and Los Angeles, University of California Press. 1983.

CERTEAU, Michel. **The practice of everyday life**. Berkeley: University of California Press. 1984.

HARVEY, David. **A Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves. São Paulo: edições Loyola, 1993. Disponível em: <http://libcom.org/files/David%20Harvey%20-%20The%20Condition%20of%20Postmodernity.pdf>. Acesso em: 6 nov. 2014.

IPARDES. Caderno estatístico do município de Matinhos. Set, 2017. Disponível em: <http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=83260>. Acesso em: jul. 2017.

KENSON, Steve. O Casamento do Cavaleiro. In Guerra dos Tronos: Kit do Narrador. Porto Alegre: Jambô, 2008.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução: Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 1999. 250 p.

MOREIRA, Leonardo. **Escuro: uma dramaturgia cúmplice**. Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo. Escola de Comunicação e Artes. São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27155/tde-17022011-145632/pt-br.php>. Acesso em: 29 ago. 2019.

PEREIRA, D. Drama como uma possibilidade teatral na educação infantil. **Revista aSPAs**, v. 4, p. 68-79, 2014.

SOJA, Edward, **Posmetrópolis: estudios críticos sobre las ciudades y las regiones**. Madrid: Traficantes de Sueños, 2008. 594 p. Disponível em: <http://traficantes.net/var/trafis/storage/original/application/78b6f47ae9582903a97e608811c7f58b.pdf>. Acesso em: 20 maio 2011.

SCHLOTTMANN, Antje; MIGGELBRINK, Judith. Visual geographies – an editorial. Copernicus Publications. **Social Geography**, n. 4, p. 1-11, 2009. Disponível em: <http://www.soc-geogr.net/4/1/2009/sg-4-1-2009.pdf>. Acesso em: jul. 2009.

SOMMERS, John. Narrativa, Drama e Estímulo Composto. Trad. de Beatriz A. V. Cabral. **Urdimento: Revista de Estudos em Artes Cênicas** - UDESC, Florianópolis, n. 17, 175-185, 2011.

WARDRIP-FRUIIN, Noah; MONTFORT, Nick (Ed.), **The New Media Reader**. Cambridge, MA: MIT Press, 2003. 798 p. Disponível em: http://monoskop.org/images/4/4c/Wardrip-Fruin_Noah_Montfort_Nick_ed_The_New_Media_Reader.pdf. Acesso em: 15 abr. 2013.

Recebido em: 24/09/2019

Aceito em: 07/12/2019

A FORMAÇÃO DO ATOR: POR UM ATOR-EMANCIPADO

Ricardo Di Carlo Ferreira¹

RESUMO: A pesquisa ora apresentada possui caráter de revisão bibliográfica e dedica-se à investigação da formação atorial, da Antiguidade à Contemporaneidade, ancorando-se na análise reflexiva a respeito das pedagogias do ator, que congregam o entendimento histórico reconstruído sobre o artista cênico e a sua formação. Desse modo, a argumentação considera as notórias transformações das concepções metodológicas do processo de profissionalização atorial, que em seu transcorrer histórico vieram a balizar as perspectivas contemporâneas de aprendizagem sob o viés do trabalho do ator sobre si mesmo, e, portanto, a de um artista da cena que opera a partir da criação de si. Nesta esteira, este estudo ancora-se em um primeiro momento no rascunho histórico evolutivo das teorias do ator, em seguida busca identificar os aspectos operativos cogentes ao suporte de sua qualificação formal/informal nos espaços contemporâneos de formação. E, finalmente, propõe possíveis caminhos de realização atorial ao artista da cena que venham a lhe possibilitar a sua permanência no campo atuacional pelo viés da formação de um ator-emancipado.

Palavras-Chave: Formação do ator. Ator. Ator-emancipado. Aprendizagem.

THE FORMATION OF THE ACTOR: FOR AN ACTOR-EMANCIPATED

ABSTRACT: The research presented here has a bibliographic revision character and is dedicated to the investigation of the actorial formation, from Ancient times to present days, anchoring itself in the reflexive analysis about the actor's pedagogies, that bring together the reconstructed historical understanding of the scenic artist and his formation. Thus, the argumentation considers the notorious transformations of the methodological conceptions of the actor's professionalization process, that in their historical course came to mark the contemporary perspectives of learning under the bias of the actor's work on himself, and therefore that of a scene artist who operates from the creation of oneself. Consequently, this study is initially based on the evolutionary historical sketch of the actor's theories, it then seeks to identify the operative aspects that support its formal or informal qualification in contemporary training spaces. Finally, it proposes possible ways of realization to the scenic artist that will enable him to remain in the acting field through the bias of the formation of an actor-emancipated.

Keywords: Formation of the actor. Actor. Actor-emancipated. Learning.

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) - *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP): Linha de pesquisa (1): Teorias e Discursos no Cinema e nas Artes do Vídeo. Formado em Licenciatura em Teatro pela mesma instituição. E-mail: ricodicarlo@gmail.com

PANORAMA ÔNTICO DO ATOR

Notoriamente, o ator é o responsável pela comunicação do personagem, da cena, por meio de si mesmo, utilizando-se de sua plenitude física e espiritual em estado de atuação, congregando e interagindo com outros fatores e agentes cênicos, para que a partir da totalidade do seu ser, de seu corpo, de sua voz e de sua emoção, articulada por seu intelecto venha a transfigurar a sua própria personalidade em outras, sob a forma de atuação.

Mesmo nos casos de negação à incorporação/*embodiment*² – quando se atua sem personagem na cena, performando a partir da sua própria personalidade (real -não fictícia/inventada), dos seus próprios registros corpóreo-vocais –, ainda assim, o atuante aciona a totalidade de sua presença no ato de cena, pelo motivo desta possuir a prerrogativa do estado de atuação, que é a própria linguagem do ator. Assim, enfatiza-se que o “fato é que o real puro é uma abstração, pois a representação nunca deixa de existir na cena” (SANTOS, 2010, p. 30).

Dado que a linguagem atorial ou a linguagem do ator, a atuação, constrói-se de forma plástica/artística, manifestando algo que não é realidade (uma ação, um personagem ou um acontecimento) no fenômeno da encenação, seja ela dramática ou pós-dramática. Importa demarcar que “a ficção pura também é uma abstração” (SANTOS, 2010, p. 30). Por ser verdade que a realidade nunca deixa de se manifestar em cena. Assim, “estas tensões existentes nas práticas atuais podem ser vistas em relação ao tempo e ao espaço – real e ficcional, assim como, aos personagens e aos atores – ficcional e real” (SANTOS, 2010, p. 30).

Retomando a essencialidade do ator: por ser um artista cuja matéria prima reside em si mesmo, imanente a ele por natureza, em seu aparato corpóreo, vocal e mental, que transcendente em operação a partir do treino, da técnica; necessita, justamente, de uma formação que evite causar-lhe danos.

² Sabe-se que o “termo *embodiment* não tem uma tradução exata para o português, aparecendo na literatura teatral como “incorporação” ou “encarnação” (...). A palavra *embodiment* se refere a tornar algo físico ou corporificar” (BELÉM, 2011, p. 65).

A pretensão aqui não é a de criar um novo método de formação de atores, contudo problematiza de forma crítica os fundamentos essenciais à qualificação formal/informal do intérprete cênico. Sabendo que as escolas de teatro são atualmente o principal meio de qualificação do ator, ainda que elas não sejam necessariamente profissionalizantes e que a formação do ator não tenha um modelo único definido, mas sim o oposto, pois seus caminhos são múltiplos (ARAÚJO, 2009). Assim sendo, esse escrito busca indicar caminhos para a formação do ator nos dias de hoje.

Parece óbvio de antemão, que a erudição, a investigação e a pesquisa sejam permanentes como condição *sine qua non* para erigir algo que constitua um trabalho efetivo de ator. O que nos leva ao interesse pelo desvelo de uma *técnica pessoal de ator*³, princípio desdobrado por Luis Otávio Burnier, que se assemelha ao *trabalho do ator sobre si mesmo*⁴ de Stanislavski e à teoria do *aprender a aprender*⁵ de Eugênio Barba, que por sua vez tem suas raízes no *teatro pobre* mais especificamente na teoria da *via negativa*⁶ de Jerzy Grotowski.

As referidas abordagens possuem como ponto de convergência a sistematização de uma técnica pessoal de representação do artista cênico, que se transforma de acordo com as variações energéticas em seu treino corpóreo, voltadas para a sua autoaprendizagem e desenvolvimento de uma linguagem atorial própria.

Uma proposta curricular para a formação do ator deve considerar o aprendizado da atuação, mas imbricada à construção de si mesmo, dito de outra forma, o aluno deve buscar construir o seu próprio ator, buscando desenvolver a sua autoaprendizagem, a sua autopesquisa, desenvolvendo assim um modo próprio de atuar e de se relacionar com seu ofício. Essa prática não se limita a dedicar-se aos mistérios da encenação, mas estende-se a todo o processo de edificação de um profissional capaz de interagir criticamente com as

3 Processo que possibilite e/ou venha a induzir o ator a uma elaboração técnica pessoal, codificada e objetiva, rumo ao encontro de meios pessoais de desbloqueio de obstáculos de representação (BURNIER, 2001).

4 Trata-se de um “processo constante de aprimoramento do ator na percepção de si, na eliminação de bloqueios e de convencionalismos e na potencialização de sua própria natureza criativa” (ZALTRON, 2012, p. 1).

5 Para Barba (1995) a “profissão do ator inicia-se geralmente com a assimilação de uma bagagem técnica que se personaliza. O conhecimento dos princípios que governam o bios cênico permite algo mais: aprender a aprender (...). Que em suma “é a condição de dominar o próprio saber técnico e não ser dominado por ele” (BARBA, 1995, p. 24).

6 Constitui-se pelo processo atorial que “busca a revelação de si mesmo pela consciência ao agir, eliminando resistências e liberando os impulsos do aparato psicofísico do ator” (ZALTRON, 2012, p. 1).

questões postas no mercado cênico, ponderando que o ator em formação precisa conhecer além dos segredos da cena; deve relacionar-se com o seu contexto cultural, isto é, com as práticas cotidianas de seu trabalho, no teatro, no cinema, na televisão, na *performance*, etc., tais como: a construção de si, a alta capacidade de memorização, a tenacidade em improvisar, o figurino que não lhe cai bem, a realidade ainda imperativa da figura do diretor/encenador, o relacionamento com as emoções do personagem, e a possibilidade da nudez.

A partir de agora quando houver referência ao ator; diz respeito ao ator de teatro, cinema, televisão, *performance*, etc. Pelo motivo de interessar, nesta pesquisa, aquele que trabalha em prol da comunicação e expressão da cena e do personagem ao público.

RASCUNHO HISTÓRICO DO ATOR

No que diz respeito à história do ator, pode-se afirmar que as fontes bibliográficas não são fartas. Em geral, as origens do ator encontram-se diluídas na história do teatro, dentro de seções particionadas que dão pouco destaque ao trabalho/formação atorial. Os próprios atores não têm por hábito a escrita sobre o seu ofício. Adicionado a isso, há “relativamente pouca preocupação com o trabalho do ator, seu significado histórico, estético e social, que se verifica tanto no nível internacional quanto no nacional” (CARVALHO, 1989, p. 7).

As origens do ator remontam à Pré-História, suas raízes estão naquilo que Berthold (2001) denomina de *teatro primitivo*, afirmando que o ato de representar é tão velho quanto à humanidade, dado que existem formas primitivas desde os primórdios do homem, sendo a transformação numa outra pessoa uma das formas arquetípicas da expressão humana. Já em termos de civilização, pode-se afirmar o consenso de que o ator surgiu na Grécia Antiga, atrelado aos rituais religiosos de culto ao deus grego Dionísio.

O ator da Antiguidade tinha posição de prestígio. Nasce a serviço da religião, aos poucos vai se desvencilhando do caráter ritualístico e dedicando-se exclusivamente ao exercício da representação. Sua formação começa a ser elaborada, uma vez que

a profissionalização dos atores deu-se cedo; no século 4 a.C., já havia sindicatos (...) aliás, foi uma medida notavelmente precursora, pois só muito mais tarde, no século 18, voltou a ideia de direitos de organização de atores, não mais considerados como vagabundos (ROSENFELD, 1968, p. 69).

Tanto no Ocidente como no Oriente, há o conceito de formação de ator. É certo que o ator no oriente, seja na China, na Índia, ou no Japão possui um traço em comum: a apropriação de técnicas, objetivas, estruturadas e codificadas. O artista cênico deve ter formação em média de sete anos no caso da China e da Índia, enquanto no *Teatro Clássico Nô* (japonês) a formação do ator tem período de trinta anos. Para o ator oriental o teatro tem ligação religiosa, e requer total dedicação na sua aprendizagem e no seu fazer, desde o seu surgimento.

Sobre os caminhos do ator ocidental, sabe-se que:

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. Na Renascença o ator pretendeu tornar-se natural e dedicou-se a imitar de forma prodigiosa o que observava ao seu redor. No século XVIII exigiu-se-lhe um compromisso com a razão, e a partir daí as teorias se sucederam: Gordon Craig (1872-1966) pretendeu prescindir do ator tornando-o uma “super marionete”, enquanto Constantin Stanislavski (1863-1938) concluiu que o ator seria o único senhor da cena (CARVALHO, 1989, p. 9).

De maneira nenhuma isso se traduz como sendo o artista cênico ocidental menor ou menos complexo, que o oriental. Ao contrário. O que o diferencia é justamente a sua formação, visto que no Oriente este profissional tem suas técnicas de representação totalmente codificadas. Ele é detentor de técnica. Sabe atuar plenamente dentro da realidade cênica que ele comunica. Enquanto o ator ocidental atualmente parece não ter esse caráter de formação estruturado. Segundo Burnier (2001) os nossos atores não são munidos de técnicas objetivas, estruturadas e codificadas. Diante o referido autor ainda assevera que “é muito difícil falar de uma técnica que ainda está em processo, estruturando-se. Embora já exista, pois foi aplicada em espetáculos, comprovando assim sua funcionalidade, ainda não é, pois não se encontra “acabada” (BURNIER, 2001, p. 15 – grifo meu).

Essa questão relaciona-se com a constatação de Januzelli (2006), que assegura que embora já existam muitas contribuições sólidas ao trabalho do ator contemporâneo; tais bases e materiais se encontram dispersos. A diferença do ator do Ocidente no tempo presente é que ele parece sempre tender a um modo de fazer intuitivo e/ou fracionário, o que não significa que essa prática não é balizada por uma técnica pessoal (ainda que não codificada, estruturada). Justamente por isso, endossa-se que possa não interessar impor

um método de atuação, tal qual é feito no Oriente, mas sim levar o ator em formação a indexar tecnicamente sua atuação, num caminho laboratorial que indique ao estudante o “aprender a aprender”. Porém, é importante ressaltar: de forma objetiva, estruturada e codificada a exemplo da formação do ator oriental.

O artista cênico deve saber que caminhos de pesquisa aderir a cada novo trabalho. O que significa estabelecer que o aluno-ator precisa edificar uma técnica pessoal de treinamento. Os personagens por sua vez haverão de ser diferentes, mas as descobertas serão erigidas pela equivalência de criação em que as potencialidades de atuação do ator devem ser conhecidas e investigadas (autocodificadas) por ele mesmo. A intuição não é rejeitada jamais em trabalho artístico, mas há de se ter o conhecimento técnico (objetivo, estruturado e codificado) para aplicação do exercício da representação. A pesquisa se consolida, mas nunca está pronta. No trabalho do ator, a técnica tem que estar codificada, justamente para que o ator possa exercer os plenos direitos de sua arte. O que se discute aqui é o fato de que os atores que formamos não são conhecedores do nervo central da arte dramática: a condução da cena por meio da devida apropriação técnica do ator; da aglutinação das bases e materiais de sua formação.

Nos marcos do presente há uma espécie de “cabresto” posto no ator. Ostensivamente quem tem ditado o trabalho do ator é a figura genérica do diretor. De acordo com Dort (1988), ele não só “tem dominado sob sua lei, os outros criadores da cena, como também os isolou e, por vezes, os reduziu à servidão” (DORT, 1988, p. 49). As aglomerações livres atorais são cada vez mais escassas, no que se refere à formação de coletivos profissionais rentáveis tanto no plano teatral como no audiovisual, há razões econômicas e estruturais que configuram essa conjuntura. Assim, “os atores devem se contentar em ser apenas dóceis executores” (*idem*, 1988, p. 49).

Ainda neste sentido, assevera Burnier:

os atores dependem, infelizmente, dos diretores para terem emprego, e, portanto, é ele quem manda. Mas me parece que nós temos aqui um típico caso de *assalto*. O diretor tomou de assalto (...), e parece ter vindo para ficar. Em minha opinião, isso ocorreu porque os atores assim o permitiram. Eles não se muniram de armas que lhes permitissem defender sua arte. Não armas “políticas”, mas de arte: a técnica. Não esta técnica que corresponda a um fazer mecânico qualquer, mas uma técnica de arte, que envolva o ser e o fazer, que *acorde* e drene as energias potenciais do artista e ecoe no espectador. Um ator sem técnica é um guerreiro sem armas, num

campo propício para que qualquer usurpador do trono tome posse dele. Quanto mais forte, mais bem estruturada, mais verdadeira e profunda for sua técnica, mais fortes serão suas armas (BURNIER, 2001, p. 248).

Voltemos à evolução histórica da formação do ator, na qual já nos localizamos no período em que surgem os grandes mestres teatrais do século XIX e XX. O expoente entre eles, por certo é o russo Constantin Stanislavski, que fez o trabalho de decodificação do trabalho do ator, conhecido popularmente no cerne da produção cênica como “O Método” ou “O Sistema”.

Antes, uma observação: o ator ou aluno-intérprete codifica (ou deveria) seu trabalho, de modo que reúne, compila, em sua autopesquisa os materiais para estabelecimento de técnica (códigos, sinais, leis e caminhos) para racionalizar e operacionalizar crítica e criativamente o seu trabalho. Já Stanislavski realizou um trabalho de decodificação, pois se tratou da identificação e interpretação feitas por ele como receptor do processo artístico de outros artistas cênicos. Assim, o mestre russo fez um trabalho não de criação, mas de tradução de técnicas, de dados e códigos significativos, classificativos e elucidativos sobre o trabalho do ator por meio da observação de grandes atores no momento de seus trabalhos criativos. Por ser ator, é também verdade que sua decodificação foi alimentada por seu trabalho de autocodificação. Visto que, afirma: “Eu nunca inventei nada, nunca escrevi nenhuma proposição. Eu simplesmente observei, honesta e atentamente, minha própria natureza e a dos outros no momento de seu trabalho criativo” (STANISLAVSKI *apud* WHYMAN, 2014, p. 298).

As reverberações de seus fundamentos influenciam a cena até hoje. No teatro e no cinema, o arcabouço cultural deixado por Stanislavski é matéria obrigatória do ator. Com ele consagra-se a pesquisa codificada na preparação atorial, período em que se estabelece o auge da formação de atores na Modernidade por meio da figura do mestre. Obviamente o acesso era limitado para poucas pessoas. O conhecimento apesar de divulgado e apresentado ficava restrito a um pequeno grupo. Esses grandes pedagogos atoriais, tais como o próprio Stanislavski, e também, André Antoine, Antonin Artaud, Vsevolod Meyerhold, Étienne Decroux, Jerzy Grotowski, Joseph Chaikin, entre outros, ao morrerem foram deixando seus discípulos, responsáveis pela contínua pesquisa e retransmissão da

formação e preparação de atores. Além disso, há fortes fontes bibliográficas, que também contribuem para o conhecimento sobre a arte de ator, porém tanto as disseminações *in loco* quanto a bibliográfica se mostram insuficientes em abarcar os atores em formação, pois a divulgação das práticas permanece restrita àqueles que possuem condições financeiras de frequentarem esses grandes centros de formação. Já as vias de publicação não dão conta de disseminar as pesquisas atuacionais, visto que a arte do ator é eminentemente prática, tanto em sua operância, quanto no seu ensino-aprendizagem. O que se questiona aqui é: qual a saída para a formação do ator contemporâneo?

SOBRE O INÍCIO DO TRABALHO DO ATOR

A primeira fase do trabalho do ator é a sua profissionalização. Ele próprio tem que erigir sua aprendizagem, na medida em que escolhe, entre a formação formal, informal, ou ambas. É nesse período em que o ator estabelece um elemento importante para seu trabalho: a sua identidade – o nome artístico. Conforme já sublinhado por Araújo (2009), as escolas de arte dramática não são necessariamente profissionalizantes. Para essa autora:

A formação de um ator não tem um modelo único e pré-definido, embora cada vez mais haja uma multiplicação de escolas formadoras de atores. Ainda que haja um nítido esforço de disciplinarização, a própria concepção do “ser ator” engendra uma nova construção da pessoa, que borra as fronteiras entre o que é “da pessoa” e o que é “da profissão”. (...) Ser ator não é, assim, uma profissão no sentido tradicional, que opõe o mundo do trabalho (domínio público) ao mundo da vida pessoal (domínio privado) (...) mas uma atividade que procura exatamente fundir os domínios num só. A “fusão” destes mundos começa já na escola de teatro. “Aprender” a ser ator não implica somente no estudo de personagens e da teoria teatral, mas também em um processo de construção e desconstrução da pessoa. Além de ser, senão necessário, ao menos desejável desfazer-se do que se considera como “tabus” como a nudez e o medo do ridículo, é preciso criar para si um nome artístico - e pode-se considerar também a capacidade de “chorar em cena” como uma vantagem, algo que valorizaria o ator em relação a seus colegas (ARAÚJO, 2009, p. 11-12).

O primeiro dado a esclarecer sobre a formação do ator é notadamente o aprendizado da atuação. Essa área do conhecimento chegou a uma descoberta fulcral, a existência de um alfabeto (ou estrutura básica) comum a preparação do instrumental do artista cênico, oriundas das experiências dos grandes mestres atorais (JANUZELLI, 2006). Todos eles dedicam-se ao treinamento do corpo, da voz, e da emoção, concentrados na atuação,

em exercício da ação dramática do ator, na dedicação ao filme, à novela, ao teatro, à *performance*, à ópera, etc. É certo que cada um deles, tem uma prática pedagógica específica, e entende-se assim, que as técnicas também são diferentes. Será mesmo?

Sim. Elas são. Embora seja muito comum encontrar pontos de convergência entre os teóricos e pesquisadores da arte de ator. Esse quadro analítico faz pensar que não é *uma* técnica o segredo para o aprendizado da atuação, mas sim as técnicas que melhor atendem a realidade das corporeidades, da voz, da emoção, e da interpretação do aluno-ator. Nessa perspectiva, enfatiza-se que o arcabouço técnico do ator seja objetivo, estruturado, codificado, para que, com efeito, possam compor uma técnica/linguagem própria do ator.

Assim posto, insistimos naquilo que Carvalho (1989) assevera:

Interessaria descobrir o ator de cada um e não impor um padrão de ator: O processo, conseqüentemente, deve variar em função das necessidades e carências do aluno ator, voltado para a sua autonomia e crescimento. Uma proposta curricular para a formação do intérprete cênico deve prover experiências pessoalmente satisfatórias para cada aluno individualmente (CARVALHO, 1989, p. 7).

Em termos epistemológicos, uma proposta curricular de formação de atores está diretamente ligada ao modo de ensinar e de aprender. Interessa não impor um método, mas levar o aluno à autoinvestigação criativa e técnica de si mesmo, o que nada mais é do que o ato educativo de induzir o estudante ao desenvolvimento de uma técnica pessoal de ator. Faz-se lembrar de Luis Otávio Burnier, que ao ser questionado por seus atores sobre o que fazer? Respondia: “Não sei. Faça!” (BURNIER, 2001, p. 85). Esse caminho apontado por Burnier em seu processo de formação de atores não é aleatório; essa tendência pedagógica se aplica especificamente no ensino da arte atorial, em respeito às pesquisas desta área, que cada vez mais orientam o estudante atorial a percorrer seus próprios caminhos de aprendizagem.

Sobre o trabalho do ator disse Craig *apud* Meiches e Fernandes (2007, p. 163) que “hoje em dia, o ator empenha-se em personificar um personagem e em interpretá-lo; amanhã, ele tentará representá-lo e interpretá-lo; um dia ele mesmo o criará. E assim renascerá um estilo” - esta parece ser a realidade do trabalho do ator, que se inicia em sua formação, na aprendizagem da atuação.

Ainda sobre o trabalho do ator, Meiches e Fernades (2007) relatam que em suas pesquisas chegaram à conclusão de que:

Toda criação é carregada, sustentada, operada por meio de uma técnica. Na técnica, ou nas definições de técnica que pudemos recolher dos atores, novamente, em cada um deles, uma coerência interna se estabelece. Não é possível, a menos que se queira (...) entender a técnica desvinculada desse encadeamento de treino, processo de criação do ator e a tendência que perspectivamente se observa em uma carreira (...). Porque mesmo tomada como uma categoria nomeável – o uso da voz, por exemplo – a técnica não parece nomear as mesmas coisas para cada ator (MEICHES e FERNANDES, 2007, p, 165).

Parece que fatalmente o ator tem um modo próprio de encarar sua profissão, porque no caminho natural da sua formação, que não se dá somente no ambiente da escola dramática, mas também posterior a sua saída. Ele descobre, caso tenha vocação para permanecer neste ofício, que se precisa descobrir um jeito seu (a construção de si) para trabalhar. E porque depois de sair do ambiente formal de aprendizagem?

Porque nas escolas os atores tendem a aprender a atuação, mas se esquece de ensinar ao ator a construir-se como artista profissional, como ator profissional, não pronto, mas preparado para continuar em sua vida artística uma pesquisa objetiva, estruturada e codificada, que não se dê tão somente pelo comprometimento vocacional daquele que insiste em viver em cena e por hora talvez chegue a construir a si próprio.

A exemplo de Myrian Muniz interessa pensar numa formação que agregue nela mesma pontos de convergência, visto que ela como educadora em formação de atores não usava uma técnica ou um método, mas vários. Seus atores eram orientados no coletivo, mas individualmente, respeitando as necessidades interiores e exteriores de cada aluno. Seu método de ensino se inclinava a levar o aluno ao autodesvendamento (DORNELLAS, 2008).

PARA SER ATOR: CONHECE-TE A TI MESMO⁷

Em *Édipo Rei* do tragediógrafo Sófocles (497 a.C. – 406 a.C.), o personagem título por desconhecer a si mesmo, suas origens, sua história e conseqüentemente quem ele realmente era cai em desgraça. Por certo o mito do herói grego Édipo, que fomentou a escrita

⁷ *Conhece-te a ti mesmo*: Inscricção (aforismo ou máxima) grega encontrada no Templo de Apolo em Delfos que serviu de inspiração a Sócrates para construção de seu pensamento filosófico (GOLDHILL, 2004), desdobrada por Michel Foucault (1926-1984) como o preceito do “cuidado de si” (FOUCAULT, 2006, p. 3).

de um dos textos dramáticos mais famosos da humanidade e, além de ser considerada por muitos a obra mais perfeita dentre as tragédias é também apenas um dos exemplos em que a máxima do *conhece-te a ti mesmo* se faz presente na história da civilização humana. Não por outro motivo a lição deste aforismo à formação do ator diz respeito ao autoconhecimento, a autoaprendizagem: Conhece seus materiais e saiba o que fazer com eles. Aprenda a usá-los. Guarde e aplique isso em cena. Ademais, pode-se dizer que “o trabalho do ator começa com a investigação sobre a sua própria natureza, e o estudo que faz da personagem será o estudo do seu eu em relação às forças que os unem” (JANUZELLI, 2006, p. 82).

Em desdobramento analítico acerca das nuances envolvidas na máxima délfica, Foucault (2006) afirma que conhecer a si mesmo abarcava o cuidado consigo mesmo. Em matéria de formação do ator isso tem total relevância, tanto pela ótica do pensamento socrático quanto pela visão de Foucault, pois conhece suas ferramentas, sua fisicalidade, o controle das suas emoções, a sua voz – seus limites, e, ao conhecer tudo isso, cuide-se. A técnica é o melhor caminho, por ela o ator prepara seus materiais que lhe são inseparáveis, e, com os cuidados devidos. A técnica vocal, por exemplo, destina-se primariamente ao aquecimento e preparação do aparelho vocal do ator. Sem o conhecimento e cuidado técnico, o ator corre o risco de incorrer em problemas de saúde na voz. Dito de outra forma, o aluno-ator precisa aprender a aprender numa formação sólida para que sua integridade física e emocional seja trabalhada, preparada.

Nessa perspectiva, o aluno-intérprete após conhecer e aprender sobre suas capacidades de atuação tem de encarar outra etapa: a construção de si. Para aprender a cuidar de si mesmo torna-se fundamental incorporar à formação do ator tópicos de enfrentamento prático e cotidiano do artista cênico. Dentre eles: a memorização, a improvisação, o figurino, o relacionamento com o diretor, as emoções, a nudez, a escolha do nome artístico e o trabalho sobre si mesmo são algumas das questões, talvez, mais relevantes à construção de si (do ator) nos dias de hoje (ARAÚJO, 2009).

Sobre elas:

- a) a *memorização*: As exigências da produção cênica apontam para um ator que precisa memorizar uma quantidade enorme de texto. Não se exige somente a boa memória, mas um trabalho efetivo de estudo associado a todas as técnicas

do trabalho de ator. Por certo um dos maiores desafios dos atores é dar cabo da memorização de suas falas. Existem diversas formas para executar tal trabalho. A questão é que cada ator terá um jeito próprio de lidar com essa atividade: por associação, por imagens, sentimentos, articulação das falas, em movimento, parado, só, acompanhado, por repetição, reescrevendo, etc. As fórmulas não resolvem; o ator tem que se colocar em situação de investigação, e estudar os melhores mecanismos para si;

- b) a *improvisação*: Em certas situações de trabalho a improvisação é bem-vinda. Já em outras pode ocasionar dissabores advindos da recepção da equipe de trabalho. É imperativo que o ator precisa aprimorar suas habilidades de improvisação para dar frescor as cenas, recuperar um possível vácuo na encenação, ou mesmo sanar um possível esquecimento. É responsabilidade do ator manter a cena viva e as técnicas de improvisação se mostram como fortes aliadas rumo ao sucesso da cena. Porém, há diretores que têm verdadeiro horror a tal procedimento. Assim, indica-se que a improvisação venha a ser um recurso de trabalho sobre si mesmo, na melhoria contínua do estado de atuação;
- c) o *figurino*: Por certo, o figurino dá os ares da caracterização do personagem. O ator deve relacioná-lo à sua interpretação; as ações físicas devem dialogar com sua vestimenta. Há casos em que o figurino é imposto e muitas vezes a criação da cena será limitada. O ator pode sugerir melhorias. Em todo caso, as equipes de produção são diferentes, não há regra no processo criativo e por isso mesmo, muitas das vezes o figurino pode ser totalmente contrário à construção do personagem feita pelo ator. O ator precisa articular-se para saber o que fazer;
- d) o *diretor*: É verdade que a figura do diretor ainda é imperativa. Os atores, em sua maioria, ainda vivem sob os ditames do diretor. Segundo Roubine (1987, p. 67) “o teatro é um jogo jogado a três. Só existe efetivamente arte dramática quando há ao menos um espectador olhando para ao menos um ator”, o referido autor ainda assevera que “nos últimos 100 anos nenhuma representação, nenhuma interpretação seria possível sem a intervenção do terceiro jogador, que é o

diretor” (*ibidem*). Nesse sentido, o ator que desejar transpor essa realidade travará uma luta política, com aquele que segundo Burnier tomou de assalto a arte de ator: o diretor (BURNIER, 2001). Pode-se buscar realizar trabalhos solos, criar seus próprios coletivos, etc.;

- e) as *emoções*: Sobre as emoções é possível afirmar que o seu controle, seja em método de representação ou interpretação, constitui um dos maiores mistérios da encenação. Para Stanislavski:

É preciso ser um grande artista para expressar as paixões e os sentimentos elevados - um ator cuja força e técnica sejam extraordinárias. (...) Sem [estas últimas] um ator é incapaz de transmitir as esperanças e sofrimentos do homem. A falta de entendimento e instrução dá um caráter de amadorismo à nossa arte. Sem um completo e profundo domínio de sua arte, um ator é incapaz de transmitir ao espectador tanto a concepção e o tema quanto o conteúdo vivo de qualquer peça. Um ator cresce ao longo do desenvolvimento de seu trabalho (...). Depois de alguns anos de estudo [um ator] aprende a seguir, por si mesmo, o curso de ação ideal (...) e, tendo aprendido a realizar adequadamente o seu trabalho, torna-se senhor de sua arte (STANISLAVSKI, 1989, p. 23-24).

- f) a *nudez*: Tanto na formação formal quanto na informal do ator, a nudez é razão de grandes debates. Há aqueles que apoiam e aqueles que não. É discussão eminente inclusive entre os atores profissionais. A classe não chega a um consenso. O que não muda é o fato de que a produção cênica (o mercado) demanda a nudez. Araújo (2009, p. 123) fala do “nu nas aulas e nos palcos”, pois ele existe na realidade do ator. Os rumos ou posicionamentos em relação a este fator tabu deverão ser guiados pelos limites e autoconhecimento do aluno-ator. Provar-se, ou privar-se, preservar-se ou dispor-se? Em todo caso, o aluno-ator vem a saber pela cena contemporânea, que seja em *performances* no teatro, no cinema, na televisão, etc., que o nu tem se mostrado como parte eminente do trabalho do ator nos dias de hoje. Resta se conhecer para saber qual atitude tomar. Ponderando os impactos emocionais e profissionais do nu artístico em cena, e que o ator como qualquer outro profissional pode escolher ou não atender as demandas de seu ofício. Obviamente, não há uma regra de imposição da nudez aos atores. No entanto, é possível dizer que o ator que se dispõe a nudez terá mais oportunidades de trabalho;

- g) o *nome artístico*: A construção de si é um processo de retroalimentação infundável, mas parte integrante dela para o ator/atriz se dá pela escolha do nome artístico.

Para Araújo:

A adoção de um nome artístico é motivo de grande discussão acerca de sua adequação ou não ao sujeito; ele é escolhido, selecionado, analisado e até mesmo trocado ao longo de uma carreira. Mas a mutilação do nome anterior aqui é vista positivamente, como uma forma de agregar valor ao eu artístico. Esta construção e transformação do *self*, mediada pelo trocar de nome, tem como pano de fundo uma objetivação da carreira: trata-se então de um ator que planeja para si uma trajetória (...) de artista (ARAÚJO, 2009, p. 158).

- h) o *trabalho do ator sobre si mesmo*: uma via técnica de apuração contínua e permanente autoanálise, pois de acordo com Barba (1995):

O treinamento não ensina a interpretar, a se tornar hábil, não prepara para a criação. O treinamento é um processo de autodefinição, de autodisciplina que se manifesta através de reações físicas. Não é o exercício em si mesmo que conta – por exemplo, fazer flexões ou saltos mortais – mas a motivação dada por cada um ao próprio trabalho, uma motivação que, ainda que banal ou difícil de se explicar por palavras, é fisiologicamente perceptível, evidente para o observador. Essa abordagem, essa motivação pessoal decide o sentido do treinamento, da superação dos exercícios particulares, na verdade exercícios ginásticos estereotipados (BARBA, 1991, p. 59).

A construção de si é o cuidado consigo mesmo, que só se faz possível na medida em que há autoconhecimento por parte do aluno-ator em sua formação. O ator precisa saber o que está disposto a fazer em nome de sua arte; conhecer os seus limites e se está disposto a alargá-los. Há de se ter o treinamento constante, a pesquisa continuada, e a reflexão sobre os enfrentamentos de sua profissão: colocar em risco sua *psique*, sua imagem nua? Ou dizer não a certas proposições/imposições da profissão? Para saber disso, para ser ator: conhece-te a ti mesmo.

DESAFIOS DO ATOR NA CONTEMPORANEIDADE

Nos dias de hoje a figura do mestre na formação do ator arrefeceu, em contrapartida surgiu o diretor que não se interessa em formar ou ensinar um ator ou uma atriz, ele precisa dirigi-los de acordo com a orientação do produto artístico que está realizando. O preparador de elenco possui uma tarefa semelhante; prepara para um trabalho específico devido à estrutura de mercado, por tempo. Nesta esteira, preparar-se, profissionalizar-se é tarefa do próprio ator e atriz. Mas como terão acesso à formação? As escolas de arte dramática

ainda são o principal caminho, conquanto não são necessariamente profissionalizantes, formadoras. Os grandes centros de formação são restritos a poucos felizardos. Assim, quais alternativas para o ator nos dias de hoje?

Há também a formação informal, mas o risco de se aprender longe das paredes das escolas formais é abdicar de seus princípios curriculares, que embora não sejam perfeitos não são aleatórios e abarcam as reflexões e investigações dialógicas e epistemológicas de pesquisadores e teóricos consistentes da cena. Por outro lado, as agremiações livres são fontes inesgotáveis de fortalecimento do trabalho do ator. Por isso mesmo, não são raros os casos de atores que frequentam os dois ambientes. Certamente, a formação informal não é reconhecida por lei e por si só não dá direito ao registro profissional. De todo modo, conforme adverte Oliveira (2012, p. 15) “o ator deve perceber-se numa rede que acolhe suas escolhas e seus caminhos” e como ele bem diz, a partir disso deve “guiar-se iluminado por determinadas técnicas ou encontrando a sua própria” (*ibidem*). Nesse caminho, o papel do ator contemporâneo é o de investigar como o seu trabalho pessoal dialoga

com aquelas referências e influências que melhor respondem aos seus interesses particulares e artísticos. No entanto, não basta admirar, se aproximar e se aprofundar em dada teoria ou técnica. É preciso ser, o tempo todo, questionador e provocador de si próprio. É preciso olhar para suas referências e ter clareza do ganho que se tem com elas. É preciso olhar criticamente para identificar fragilidades, preencher lacunas e, assim, construir um modo próprio de se relacionar com o trabalho. Tais características se apresentam de modo a identificar um tipo de ator mais comprometido com seu ofício (OLIVEIRA, 2012, p. 15).

O ator (ou atriz) de hoje precisa ser emancipado, que não se limita a uma única fonte/metodologia de aprendizagem. De modo, que ele mesmo pode perseguir seu aprendizado, desenvolver uma técnica pessoal é uma opção, que pode ser alimentada por meio da compilação de técnicas objetivas, estruturadas e codificadas – experimentadas por meio das vivências de aprendizagem formais ou informais. Nesse percurso, o ator/atriz deve buscar uma autopesquisa devendo, portanto analisar os elementos/ensinamentos de cada professor ou colega intérprete, que deseja para si, e investigar, estruturar, codificar, decodificar – ter para si o que deseja.

Aos educadores: uma solução eficaz por certo seria a edificação de uma proposta curricular embasada no aprendizado da atuação e na construção de si que possibilitasse o autodesvendamento do artista cênico no espaço formal de aprendizagem – a escola/universidade. Aos atores e estudantes de atuação: a busca contínua pela apropriação técnica, o autoquestionamento constante e o apuramento crítico sobre si mesmo parecem constituir a natural condição para ser um ator-emancipado.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carolina Pucu. **Ensaio sobre o ator**: a criação de si e o aprendizado da atuação. 315 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ/PPGAS/MN, Rio de Janeiro, 2009.

BARBA, Eugênio. **A canoa de papel**: tratado de antropologia teatral. São Paulo: Editora Hucitec, 1994.

BARBA, Eugênio. **Além das Ilhas Flutuantes**. São Paulo – Campinas: HUCITEC, 1991.

BELÉM, Elisa. A noção de *embodiment* e questões sobre atuação. **Revista Sala Preta**, São Paulo, v. 11, p. 1-14, 2011.

BERTHOLD, Margot. **História mundial do teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BURNIER, Luis Otávio. **A arte de ator**: da técnica à representação. Campinas: Editora Unicamp, 2001.

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

DORNELLAS, José Raimundo Ferreira. **Caminhos da formação do ator**: conexões interdisciplinares de quatro experiências. 154 f. Dissertação (Mestrado em Artes) – Programa de Pós-graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – ECA-USP, São Paulo, 2008.

DORT, Bernard. A representação emancipada. Arles, França: Actes Sud, 1988. Tradução Rafaella Uhiara. São Paulo: **Sala Preta**, vol. 13, n. 1, jun 2013, p. 47-55.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

JANUZZELI, Antônio. **A aprendizagem do ator**. São Paulo: Ática, 2006.

GOLDHILL, Simon. A mãe de todas as histórias – o Édipo grego. In: **Amor, Sexo e Tragédia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2004, p. 267-275.

MEICHES, Mauro; FERNANDES, Sílvia. **Sobre o trabalho do ator**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

OLIVEIRA, Cristóvão de. **A busca pela singularidade no trabalho do ator e a legitimação de uma técnica pessoal**: um estudo sobre a Periplo, Companhia Teatral. 208 f. Dissertação (Mestrado em Teatro) – Programa de Pós-graduação em Teatro – PPGT, Universidade do Estado de Santa Catarina. Centro de Artes – UDESC, Florianópolis, 2012.

ROSENFELD, Anatol. **A arte do teatro – aulas de Anatol Rosenfeld (1968)**. São Paulo: Editora Publifolha, 2009.

ROUBINE, Jean-Jacques. **A arte de ator**. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

SANTOS, Aura Cunha. **O ator na cena contemporânea**: corpo, imagem e ação. 107 f. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas) – Programa de Pós-graduação em Artes, Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo – ECA-USP, São Paulo, 2010.

STANISLAVSKI, Constantin. **Manual do ator**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WHYMAN, Rose. A segunda Natureza do Ator. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, Porto Alegre, n. 2 v. IV, p. 295-312, 2014.

ZALTRON, Michele Almeida. O trabalho do ator sobre si mesmo de K. Stanislavski e a via negativa de J. Grotowski: confluências e/ou divergências. In: **XV Colóquio do Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas da UNIRIO**, 2012, Rio de Janeiro. Cadernos Virtuais de Pesquisa em Artes Cênicas, 2012. v. 01.

PRÁTICA IMPROVISACIONAL E EFEITO CÔMICO: OFICINA APLICADA A ATORES E NÃO ATORES

Vítor Ângelo Vieira Berti¹
Alvaro Levis de Bittencourt²

RESUMO: Este artigo apresenta uma reflexão a respeito da improvisação como potencial geradora do efeito cômico, a partir da apropriação dos elementos que compõem a criação teatral improvisada. Mediante oficina prática, realizada em estúdio do Teatro Laboratório da UNESPAR, Campus Curitiba II, aplicada a participantes voluntários, entre maio e junho de 2018, buscou-se analisar os efeitos possibilitados pela construção improvisacional que poderiam provocar o efeito cômico. Para elucidar a compreensão da improvisação teatral e sua prática, foram utilizados conceitos principalmente abordados por Mariana Muniz, partindo de Viola Spolin como fonte em comum, investigando a relação entre a vivência da improvisação e os estudos a respeito da comicidade, principalmente constatados por Henri Bergson em seu livro “O Riso – Ensaio sobre o significado do cômico”. A partir desses elementos, buscou-se correlacionar prática e teoria, a fim de identificar possíveis caminhos independentes na improvisação, que viriam a contribuir com o entendimento acerca da produção de resultado cômico no teatro.

Palavras-chave: Improvisação. Impro. Efeito Cômico. Dramaturgia do Instante.

IMPROVISATIONAL PRACTICE AND COMIC EFFECT: WORKSHOP APPLIED TO ACTORS AND NON-ACTORS

ABSTRACT: This article presents a reflection about improvisation as a potential generator of the comic effect from the appropriation of the elements that make up the improvised theatrical creation. Through a practical workshop, held in a studio at the UNESPAR Laboratory Theater, Curitiba II Campus, applied to volunteer participants, between may and June 2018, it sought to analyze the possible effects caused by the improvisational construction that would have basis to create the comic effect. To elucidate the understanding of theatrical improvisation and its practice, this research has used concepts mainly approached by Mariana Muniz, starting from Viola Spolin as a common source, investigating the relation between the experience of improvisation and the studies about comedy by Henri Bergson, in his book “Laughter - An Essay on the Meaning of the Comic”. From these elements, the research try to correlate practice and theory, in order to identify possible independent paths in improvisation, which would contribute to the understanding of the production of comic results in the theater.

Keywords: Improvisation. Impro. Comic effect. Dramaturgy of the Moment.

1 Graduado no curso de Licenciatura em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Integrante da *Companhia Arvoredo de Teatro*. Email: vitorangelo7@hotmail.com

2 Mestre em Performance Teatral pela Monash University - Melbourne/Austrália (2010). Docente do curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Email: alvarolevis@gmail.com

Existem diferentes concepções a respeito do conceito de improvisação no teatro. Viola Spolin afirma que “todas as pessoas são capazes de atuar no palco. Todas as pessoas são capazes de improvisar. As pessoas que desejarem são capazes de jogar e aprender a ter valor no palco” (2010, p. 3), trazendo a perspectiva de jogo, e que o ato de jogar possibilita identificar a base para a improvisação.

O improviso, segundo Keith Johnstone (1933), tem por base o ator, e a metodologia que formulou visa, em última instância, perscrutar os meandros da construção narrativa em suas mais variadas formas. (...) Calcada em três fundamentos básicos – a aceitação de ideias, as relações de poder (o status) e a habilidade narrativa –, a metodologia trabalha os sentimentos e emoções construindo cenas com começo, meio e fim, em torno de uma única ação, portanto, seguindo o princípio de unidade de ação descrito por Aristóteles (ACHATKIN, 2015, p. 6).

“Ainda na década de 1960, a Impro possibilitou a experimentação da ‘improvisação como espetáculo’ (MUNIZ, 2005), ou seja, da improvisação não apenas como ferramenta de criação de personagens ou de formação do ator, mas como espetáculo em si mesma” (HORTA; MUNIZ, 2015, p.49).

É principalmente a partir da definição de Mariana Muniz que pauto a estruturação deste trabalho, entendendo na “improvisação como espetáculo” uma maneira de diferenciar o método da improvisação que é utilizada como ferramenta, bem como da improvisação cujo objetivo é atingir a realização de um jogo. “Este conceito (a improvisação como espetáculo) se remete às formas teatrais nas quais os atores criam em presença do público uma dramaturgia do instante” (MUNIZ, 2007, p. 1). Portanto, não busco com este trabalho as diretrizes para a formação de um espetáculo a partir da improvisação, mas encontrar relações com um modelo de improvisação que é utilizada em um processo cujo objetivo é não apenas a criação espetacular, mas a investigação pautada em uma “dramaturgia do instante” (MUNIZ, 2007, p. 1).

Nos trabalhos de Viola Spolin e Keith Johnstone é possível perceber uma abordagem voltada à improvisação enquanto treinamento, utilizando de exercícios e técnicas de improviso.

De acordo com Omar Argentino Galván, em seu livro *Del Salto Al Vuelo*:

A improvisação clássica é um elo quase sempre inicial em uma corrente que conclui no trabalho finalizado. A técnica que faz do próprio ato de improvisar um feito artístico ou de entretenimento é conhecida mundialmente como Impro ou Improv (2013, p. 25).³

Mariana Muniz e Diego Horta destacam a definição dada por Galván:

Segundo a definição de Omar Argentino Galván (2013, p. 25), não haveria distinção entre tais termos; para ele, 'a técnica que faz do próprio ato de improvisar um feito artístico ou de entretenimento é mundialmente conhecida como Impro ou Improv' (2015, p. 50).

Usando a definição de Galván como base, tratarei como Impro o conjunto de técnicas utilizadas pelo ator para improvisar, e desdubro este conceito em mais dois termos que usarei neste artigo nos seguintes contextos: Improviso, que se refere a como o ator, em cena, improvisa; e a Improvisação propriamente dita, que irei me referir como sendo qualquer ação não combinada previamente.

Partindo da improvisação e seus formatos, tanto espetaculares, quanto aqueles voltados para o exercício de treinamento, é possível observar uma popularização da linguagem em um contexto cômico, no qual o Improviso estaria muitas vezes inserido no âmbito da comédia. A isso, historicamente, pode-se perceber a influência de programas estrangeiros, dos quais grupos brasileiros se inspiraram e, com o tempo, passaram a levar para os palcos.

A partir do bem-sucedido programa inglês *Who's Line Is It Anyway*, criado no final da década de 1980, as propostas e os jogos criados, em sua maioria, por Keith Johnstone, tendo como objetivo o desenvolvimento e o treinamento da improvisação, foram para a telinha como resultado final buscando um entretenimento certo (MUNIZ, 2015, p. 58).

A comicidade presente nesse estilo de entretenimento fez com que a improvisação fosse difundida sob este aspecto, possibilitando identificar possível potência da linguagem do Improviso como geradora de um efeito cômico.

O estudo voltado para esta vertente percebo ser ainda limitado a nível acadêmico. Durante o tempo em que estive na universidade, percebi a ausência do tratamento específico da improvisação enquanto linguagem espetacular, enquanto Impro, somado à insuficiência da abordagem cômica, específica e especializada, no teatro contemporâneo.

³ Minha tradução.

Na verdade, essa discussão sobre a comicidade, e, conseqüentemente, sobre o riso, na cultura ocidental, começa na Grécia Antiga, quando filósofos e escritores como Aristóteles, Platão e muitos outros, torceram o nariz para o gênero, considerando-o uma manifestação inferior do espírito. Esse preconceito até hoje acompanha, de alguma forma, os que exercitam a comicidade (ZORZETTI, 2005, p. 23).

É nesse contexto que desenvolvi este trabalho, buscando trazer maior visibilidade para a improvisação atrelada a seu potencial cômico, entendendo por efeito cômico aquilo que pode vir a gerar o riso.

O meu contato e a minha imersão na improvisação no teatro têm origem a partir do grupo curitibano *Antropofocus* que, desde 2000, desenvolve trabalhos e pesquisas teatrais voltados ao gênero comédia, partindo muitas vezes da improvisação como processo de criação, bem como realizando espetáculos de improvisação. Entre os anos de 2014 e 2017 realizei com o grupo diversos cursos, ministrados por diferentes professores, entre eles Marcelo Rodrigues, Anne Celli e Andrei Moscheto, sendo importantes referências para este trabalho e minha pesquisa na linguagem. Os cursos eram voltados para interpretação para comédia e para a improvisação, tanto em sua forma espetacular baseada em jogos, quanto no formato chamado “*long form*”, ou seja, a construção de cenas longas improvisadas.

75

No ano 2016, tive a oportunidade de participar de oficinas e workshops de improvisação avançada, com artistas que são referências na área. Entre eles, Gustavo Miranda, ator, diretor e dramaturgo colombiano, um dos fundadores da companhia *Acción Impro*, possui mestrado em Direção e Dramaturgia, com uma vasta pesquisa em Dramaturgia da Improvisação, bem como desenvolve trabalho de treinamento para o improviso com a Cia Barbixas de Humor, e integra o espetáculo de improvisação Portátil, do grupo Porta dos Fundos. Adriana Ospina, uma das fundadoras do grupo *Acción Impro*, na Colômbia. Rafael Pimenta integrante da Cia do Quintal, em São Paulo. Issac Luy, artista que é formado pela escola de comédia *The Second City*, do Canadá.

Faço parte da Companhia Arvoredo de Teatro desde maio de 2017, grupo que se originou a partir dos cursos do grupo *Antropofocus* e atualmente desenvolve suas próprias produções na área da comédia e improvisação.

Estas influências práticas colaboraram para minha compreensão da improvisação e seu potencial cômico, bem como o desenvolvimento de minha pesquisa na área, gerando este trabalho.

A fim de identificar na prática a potencialidade da improvisação no que se refere a produzir efeito cômico, entre os meses de maio e junho de 2018, ministrei uma oficina de improvisação com participantes voluntários, aplicada no Estúdio 01, do Teatro Laboratório da Faculdade de Artes do Paraná. Dentre eles, parte possuía experiência na área de teatro, enquanto a maioria não. Havia participantes que estavam na oficina por conhecerem o Improviso a partir da internet e gostariam de saber como era atuar na prática. Um participante formado em Bacharelado em Artes Cênicas pela FAP, que gostaria de aprimorar a linguagem da improvisação. Dois participantes que estavam no Ensino Médio, um deles fazia teatro no colégio. Uma estudante de administração. Um participante que trabalhava com educação e vendas, o qual buscava desenvoltura pessoal, que acreditava ser possibilitada pela improvisação. Um estudante de medicina. Um participante que trabalhava com gastronomia. Um casal; a mulher trabalhava com educação e seu noivo com publicidade. Integrantes da *Companhia Arvoredo de Teatro*, que trabalha com a linguagem da improvisação. No geral, foi um grupo heterogêneo, variando a faixa etária entre 15 e 47 anos, com uma média de 13 pessoas envolvidas ao longo dos seis encontros, de 3 horas cada.

O trabalho teve como foco desenvolver uma construção didática crescente referente à improvisação teatral, a partir da aplicação de jogos e explicação dos elementos que constituem a improvisação no teatro. Mariana Muniz define que “a improvisação como espetáculo é uma terminologia que engloba diferentes procedimentos nos quais a criação e a execução de uma cena ocorrem simultaneamente e são testemunhadas pelo público” (2015, p. 33). Para seguir a lógica da impro-espetáculo, os participantes da oficina ora eram atores, ora espectadores, revezando as posições para possibilitar resultados de acordo a metodologia aplicada, que tem como base a busca por uma dramaturgia criada no mesmo instante em que a ação se desenvolve.

Iniciei o processo questionando os alunos sobre o que entendiam por improvisação, ao que surgiram respostas como: “espontâneo, incerteza, pensamento rápido, sem bloqueio, simplicidade, criatividade, jogo, contexto, trabalho em equipe, lidar com o inesperado, instinto,

esporte, não planejamento”. Com isso, tive o primeiro indício de que seria possível realizar o trabalho com profundidade, pois havia um entendimento prévio que se assemelhava aos conceitos básicos da improvisação, “[...] os conceitos de *escuta*, *primeiras ideias*, *oferta*, *aceitação*, *quebra de rotina*, *reincorporação*, *círculo de probabilidade* e *Status* foram identificados na obra de Johnstone” (HORTA; MUNIZ, 2015, p. 52).

Busquei traçar um trabalho crescente quanto à compreensão, na tentativa de elucidar o que seria a improvisação teatral e como se aplicaria, para, a partir da apropriação do conceito e experiência prática, identificar de que forma poderia surgir o efeito cômico nesta realização.

A partir do questionamento apresentado aos participantes, houve uma resposta que me chamou à atenção: “Tudo é estabelecido na hora”. Ao longo das práticas, fui constatando os elementos que poderiam proporcionar a composição de uma cena improvisada que é “estabelecida na hora” e permitir identificar seu desenvolvimento, os quais seriam: os personagens, o ambiente e a situação a ser investida.

A criação da cena dependerá do estabelecimento desses elementos citados acima, em comum acordo entre os atores. “Sempre há algo e é a partir da tranquilidade da observação do que já existe que a cena improvisada se constrói” (MUNIZ, 2015, p. 24). Tendo isso em mente é possível identificar a importância dos atores buscarem a tranquilidade para observar o que está acontecendo no momento presente, aceitar a ação que está em desenvolvimento, para então propor algo a partir dela. Em oficina com Gustavo Miranda, lembro-me dele dizer que o improvisador mais ágil em cena, é também o mais calmo, justamente por se manter no estado de presença e estar apto para responder ao estímulo do momento.

Assim como explica Viola Spolin, definir “quem, onde e o quê” é fundamental para a construção do jogo da improvisação, bem como para a compreensão da cena, tanto para quem está compondo quanto para o público.

A improvisação enquanto ação cênica será pertencente ao momento presente na medida em que sua construção se estabelecer a partir de um disparador, que pode ser oferecido pelo público. Com isso, o espectador é ativo em relação à criação, inserido na dramaturgia que está sendo desenvolvida, cúmplice da construção dramática. Sandra Chacra afirma que

Os intérpretes-criadores, aqueles artistas que criam no decorrer do espetáculo, são os mais sensíveis à reação do público. Seus improvisos são frutos não somente de suas habilidades artísticas específicas, mas do convívio direto com o espectador durante o ato da representação, no qual eles aguçam a capacidade de ‘ouvir’ as reações da platéia. Em um teatro onde os atores enxertam cacoc, criam situações momentâneas, inventam e reinventam dentro de um jogo solto e livre, o espectador se sentirá mais aberto e mais à vontade para manifestar a sua reação. É sobretudo no gênero cômico que a platéia se mostrará de modo mais extrovertido, através de reações prontas, imediatas e sinceras, como quando ri e dá gargalhadas (2010, p. 87).

Estabelecida essa posição, o público pode passar a aceitar os possíveis “erros” que venham a acontecer em cena, que na improvisação podem deixar de ser “erros” para serem material de construção da dramaturgia. A empatia gerada com o espectador, co-partícipe da criação, pode facilitar a aceitação do que, eventualmente, poderia ser considerado erro em uma peça tradicional, por conta de o público testemunhar os atores se desafiando a criar algo que não foi combinado previamente.

A naturalidade do andamento e encadeamento das ações diante ao público pode tornar risível a situação, pois no papel de espectador ele acompanhará o sincero esforço do ator por realizar o jogo, para que a ação aconteça, e nessa sinceridade pode-se encontrar um potencial para gerar o riso. “Quando um determinado efeito cômico deriva de uma determinada causa, o efeito nos parecerá tanto mais cômico quanto mais natural nos parecer sua causa” (BERGSON, 2018, p. 42). Por conta disso, estabeleci com os participantes da oficina uma postura em cena de se concentrar em realizar a ação, e não em fazer o público rir. Durante a oficina, na prática do jogo “Só Perguntas”, no qual o diálogo só pode ocorrer através de perguntas, ficou evidenciado o potencial cômico do erro no improviso, e a importância da sinceridade para favorecer tal efeito. O jogo era realizado em fila, sendo que apenas dois atores faziam a cena, quem errava ia para o final da fila e o primeiro iniciava uma nova cena com o próximo jogador. Quando o jogador não sabia o que dizer

e respondia à pergunta que lhe foi direcionada com uma afirmação, apesar de ter errado em relação à estrutura e à regra do jogo, gerava potencial enquanto cena cômica. Isso era constatado pela reação dos demais participantes, que estavam na posição de espectadores enquanto aguardavam sua vez de jogar.

Figura 1



Fonte: Gustavo Queiroz, Curitiba-PR, junho de 2018.

Nos espetáculos de improviso que montei com a *Companhia Arvoredo de Teatro*, assim como em outros espetáculos dessa mesma linguagem que participei, eram apresentados quais atores realizariam cada jogo, isso permitia ao público perceber a dramaturgia sendo criada, a partir do estímulo dado. Portanto, pode-se perceber que ao ter a criação ocorrendo mediante os olhos da plateia, em tempo real, o resultado possivelmente trará cumplicidade e identificação do que está sendo visto. Nesse ponto percebo que reside uma potencial base para a comicidade acontecer. O público aceita a proposta de que alguém está à sua frente encarando o desafio de criar, sem combinação prévia das ações a serem realizadas, e se dispor a errar diante de seus olhos, assumindo o erro como algo comum ao ser humano e como um elemento potencialmente cômico, pois como afirma Bergson “não há cômico fora do que é propriamente humano” (2018, p. 38). Esse seria um dos três tópicos fundamentais a respeito da comicidade elencados por Bergson, e é destacado por Zorzetti ao afirmar que

O riso é um atributo exclusivo do ser humano. Tem razão Bergson quando – referindo-se ao riso fora do que é humano – observa que um animal, por exemplo, só pode ser gozado, se projetarmos nele imagens e idéias que o aproximem de situações ou tipos encontrados entre humanos (2005, p. 28).

A comicidade então será evidenciada quanto mais próxima da natureza humana nos parecer a sua causa. A naturalidade e sinceridade do ator em cena, criando de maneira improvisada, geram a possibilidade de evidenciar aspectos de identificação do público com o que lhe está sendo apresentado.

A plateia tem o poder de disparar a construção a partir da interação, pois é questionada e provocada a oferecer palavras, ou mesmo informações diversas, que servirão de base para o desenrolar das ações.

Para compor uma ação dramática improvisacional são utilizados temas e/ou estímulos diversos como objetivo de envolver os atuentes em uma organização instintiva, na qual o enredo é encenado na medida em que é construído (ROSSETO, 2013, p. 15).

Desse modo é criada uma relação com o espectador, com o objetivo de que ele perceba que ofereceu uma proposta e que a cena foi criada a partir daquilo que ele propôs, o que o torna partícipe da ação. “A improvisação pode ser tudo e nada, pode ser boa ou ruim, e o que for será criado em cumplicidade com o público uma única vez” (MUNIZ, 2015, p. 24).

Henri Bergson, ao elencar os três pilares fundamentais a respeito do riso, destaca o fato de o riso ser coletivo, e que “não apreciaríamos o cômico se nos sentíssemos isolados” (BERGSON, 2018, p. 39), aqueles que participam da mesma experiência cômica podem tornar o riso comum ao grupo. Com isso, é possível identificar o potencial da cumplicidade entre ator e público no improviso, onde ambos acompanham a construção desde seu momento inicial.

Um homem, a quem perguntaram por que não chorava em um sermão no qual todos derramavam lágrimas, respondeu: ‘Eu não sou dessa paróquia’. O que este homem pensava sobre lágrimas, vale muito mais para o riso. Por mais franco que pudermos supô-lo, o riso esconde um entendimento prévio, eu diria quase uma cumplicidade com os outros ridentes, reais ou imaginários (BERGSON, 2018, p. 39).

E esse pode ser um princípio da comicidade a partir da participação ativa do público ao assistir a cena improvisada, por ter o conhecimento da origem das ações. A plateia, por se tratar de um coletivo, proporciona um terreno que possibilita a reverberação do cômico, assim como indica Bergson ao tratar do riso como algo que acontece no coletivo.

Considerando o exposto acima, a ação improvisada tem início a partir de um disparador, entretanto para que a criação possa se desenvolver baseada nesse estímulo, Omar Argentino Galván elenca três elementos que ele considera como “ABC” da técnica da Impro: aceitação, escuta e capacidade propositiva (2013, p. 23). A aceitação na improvisação é o fundamento base para que haja desenvolvimento. Consiste em os atores aceitarem a proposta que está sendo lançada, e jogar com isso, ou seja, investir no que estiver acontecendo no momento presente. Isso requer escuta, para que não haja um bloqueio daquilo que está sendo proposto. Para que exista material de ação, o ator deverá ter a capacidade propositiva, ou seja, é preciso que alguém lance uma proposta a ser investida a partir da escuta e aceitação.

Para que a aceitação aconteça é preciso buscar fugir de discussões na cena, e tomar decisões. A tendência do jogo “Só Perguntas” é de ser entendido como uma competição, por conta da estrutura, porém na improvisação é necessário que os atores estejam dispostos a jogar em prol da cena. Por se tratar de um jogo cênico a história deveria se desenvolver, mesmo que seja através de perguntas, jogando *um com o outro* e não efetivamente *um contra o outro*, para que haja aceitação no jogo. Durante a oficina, uma das perguntas feitas nesse jogo, quando o tema era “pescaria”, foi “esse não é o peixe que eu pesquei semana passada?” o que deu um tom de desconfiança. Poderia ser mais interessante para a cena avançar se a pergunta fosse feita sob outro aspecto, retirando o “não” da sentença, ou seja, “esse é o peixe que pesquei semana passada?” pois, dessa forma, uma possível compreensão é de que o personagem reconhece que existiu um peixe, que ele pescou um peixe, e permite uma maior possibilidade de devolutiva do parceiro de cena. Com essa alteração sairia do campo de “está desconfiado” para “está interessado”. No primeiro, a desconfiança está na pessoa, o que dá margem para discussão. No segundo, o interesse está no objeto em questão, levando o foco para ele, e isso tem mais potencial de mover a cena.

Desta forma, manter a estrutura coerente da ação improvisada a ser desenvolvida em cena pode ser um ponto fundamental para dar base à comicidade. A coerência é importante para ampliar a possibilidade de gerar o efeito cômico, a partir de algo que faça sentido em seu próprio universo. No caso da improvisação, esse universo será criado aos olhos do público.

Rimos, é verdade, da distração que se apresenta a nós como um simples fato. Mas ainda mais risível será a distração que tivermos visto nascer e crescer sob nossos olhos, cuja origem conhecemos, e cuja história podemos reconstituir (BERGSON, 2018, p. 42).

Sendo assim, é possível observar que quanto mais coerência na cena, mais o público se identifica e acompanha a ideia que está sendo construída, bem como o desenvolvimento da cena improvisada. A observação da coerência em cena a torna potencialmente mais cômica se aplicada às ideias sugeridas pelo público, que poderá, nesse caso, observar as estratégias do ator para realizar o jogo a partir de suas sugestões. Como quando um dos participantes da oficina deveria contar uma história cujo tema era “pedreiro”, e começou falando de uma criança, um menino. Descreveu como o menino era e disse que ele passava pela rua. Em seguida, na história, esse menino sempre via um pedreiro trabalhando e o admirava muito. Nesse ponto a participante que estava fazendo papel de espectadora, até então intrigada com a história, teve uma reação de compreensão, e sorriu. Essa estrutura de história foi agradável para quem ouviu, pois o início contextualizou-se, dando veracidade e coerência à história. Depois essa criança, que era o personagem principal, virou o pedreiro, que era o tema. Com isso foi possível perceber mais identificação ainda do ouvinte com o que era relatado.

O momento de descrever a história durante a narrativa é importante, de especificar a que se refere o enredo e preparar o espectador para acompanhar com clareza o desenrolar da história. Para ilustrar como isso acontece na prática, na oficina demos exemplos de histórias famosas. Citei a narrativa de Harry Potter, obra literária escrita pela autora J.K. Rowling, adaptada para a linguagem cinematográfica a partir de 2001, na qual o personagem principal não nasce sabendo que é um bruxo e, até ele descobrir, é mostrado qual o seu contexto, como ele vive, onde e com quem, para então ser revelado que ele é um bruxo.

Isso tendo em vista que a base da história é sobre o menino que é bruxo, porém cria-se o ambiente para que tal informação seja apresentada. A partir daí, a história segue com o espectador tendo familiaridade com o personagem e sua vivência.

A fim de estruturar a busca por tal identificação possibilitada ao público, utilizei durante a oficina uma estrutura de criação de cena, que consiste em estabelecer a plataforma da cena, ou seja: quem são os personagens e onde eles estão. Estes dados podem ser estabelecidos durante a cena, ou definidos antes do início, geralmente pela plateia. A definição de plataforma se assemelha ao que Viola Spolin tratava por “quem e onde”. Eu tive contato com essa definição de plataforma através do improvisador colombiano Gustavo Miranda, na oficina citada anteriormente.

Seguindo a estrutura da cena, para que ela avance, Gustavo Miranda diz que é preciso um acontecimento, ou seja, uma ação que identifique o problema em questão, entendendo problema como aquilo que está sendo colocado em cena e que precisa de uma resolução.

Os acontecimentos são pontos de virada dentro da história, eles avançam e transformam a ação dramática, mudando algo dentro da situação. Depois de um acontecimento algo tem que mudar (a fábula, um personagem, uma emoção, um ponto de vista, a relação com o espectador, etc.) se nada muda, então o acontecimento seguirá sendo um evento, que pode ser uma paisagem dramatúrgica, uma premissa ou simplesmente uma proposta que nos levará a outra. Mas sempre, em algum momento, alguma dessas propostas terá que se transformar em um acontecimento, e isso depende do outro, de sua ação-reação (MIRANDA, 2018).⁴

Posto isso, a partir de uma plataforma estruturada, clara à percepção dos atores e do público, é preciso ação, que algo aconteça e mova a cena. Em curso com Andrei Moscheto, na sede do *Antropofocus*, tive contato com o exercício “Como assim?”, que consiste em realizar uma cena em dupla, estabelecer plataforma, permanecer com assuntos banais entre os personagens. Em algum momento, um dos personagens deve dizer algo, de forma natural, porém, aparentemente fora do contexto. O outro deve responder “Como assim?”, significando a estranheza do que acabara de ouvir, com o intuito de gerar um “ponto de virada dentro da história”, assim como definido por Miranda.

4 Minha tradução.

Apliquei o exercício e a lógica do “Como assim?” durante a oficina. Percebi que o acontecimento pode ser provocado por esse meio, sendo identificado no momento em que ocorre a pergunta “Como assim?” dentro do contexto da história, o que permite transformar um evento em um acontecimento, para que a narrativa avance. Gustavo Miranda intitulou “açãoreação” a resposta ao que foi proposto por um dos atores, cuja proposta se transformará em acontecimento a partir dessa devolutiva. Essa estrutura permite gerar o acontecimento da cena, pois proporciona um estranhamento, portanto foge à coerência estabelecida.

A partir desse ponto pode ser possível definir o mote da cena. O mote parte da identificação do problema apresentado no acontecimento, e indica o caminho que esse problema poderá tomar.

Para exemplificar aos participantes da oficina o que seria o mote e como defini-lo, utilizei a narrativa do filme de animação *Procurando Nemo*, da Disney Pixar, na qual os personagens são apresentados, é mostrado como e onde vivem, estabelecendo a plataforma. Até que o personagem Nemo desaparece, marcando o acontecimento. Esse acontecimento implica em encontrar o Nemo, definindo o mote, e é em torno disso que a história irá se desenvolver. Para manter a coerência é preciso seguir o mote da cena.

Durante a oficina, realizei o exercício no qual um grupo de participantes conta uma história aos demais, um ao lado do outro, sendo que cada um pode falar uma frase dessa história, em ordem aleatória. Em uma das práticas o personagem protagonista da narrativa era um taxista. O problema inicial da história foi o fato de ele sair para buscar um passageiro distante, com pouca gasolina e não ter prestado atenção quando foi anunciado na rádio que os postos de gasolina estavam em greve. A partir disso, outros problemas e dificuldades se apresentaram para o personagem a fim de favorecer o mote dessa história, como o fato de que o trânsito estava grande e o pneu do taxista havia furado. Com esses elementos o mote pôde ser definido por “o taxista precisa buscar um passageiro e as coisas estão dando errado para ele”. O grupo que estava contando a história investiu no mote. Isso foi percebido porque dentro da dramaturgia que estava sendo criada os problemas foram movendo a história, as coisas foram dando errado para o personagem ao passo que uma foi levando à outra, dando coerência às situações. Conforme os problemas foram sendo solucionados durante a narrativa, a história foi se encaminhando para o desfecho,

pois a questão que a movia foi resolvida quando as coisas pararam de dar errado para o personagem. O exercício cumpriu o papel de exercitar o desenvolvimento da criação dramática, com o objetivo de dar coerência à história a ser desenvolvida no instante, permitindo aos que estavam no papel de espectador, acompanhar o desenrolar das ações.

Sendo assim, ao presenciar a estrutura nascer, crescer, ser aplicada e se desenvolver à sua frente, o público pode observar as sutilezas do raciocínio dos atores em cena, compreendendo a lógica de um jogo que se dirige à sua inteligência, o que favorece o potencial cômico, pois como afirma Bergson, “ele se dirige à inteligência pura” (2018, p. 39), e esse seria mais um, dentre os três pilares considerados fundamentais para entender o riso, de acordo com Henri Bergson.

Figura 2



Fonte: Gustavo Queiroz, Curitiba-PR, junho de 2018.

Durante a oficina, propus aos integrantes o jogo “Três Rodadas”, no qual foi possível evidenciar as etapas de construção da história. O jogo consiste em quatro jogadores se disporem em posição de um quadrado, frente aos demais participantes que assumem o lugar de espectadores. As duplas que estão à frente do quadrado começam uma cena com um tema, dado o sinal o quadrado gira para o lado, a nova dupla que se forma à frente começa uma nova cena, com o mesmo tema, até ser dado outro sinal, e assim sucessivamente.

Porém, quando a mesma dupla se reencontrar, devem continuar a cena do ponto que havia parado na última rodada. O jogo era feito em três rodadas, sendo que a primeira buscava estabelecer a plataforma (quem são, onde estão) e apresentar um problema, para que possa retornar na segunda rodada a partir desse problema, intensificar o problema nessa rodada, e assim definir, agilmente, o mote para dar sustentação à continuação na terceira rodada, que buscará o desfecho dessa cena. O objetivo foi trabalhar um jogo que exigia decisões rápidas e simples para evitar que muitas possibilidades de ação fossem abertas, sem fixar em nenhuma, correndo, desta forma, o risco de não criar uma condução coerente da história. A partir da estrutura do jogo buscava-se dar coerência à cena.

Contrapondo-se à coerência buscada pelos atores em cena, o improviso também é capaz de trazer o inesperado, assim como o inusitado, nos quais também reside potencial cômico. No terceiro dia da oficina aconteceu algo que me levou a refletir sobre o efeito daquilo que é inesperado, dentro do contexto do improviso e da relação ator e público. Apliquei um exercício de aquecimento, onde, em círculo, cada um dizia uma fruta. Após um tempo de repetição, trocavam-se os lugares, e a sequência das frutas deveria ser dita na ordem em que ocorreu na primeira vez. Passado um tempo, no mesmo dia da oficina, foi realizado um exercício de criação de cena, em que um jogador seria o Rei ou a Rainha, e os demais jogadores se colocariam em fila para entrar em cena um a cada vez, oferecer ao rei um presente e buscar agradá-lo. O rei, entretanto, caso não se sentisse satisfeito com a interação, deveria arrumar um jeito de matar esse personagem que entrou e com isso outro jogador entraria em cena, trazendo um novo presente ao mesmo rei. Em determinado momento desse jogo o personagem ofereceu ao rei uma cesta de frutas. O rei perguntou quais frutas teriam na cesta, ao que o jogador respondeu “maçã, banana, uva... carambola”, o que fez os participantes que estavam no lugar de espectadores rirem, e os dois em cena se forçarem para segurar a risada, pois essa sequência havia sido criada pelo grupo naquele exercício de aquecimento, feito no início deste dia da oficina. O jogador disse que não foi intencional levar uma cesta de frutas, mas ao ser questionado em cena, lembrou da sequência originada no outro exercício.

Nesse exemplo, o jogador resgata uma informação criada anteriormente, ou seja, traz um conhecimento prévio, comum aos participantes da oficina, que naquele momento estavam exercendo papel de espectadores. Tendo isso em vista, o que se observa é que no contexto da cena que estava sendo desenvolvida não era esperado que no meio da história estivesse presente algo que fora criado em exercício, entre os participantes, sem ter sido planejado para fazer parte daquela cena naquele momento. O inesperado pode surpreender o espectador e nesse caso a surpresa foi vinculada ao contato com algo que era de conhecimento do coletivo, proporcionando assim uma potencialidade do riso, pois como afirma Bergson “nosso riso é sempre o riso de um grupo” (2018, p. 39).

Decorrente da proposta da improvisação pode ser possível gerar comicidade a partir daquilo que se apresenta como inusitado. Dentro da coerência da cena, respeitando o estabelecimento do universo de ações criado, foi comum, durante a oficina, surgirem eventos que escapassem à lógica estabelecida pela coerência do contexto criado até então durante o exercício da cena. Como o ponto de partida para a construção é dado pelo público, a plataforma geralmente é estabelecida a partir de temas corriqueiros, do cotidiano, ou se não, é oferecido um elemento que foi possibilitado presenciar a origem, visto que partiu de um emissor presente entre a plateia. Com isso, as cenas que se estabelecem podem fazer o espectador se surpreender, pelo fato dele não ter imaginado, até então, a possibilidade do elemento que foi dado ser visto da forma como está inserido na ação que está ocorrendo. Bem como poderia não esperar que se gerasse comicidade a partir de um tema banal, trazido no momento, o que torna a ação inesperada, fazendo-o testemunhar algo que pode ser considerado inusitado.

Levando isso em conta, o jogo das “Frases”, realizado na oficina, exemplificou o potencial cômico de algo inusitado aos olhos do público. O jogo consiste em dois ou três atores realizarem uma cena, enquanto os demais assistem. Antes de iniciar a cena, cada jogador pega três papéis com uma frase aleatória em cada um. Em determinado momento da cena, o jogador poderá pegar um dos papéis e ler sua frase em voz alta, buscando na sequência justificar o conteúdo como pertencente ao contexto já estabelecido. Essa frase pode marcar o acontecimento da cena, como pode ser apenas mais uma informação, porém o objetivo é que ela faça sentido com a narrativa. Nesse jogo, a frase é um elemento inusitado na

composição da cena, com isso pude constatar a potencialidade desse elemento em gerar efeito cômico a partir da combinação da mesma com a situação existente. Constatei que os jogadores utilizavam da frase em prol daquilo que estava acontecendo na cena, o que poderia gerar uma reação de surpresa, visto que o conteúdo da frase não era conhecido anteriormente, e se inseriu em um contexto já estabelecido, o que gerava risos entre o público da cena. Com isso é possível analisar a ação de um elemento inusitado gerando algo inesperado na dramaturgia que se criava naquele instante, resultando em um potencial cômico.

Sendo assim, é visto que a improvisação oferece possibilidades para a produção de efeito cômico, à medida que sua prática proporciona aos envolvidos, desde atores até o público, a oportunidade de vivência da comicidade a partir da cumplicidade entre ambas as partes, permitindo a simultaneidade do acompanhamento do desenrolar da ação cênica, partindo da base de aceitação, escuta e capacidade de propor, entendendo como material de construção aquilo que é oferecido, tanto pelo público co-partícipe, quanto pelo desenrolar do jogo da cena. Improvisar pode promover a naturalidade de se relacionar consigo mesmo, com o outro e com o ambiente, como afirma Viola Spolin “se o ambiente permitir, pode-se aprender qualquer coisa, e se o indivíduo permitir, o ambiente lhe ensinará tudo o que ele tem para ensinar” (2010, p. 3).

No fechamento da oficina foi destacada, por alguns participantes, a importância da sequência apresentada na condução dos encontros, partindo de apresentação de teoria e exercícios práticos que se encaminhavam em crescente, proporcionando maior assimilação por parte dos integrantes. Outros participantes relacionaram o que vivenciaram com suas ocupações atuais, trazendo a perspectiva do quanto o improviso abordado dessa forma tem aplicação para o ambiente escolar, visto que a escola deveria ser o lugar de errar para aprender, e o improviso possibilita estar em uma posição onde o erro é bem-vindo e no decorrer da oficina foi-se criando um espaço cada vez mais livre de julgamentos, favorecendo o trabalho, visto que “a expectativa de julgamento impede um relacionamento livre nos trabalhos de atuação” (SPOLIN, 2010, p. 7). Foi dito também que improviso seria voltar à essência, estando disponível verdadeiramente, sendo sincero com o momento.

Figura 3



Fonte: Gustavo Queiroz, Curitiba-PR, junho de 2018

Isso posto, é possível compreender que a criação improvisacional se faz no momento presente, é a partir da aceitação em construir junto aos demais integrantes, junto ao público, mantendo a escuta atenta para que se invista na proposta apresentada. Possibilitando assim a potência em existir um efeito cômico, tendo em vista a relação de coletividade que é criada, trabalhando aspectos a partir da naturalidade do surgimento das ações, lidando com a proposição partindo de algo não combinado previamente, identificando no processo a honestidade em poder errar, pois erro também constrói. Aspecto esse que é comum a todo ser humano, retomando nisso as observações de Bergson com relação à comicidade, ao tratar do riso que surge a partir daquilo que é humano, bem como a coletividade que circunda o ato de rir, existindo a partir de um potencial cômico que o disparou. A terceira observação de Bergson indica o riso como destinado à inteligência pura, tornando possível observar o direcionamento à inteligência do público na criação cênica que busca manter a coerência desenvolvendo etapas, estabelecendo uma plataforma para que surja um acontecimento, que levará ao mote da cena, logo, ao caminho a ser investido.

Conseqüentemente, a realização de uma oficina prática foi fundamental ao processo, permitindo que eu observasse, analisasse e desenvolvesse o trabalho direcionado à investigação das potencialidades da improvisação à vista de gerar o efeito cômico. O que foi possibilitado pela disposição dos participantes para com o processo, visto que “o jogo é uma forma natural de grupo que propicia o envolvimento e a liberdade pessoal necessários para a experiência” (SPOLIN, 2010, p. 4). Portanto, a oficina foi o procedimento essencial e o território da experiência prática, que proporcionou a realização desse trabalho.

REFERÊNCIAS

ACHATKIN, Vera Cecília. **O Teatro-Esporte de Keith Johnstone e o ator: da idéia à ação - a improvisação como instrumento de transformação para além do palco**. São Paulo: Escola de Comunicação e Artes/Universidade de São Paulo, 2005. Dissertação (Mestrado em Artes Cênicas).

BERGSON, Henri. **O riso: ensaio sobre o significado do cômico**. São Paulo: Edipro, 2018.

CHACRA, Sandra. **Natureza e sentido da improvisação teatral**. 2.ed. São Paulo: Perspectiva, 2010.

CONCEIÇÃO, Jorge Wilson da. Improvisação - das origens à linguagem teatral: princípios de práticas contemporâneas. **Trama Interdisciplinar**, São Paulo, Universidade Presbiteriana Mackenzie, Ano 1 - Volume 2, p. 162-175, 2010.

GALVÁN, Omar Argentino. **Del salto al vuelo**. Buenos Aires: Ed. 1mprotour, 2013.

HARRY Potter e a Pedra Filosofal. Direção: Chris Columbus, Produção: David Heyman. Estados Unidos e Reino Unido: Warner Bros, 2001. 1 DVD (152 min).

HORTA, Diogo e Mariana de Lima Muniz. O Sistema Impro e a Criação Teatral. **Revista Aspas**, São Paulo, Universidade de São Paulo, Vol. 5, nº 1, p. 47-59, 2015.

MIRANDA, Gustavo. **Uma Bomba No Trem - Estrutura dramática improvisada**. Disponível em: <https://gustavomirandaangel.blogspot.com/2018/>. Acesso em: 11 nov. 2018.

MUNIZ, Mariana de Lima. Dramaturgia da improvisação: construção efêmera da cena teatral. **Moringa**, João Pessoa, Vol. 1, p. 89-96, 2010.

MUNIZ, Mariana de Lima. **Improvisação como espetáculo: processo de criação e metodologias de treinamento do ator-improvisador**. Minas Gerais: Editora UFMG, 2015.

MUNIZ, Mariana. **A relação ator-público na improvisação como espetáculo**. IV Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas, Belo Horizonte: 2007. Disponível em: <http://portalabrace.org/ivreuniaio/GTs/Territorios/A%20relacao%20atorpublico%20na%20improvisacao%20como%20espetaculo.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2018.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2015.

PROCURANDO Nemo. Direção: Andrew Stanton e Lee Unkrich. Estados Unidos da América: Pixar Animations Studios, Walt Disney Pictures, 2003. 1 DVD (100 min).

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

ZORZETTI, Hugo. **Manual do humorista doméstico**. 2. Ed. Goiânia: Ed. Da UCG, 2005.

Recebido em: 01/10/2019

Aceito em: 14/12/2019

OS JOGOS TEATRAIS E AS IDENTIDADES DE GÊNERO NO ÂMBITO ESCOLAR

Célia Raquel Gonçalves¹
Guaraci da Silva Lopes Martins²

RESUMO: O presente texto busca o aprofundamento da reflexão sobre a importância do ensino do teatro, no processo de desestabilização de discursos discriminatórios contra pessoas que manifestam a sua identidade de gênero e sexualidade para além dos padrões da heterossexualidade. Para tanto, recorreu-se à autores interessados no campo da educação, da pedagogia teatral e das relações de gênero. A pesquisa de campo também foi utilizada nesta investigação científica, trabalho este que envolveu estudantes do Ensino Fundamental em uma determinada escola da rede pública paranaense. O efetivo espaço do teatro na educação escolar brasileira permanece um desafio a ser superado, pois ainda hoje esta área de conhecimento humano é compreendida como mera atividade de recreação e entretenimento. Contudo, a pesquisa realizada evidenciou que o teatro é de suma importância em ações pedagógicas comprometidas com o ensino e aprendizagem do educando. Mais precisamente, a pedagogia teatral contribui sobremaneira no processo de questionamento das complexas relações de proibição, produção e naturalização das identidades de gênero.

Palavras-chave: Escola. Ensino Fundamental. Pedagogia do Teatro. Gênero. Sexualidades.

THEATER GAMES AND GENDER IDENTITIES IN THE SCHOOL AREA

ABSTRACT: The present text seeks to deepen the reflection on the importance of theater teaching in the process of destabilizing discriminatory discourses against people who manifest their gender identity and sexuality beyond the standards of heterosexuality. For this purpose, authors interested in the field of education, theatrical pedagogy and gender relations were used. Field research was also used in this scientific research, which involved students from Elementary School in a particular school in the state of Paraná. The effective space of theater in Brazilian school education remains a challenge to be overcome, because even today this area of human knowledge is understood as a mere activity of recreation and entertainment. However, the research showed that theater is of paramount importance in pedagogical actions committed to the teaching and learning of the student. More precisely, theatrical pedagogy contributes greatly to the process of questioning the complex relations of prohibition, production and naturalization of gender identities.

Keywords: School. Elementary School. Drama Class. Gender. Sexualities.

1 Licenciada em Teatro pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: celia_raquelg@yahoo.com.br

2 Doutora em Artes Cênicas pela Universidade Federal da Bahia (UFBA); Mestre em Educação pela Universidade Tuiuti do Paraná (UTP); Especialista em Didática para o Curso Superior pela PUC/PR; professora do Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) e do Curso de Licenciatura em Teatro da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Membro do Grupo de Pesquisa Arte, Educação e Formação Continuada. E-mail: guaraci.martins@gmail.com

Esta pesquisa resulta do interesse em ampliar o questionamento sobre discursos relacionados às identidades de gênero e sexualidades no espaço regular da educação, a partir da pedagogia teatral, compreendida como campo de conhecimento propício para a desestabilização de discursos que permeiam esta temática. Para tanto, envolvi-me na pesquisa com abordagem qualitativa associada ao Trabalho de Conclusão de Curso – TCC movida pelo objetivo de investigar o potencial do jogo teatral para a discussão acerca da identidade de gênero com estudantes do Ensino Fundamental II. Acredito que, o teatro é de suma relevância para a desconstrução de ideias cristalizadas e pautadas em conceitos binários que tendem à discriminação e à exclusão social contra indivíduos que ultrapassam fronteiras rigidamente estabelecidas pela heteronormatividade.

Nesta investigação recorri à distintos autores com estudos voltados para as configurações de gênero, tais como, Berenice Bento, Guacira Lopes Louro e Guaraci da Silva Lopes Martins; autores específicos da pedagogia teatral, com destaque em Augusto Boal e Viola Spolin e bem como da educação, especialmente em Paulo Freire. A pesquisa de campo também fez parte desta etapa acadêmica, quando envolvi uma turma composta por vinte e três estudantes do Ensino Fundamental II, ofertado no período vespertino do Colégio Estadual Guido Straube.³ Em sua maioria, a faixa etária desses varia entre treze e dezesseis anos de idade. Para tanto, solicitei esta oportunidade para a professora regente que gentilmente aceitou a minha solicitação para utilizar uma parte de sua carga horária em sala de aula, mais precisamente, quatro aulas de 50 minutos em um total de quatro semanas. Acrescento que para a coleta de dados recorri a um questionário com uma questão dissertativa e duas de múltiplas escolhas.

No percurso desta investigação, foi possível constatar que a construção identitária perpassa por variados processos marcados por padrões de comportamento e de papéis sociais, compreendidos como mecanismos direcionados para a preparação dos corpos de homens e mulheres construídos sobre proibições e afirmações. Muitas vezes, ao se reconhecerem no terreno de feminilidades e masculinidades de forma diversa das hegemônicas e assumirem esta condição, muitas pessoas são estigmatizadas como anormais ou mesmo aberrações, em função de interromperem a linha de continuidade e de

³ Para identificação dos estudantes, utilizei-me da relação numérica entre 1 a 23, correspondente ao total destes envolvidos na pesquisa de campo.

coerência que se supõe natural entre corpo, sexualidade e gênero. A atitude de assumir os próprios desejos, contrários às expectativas sociais reflete uma ação política por excelência, mas “nas atuais condições, um ato que ainda pode cobrar o alto preço da estigmatização”. (LOURO, 2001, p.31). Assim sendo, faz-se necessário o investimento em projetos políticos e pedagógicos voltados para novas percepções sobre as configurações de gênero. Neste momento pergunto: de que forma o estudante LGBTI com faixa etária entre treze e dezesseis anos de idade e inserido no Ensino Fundamenta II é recebido e posicionado na escola?

Entendo a urgência da necessidade dos cursos de formação docente ofertarem espaços de debates para que futuros professores possam aprimorar os seus conhecimentos sobre as configurações de gênero, permeadas por discursos com tendência à situações que contrariam os princípios democráticos. Acredito que a falta de conhecimento mais aprofundado, contribui para reforçar o pré-conceito, a discriminação e a violência física e velada, quer seja no ambiente escolar ou na vida diária dos estudantes.

Ao longo do meu envolvimento com o teatro compreendi que esta área da arte se refere a um espaço propício para a troca de informações, de experiências e reflexões a serem vivenciadas no espaço da cena. Entretanto, as aulas de teatro precisam ser “um espaço imaginativo e reflexivo em que se pensem e se inventem novas relações sociais, dentro e fora da escola”. (DESGRANGES, 2003, p.72) Saliento que, no contexto social marcado por inúmeras barreiras e desigualdades sociais, a cena teatral possibilita o entendimento mais ampliado sobre o processo de construção das identidades, as quais são discursivamente construídas. Por esta razão, o teatro deve ser valorizado na escola, pois se refere a uma área de conhecimento de grande importância para o desenvolvimento social do educando, sobretudo pela sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento afetivo, perceptivo e intelectual do indivíduo em um constante exercício de conhecimento da realidade.

Os primeiros contatos com o teatro ocorreram, em função da minha necessidade em melhor conhecer as informações que o mundo nos oferece, assim como, as inter-relações sociais que dele fazem parte. Especialmente, a partir do envolvimento com o teatro passei a conviver com distintas e variadas dificuldades enfrentadas por pessoas próximas, com identidade de gênero em oposição à sua marca biológica. A dor experimentada pelo outro, em virtude de situações vivenciadas em função do pré-conceito despertou, muitas vezes, o

meu questionamento sobre as restrições em relação à forma do indivíduo viver e manifestar o seu desejo, em dissonância às normas regulatórias associadas às identificações de gênero e sexualidade.

As formas idealizadas dos gêneros geram hierarquias e exclusão. Os regimes de verdades estipulam que certos tipos de expressões relacionadas com o gênero são falsos ou carentes de originalidade, enquanto outros são verdadeiros e originais, condenando a uma morte em vida, exilando em si mesmo os sujeitos que não se ajustam às idealizações (BENTO, 2006, p.94).

Com o ingresso no curso de graduação de Licenciatura em Teatro, da Unespar/FAP tive a oportunidade de conhecer a professora Dra. Guaraci da Silva Lopes Martins, a qual ofertou ao longo do ano de 2014, o curso de extensão *Formação Docente Inicial e Continuada no Espaço Cênico*. O curso organizado com uma carga horária de três horas semanais contribuiu para ampliar o meu olhar sobre a construção identitária, assim como, proporcionou a convicção das contribuições do teatro no processo de desestabilização de discursos excludentes vinculados às identidades de gênero e sexualidades. Fundamentados em textos com enfoque nas relações de gênero, todos os participantes do curso de extensão – egressos e acadêmicos do curso de ensino superior acima mencionado - tiveram a oportunidade de discutir e de vivenciar no espaço da cena esta mesma temática.

A partir dos debates em grupo, os envolvidos com o curso de extensão participaram da produção do espetáculo *REQUEER*, com texto criado coletivamente e marcação de cenas pautadas nas improvisações teatrais. *REQUEER* foi apresentado em distintos espaços convencionais e também em escolas, lembrando ainda que o término das apresentações foi seguido de debates entre atores e espectadores. Para a surpresa da grande maioria dos envolvidos com esta produção teatral, frequentemente, a temática abordada gerou discursos pautados em pré-conceito, especialmente pelos professores/espectadores. Para melhor exemplificar, alguns deles questionaram a real necessidade da discussão desta temática, sobretudo no ambiente escolar. Tal fato evidenciou que convenções norteadas por discursos biológicos e naturalizados persistem nas mais diferentes esferas e níveis sociais.

A argumentação acima pode ser reforçada, a partir de algumas respostas dos estudantes que foram registradas no questionário. Ou seja, na primeira questão indaguei se o educando já havia presenciado alguma situação homofóbica no ambiente escolar. Alguns deles responderam que já presenciaram ou foram vítimas de discriminação associada às relações de gênero. Na segunda indaguei sobre a opinião dos mesmos em relação à necessidade de se discutir a mesma temática na escola. A maioria deles evidenciou a importância deste assunto nos conteúdos abordados na sala de aula. Contudo, na terceira e última questão que solicitou a justificativa das respostas anteriores fui surpreendida, pois em torno de 40% deles emitiram opiniões negativas, muitas delas carregadas de doutrinas religiosas. Para exemplificar, destaco as argumentações abaixo:

- Concordo com a discussão na escola para mostrar que o homem foi feito para mulher e vice e versa. (aluno 19)

- Aprendi que isso é errado e acho que as pessoas são gays porque a mídia quer fazer a gente engolir isso. (aluno 22)

Ainda hoje, convive-se com raízes culturais e doutrinas religiosas com tendência à perpetuação de esquemas tradicionais baseados em oposições binárias: homem/mulher, masculino/feminino e heterossexual/homossexual. Para Martins (2009), é crucial o questionamento das questões de gênero, nos mais diversos espaços sociais, em direção ao desenvolvimento do pensar em termos de pluralidades e de diversidades.

Na argumentação de Spolin (2012), o processo de conhecimento e aprendizagem se configura fundamentalmente, a partir do ato da vivência. De uma forma lúdica e criativa os estudantes podem vivenciar situações retiradas da vida cotidiana. Nesta perspectiva, compreendo que a metodologia pautada nos jogos teatrais promove o desenvolvimento de novas percepções sobre variados discursos excludentes, muitas vezes assimilados desde a mais tenra idade do indivíduo na vida em sociedade.

Neste sentido, o 'primeiro dia de aula' com os estudantes envolvidos com esta pesquisa foi norteado pela minha compreensão sobre a relevância do teatro na escola, na medida em que possibilita a discussão sobre variados assuntos, incluindo-se o processo de discriminação contra o sujeito em função de sua identidade de gênero. Enfatizo a minha animação/empolgação em poder trabalhar novamente com estes estudantes, pois

já havia desenvolvido atividades pedagógicas com essa mesma turma durante o Estágio Obrigatório no 3º ano do curso de Licenciatura em Teatro. No início desta regência me utilizei de uma apresentação em *powerpoint* abordando questões relacionadas ao processo construído das identidades e as relações de poder envolvidas. Durante a apresentação os estudantes participaram ativamente fazendo comentários diversos, tais como, padrões de comportamento e situações de discriminação contra indivíduos que contrariam a heteronormatividade.

Os comentários traduziram as mais diversas experiências dos mesmos sobre o assunto, tais como: a não aceitação dentro da própria família; sempre tem um caso de homossexualidade na família que não é vista com bons olhos e a pessoa sempre sai de casa para poder assumir, mesmo assim a família ainda mascara a situação. Acrescento o relato de uma determinada aluna, segundo a qual uma de suas tias “virou” lésbica após o fim do seu casamento hétero. Outros argumentaram sobre a importância de banheiros unissex na escola, pois de acordo com os mesmos seria uma grande evolução. Esta última argumentação foi acompanhada de piadinhas de alguns para insinuar que determinados colegas gostariam desta possibilidade.

Após esta atividade solicitei aos estudantes para pegarem nas mãos dos colegas com o objetivo de formar um círculo, atividade esta na qual deveriam manter os olhos fechados. Em seguida, de acordo com o plano de aula, eles seriam orientados no sentido de se manterem de mãos dadas e realizarem exercícios com enfoque na respiração. O intuito foi contribuir no processo de integração individual e coletiva. Contudo, a dificuldade de aceitação destes participantes em tocarem nas mãos dos colegas, dificultou a organização da turma impedindo o desenvolvimento da ação inicialmente lançada. Especialmente os meninos manifestaram comentários negativos em relação ao toque de mãos. Neste momento, senti-me despreparada para lidar com a reação manifestada pelos estudantes, experiência oposta às minhas expectativas iniciais, pois, ao planejar aquela regência específica, em nenhum momento imaginei que este ato aparentemente tão simples fosse causar tanto incômodo entre eles.

Assim como demais instituições sociais, a escola atua sobre o corpo social, a partir de dispositivos voltados para a perpetuação de um contexto social marcado por normas disciplinares encontradas na sala de aula e além dela, afetando o processo de constituição do próprio sujeito. Por esta razão, é importante mencionar que ao falarmos em corpos, não estamos nos referindo apenas aos aspectos biológicos, mas aos significados culturais e sociais que a eles são atribuídos.

O corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais. (FOUCAULT, 1987, 28)

Ao classificar os sujeitos, a sociedade estabelece divisões e atribui rótulos que tendem a fixar as identidades: definindo, separando, distinguindo e discriminando os sujeitos de acordo com os padrões de normalidade e anormalidade. Para Louro (2001), as possibilidades de manifestação dos próprios desejos e prazeres são socialmente estabelecidas e codificadas. As identidades de gênero e sexuais são, portanto, compostas e definidas por relações sociais, que são moldadas pelas redes de poder que permeiam um contexto social que modela as formas como pensamos e conhecemos o corpo.

Em Berenice Bento (2006) lemos que o corpo é um texto socialmente construído, um arquivo da história do processo de produção-reprodução sexual que ganha inteligibilidade por intermédio da heterossexualidade condicionada e circunscrita pelas convenções históricas. Após o nascimento da criança, os investimentos discursivos são direcionados para a preparação do corpo, construído sobre proibições e afirmações. Assim sendo, em sua maioria, aqueles estudantes agiram de acordo com normas que regulam os padrões de comportamento considerados como desejáveis ou aceitáveis no que se refere aos corpos. Afinal, em sua trajetória muitos deles aprenderam que nas formas de se viver e de se construir identidades de gênero e sexuais, rígidas fronteiras de contato são estabelecidas para que se mantenham as normas disciplinares que atuam sobre os corpos.

O plano de aula elaborado para o 'segundo dia de aula' foi alterado em função da negação dos estudantes em se tocarem. Para maior compreensão, inicialmente esta aula foi planejada a partir do Teatro Jornal proposto por Augusto Boal no *Teatro do Oprimido*⁴, mas diante da situação enfrentada no meu primeiro contato com os participantes, como alternativa optei em orientá-los na realização de um jogo voltado para a integração do grupo. Assim sendo, escolhi o jogo do policial e assassino, uma atividade lúdica que envolve de forma simultânea todas as pessoas envolvidas sem necessidade de se tocarem entre si.

Com todos de olhos fechados e em círculo selecionei um estudante para representar o personagem policial e outro o personagem assassino. Durante o jogo, este último deve piscar para as vítimas e estas encenarem a própria morte, enquanto que o policial procura descobrir o responsável pelos assassinatos. O jogo proporcionou um ambiente onde todos interagiram entre si de uma forma espontânea sem compromisso com a competição.

No entendimento de Spolin (2012, p. 39), "A competição, originalmente usada como um incentivo para maior produtividade e como um instrumento de ensino para desenvolver mais habilidades, infelizmente funciona apenas para poucos e deveria estar superada por ser inoperante". Ou seja, o jogo deve proporcionar prazer entre todos os jogadores que desprovidos da espera de qualquer recompensa devem absorver aprendizado, a partir da própria vivência.

Destaco que ainda hoje se convive com uma escola anacrônica, em geral com tendência à perpetuação de um sistema que privilegia a quantidade de informação. Mas, segundo Larrosa (2019), o acúmulo de informações está longe de ser a experiência, da qual deriva o saber que nos permite a apropriação de nossas próprias vidas, pois a experiência é fundamentalmente "o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca" (LARROSA, 2019, p. 18). Assim, a informação nada tem a ver com experiência, pois:

O sujeito da informação sabe muitas coisas, passa seu tempo buscando informação, o que mais o preocupa é não ter bastante informação cada vez sabe mais, cada vez está melhor informado, porém, com essa obsessão pela informação e pelo saber (mas saber não no sentido de 'sabedoria', mas no sentido de 'estar informado'), o que consegue é que nada lhe aconteça. (LARROSA, 2019, p. 19)

4 Este plano se propôs à processos cênicos baseados em distintos recortes de jornais com notícias sobre situações discriminatórias sofridas por determinadas pessoas em função da sua identidade de gênero e sexual.

Neste sentido, muitas vezes, a instituição escolar deixa de corresponder às reais necessidades dos indivíduos inseridos na sociedade dos dias atuais, na medida em que não investe no despertar da consciência crítica e das responsabilidades destes, mediante os valores éticos e morais importantes à vida em sociedade. Assim sendo, cabe à escola proporcionar espaços de trocas de conhecimentos, para que estes jovens desenvolvam a capacidade de atuar em seu próprio meio de uma forma ativa e transformadora.

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. O velho que preserva sua validade ou que encarna uma tradição ou marca uma presença no tempo continua novo. (FREIRE, 2004, p.35)

A escola tem sido historicamente, a instituição escolhida pelo Estado e pela família, como o espaço ideal para cumprir a finalidade do pleno desenvolvimento do indivíduo e seu preparo para o exercício da cidadania. Desta maneira, cabe a esta instituição, sobretudo ao professor, a função de ensinar os valores de desenvolvimento moral e ético dos estudantes, a partir de pedagogias favorecedoras ao debate de temas transversais, tais como: ética, direitos humanos, orientação de gênero e sexualidade, os quais devem estar intrínsecos em todas as matérias do currículo escolar. A escola e o currículo são espaços férteis para o desenvolvimento do exercício das “habilidades democráticas da discussão e da participação, de questionamento dos pressupostos do senso comum da vida social” (SILVA, 2005, p. 55). Neste sentido, é fundamental o envolvimento ativo dos professores no processo de desenvolvimento do pensar crítico e questionador sobre mecanismos políticos e culturais “implicados na reprodução de ideologias e nas práticas sociais opressivas em todos os aspectos da organização escolar e da vida diária da sala de aula” (MARTINS, 2009, p. 69).

O professor de teatro pode se utilizar dos conteúdos específicos desta linguagem artística para oferecer espaços adequados ao desenvolvimento da imaginação, da socialização e da criatividade do educando, além de proporcionar a vivência dos mais diferentes papéis e situações propícias à percepção mais aguçada sobre distintas questões sociais ligadas a esses tabus ainda presentes na sociedade.

Por causa dos problemas de atuação, é imperativo preparar todo o equipamento sensorial, livrar-se de todos os preconceitos, interpretações e suposições, para que se possa estabelecer um contato puro e direto com o meio criado e com os objetos e pessoas dentro dele. Quando isto é aprendido dentro do mundo do teatro, produz simultaneamente o reconhecimento e contato puro e direto com o mundo exterior. Isto amplia a habilidade do aluno-ator para envolver-se com seu próprio mundo fenomenal e experimentá-lo mais pessoalmente. (SPOLIN, 1992, p. 13).

Ou seja, o processo de ensino e aprendizagem mediado pelo teatro propicia a vivência de questões políticas, sociais e culturais, que negligenciam o reconhecimento das diferenças, principalmente nas sociedades ocidentais que tendem a transformar o que é diferente em desigual. Por esta razão, no processo construído de suas próprias narrativas e concepção de mundo é importante o envolvimento dos estudantes desde as primeiras etapas na escola com as mais distintas questões sociais e valores humanos.

É oportuna a consideração de que o teatro amplia e redimensiona a realidade. Ou seja, a transcrição de um problema real em ação teatral expande a possibilidade de análise deste mesmo problema, que passa a ser encarado a partir de outro ângulo, em função do distanciamento necessário para uma melhor compreensão dos seus diferentes aspectos. Neste sentido, destaco a relevância do entendimento de que na relação entre teatro e escola, o que está em pauta não é o desempenho de um profissional, mas de estudantes envolvidos em processos de produção de conhecimento.

Movida pela compreensão sobre a importância do teatro na escola, mais precisamente no 'terceiro dia de aula', recebi os estudantes na porta da sala de aula e solicitei aos mesmos que vendassem os seus olhos com pequenas fendas de tecido, levadas por mim para a realização da proposta pedagógica selecionada para este dia específico. Ao entrar em sala, os estudantes foram distribuídos em duplas de uma forma aleatória. Ainda vendados, eles ouviram um áudio com depoimentos de uma pessoa que foi alvo de discriminação, em virtude de sua orientação sexual. Após este momento, orientei-os no sentido de contar para o seu companheiro, situações discriminatórias que de alguma forma foram vivenciadas pelo estudante/narrador. Esta atividade se concretizou, na medida em que durante alguns minutos da carga horária, sempre de olhos vendados, e em dupla eles relataram em forma de segredo, as suas experiências relacionadas às rígidas fronteiras estabelecidas à masculinidade e feminilidade.

Após esta etapa formei um círculo com todos os estudantes ainda de olhos vendados e orientei-os para se sentarem e retirarem as suas vendas. Em seguida, solicitei o relato das histórias que foram contadas aos colegas. Neste momento, destaco o depoimento de uma das estudantes, segundo a qual há algum tempo namora uma das colegas de turma. Contudo, no decorrer do ano letivo, ambas foram chamadas pela direção da escola, momento no qual foram questionadas pela mesma, em função da forma masculinizada como se identificam, portanto, diferentes do gênero identificado pela diretora e pela pedagoga como “normal”. O relato da aluna é um convite à reflexão sobre o papel do professor, diante de situações que requerem dele atitudes responsáveis e conscientes, sobretudo quando um educando se identifica com uma identidade de gênero e sexual que contrariam as expectativas sociais, em virtude de sua marca biológica. Em sua maioria, os estudantes argumentaram que práticas baseadas em pré-conceito não devem ocorrer no espaço escolar. De acordo com a aluna que foi discriminada, “a escola deveria nos ensinar a lidar com isso, não nos virar as costas e colocar panos quentes sobre a situação. Hoje, a diretora e a pedagoga agem como se nada tivesse acontecido. Não me sinto segura aqui” (Aluna 19).

Ao retomar o assunto instiguei-os a falarem sobre o pré-conceito praticado na escola pelos próprios colegas na instituição escolar. Neste momento, alguns deles passaram a rir comentando que chamavam um colega que não estava presente de “viadinho”. Quando perguntei o porquê deste comportamento recebi as seguintes repostas:

- A gente sabe que ele é, mas ele não sai do armário. (aluno 8)
- A gente fala isso pra ele aceitar quem ele é. (aluno 12)
- Porque ele é um viadinho mesmo. (Aluno 17)

Expliquei que o colega possui uma orientação sexual diferente dos demais, fato este que não deveria ser um problema, nem para eles e nem mesmo para o colega que, provavelmente tem os seus próprios medos de assumir sua sexualidade devido ao pré-conceito que sofre diariamente. Juntos, concordamos que é preciso respeitar a identidade das pessoas independente da sua orientação de gênero e sexual. Acrescento que nesta atividade, alguns deles optaram por permanecer em silêncio. Entendo que o ocorrido se

deu em função desta temática permanecer tabu nas diversas instituições sociais, situação esta que, frequentemente impedem que determinadas pessoas falem com espontaneidade sobre o assunto.

Após o debate coletivo solicitei a subdivisão da turma em pequenos grupos para a representação dramática das situações relatadas a serem encenadas aos próprios colegas. No entendimento de Augusto Boal (1975), o teatro proporciona o processo de transformação do espectador em sujeito atuante, deixando de ser um espectador para ser protagonista e transformador da cena que lhe é apresentada, através da improvisação. “O espectador não delega poderes ao personagem para que atue em seu lugar: ao contrário, ele mesmo assume um papel protagônico, transforma a ação dramática inicialmente proposta, ensaia soluções possíveis, debate projetos modificadores: em resumo, o espectador ensaia, preparando-se para a vida real” (BOAL, 1975, p. 126).

Nesta etapa da pesquisa, dialogo também com Rosseto (2013), segundo o qual a prática da improvisação teatral confere ao estudante um espaço livre para o experimento e lhe possibilita colocar em cena novas maneiras de pensar, processo este que viabiliza uma expressão artística e estética mais autônoma. Contudo, em sua maioria os estudantes se mostraram resistentes em atender a solicitação e principalmente, movidos pela timidez se negaram em se organizar em grupos para a realização da proposta lançada. Diante da falta de interesse dos mesmos, novamente solicitei a organização da turma em pequenos grupos para a criação de imagens relacionadas aos relatos narrados em sala de aula. Contudo, mais uma vez eles se negaram em expressar as suas narrativas, desta vez, por meio de imagens corporais.

No ‘quarto dia de aula’, mais precisamente na última regência associada ao processo de realização desta pesquisa selecionei o ‘jogo do espelho’, movida pelo intuito de estimular a integração daqueles estudantes sobre si e o outro. A primeira parte do jogo consiste na divisão da turma em duplas, sendo que cada qual mantém um dos seus integrantes como espelho e o outro como seguidor dos movimentos do primeiro. Esta situação ocorreu por mais ou menos cinco minutos, sendo alterada com o comando do professor. Desta forma, todos exercitam a função de espelho e de seguidor deste, em um processo de

concentração e de integração individual e coletiva. Nesta atividade específica foi possível observar inicialmente algumas resistências, porém a participação ativa de algumas duplas estimulou o envolvimento de todos.

Na segunda parte do jogo orientei-os no seguinte exercício que passo a descrever. Ou seja, cada uma das duplas deve manter um dos seus componentes com os olhos fechados enquanto o outro, de olhos abertos monta uma imagem com o seu próprio corpo. Aquele que mantém os olhos fechados deve tocar o colega buscando reproduzir em seu próprio corpo a imagem elaborada pelo parceiro. Após a explicação do exercício, o alvoroço se instalou no espaço da sala de aula, mas diante da minha insistência, sempre buscando evidenciar a importância da atividade proposta, duas duplas desenvolveram o trabalho que foi observado pelos demais colegas. Neste momento, enfatizei a relevância do teatro no processo de descoberta das inúmeras possibilidades das pessoas se expressarem, de se comunicarem com o outro e com o mundo que o rodeia.

A resistência dos educandos evidenciou os rígidos limites sociais estruturados por uma rede de pressuposições sobre comportamentos, gostos e subjetividades que estruturam as *performances* de gênero. Eles se permitiram à relatos sobre distintas situações associadas à discriminação contra si ou o outro, em função da orientação de gênero e sexual. Contudo, em sua maioria não se dispuseram em levar estes mesmos relatos para o espaço da improvisação teatral.

Improvisar é uma das atividades mais exercidas pelos atores e, especialmente, muito solicitada pelos professores no ensino do teatro, o que significa dizer que o ato de improvisar constitui uma prática importante para a formação do aluno na linguagem teatral, tanto no processo de criação como no momento da encenação. (ROSSETO, 2013, p. 15-16).

Por outro lado, na pesquisa desenvolvida constatei que, o teatro se encontra distanciado da vida escolar e cotidiana desses estudantes, fator este crucial nos resultados deste processo pedagógico. Por esta razão, enfatizo a importância da promoção de projetos educacionais que garantam o efetivo espaço da Arte na escola, em especial do teatro, área de conhecimento fundamental em todos os projetos políticos e pedagógicos atentos à

pluralidade cultural e à diversidade das identidades. Concordando com Boal (1975, p. 29) “é preciso refletir o passado, ensaiar sua transformação no presente para inventarmos o futuro desejado, porque ser cidadão é transformar a realidade e viver é mudar o mundo”.

As identidades estão diretamente relacionadas à classe social, gênero, etnia, sexualidade, religião, faixa etária, dentre outras categorias presentes nas relações sociais, especialmente no cotidiano escolar, local privilegiado para o reconhecimento da diversidade cultural.

Cabe à escola e, sobretudo aos seus professores, proporcionar um ambiente, no qual as questões de gênero e de sexualidade possam ser discutidas e abordadas de forma consciente e responsável por todos os inseridos nesta instituição. Compreendido como um espaço democrático e palco para diversas experiências, o teatro é de suma importância na promoção do questionamento de contextos marcados pela opressão e pela exclusão social contra indivíduos que desestabilizam discursos pautados na ideia singular de masculinidade e de feminilidade. Por esta razão, é importante o engajamento do educando com o teatro, sobretudo pelo potencial desta área da Arte em proporcionar a reflexão acerca da vida cotidiana, contribuindo para a análise de conceitos e de valores humanos, muitas vezes compreendidos como inquestionáveis.

Acrescento que é na escola que assumimos e construímos o nosso papel social, é na escola que devemos ampliar nossa visão de mundo em constante processo de transformação.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

BENTO, Berenice. **A reinvenção do corpo**: sexualidade e gênero na experiência transexual. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

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

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Lúcia M. Ponde Vassallo. Petrópolis, Vozes, 1987.

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

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da Sexualidade. In: LOURO, Guaraci Lopes. (org.). **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. (org.) São Paulo: Contexto, 1997.

MARTINS, Guaraci da Silva Lopes. “**Encontro Marcado**”: um trabalho pedagógico com performances teatrais para a discussão das sexualidades. Salvador/BA. Programa de Pós-Graduação em Artes Cênicas, UFBA, 2009. Tese (Doutorado em Artes Cênicas).

ROSSETO, Robson. **Jogos e improvisação teatral**: perspectivas metodológicas. Guarapuava: Unicentro, 2013.

SPOLIN, Viola. **Jogos Teatrais**: o fichário de Viola Spolin. 2 ed. Trad. Ingrid Dormien Koudela. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2012.

SPOLIN, Viola. **Improvisação para o teatro**. Trad. Ingrid Dormin Koudela e Eduardo José de Almeida Amos. São Paulo: Perspectiva, 1992.

Recebido em: 23/04/2019

Aceito em: 07/12/2019

**ENSINO DE CINEMA A PARTIR DE OFICINAS: PERSPECTIVAS
DE CRIAÇÃO NA SEMANA DE ENSINO, PESQUISA E
EXTENSÃO DO CURSO DE PEDAGOGIA (2018-2019)**

**Halyne Czmola¹
Rita de Cássia Tinte²
Sara Reis Cordeiro³**

RESUMO: Este artigo surge da experiência e reflexão sobre duas oficinas de cinema ministradas na Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão do curso de Pedagogia da Universidade Federal do Paraná, nos anos de 2018 e 2019, que tiveram como objetivos possibilitar aos futuros docentes o contato com as artes do vídeo, ofertando atividades de criação prática sobre audiovisual, conhecimentos teóricos sobre as relações entre cinema e educação, bem como potencialidades educativas no ambiente institucional escolar. Contendo considerações acerca do que foi observado e analisado enquanto dados qualitativos sobre as vivências dos participantes, discussões originadas a partir das demandas cinematográficas dos sujeitos (incluindo relações entre cinema e surdez; cinema e educação física; imagem e som), e os processos percorridos do ensinar ao criar, concluindo com a necessidade do cinema na escola e suas dinâmicas de apreensão, para o desenvolvimento de novas metodologias e maneiras de compreender o cinema e as artes do vídeo enquanto patrimônio cultural e dever social da escola de disseminação.

Palavras-chave: Cinema. Ensino. Criação Cinematográfica. Educação.

**CINEMA EDUCATION FROM WORKSHOPS: PROSPECTS FOR CREATING
PEDAGOGY COURSE TEACHING, RESEARCH AND EXTENSION (2018-2019)**

107

ABSTRACT: This article arises from the experience and reflection on two film workshops given at the Week of Teaching, Research and Extension of the Pedagogy course at the Federal University of Paraná, in 2018 and 2019, which aimed to enable future teachers to contact the video arts, offering practical creative activities on audiovisual, theoretical knowledge about the relationship between cinema and education, as well as educational potentialities in the institutional school environment. Containing considerations about what was observed and analyzed as qualitative data about the participants' experiences, discussions originated from the subjects' cinematic demands (including relations between cinema and deafness, cinema and physical education; image and sound), and the processes followed by teach by creating, concluding with the need for cinema in school and its dynamics of apprehension, for the development of new methodologies and ways of understanding cinema and video arts as cultural heritage and social duty of the dissemination school.

Keywords: Cinema. Teaching. Film Creation. Education.

1 Graduada em Produção de Áudio e Vídeo pelo Instituto Federal do Paraná (IFP) e em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: hczmola@gmail.com

2 Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) e em Administração pelo SENAI. Email: rita.tinte14@gmail.com

3 Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Email: sacordeiro.1997@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este artigo traz as reflexões sobre cinema e educação a partir de experiências obtidas por meio do desenvolvimento de duas oficinas sobre cinema, realizadas nos anos de 2018 e 2019 durante a Semana de Ensino, Pesquisa e Extensão (SEPE), um evento acadêmico que ocorre anualmente, organizado pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Ela é direcionada aos estudantes de licenciatura e Pedagogia e aos profissionais da área, bem como participantes de outras áreas. Além de contar com oficinas e minicursos, são apresentados trabalhos e projetos de extensão, performances de bandas e do Coro da UFPR, mostras culturais, lançamentos de livros e promovidas discussões que visam multiplicar e compartilhar os conhecimentos em Educação. Esta semana tem como objetivo, o compartilhamento de práticas efetivas; de metodologia atuais; assim como a discussão e o debate; mesas redondas; palestras e relatos de experiências. A SEPE todo ano busca uma temática nova de acordo com as demandas atuais, em 2018 o tema escolhido foi *Ousar Educar: Por Uma Educação Que Nos Comprometa*, e em 2019, *Educação Desafios do Nosso Tempo*.

Além dos pontos citados acima, a SEPE tem fundamental importância para o ensino, pesquisa e extensão, articulando a relação entre comunidade e universidade. Para isso, são desenvolvidas ações que possibilitem trocas de conhecimentos, a instituição leva à comunidade os saberes desenvolvidos em seus espaços e presta auxílio à população, do mesmo modo como as comunidades retribuem compartilhando os conhecimentos de que são detentoras e atuando em prol da defesa da educação. O ensino, pesquisa e extensão têm sido fundamental para formar profissionais com habilidades em diferentes áreas e com uma visão mais crítica da sociedade.

As oficinas sobre cinema ministradas, levaram os títulos *Imagem, som e alteridade: propostas para o uso do audiovisual na escola* (2018) e *Propostas para o uso do audiovisual na escola e cinema: presença e sensibilização nas dinâmicas* (2019). Foram ofertadas por quatro alunas do curso de Pedagogia: Halyne Czmola (2018-2019), Sara Reis (2018-2019), Ana Terra Menezes (2018-2019) e Rita Tinte (2019), em conjunto com duas professoras do departamento de Pedagogia: Andrea Cordeiro (2018) e Valéria Floriano (2019).

No ano de 2018 a proposta da oficina era buscar por meio do audiovisual a ampliação de repertório e o encontro com a capacidade de ver e ouvir; a utilização como ferramenta expressiva na escola; a possibilidade de uma pedagogia da alteridade e expressivo-criativa na escola, um caminho para a compreensão de si e do outro. Possibilitar a prática de atividades que desenvolvam as competências audiovisuais e que norteiam e proporcionem futuras propostas a serem vivenciadas em ambiente escolar ativo. Foram trabalhados três eixos: Imagem, som e montagem, com suas respectivas atividades. Em relação à imagem: foi trabalhado com a atividade do Quadro, na qual discutia-se o conceito de imagem na perspectiva do audiovisual, como o movimento, os limites do enquadramento, e outras possibilidades. Em relação ao som no audiovisual, realizou-se uma atividade de sensibilização sobre som e contexto a partir do objeto claquete, para na sequência adentrar no conceito do som e de sua importância para o audiovisual com a atividade *sensório-auditiva*. No eixo da montagem foi formulada uma atividade de produção de vídeo fazendo uso de *haikai*, apresentando softwares de edição de vídeo (*stop motion*) e mediando seu uso junto integrantes da oficina, que levou o nome de *ilhas de produção*.

Por sua vez a oficina do ano de 2019 contou com a proposta de trabalhar com o cinema em sala de aula, promovendo práticas sobre sensibilidade audiovisual, vivências em ambiente educacional de maneira ativa e reflexiva, oportunizando contato com a história do cinema e ampliação do repertório. A atividade *sensório-auditiva* e *ilhas de produção* foi mantida, esta última sofreu alteração quanto a motivação para a produção, sendo utilizado frases do educador Paulo Freire ao invés dos *haikais*, principalmente pelo caráter reflexivo sobre o campo educacional proposto com maior ênfase. Quanto aos softwares utilizados neste ano foram ampliados contendo *YouCut*, *VideoShow*, *KineMaster* e *WeVideo*. Foi discutido também a relação entre sonoro e visual, utilizando fragmentos de filmes, problematizando eventos nos processos educativos.

CRIAÇÃO, ENSINO E APRENDIZAGEM: POR QUE CINEMA NA ESCOLA?

O cinema traz consigo a marca do entretenimento como um de seus principais objetivos, por ser uma linguagem artística com origens delimitadas pelo ilusionismo e efeitos ópticos. Pensar o primeiro cinema e suas estratégias apresentativas, no período do cinema

de atrações enquanto um espetáculo muito mais visual do que como maneira de contar histórias (COSTA, 2013), ajudaria a compreender essas marcas, mesmo que não muito tempo depois, as experimentações e construções de narrativas simples já começassem a aflorar. Com o cinema de transição, os filmes com duração maior do que inicialmente, constroem histórias mais complexas, explorando as narratividades. Esses dois exemplos da história do cinema, ajudam a compreender o percurso de constituição cinematográfica que culmina após muitas décadas na indústria que possuímos hoje, seja em circuito comercial ou fora dele.

Na perspectiva de Giroux (2001) *“films does more than entertain; it offers up subject positions, mobilizes diseres, influences us unconsciously, and helps to construct the landscape of american culture”*⁴ (GIROUX, 2001, p. 585).

O cinema adotou um viés educativo que não se pode desprezar, por trazer espaços para a discussão de tabus, correntes ideológicas, manifestações patrióticas, estudos da psique, as vitórias e derrotas do homem, dentre um universo de narrativas possíveis de serem abordadas pela obras audiovisuais. Além das narrativas contadas nos filmes, o cinema trabalha com um material simbólico muito poderoso, capaz de produzir cultura, construir identidades sociais, assim como diz Hall (1997), nossas identidades são formadas culturalmente.

Giroux (2001) aponta o caráter do cinema de entreter e educar, bem como o poder que é mobilizado através de diversos mecanismos para construção dessas identidades tratadas por Hall (1997).

Deeply imbricated within material and symbolic relations of power, film produces and incorporates ideologies that represent the outcome of struggles marked by the historical realities of power and the deep anxieties of the times, [...]. Put simply, films both entertain and educate. [...] the constitutive and political nature of film - particularly how power is mobilized through its use of images, sounds, gestures, talk, and spectacle - in order to create the possibilities for people to be educated about how to act, speak, think, feel, disere, and behave⁵ (GIROUX, 2001, p. 585).

4 Tradução livre: “O cinema faz mais do que entreter; oferece posições de sujeito, mobiliza desejos, influencia-nos inconscientemente e ajuda a construir o cenário da cultura americana.”

5 Tradução livre: “Profundamente imbricado nas relações materiais e simbólicas de poder, o filme produz e incorpora ideologias que representam o resultado de lutas marcadas pelas realidades históricas do poder e pelas profundas ansiedades dos tempos, [...]. Simplificando, os filmes divertem e educam. [...] a natureza constitutiva e política do filme - particularmente como o poder é mobilizado através do uso de imagens, sons, gestos, conversas e espetáculos - para criar as possibilidades de as pessoas serem educadas sobre como agir, falar, pense, sinte, despreze e se comporte.”

Isto contribui para a compreensão do cinema enquanto fenômeno e prática social, contendo dimensões culturais, afinal, produção cultural é aprendizagem, que por sua vez é também produção cultural (LAVE, 2015). O cinema favorece mecanismos de pertencimento, de socialização, ações culturais, relações político-sociais, base afetivo-cultural e estético. O cinema é uma das experiências sociais mais fortes da sociedade de massas (NAPOLITANO, 2009).

Apontamentos sobre o poderoso papel que os filmes aplicam sobre a cultura visual, incidem sobre as novas formas de pensar a pedagogia.

Nas palavras de Giroux (2001, p. 589) “[...] *film carries a kind of pedagogical weight that other media do not*”⁶. Cinema enquanto arte, conhecimento e estética, para além da função única de entretenimento que a escola sempre parece enxergar. Propõe-se, assim a possibilidade de uma pedagogia que preconize em sua prática a inserção da imagem e do som em conjunto, não apenas da imagem estática, como quadros e fotografia, mas da imagem em movimento, em uma perspectiva em que o filme é visto e analisado como um texto.

O som do filme também é fundamental apesar de muitas vezes passar despercebido.

O som é talvez a técnica [cinematográfica] mais difícil de estudar. Estamos acostumados a ignorar muitos dos sons que nos rodeiam. Nossa informação primária sobre o meio ambiente vem da visão, de forma que na vida comum, o som é muitas vezes apenas um pano de fundo para a nossa atenção visual. Falamos que vamos assistir a um filme e que somos espectadores de cinema, e esses termos sugerem que a trilha sonora é um fator secundário [da experiência do cinema]. Estamos fortemente inclinados a pensar o som simplesmente como um acompanhamento para a real fundação do cinema: as imagens em movimento (BORDWELL; THOMPSON *apud* CARREIRO; OPOLSKI; SOUZA, 2018, p. 98).

Com isso, as duas oficinas buscaram valorizar a imagem e o som, ressaltando a potencialidade de ambos para a composição fílmica. Agora, refletindo sobre o cinema na escola, embora seja ele valorizado, muitas vezes as instituições educativas, seus profissionais e até mesmo sua cultura escolar⁷, não compreendem o cinema como fonte de conhecimento.

6 Tradução livre: “o filme carrega um tipo de peso pedagógico que outras mídias não.”

7 “cultura segunda [...], derivada e transposta, subordinada inteiramente a uma função de mediação didática e determinada pelos imperativos que decorrem desta função” (FORQUIN, 1992, p. 33).

Sobre essas perspectiva de cinema e escola/ensino, Duarte (2009) oferta uma reflexão interessante:

Sabemos que arte é conhecimento, mas temos dificuldade em reconhecer o cinema como arte (como uma produção de qualidade variável, como todas as demais formas de arte), pois estamos impregnados da idéia de que cinema é diversão e entretenimento, principalmente se comparado a artes “mais nobres”. Imerso numa cultura que vê a produção audiovisual como espetáculo de diversão, a maioria de nós, professores, faz uso dos filmes apenas como recurso didático⁸ de segunda ordem, ou seja, para ilustrar, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis (DUARTE, 2009, p. 70-71).

Nesta mesma linha de pensamento, Morán (1995), ao especificamente estudar sobre a presença e utilização de vídeos em sala de aula, percebeu esse secundarização em sua utilização. Com isso, seus estudos mostraram algumas das várias formas com as quais se costuma trabalhar com o audiovisual dentro das escolas, sendo elas: (a) Vídeo tapa-buraco: uso do recurso quando acontece algum imprevisto; (b) Vídeo-enrolação: exibição do recurso sem forte ligação com o conteúdo abordado; (c) Vídeo-deslumbramento: quando há excesso do uso do recurso, nas palavras do autor “o uso exagerado do vídeo diminui a sua eficácia e empobrece as aulas” (MORÁN, 1995, p. 29); (d) Vídeo-perfeição: quando o recurso é questionado por possuir defeitos de informação ou estéticos, sem ser pensado que essas observações podem contribuir para o aprendizado; (e) Só vídeo: quando o recurso é exibido sem momentos de discussão;

Propondo formas com as quais o material em vídeo pudesse ser incorporado nas dinâmicas educacionais institucionalizadas, a partir de uma abordagem mais crítica e que buscase compreende-se o cinema enquanto arte, Morán (1995) aponta para o vídeo enquanto sensibilização, ilustração, simulação, conteúdo de ensino, produção, avaliação, espelho, integração e suporte. Outros estudiosos vão ressaltar a possibilidade ofertada pelo cinema, das crianças enquanto estudantes, poderem explorar e ampliar suas experiências, identificando-se, incomodando-se, comovendo-se e também atuando (BERTI; CARVALHO, 2013).

⁸ Recurso didático é um material que será usado com finalidade educativa, mas que em sua gênese não possui essa intencionalidade Graells (2011).

Holleben (s.d) na abertura de seu capítulo intitulado *Por que cinema e educação?*, abre a discussão referenciando uma citação de Marco Scarassatti, na qual argumenta dizendo que o cinema em qualquer campo é sempre educativo e formativo, “é formal, na medida em que a sala de projeção é o espaço da socialização e divulgação do filme; ao mesmo tempo é não-formal, pois é espaço de alteridade em relação à escola e, também informal, pois é espaço de fruição singular e plural” (*apud* HOLLEBEN, s.d, p. 6).

Dialogando especificamente sobre o cinema e a escola, para Napolitano (2005) essa congregação contribuiria para “reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o lazer, a ideologia e os valores mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte.” (NAPOLITANO, 2005, p. 11).

Rumo ao debate sobre a criação cinematográfica a partir do ensino e aprendizagem do cinema, Fresquet (2003), ressalta que os próprios docentes assim como os estudantes, “realizam filmes visando à incorporação do onírico, do imaginativo e do criativo nas práticas de emancipação intelectual, ética e estética” (FRESQUET, 2003, p. 112). Sendo assim, a experiência do/com o cinema não acontece somente por meio de análises de filmes, ou de debates cuidadosamente encaminhados, mas como criação. O cinema envolveria “as dimensões da fruição, da análise e da produção e implicam a participação crítica e criadora de crianças e professores” (FANTIN, 2008, p. 131).

Quanto ao que se destina à compreensão sobre os processos de criação artístico, Zielinsky (1997), se dedicou a pesquisar os fatores que intervêm nos atos de produção, tendo elencados os seguintes resultados de análise: (1) experiências passadas; (2) interferências do núcleo familiar; (3) interferência da formação escolar; (4) hábitos perceptuais; (5) tradição plástica; (6) cultura local e circundante. Esses fatores levantados por Zielinsky, que incidem sobre o fazer artístico da produção enquanto exteriorização do processo criativo, incidem em igual valor sobre o cinema. Dabul e Pires (2008), estudam exclusivamente o cinema enquanto processo criativo e após pesquisas sobre a construção artístico-criativa de alguns cineastas, conseguiram chegar a três principais fases associadas a criação do filme:

o *antes* - todo o tempo utilizado na pesquisa, na elaboração do roteiro e na escolha de colaboradores e atores; o *durante* - a preparação e a captura das imagens e as relações com todos dentro do set; e o *depois*,

que seria o momento de montagem, musicalização e finalização do filme (DABUL; PIRES, 2008, p. 81).

O cinema envolve diversas relações e linguagens que se entrecruzam para a construção da linguagem cinematográfica propriamente dita e do processo criativo da obra fílmica. Um exemplo interessante pode ser o depoimento dado por Chaplin, expoente do cinema mudo, o qual expõe seus sentimentos sobre a construção de um de seus personagens mais famosos - Carlitos.

Mas, no momento em que assim me vesti, as roupas e a caracterização me fizeram compreender a espécie de pessoa que ele era. Comecei a conhecê-lo e, no momento em que entrei no palco de filmagem, ele já havia nascido. Estava totalmente definido. (CHAPLIN apud DABUL; PIRES, 2008, p. 84).

Esse encontro com o cinema enquanto arte, enquanto expressão, linguagem, comunicação, criação, construção e experimentação, é uma oportunidade enriquecedora de contato dos sujeitos com diversas possibilidades de vivências artísticas, que encontram no cinema, um artefato cultural capaz de consagrá-las. Afinal, uma das mais importantes razões da necessidade do cinema na escola, é como foi destacado por Bergala (2008), “se o encontro com o cinema como arte não ocorrer na escola, há muitas crianças para as quais ele corre o risco de não ocorrer em lugar nenhum” (BERGALA, 2008, p.33).

REFLEXÕES CENTRAIS: APREENSÃO E CRIAÇÃO A PARTIR DA OFICINA

Neste momento nos dedicaremos a refletir sobre os elementos observados a partir da aplicação das oficinas, e do processo apreendido por meio das dinâmicas de ensino e aprendizagem. Sendo feito levantamentos referentes a duas atividades desenvolvidas na oficina: *sensório-auditiva* e *cantinhos de produção*; bem como elementos captados a partir do público que compôs os estudantes interessados na temática, tendo sido levantado as seguintes relações: *cinema e educação física* e *cinema e surdez*.

Na perspectiva de Stam (2003) é possível averiguar seis princípios sonoros dos quais os filmes se constituem, porém, para isso, faz-se necessário uma produção criativa, geralmente de responsabilidade dos editores de som, são elas: (a) Continuidade; (b) seletividade; (c) hierarquia; (d) legibilidade; (e) motivação; (f) invisibilidade. Muitos desses princípios também são de responsabilidade do técnico de som direto.

Flores (2013) questionava o motivo da desvalorização do som (mesmo sendo elemento constituinte dos filmes), sendo pouco reconhecido enquanto elemento estético e de trabalho técnico, afinal, transforma a percepção do filme. A atividade *sensório-auditiva* foi desenvolvida buscando valorizar o elemento sonoro enquanto fundamento criativo do filme. Inicialmente foi discutido brevemente sobre a existência da claquete, foi percebido que muitos participantes (tanto de 2018 como de 2019), reconheciam a claquete enquanto símbolo do cinema, porém não sabiam responder qual a sua função. Foi explicado que como função primordial a claquete servia para facilitar o processo de sincronização do som com a imagem (figura 1).

Figura 1 - Exploração da Claquete

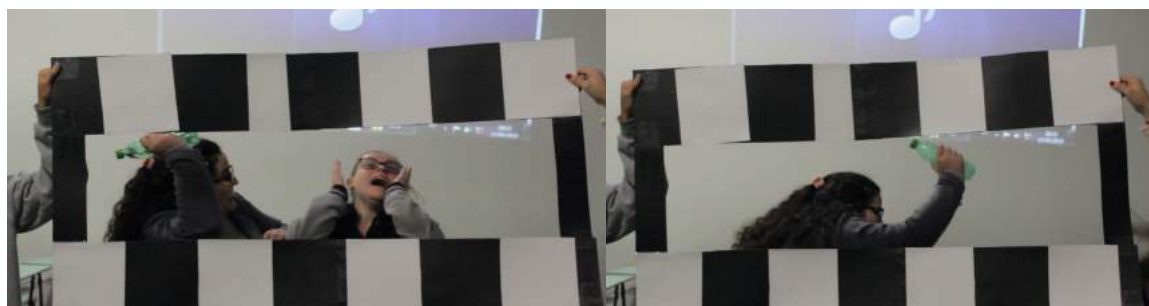


Fonte: imagem fotográfica da Oficina (2018)

Na atividade *sensório-auditiva*, os participantes não assistiam as imagens de determinada cena, tendo acesso apenas a escuta atenta dos elementos sonoros. Deste modo, em duplas, eles interpretaram a cena a partir da observação estética dos sons e tentavam adivinhar o filme do qual a cena em questão fazia parte. Este foi o caso do exemplo

abaixo (figuras 2 e 3), na qual duas estudantes do curso de pedagogia que participaram da oficina, representaram a famosa cena do assassinato de Marion Crane do filme *Psycho* (1960).

Figuras 2 e 3: Atividade Sensório-Auditiva - Dupla 1



Fonte: imagem fotográfica da Oficina (2019)

Outras cenas popularmente disseminadas (figuras 4 e 5), não obtiveram a interpretação tão verossímil (contando com as possibilidades disponíveis no momento da atividade) quanto a cena de *Psycho*, bem como o filme escolhido também não foi adivinhado.

Figuras 4 e 5: Atividade Sensório-Auditiva - Dupla 2



Fonte: imagem fotográfica da Oficina (2019)

Nestas imagens a cena ao qual as estudantes tiveram contato auditivo foi a última cena do filme *Chariots of Fire* (1981), que embora contasse com uma trilha sonora de forte disseminação, as estudantes compreenderam que se tratava de uma cena de desafio e conquistas, porém não conheciam a obra cinematográfica, o que não alterou o processo de apreensão dos elementos sonoros e de sua importância para narrativa audiovisual.

No ano de 2018, durante a oficina ocorreu um caso peculiar, a participação de um estudante surdo da Educação Física. Durante a atividade sensório-auditiva, as proponentes da mesma inicialmente ficaram apreensivas com tal situação, pois os recursos eram, em sua maioria, sonoros e visuais. O estudante estava acompanhado de um intérprete de LIBRAS, o qual auxiliou no processo de interpretação da cena.

Figura 6: Atividade Sensório-Auditiva - Dupla 1



Fonte: imagem fotográfica da Oficina (2018)

Pensar sobre cinema e surdez, não fica distante se retomarmos a alguns momentos da história do cinema, como é o caso do cinema mudo, as pessoas surdas “tinham presença assídua nas exhibições, [...], fazendo parte também das próprias produções, geralmente atuando, já que tinham ótimas expressões corporais e faciais e conseguiam transmitir as emoções de maneira surpreendente” (CZMOLA; CEZAR, 2019, p. 60).

Utilizando novamente o exemplo de Charlie Chaplin que tinha um amigo chamado Granville Redmond, que era surdo e que atuou em vários de seus filmes, tendo também ensinado Língua de sinais para o próprio Chaplin (BUBNIAK, 2016).

Além disso, Thoma (2002) ressalta a ambiguidade e flutuação das identidades surdas dentro do próprio cinema, pois, “ora os filmes falam dos sujeitos surdos como incapazes, incorrigíveis, anormais, ignorantes, primitivos, ora nos falam de surdos que, apesar da surdez, são recompensados por outros sentidos que os tornam capazes, corrigíveis, normalizados, inteligentes, civilizados” (THOMA, 2002, p. 242).

O termo Cinema Surdo também começou a ser usado e ganhou grande circulação a partir de 2000, representando uma nova relação com a linguagem, expressão estética e política de uma minoria linguística. Sendo assim, “a estética do filme surdo está intrinsecamente ligada à política pois seu recorte sensível dá visibilidade a uma maneira

de ser Surdo que independe de temas, representações ou intenções políticas dos autores” (BUBNIAK, 2016, p. 109), a autora ainda utiliza-se de Rancière (2005) para afirmar que “a arte faz política de um modo que parece contradizer a própria vontade dos artistas de fazer - ou de não fazer - política em sua arte” (*apud* BUBNIAK, 2016, p. 109). Finalizando que o movimento do Cinema Surdo seria uma poética pós-fonocêntrica, um fazer artístico que denunciaria e desconstruiria os privilégios da voz no pensamento ocidental (BUBNIAK, 2016).

Mudando o foco da reflexão, mas ainda nas análises sobre a oficina de 2018, o público foi composto quase que em sua totalidade, por estudantes do curso de Educação Física, o que nos motivou sobre possíveis reflexões e apontamentos sobre a relação do cinema com essa área.

O cinema solicita todos os sentidos e todas as emoções e é, por isso, considerado uma arte múltipla, plural. Concebe-se como uma arte do espaço e arte do tempo, arte da narrativa e da descrição, arte do diálogo e da arte musical, arte de dança e da postura escultural, arte do desenho e da cor. (FRESQUET, 2008, p. 2).

Tal como a educação física, o cinema é a arte do movimento. Provoca e exige um sentido, o uso dos sentidos, exige o uso do tempo e do espaço, dialoga com a dança, com a postura, com os ritmos, com as dinâmicas. E possibilita deste modo, o trabalho coletivo entre essas duas instâncias. Todo filme desempenha um poderoso papel pedagógico, não unicamente na escola, como além dela, “*in the wider culture as well*”⁹ (GIROUX, 2011, p. 585). Principalmente pela potência e poder da indústria cinematográfica, “can be seen in its powerful influence on the popular imagination and public consciousness”¹⁰ (GIROUX, 2011, p. 587).

Deste modo, trabalhar o cinema dentro do meio educacional é justificado, e sua relação com a educação física pode sim ser pensada.

Viajando pela fantasia, a criança vai longe. Conhece coisas que nós, adultos, já vivemos e esquecemos, e muitas vezes vai além de quase todos os adultos. No entanto, há pessoas mais velhas que enveredam pela ficção, e são capazes de trazer de lá conhecimentos que revolucionaram o mundo. É uma pena que os homens quase sempre se esquecem de suas fantasias e sonhos. (FREIRE *apud* CORREA; RIHAN, 2014, p. 123).

9 Tradução livre: “Na cultura mais ampla também.”

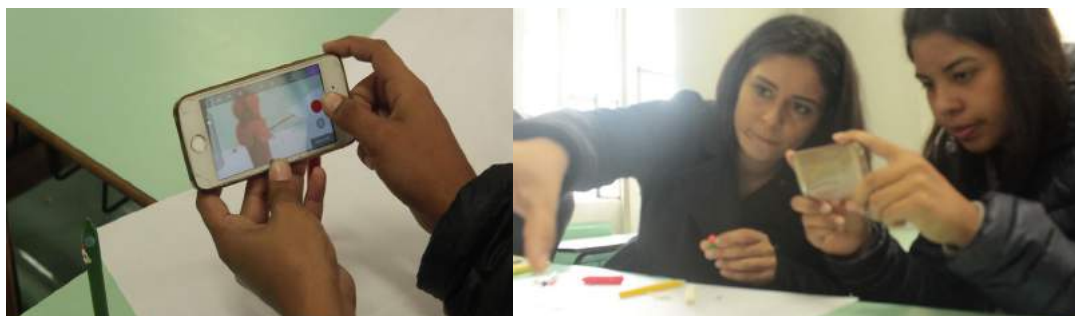
10 Tradução livre: “Pode ser visto em sua poderosa influência na imaginação popular e na consciência pública.”

O cinema é a arte da fantasia, tem suas origens no ilusionismo, trabalha com a ficção, traduz a realidade, dialoga sobre ela. O cinema é e faz parte da cultura, tal como a educação física, são artefatos culturais. Cinema e Cultura Corporal podem ser aliados no sistema educacional, e podem possibilitar o uso da criatividade com o trabalho infantil, nos processos de ensino-aprendizagem, nas mediações dialógicas, bem como na questão da performance. Já que o cinema é uma performance e a cultura corporal também provoca uma performance corporal. De modo que as noções do estético também se aproximam, a linguagem cinematográfica é muito estética, tal como por exemplo o jogo, que se encontra dentro da educação física. “Há nele uma tendência para ser belo. [...]. São as mesmas palavras com as quais procuramos descrever os efeitos da beleza: tensão, equilíbrio, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. O jogo lança para nós um feitiço: é “fascinante”” (HUIZINGA, 2007, p.13).

A educação física infantil pode configurar-se como um espaço em que a criança brinque com a linguagem corporal, com o corpo, com o movimento, alfabetizando-se nessa linguagem. Brincar com a linguagem corporal significa criar situações nas quais a criança entre em contato com diferentes manifestações da cultura corporal, tendo em vista a dimensão lúdica como elemento essencial para a ação educativa na infância (AYOUB apud CORREA; RIHAN, 2014, p.124).

A última atividade da oficina era a produção de pequenos filmes - denominada *ilhas de produção* - neste momento era a oportunidade em que os participantes provinham de sistematizar os conhecimentos que haviam tido contato durante a oficina, para então, organizá-los e através da prática, pensar a elaboração e concretização do material fílmico de curta duração que atendesse as demandas cinematográficas. Deste modo, dispostos em duplas, os participantes poderiam escolher entre diversos *cantinhos*, que simulavam *ilha de produção*, por contarem com diferentes materiais e objetos que pudessem compor as narrativas dos pequenos vídeos. Foi feita explicação sobre a utilização de aplicativos de celular para edição de vídeo, principalmente com as novas funções que os celulares tem adotado nos dias atuais, sendo entre eles: *YouCut*, *VideoShow*, *KineMaster*, *WeVideo* (figuras 7 e 8).

Figuras 7 e 8: Atividade Ilhas de Produção - Dupla 2



Fonte: imagem fotográfica da Oficina (2018)

A citação abaixo contribui para a reflexão sobre o momento final da oficina:

O filme é feito de tudo o que se oferece à visão e, igualmente, do que não será visto. Algumas coisas serão apenas sugeridas e irão compor os vazios, os intervalos que, no cinema, são tão significativos quanto o que as imagens e sons explicitam. É nesse intervalo que os sentidos conversam: o sentido do filme que o diretor quis expressar e o sentido acrescido de quem vê (COUTINHO *apud* HOLLEBEN, s.d, p. 8).

Por meio desta atividade, os participantes se colocaram no papel de cineastas, de exploradores das imagens, sons, objetos, das expressividades e das narrativas, abraçando o ato criativo e as experiências cinematográfica. Após o momento de criação, os participantes se reuniram para assistirem juntos aos pequenos filmes produzidos por todos os participantes, e assim como ressaltado por Coutinho (2002, *apud* HOLLEBEN, s.d) foi possível debater sobre o sentido proposto pelo participante criador enquanto cineastas e os demais que assistiam a obra, caracterizando um momento rico de troca de visões e percepções.

120

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Reiterando as ideias propostas ao longo desse trabalho, as experiências vivenciadas durante a elaboração e o desenvolvimento das duas oficinas sobre cinema e educação, possibilitou perceber e refletir sobre dois aspectos principais, a formação docente e a inserção do cinema na escola.

O primeiro aspecto refere-se ao quanto os professores ainda não estão sendo formados para atuar com as mais diversas metodologias e perspectivas de aprendizagem, durante os diálogos e a escuta das falas dos participantes, uma das questões que mais eram levantadas estava relacionado a como os conhecimentos sobre cinema, tecnologia e cultura midiática não estavam presentes nos cursos de formação inicial.

Além disso, as discussões desembocaram em questões mais amplas sobre como o professor poderia se posicionar frente a esses temas não abordados na graduação. Quais as estratégias que poderiam ser utilizadas caso eles se defrontassem com esses percalços em sala de aula e como ainda estamos distantes de formar profissionais capazes e autônomos para atuarem nesse cenário de constantes avanços tecnológicos, que consequentemente influenciam diretamente as relações entre educação, ensino e aprendizagem.

O segundo aspecto relacionado à entrada do cinema na escola volta-se para qual é a noção que a escola tem sobre os instrumentos tecnológicos e quais as funções que eles podem desempenhar nos processos de ensino-aprendizagem. As escolas ainda estão longe de adotarem propostas e metodologias voltadas para o século XXI, a ideia de quadro negro, aulas expositivas, provas, notas está enraizada fortemente e o caminho para a mudança anda a passos pequenos.

A entrada do cinema na escola não impede em nada o que já é desenvolvido pelas instituições, ele pode ser um aliado para fomentar processos de ensino baseados em metodologias mais ativas, participativas e dialógicas, proporcionar o contato da criança com os instrumentos, conteúdos e do cinema enquanto arte, além de uma aprendizagem mais humanizadora. Sabe-se que a escola é heterogênea e que as diferenças culturais são enormes, por isso muitas crianças no decorrer de sua vida escolar acabam não tendo nenhum contato com o ambiente audiovisual. A participação em projetos culturais ou a própria ida ao cinema, já proporciona espaços formativos com maior conteúdo significativo para as crianças, pois eles podem vivenciar e experienciar esses instrumentos de aprendizagem.

Nosso objetivo maior com a elaboração das oficinas foi proporcionar aos estudantes de graduação essa visão ampla e reflexiva sobre a escola, sobre os processos escolares e sua influência na vida social e cultural do educando. A formação inicial de docentes voltada

para a apreensão de conhecimentos e significados sobre cinema, em especial, está voltada para um processo formativo acadêmico que valorize a escola e o papel do professor em sala de aula.

Um professor pesquisador, que entende as necessidades e carências do contexto, que repense sua prática, que saiba utilizar as tecnologias que estão presentes no contexto global e que se inserem lentamente nas instituições de ensino. Esse movimento de abertura para a discussão e o diálogo entre pares é essencial para humanizar as relações, para que os sujeitos estejam cientes e conscientes do seu papel como professor. É preciso perceber que os processos de ensino e aprendizagem são múltiplos, que cada sujeito aprende de maneiras diversas.

Neste caminho, a existência de novas formas de pensar a perspectiva pedagógica, como por exemplo por meio da pedagogia cultural, contribuíram para novas formas de refletir sobre o fazer docente e sobre os saberes que compõem as seleções culturais na escola. Logo que, como aponta Giroux e McLaren (1995, *apud* HOLLEBEN, s.d), “existe pedagogia em qualquer lugar em que conhecimento é produzido, em qualquer lugar que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum” (*ibidem*, p. 9). Com isso, uma nova forma de pensar a educação, a arte, o cinema e todo patrimônio cultural dentro da escola seriam oportunizadas através de novas pedagogias, que busquem refletir sobre o campo educacional a partir de novas perspectivas, como por exemplo os estudos culturais e pedagogias culturais.

REFERÊNCIAS

BERTI, Andreza; CARVALHO, Rosa Malena. O cine debate promovendo encontros do cinema com a escola. **Revista Pro-Posições**, v. 14, n. 3, p. 183-199, set./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/pp/v24n3/11.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

BUBNIAK, Fabiana Paula. **Cinema surdo**: uma poética pós-fonocêntrica. Dissertação (Mestrado em Mestrado em Ciências da Linguagem). Palhoça: Universidade do Sul de Santa Catarina, 2016. Disponível em: <https://www.riuni.unisul.br/handle/12345/3210>. Acesso em: 01 out. 2019.

CARREIRO, Rodrigo; OPOLSKI, Débora; SOUZA, João Baptista Godoy de. **O som do filme**: uma introdução. 1ed. Curitiba: UFPR Editora, UFPR Editora, 2018.

CORREA, Claudia Xavier; RIHAN, Tayane Mockdece. Play! A aventura começou! Cinema, educação, infância: uma experiência na escola. **Revista de estudo e Pesquisa em Educação (Instrumento)**, v. 16, n. 1, p. 121-126, jan./jun. 2014. Disponível em: <https://periodicos.ujf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18898>. Acesso em: 01 out. 2019.

COSTA, Flávia Cesarino. Primeiro Cinema. In: Mascarello, Fernando (org.). **História do cinema mundial**. 7ed. Campinas, SP: Papyrus Editora, p.17-52, 2013.

CZMOLA, Halyne; CEZAR, Kelly Priscilla Lóddo. Língua de sinais, linguagem cinematográfica e educação: aspectos sócio históricos sobre a surdez. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**. Mato grosso: Sinop, v.9, n.2, p.56-67, jul./dez.2019. Disponível em: <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/educacao/article/view/3433/2561>. Acesso em: 23 ago. 2019.

DABUL, Lígia; PIRES, Bianca. Set e ação: notas sobre processos criativos no cinema. **Revista Poiesis**, n.12, p.77-88, nov. 2008. Disponível em: http://www.poesis.uff.br/PDF/poesis12/Poesis_12_setacao.pdf. Acesso em: 01 out. 2019.

DUARTE, Rosália. **Cinema e educação**. Editora Autentica, 2009.

FANTIN, Monica. A experiência do cinema na escola: fruição, análise e produção com crianças na perspectiva da mídia-educação. In: 5º Congresso da Associação Portuguesa de Ciências da Comunicação (SOPCOM). **Anais [...]**. 2008.

FORQUIN, Jean-Claude. Saberes escolares, imperativos didáticos e dinâmicas sociais. **Teoria & Educação**, v.5, p.28-49, 1992.

FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação**: reflexões e experiências com professores e estudantes de educação básica, dentro e fora da escola. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

FLORES, Virginia. **O cinema, uma arte sonora**. São Paulo: Annablume, 2013.

GIROUX, Henry A. Breaking into the movies: pedagogy and the politics of film. Online Editor: George L. Pullman, Georgia State University (**JAC**), 21.3, p.583-597, 2001.

GRAELLS, P.M. Los medios didácticos: componentes, tipología, funciones, ventajas, evaluación. 2018. Disponível em: <http://peremarques.pangea.org/medios.htm#inicio>.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Revista Educação e Realidade**, v. 22, n. 2, p.15-46, jul./dez. 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71361/40514>. Acesso em: 01 out. 2019.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. Cinema e educação: diálogo possível. **SEED**. S.d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>. Acesso em: 01 out. 2019.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: O jogo como elemento da cultura, 2007.

LAVE, Jean. Aprendizagem como/na prática. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 21, n. 44, p. 37-47, jul./dez. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ha/v21n44/0104-7183-ha-21-44-0037.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

MORÁN, José Manuel. O vídeo na sala de aula. **Revista Comunicação e Educação**, São Paulo, v. 2, p. 27 -35, jan./abr. 1995.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema em sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2005.

NAPOLITANO, Marcos. Cinema: experiência cultural e escolar. *In*: Devanil Tozzi (org.) **Cadernos de cinema do professor**: dois. São Paulo: FDT, 2009.

STAM, Robert. **Introdução à teoria do cinema**. Campinas, SP: Papyrus Editora, 2003.

THOMA, Adriana. **O cinema e a flutuação das representações surdas**: “Que drama se desenrola neste filme? Depende da perspectiva ...”. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/37838>. Acesso em: 01 out. 2019.

ZIELINSKY, Mônica. Percorrendo processos de criação artística: a percepção, relato de pesquisa. **Revista Por Arte**, Porto Alegre/RS, v.8, n.14, p.109-129, maio 1997. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/PortoArte/article/view/27732/16337>. Acesso em: 19 abr. 2019.

Recebido em: 02/10/2019
Aceito em: 07/12/2019

CINEMA E TARÔ: A RELAÇÃO ENTRE O FILME CAVALEIRO DE COPAS E A SIMBOLOGIA TAROLÓGICA

Luiz Felipe Fuck de Mira¹

RESUMO: Este artigo, derivado de monografia homônima, estabelece uma relação entre o longa-metragem estadunidense Cavaleiro de Copas (Terrence Malick, 2015) e sete cartas de tarô que delimitam sua divisão narrativa, empreendendo um estudo sobre a jornada do protagonista através de oito capítulos filmicos e acerca dos símbolos presentes nos trunfos selecionados. A parte analítica do texto baseia-se no artigo *In critical condition* (de David Bordwell, 2008), que se apoia em Monroe Beardsley e suas quatro atividades constituintes da crítica (descrição, análise, interpretação e avaliação). O conhecimento do tarô vem de escritores e teóricos conceituados na área – Hajo Banzhaf, Sallie Nichols e Alejandro Jodorowsky –, além da supervisão da taróloga Monica Prado Berger. A relação cinema-tarô ainda é pouco explorada em textos acadêmicos, geralmente vista com preconceito devido ao teor esotérico das cartas. Sendo duas artes ópticas, as conexões entre o cinema e o tarô possuem grande valor teórico e estético. O artigo também contribui para a expansão deste campo de estudo, além da obtenção de novas descobertas acerca da utilização do tarô em mídias atuais.

Palavras-Chave: Cinema. Cavaleiro de Copas. Tarô. Simbologia.

CINEMA AND TAROT: THE INTERSECTION OF FEATURE FILM KNIGHT OF CUPS AND THE TAROT SYMBOLISM

ABSTRACT: This article, derived from the homonym monography, establishes a connection between the American feature film Knight of Cups (Terrence Malick, 2015) and seven tarot cards – which determine the movie’s narrative division –, proposing a study on the protagonist’s journey through the film chapters and the symbols held in the cards. The analytical ground of the text is based upon the article *In critical condition*, written by David Bordwell in 2008, which relies on Monroe Beardsley’s studies on four critical activities (description, analysis, interpretation and evaluation). The tarot knowledge comes from well-known and established authors such as Hajo Banzhaf, Sallie Nichols and Alejandro Jodorowsky, besides the help and supervision of Brazilian tarot reader and specialist Monica Berger. The relationship between Cinema and tarot are still poorly explored in academic texts, often viewed with prejudice due to the esoteric content and tradition of the cards. As two optical arts, the multiple connections between them have important theoretical and aesthetic value. The article is also an expansion on this field of research, providing new discoveries on the use of tarot in current media, for example.

Keywords: Cinema. Knight of Cups. Tarot. Symbology.

¹ Bacharel em Cinema e Vídeo pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba III/ Faculdade de Artes do Paraná (FAP). E-mail: luizffmira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Cavaleiro de Copas é um longa-metragem estadunidense roteirizado e dirigido por Terrence Malick em 2015. O filme acompanha Rick, roteirista de trinta anos que vive em Los Angeles nos tempos atuais e leva uma vida regada a festas, libidinagem e excessos. Ao decorrer dos eventos, ele começa a refletir e ter crises em seus relacionamentos humanos. Seguimos então a desenvoltura de suas atitudes e como elas influenciam a relação com suas parceiras amorosas, seu pai, irmão e ex-esposa, além de outras pessoas que encontra pelo caminho.

Dividido em oito capítulos que seguem a jornada do protagonista, sete deles são nomeados através de cartas do tarô. Este artigo, derivado da monografia homônima, estabelece uma conexão entre essas cartas e a divisão narrativa do longa-metragem, utilizando-se da simbologia presente nos trunfos escolhidos.

O interesse por este tema teve início com a experiência sensorial que o filme me trouxe, com seus questionamentos acerca da vida e dos relacionamentos humanos. O cinema fluido e filosófico de Terrence Malick me surpreendeu desde o contato com *A Árvore da Vida* (2011) – seu filme de retomada após seis anos afastado da direção – assim como os posteriores *Amor Pleno* (2013) e o documentário *Voyage of Time* (2016), igualmente interessantes e com características fílmicas semelhantes. O estudo da análise fílmica – baseado aqui no texto *In critical condition*, de David Bordwell – no início da graduação produziu as condições para um conhecimento analítico sobre o cinema. O baralho de tarô me despertou curiosidade tanto em si próprio, como na sua utilização no referido filme: sendo uma arte óptica – assim como o cinema – o tarô e sua simbologia compartilham estreita relação com a psicologia jungiana e a jornada do herói.

O QUE É O TARÔ?

O tarô é um baralho composto por 78 cartas, divididas em dois grupos: 22 arcanos maiores e 56 arcanos menores, estes últimos compostos por 10 cartas de cada um dos quatro naipes (copas, espadas, ouros e paus), além das figuras da corte (Valete, Rainha,

Rei e Cavaleiro) para cada naipe. Organizadas segundo sua estrutura e numerologia, as cartas formam uma mandala (círculo sagrado, em sânscrito), símbolo que tem como fundamento a noção da totalidade e unidade.

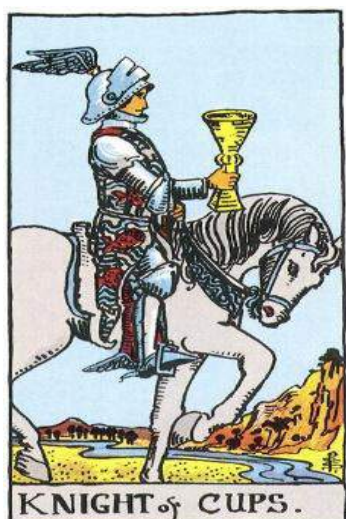
A data e local de origem exatos do baralho são indefinidos, porém muitas são as hipóteses sobre seu surgimento. De fato, os primeiros registros referentes às cartas datam da Europa ao final do século XIV e início do século XV, tendo relação com os nobres e seus jogos recreativos envolvendo os trunfos e que eram encomendados por artistas visuais da época. Neste mesmo período, o comércio dos mamelucos – escravos militares oriundos da Rússia e Turquia – com o continente europeu também é apontado como uma hipótese para a chegada do baralho à Europa, sendo que esse povo já tinha desenvolvido algumas cartas e originado os naipes que conhecemos hoje. Algumas cartas da antiguidade chinesa e indiana também compartilham similaridades com as do tarô conhecido atualmente. Entretanto, um panorama histórico não é meu objetivo aqui.

Não existe apenas um tipo de tarô. Com o passar do tempo, várias doutrinas e ocultistas criaram/adaptaram suas próprias versões a partir de interpretações pessoais e mudanças sociais e culturais mundiais. Um dos baralhos mais tradicionais e estudados até hoje é o tarô de Marselha, surgido no século XVIII na cidade homônima ao sul da França e impresso pelo gravador Nicolas Conver a partir de 1760, com as lâminas de impressão pintadas à mão. Pode-se notar que o baralho escolhido para a divisão narrativa do filme é aquele desenvolvido pela ilustradora Pamela Coleman Smith e o ocultista Edward Arthur Waite no início do século XX por vários motivos: 1) a diferente nomenclatura das cartas, já que no tarô de Marselha ‘A Sacerdotisa’ chama-se ‘A Papisa’ e ‘A Morte’ é ‘O Arcano sem Nome’; 2) o aparecimento de algumas delas em trechos do filme; 3) a tipografia do título do longa-metragem se assemelha à do tarô de Waite. Seu conjunto de cartas foi o primeiro a utilizar ilustrações mais acessíveis e não tão abstratas nos arcanos menores.

O tarô também possui um caráter adivinhatório, principalmente nos 56 arcanos menores. A carta do Cavaleiro de Copas, por exemplo, é um arcano menor do naipe de copas, pertencente ao grupo de figuras da corte. Entretanto, a esfera divinatória do baralho não será explorada neste estudo. Já sob o simbolismo dos 22 arcanos maiores, existe o

que Carl Gustav Jung chamou de “caminho da individuação”, uma rota potencial que o ser humano pode percorrer durante a vida e atingir sua totalidade, a conscientização do indivíduo sobre si mesmo. O tarô seria, então, um veículo de evolução do ser.

Figura 01 – Cavaleiro de Copas no tarô de Waite-Smith



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

O tarô também possui um caráter adivinhatório, principalmente nos 56 arcanos menores. A carta do Cavaleiro de Copas, por exemplo, é um arcano menor do naipe de copas, pertencente ao grupo de figuras da corte. Entretanto, a esfera divinatória do baralho não será explorada neste estudo. Já sob o simbolismo dos 22 arcanos maiores, existe o que Carl Gustav Jung chamou de “caminho da individuação”, uma rota potencial que o ser humano pode percorrer durante a vida e atingir sua totalidade, a conscientização do indivíduo sobre si mesmo. O tarô seria, então, um veículo de evolução do ser.

Em Cavaleiro de Copas, o personagem Rick enfrenta uma jornada pautada por capítulos nomeados através de sete cartas do tarô, todas elas sendo parte do grupo dos arcanos maiores. São elas, numeradas de acordo com sua disposição no baralho e ordenadas por sua aparição no filme: XVIII – A Lua; XII – O Enforcado; VIII – O Eremita; XX – Julgamento; XVI – A Torre; II – A Sacerdotisa e XIII – Morte.

Os significados das cartas do tarô são fluidos e, tal como na leitura de imagens, permitem muitas interpretações, da mesma forma como as palavras no interior das frases, que mudam de significado conforme seu lugar na oração. “Cada símbolo não tem apenas uma explicação estanque [...]. Não se trata de encontrar sua ‘definição secreta’, trata-se de lhe dar a definição mais sublime que pudermos” (JODOROWSKY, 2016, p. 132).

As cartas, além de suscitarem uma narrativa, também possuem individualmente significados e potencialidades interpretativas. “Como alegoria e símbolo, as cartas correspondem a muitos tipos de ideias e de coisas; são universais e não particulares” (WAITE, 1985, p. 29).

ESTRUTURA

O estudo deste longa-metragem é concebido da seguinte forma: 1) uma introdução à carta que nomeia o capítulo fílmico, 2) seu significado tradicional individual e, então, 3) considerações e interpretações acerca da obra audiovisual. Cada capítulo inicia com uma frase-chave extraída do filme, que representa tanto a carta em si como o capítulo correspondente, além de sua minutagem no longa-metragem. Duas figuras também estão presentes: a carta nas versões de Marselha e de Waite-Smith. Na parte da análise, a minutagem também estará presente, fazendo referência a certas passagens e/ou diálogos.

O estudo fílmico presente em cada capítulo se baseia em escritos do teórico estadunidense David Bordwell, que em *In critical condition* relata: “Tempos atrás, o filósofo Monroe Beardsley expôs quatro atividades que constituem a crítica em qualquer forma artística, e suas distinções ainda me parecem precisas” (BORDWELL, 2008, p. 01).

São elas: descrição, análise, interpretação e avaliação. Suas nomenclaturas já denotam suas funções, como explico sucintamente: a *descrição* expõe as partes fílmicas – cenas, créditos, montagem, pode sintetizar o enredo numa sinopse – e permite ao leitor um apanhado geral da obra. A *análise* propõe um estudo sobre as partes do filme e como elas se conversam: pode-se analisar um conjunto de cenas (sequência), a evolução do figurino de uma personagem ao longo de determinado filme, a trilha sonora, a atuação do elenco, entre outros tópicos. A *interpretação* “envolve fazer afirmações sobre os significados abstratos ou gerais de um filme” (BORDWELL, 2008, p. 01), baseando-se no apanhado

geral obtido através da análise de suas partes. Por fim, temos a *avaliação*, que em seus princípios básicos pode denotar a apreciação final pela obra, o famoso “gostei” ou “este é um bom filme”. Neste artigo, essas etapas não estão necessariamente nesta ordem e a etapa avaliativa não será explorada.

A JORNADA

Antes dos capítulos-carta iniciarem, temos onze minutos de projeção aonde somos introduzidos ao protagonista e seu mundo. A primeira narração em voz *over* (proferida por Joseph, pai de Rick) já define que uma jornada está sendo percorrida: a referência vem da obra *O peregrino*, de John Bunyan, publicada em 1678 e tendo em sua primeira capa o trecho proferido no início do filme: “O progresso do peregrino deste mundo àquele que ainda virá: entregue sob a semelhança de um sonho, em que é descoberta a maneira em que se estabelece sua perigosa jornada e a chegada segura no país desejado”. Outra linha narrativa e alegórica é estabelecida pelo Hino da Pérola, texto de origem (prevê-se entre 200-255 d.C) e autoria indefinidos, pertencente aos Atos de Tomé. Nele é narrada a jornada de um príncipe que deixa os confortos de sua casa para buscar uma pérola numa terra distante:

Lembra da história que eu te contava quando você era garoto? Sobre um jovem príncipe. Um cavaleiro, enviado por seu pai – o Rei do Leste – que foi ao Egito procurar uma pérola. Uma pérola das profundezas do oceano. Mas quando o príncipe chegou, o povo serviu-lhe um copo que tirou sua memória. Ele esqueceu que era filho do Rei, esqueceu da pérola e caiu em um sono profundo. O Rei não esqueceu de seu filho: ele continuou a enviar palavras, mensageiros, guias. Mas o príncipe continuou dormindo (CAVALEIRO, 2015, 00:03:05).

Rick representa o Cavaleiro de Copas (ou taças). O elemento que rege o naipe de copas é a água, recorrente durante o filme. Sua fluidez e não-linearidade se conectam a outros elementos fílmicos. “Fragmentos, pedaços de um homem” (00:11:08), diz o pai de Rick. É isso o que vemos em toda a duração de *Cavaleiro de Copas*: na montagem, som, narrativa e, certamente, na vida do protagonista. “Não é [o universo do tarô] um mundo sequencial, linear, de causa e efeito, um mundo de passado, presente e futuro” (CAMARGO, 1992, p. 15).

Na carta, vemos um bonito jovem de armadura que leva a taça vazia à sua frente, trotando para o lado direito em seu cavalo manso. O deserto sugere que sua viagem é solitária, mas talvez haja esperança de encontrar algum rio ou civilização por perto. A ideia de movimentação inerente à carta também se reflete nas atitudes do cavaleiro, sempre dinâmicas e envolvendo a ação impetuosa. Representando os sentimentos e a receptividade, não é à toa que, em inglês, o naipe de copas é denominado *hearts* (corações, em tradução literal). No âmbito de relacionamentos amorosos, Rick pode ser considerado superficial, irresponsável e seu dinamismo também se atribui a esta esfera de sua vida. Seu carro conversível pode ser considerado uma versão moderna do cavalo visto na carta: a maioria das mulheres com as quais ele se relaciona passeiam em seu automóvel e muitos de seus monólogos e trajetos se dão através do carro. A velocidade com que Rick dirige e (novamente) sua movimentação denotam liberdade e juventude.

Figura 02 – Água e movimento: dois motivos do longa-metragem



Fonte/Autor: Cavaleiro de Copas (Terrence Malick, 2015)

A LUA

“Você não quer amor. Você quer uma experiência amorosa” (00:16:50).

Figura 03 – A Lua



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

A décima oitava carta dos arcanos maiores é A Lua. Símbolo do feminino, representa o inconsciente em leituras e interpretações tradicionais, além da receptividade e a intuição. Figura feminina que nos convida a percorrer as angústias e medos recalcados. Nos desenhos, vemos três animais: uma lagosta e dois cachorros (ou um cachorro e um lobo). Existem também duas torres no horizonte e um pequeno lago de onde sai o crustáceo. Podemos também perceber a Lua encobrindo o Sol. Existem gotas coloridas (na versão de Marselha) que, ao invés de caírem do céu, estão indo em sentido oposto: a Lua suga as energias e a cor azul é tomada pela representação da receptividade. Pelo seu tamanho reduzido, pode-se deduzir que se trata de uma lua minguante ou crescente.

Rick encontra a personagem Della em uma espécie de salão estético. Os dois caminham, conversam, passeiam pela cidade, transam em quartos de hotel. Este capítulo dá início à jornada de inconstância emocional de Rick, como uma viagem ao inconsciente e seus devaneios. A personagem Della suga a energia do protagonista, mesmo não sendo essa sua intenção. “Não volte a ficar morto” (00:17:51) ela diz, temendo que Rick retorne a seu estado inanimado após sua partida.

A Lua possui fases e controla as marés, guiando Rick através de seus desejos e seu eu não-consciente. Sua volatilidade e inconstância também confundem o protagonista. Eles visitam um aquário, aonde Rick fica fascinado e observa os animais marítimos por um longo tempo. A já citada lagosta que sai da água na carta, por exemplo, além de viver no oceano, também representa o signo astrológico de Câncer, que tem como astro regente a própria Lua.

Della desaparece após o fim de seu capítulo, não reaparecendo durante o resto da projeção. A frase escolhida para iniciar este capítulo refere-se ao desejo implícito à Lua e por sua inconstância: Della não pode oferecer amor, nem algum sentimento eterno, algo que talvez Rick inconscientemente deseje. O que ele realmente busca é a si mesmo, não o amor de outra pessoa. O impacto e identificação com tal frase foram significativas para mim: como parte de uma geração que cresceu com a popularização e idolatria audiovisual a amores românticos e passionais em diversas plataformas, a questão amorosa perpassa minha vida, mas seu real significado ainda é desconhecido para mim. “O que você quer?” (00:18:04), Della pergunta para Rick em determinado trecho. Tomei a pergunta para mim mesmo. O que eu quero? Amor ou uma experiência amorosa? Porque essas são duas coisas completamente diferentes. Em sua interpretação acerca da carta do Cavaleiro de Copas, o canal do *Youtube* intitulado *Contemporary Tarot* diz que este personagem “é alguém que ama a ideia do amor”. O idealismo sobre a essência do amor e suas verdadeiras facetas diferem de maneiras diversas.

Nos minutos finais do capítulo, Rick entra em uma loja esotérica, aonde encontra uma cartomante e decide torna-se consulente em uma leitura de tarô. A curiosidade em obter pelo menos um mínimo de organização dentro da espiral existencial na qual se encontra talvez seja consumada através dessa tiragem das cartas. A partir deste viés esotérico, ele porventura possa estruturar sua vida e, conseqüentemente, os capítulos do filme. Logo vemos algumas cartas sobre a mesa: algumas delas nomeiam os capítulos seguintes (como A Torre e O Enforcado) e outras não (O Imperador, O Louco, A Roda da Fortuna). A cartomante aponta, inclusive, para o trunfo que nomeia o filme.

Figura 04 – Tiragem de cartas pela cartomante

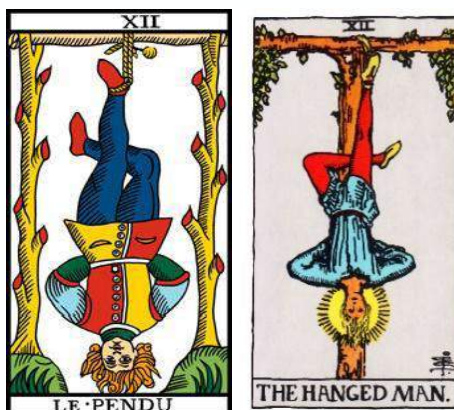


Fonte/Autor: Cavaleiro de Copas (Terrence Malick, 2015)

O ENFORCADO

“Te virei de cabeça para baixo, meu filho” (00:30:01).

Figura 05 – O Enforcado



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

A frase que inicia este capítulo na verdade finaliza o capítulo fílmico correspondente, fazendo uma referência literal à carta – na qual um homem está pendurado de cabeça para baixo – e refletindo os conflitos que a figura paterna (que profere a frase) causou na vida do protagonista.

Duas palavras-chave para O Enforcado são crise e passividade. Na carta, o indivíduo se encontra preso pelos pés, mas não parece preocupado em livrar-se da situação. “Na Idade Média esse [enforcamento] era o castigo dado aos traidores. Traição à própria causa, da traição a nós mesmos. Armadilha em que caímos quando estamos no caminho errado” (BANZHAF, 1997, p. 98). A posição de seus braços (triângulo) e pés (quadrilátero) podem significar uma inversão do mundo material com o espiritual. Na numerologia, o quatro (4) é associado ao terreno e o três (3) ao divino, dentre outras interpretações.

Neste segundo capítulo, Rick encontra seu irmão Barry e seu pai Joseph. É possível notar que os dois não pertencem à sua vida cotidiana devido a seu silêncio durante o desenrolar do capítulo, demonstrando impaciência e desconforto na presença da família. Descobre-se que ele teve um irmão mais novo chamado Billy, que aparentemente cometeu suicídio. “Billy, eu morri, mas de um jeito diferente” (00:28:50), comenta o protagonista em

determinado momento. “[o Enforcado] representa naturalmente todas as crises que nos atingem, que se transformam em verdadeiras provas de paciência, e que visam obrigar-nos a uma tomada de posição ou a uma mudança de direção” (BANZHAF, 1997, p. 100).

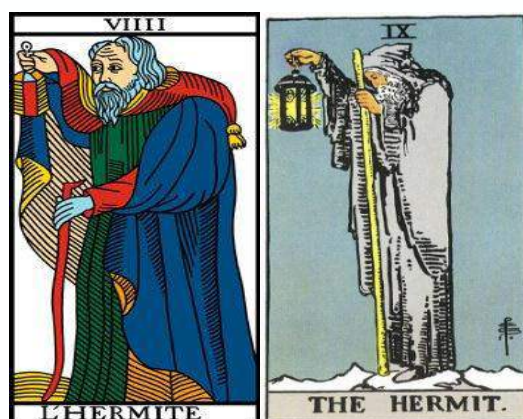
Ainda segundo Banzhaf (1997, p. 100), não é possível responder a novas perguntas com as velhas respostas nem viver a tarde como viveu-se a manhã. A constante mudança impele O Enforcado a movimentar-se na busca de seu objetivo. É necessário inverter o pensamento e cultivar a paciência, descobrindo “que a jornada para a auto compreensão não se processa de modo ordenado indo de A para B e depois para C. O seu ritmo é quixotesco²” (NICHOLS, 1988, p. 222).

O EREMITA

“Ninguém está em casa” (00:36:09).

O Eremita é a nona carta dos arcanos maiores e entre suas palavras-chave encontram-se isolamento e solidão. Segundo o dicionário Priberam, eremita é definido como uma “pessoa que vive no ermo, com intuits contemplativos” “pessoa que vive no ermo, com intuits contemplativos ou religiosos”.

Figura 06 – O Eremita



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

² Relativo ao personagem Dom Quixote. Por extensão, adjetivo que denota algo/alguém sonhador e/ou impulsivo, desligado da realidade.

Na ilustração, vemos um senhor de capa, carregando um cajado e um lampião. A lamparina empunhada por ele pode representar a luz do autoconhecimento que o guia através da vida. A posição da carta – de numeração nove (9) – também tem seu significado, sendo o último número entre os dígitos simples e representando – entre várias leituras – o período de gestação humana (nove meses).

A grande crise de sentido enfrentada por Rick no capítulo anterior continua. Ele perambula sozinho por uma festa, quieto. Os convidados dançam, conversam banalidades, ostentam sua riqueza e corpos esbeltos. O dono do local – Tonio – anda entre as pessoas e conversa com todas. Sua casa parece se localizar no deserto, onde não se vê nenhuma outra construção por perto. Em certo momento, junto ao isolamento da casa, vemos um céu crepuscular e a Lua (00:38:51).

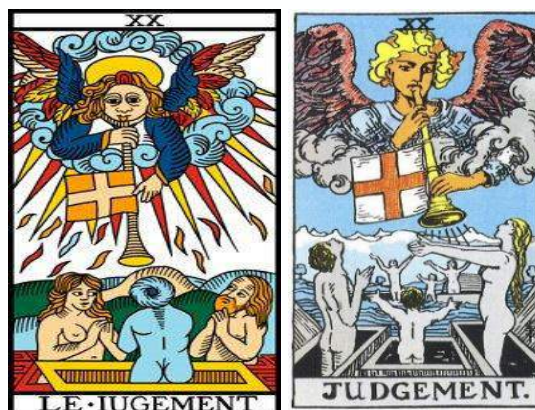
Mesmo cheia de convidados, “ninguém está em casa”. E na mansão interior de Rick, nenhuma pessoa está presente. O isolamento caracteriza esta carta e também acompanha o protagonista em todo o seu percurso, aonde desfruta de diversos momentos sozinho: na praia, na piscina, em sua casa, nos sets de filmagem, nas ruas. O local da festa torna-se nocivo pelo comportamento generalizado de diversão, já que em nenhum momento vemos alguma pessoa infeliz ou triste, apenas ele. Vazio, Rick ainda procura por significado. Em certo momento durante a festa, ele tem uma pílula na mão e fica em dúvida sobre tomá-la ou não. Torna-se difícil definir quando sua diversão é genuína e quando é fingida. Um dos únicos momentos autênticos de entretenimento é notado quando conhece e conversa brevemente com Helen, uma mulher que parece estar tão perdida quanto ele e afirma não conhecer ninguém ali. A conversa logo se dissolve em outras distrações e os dois se separam.

Sua solidão também pode ser interpretada por outro viés. “[...] aquele que atingiu um grau qualquer de auto compreensão é um ‘solitário’ em relação ao curso geral da espécie humana, e está destinado a permanecer assim até que outros – cada qual a seu tempo e à sua maneira – atinjam uma fase semelhante de iluminação” (NICHOLS, 1988, p. 176).

JULGAMENTO

“Você mudou. O mundo te absorveu, mais e mais” (00:39:33).

Figura 07 – Julgamento



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

A viséxima segunda carta dos arcanos maiores é a penúltima da série, sendo seguida pela carta derradeira, O Mundo. O trunfo retrata um anjo tocando uma trombeta no céu; na terra, seres humanos parecem absortos com o mensageiro divino. À primeira vista, a carta evoca a ideia de ressurreição, já que o corpo azul jovem central (no tarô de Marselha) e todos os indivíduos (na versão de Waite) que saem de seus túmulos parecem estar “voltando à vida”. Esta pode ser uma metáfora para o renascimento espiritual: a ideia de anunciação aliada ao anjo com trombeta chama o sujeito a uma nova vida. Dentre outras interpretações, a presença de três figuras humanas principais nas duas versões pode sugerir relações familiares.

Neste capítulo temos contato com Nancy, ex-exposa de Rick. Os dois conversam basicamente sobre as frustrações e medos vividos enquanto estavam juntos. Aqui, o sentido literal da palavra julgamento pode ser visto em algumas frases proferidas por Nancy, como “Você sempre quis fugir. Eu queria um companheiro” (00:40:03) e “Eu não quero te acusar, mas você se tornou aborrecido perto de mim. Quase cruel” (00:41:16).

Os dois passeiam pelo mar, se abraçam, se beijam. Uma menina brinca no chafariz de um hotel à beira-mar. Outros planos submersos – filmados com uma câmera portátil operada pelos atores – reiteram a importância da água, além da presença simultânea de montanhas, o Sol, estradas, árvores e nuvens. Elementos e paisagens naturais são comuns

durante o longa-metragem e também na filmografia de Terrence Malick. A reaproximação espiritual de Rick também se dá através do contato com a natureza: ao longo do filme, ele se encontra em vários locais naturais, o principal deles sendo o deserto.

Por ser a penúltima carta dos arcanos maiores, a frase que inicia o capítulo evidencia na voz de Nancy a jornada de Rick. Muito aconteceu desde que os dois se separaram e ele está renascendo, mas ainda não completamente pronto nem maduro. Mesmo sabendo que cometeu erros e foi irresponsável/inseguro durante seu relacionamento com Nancy quando jovem, Rick ainda segue confuso em sua peregrinação. “O mundo te absorveu” é uma afirmação muito forte em uma conversa, soando como um eufemismo para “você se deixou levar por circunstâncias que fugiam de seu controle e, por isso, perdeu o rumo e deixou as situações lhe sugarem”.

A TORRE

“Sonhos são bons, mas você não pode viver neles” (00:58:37).

Figura 08 – A Torre



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

A décima sexta carta dos arcanos maiores já recebeu a tradução de “A Casa de Deus”, devido a seu nome em francês (*La Maison Dieu*). Resolveu-se, entretanto, nomeá-la A Torre. Este trunfo pode representar “abertura, emergência daquilo que estava confinado” (JODOROWSKY, 2016, p. 239). Na ilustração, há duas pessoas “caindo” de uma torre que parece estar desabando devido a uma intervenção cósmica – um raio na versão de Waite e “fogo” e pequenas bolas coloridas no tarô de Marselha.

Os minutos iniciais deste capítulo abordam principalmente o lado material da vida de Rick: sua riqueza e seu emprego. Ele conversa com um empresário no salão de entrada de um prédio suntuoso e comercial, que o promete uma vida de opulência. “Quero te deixar rico”, comenta o homem (00:50:16). O materialismo pode caracterizar outro dos desvios da luz enfrentados por Rick: torres cercam-o no início do capítulo, impedindo que o Sol (seu objetivo) brilhe, o que já ocorreu anteriormente na carta d’A Lua. Inclusive, a carta do Sol aparece submersa em um plano extremamente simbólico denotando o quão imerso Rick se encontra em sua crise existencial e emocional. Reiterando essa ideia, seu pai profere: “Lembre-se. A pérola. Encontre seu caminho da escuridão para a luz” (01:03:25).

Rick estreita relações com Helen, a mulher que conheceu na festa d’O Eremita. Ele observa um ensaio fotográfico no qual ela participa até o anoitecer. Helen pode ser considerada uma peregrina na mesma jornada de Rick, seu complementar feminino. Enquanto medita em um santuário, podemos notar seu respeito à algo superior e também ao seu próprio corpo. “Todas as ‘casas de Deus’ (templos, igrejas, mosteiros) oferecem tradicionalmente um refúgio seguro para os doentes do corpo ou da alma” (NICHOLS, 1988, p. 280). Diferente das mulheres anteriores, não vemos os dois tendo relações sexuais: Helen parece um aviso, uma mensageira para Rick continuar em seu processo de despertar. A Torre pode representar a nós mesmos, nossa estrutura como ser humano. “[...] esta torre é o nosso corpo, e que nosso corpo contém a divindade” (JODOROWSKY, 2016, p. 240). De certa maneira, todos os personagens estão em sua própria jornada ao mesmo tempo que auxiliam Rick em sua caminhada. “Cada homem, cada mulher, um guia”, narra Joseph (01:02:19).

Citando Jung, Banzhaf (1997, p. 152) diz que, quando as ideias e falsas imagens que tínhamos da realidade caem, experimenta-se “um pequeno fim do mundo em que tudo volta ao caos original”. A frase que inicia o capítulo faz referência justamente a isso, já que Rick não pode viver em suas fantasias e precisa da destruição da Torre para “acordar”. Ela é proferida por Helen em forma de questionamento ao protagonista: “O que você quer de mim? Que lance um feitiço sobre você? Que realize seu sonho? Sonhos são bons, mas você não pode viver neles” (00:58:37).

“Você vive em exílio. Um estranho numa terra estranha. Um peregrino, um cavaleiro” (01:02:43), comenta Joseph. Esta poderia ser outra alternativa para a frase de abertura e que sumariza toda a jornada do protagonista. “A verdadeira imaginação se alimenta da ação e não da fantasia. [...] se não fizermos nada com nossos sonhos, eles continuam vagos e sem relação com o resto de nossas vidas” (POLLACK, 1988, p. 56). A Torre compartilha o aspecto fantasioso da vida de Rick com suas aventuras com A Sacerdotisa, reiterado por uma das últimas frases proferidas antes da próxima etapa: “Ninguém se importa mais com a realidade” (01:07:55).

A SACERDOTISA

“Você vive em um mundo de fantasia, não vive?” (01:09:35).

Figura 09 – A Sacerdotisa



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

Algumas das palavras-chave que ajudam a compreender a segunda carta dos arcanos maiores, A Sacerdotisa ou A Papisa – primeira mulher retratada como figura principal no tarô –, seriam paciência e sabedoria. Na carta, ela está sentada com vestes pesadas e um livro no colo. A cortina atrás de si cobre o que parece ser seu templo, ou um segredo.

“Em seus aspectos espiritualizados surge como a Virgem Maria e como Sofia, a Sabedoria Divina” (NICHOLS, 1988, p. 84). Paciente, ela espera, podendo representar também a gestação (assim como O Eremita) e a transformação do espírito em carne. Tais significados fazem uma ligação com o próximo capítulo, aonde Rick se envolve com uma mulher casada e ela engravida.

A personagem retratada neste capítulo é Karen, dançarina numa boate que se diverte com os clientes e pessoas que conhece. Ao contrário das roupas pesadas usadas pela figura nas cartas, aqui a Sacerdotisa veste roupas leves e, ao trabalhar, apenas roupa íntima.

Uma narração em voz *over* discursiva sobre o Castelo da Dúvida, referenciado no já citado livro *O peregrino*. Na história alegórica, o protagonista Cristão e seu companheiro Esperançoso são capturados pelo gigante Desespero e trancafiados no calabouço de tal castelo. Deprimido e culpado, Cristão acaba recebendo influência positiva de Esperançoso e descobre a saída, como proferido no monólogo citado durante o filme:

Quão tolo eu sou? Deitar numa masmorra fedorenta, quando eu posso também andar em liberdade. Eu tenho uma chave no meu peito chamada Promessa. E estou persuadido a abrir qualquer fechadura no Castelo da Dúvida. Embora neste estado escuro e sombrio, Ele transformou a sombra de morte na manhã (01:17:24).

Tal jornada de fé caracteriza o dilema de Rick: sabendo que a solução para sua crise está em si mesmo (autoconhecimento), ele continua a perambular na escuridão da masmorra ao invés de caminhar em liberdade. “O único jeito de sair é entrando” (01:12:48), comenta Karen em determinado momento. Ele precisa desenvolver a sabedoria para escolher se continua seguindo para o constante despertar ou voltar a dormir. “Então eu adormeço de novo” (01:13:32), reflete Rick.

A frase que abre o capítulo se relaciona com a frase d’A Torre. A sequência final do capítulo reitera as sentenças proferidas por Karen sobre o mundo onírico aonde Rick parece estar vivendo: ele novamente se encontra em uma festa com luzes coloridas, observando pessoas caricatas usando fantasias, performances mirabolantes, papel picado e brilhante caindo do teto. Neste mundo fantasioso, ele pode “ser um santo, Deus, um idiota” (01:09:55), como diz Karen quando os dois se encontram pela primeira vez. Assim

como no capítulo d'O Eremita, ele percorre a festa e parece se dar conta de não pertencer àquele lugar, além de ter outra pílula na mão – como um paralelo à festa na casa de Tonio. Chegando neste ponto, Rick continua atordoado. De qualquer maneira, ele não deixa de tentar e continuar sua busca.

MORTE

“Tem tanto amor dentro da gente. Que nunca sai” (01:36:27).

Figura 10 – Morte



Fonte/Autor: Clube do Tarô, 2018.

A Morte (ou o Arcano sem Nome) é a décima terceira carta na sequência dos arcanos maiores. No tarô de Waite-Smith, possui grande semelhança com o próprio Cavaleiro de Copas, com uma figura esquelética empunhando uma bandeira enquanto cavalga por entre corpos e um terreno assolado por destruição, porém este é um cavaleiro negro. Já na versão de Marselha, vemos um esqueleto ceifando a terra, aonde encontram-se cabeças, mãos, ossos e um pé, o solo é escuro e contém plantas azuis e amarelas. Esta é a única carta no tarô de Marselha que não possui nome e compartilha um paralelismo com o trunfo d'O Louco, o único sem numeração.

Semelhante à interpretação d'O Julgamento, as palavras-chave que tradicionalmente caracterizam esta carta são transformação, renovação e desmembramento. Simbolicamente, a morte pode significar a passagem de algo a um estágio maior e mais evoluído. A estranheza causada por este trunfo também é intrínseca à sua numeração (13), culturalmente associada ao azar.

Este último capítulo-carta é o mais longo do filme, sendo seguido pelo capítulo derradeiro, Liberdade. Aqui, Rick envolve-se com Elizabeth, uma mulher casada. Ela acaba engravidando e fica em dúvida sobre a paternidade da criança. Também voltamos à relação pai-filho-irmão que perpassa Rick n'O Enforcado e também n'A Torre. Durante seus momentos com Elizabeth, Rick reflete: “Então é isso o que somos. Um fogo” (01:27:35). Posteriormente, quando ela afirma estar grávida e o relacionamento deles definha, Elizabeth se pergunta “O que nós somos agora?” (01:33:49). Este outro caso conturbado reitera a irresponsabilidade de Rick com a maioria de seus relacionamentos: sua crueldade com Nancy, seu aborrecimento com o pai e irmão, seu desejo passageiro com suas parceiras sexuais e a superficialidade e efemeridade nos contatos profissionais.

Já sugerido durante o capítulo d'O Julgamento, o essencial a ser reconhecido por Rick é o amor. O cultivo e, principalmente, a manutenção de bons relacionamentos com as pessoas em sua vida. Através do amor pelos outros ele poderá encontrar a pérola que tanto procura, que sempre esteve dentro dele. A mudança pretendida pelo tarô acontece dentro do indivíduo, não é a busca por algo externo e/ou material.

Como um momento de respiro após tantos acontecimentos, vemos Rick novamente no deserto (01:35:30). Ele chora, e ouve-se apenas o som ambiente do local, sem festas, música alta, desconhecidos, luzes coloridas, velocidade. Sozinho em silêncio. “Como eu começo?” (01:41:10), ele se pergunta novamente, criando um paralelo com o início do filme. Surge também o questionamento: estaria ele realmente no deserto ou esta é a representação de seu estado de espírito? Acredito que as duas coisas: fisicamente, este seria um dos únicos lugares no qual ele poderia estar completamente sozinho. Simbolicamente, o deserto pode simbolizar seu desligamento – tanto com o mundo exterior quanto com sua espiritualidade e vida interior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Todos aquele anos, vivendo a vida de alguém que eu não conhecia”. Esta é a primeira frase proferida por Rick no longa-metragem (00:02:25). Após analisar sua jornada e retornar a esta proposição inicial, pode-se deduzir que o protagonista foi transformado de alguma maneira. O capítulo derradeiro de Cavaleiro de Copas chama-se Liberdade.

Em uma possível leitura “definitiva” ou “conclusiva”, Rick parece ter se envolvido com uma mulher – que não sabemos o nome – e teve um filho. Não é definido se ele se estabeleceu ou escolheu determinado estilo de vida. O último plano retrata uma estrada, possivelmente representando a continuidade de sua peregrinação.

Em minhas pesquisas, encontrei poucos escritos relativos a associações entre o cinema e o tarô: ambos lidando com narrativas visuais, creio que este trabalho possa ser outra referência a qualquer pessoa interessada em aprofundar o conhecimento nessas áreas. Outra descoberta interessante foi a presença do tarô em outras mídias: suas imagens e símbolos têm grande apelo ao público. Com a Internet e o consequente rápido compartilhamento de informações, o tarô continua sendo atualizado e utilizado em diferentes contextos e releituras. Grande parte do conceito visual e narrativo do álbum *hopeless fountain kingdom*, da cantora estadunidense Halsey, é composto por recriações de trunfos. O artista curitibano Gustavo Paim também se utiliza do tarô em seu trabalho “Sombras”, especificamente da carta do Enforcado; a cantora estadunidense Wolfie faz uma releitura do Cinco de Copas na capa de seu single *Contradiction*; e na capa da Revista Veja (28/03/2018, ano 51, nº 13) vemos uma releitura da carta d’A Torre, referenciando o escândalo enfrentado pelo Facebook e seu vazamento de informações no início de 2018.

Importante lembrar que antes de um conceito pré-estabelecido, o tarô é imagem, traz uma sensação consigo na admiração de suas cartas, uma curiosidade. Como já afirmado, esse é o principal motivo pelo qual escrevi e me propus tal pesquisa, além de ser um dos temas do próprio filme: um questionamento.

Portanto, aqui finaliza-se este artigo, que acredito ter cumprido seu papel em comparar determinadas cartas do tarô com a narrativa cinematográfica do longa-metragem Cavaleiro de Copas, além de servir como jornada pessoal ao autor e possibilitar outras descobertas, como as citadas acima.

REFERÊNCIAS

BANZHAF, Hajo. **O tarô e a viagem do herói**. São Paulo: Editora Pensamento, 1997.

BORDWELL, David. **In critical condition**. Disponível em: <www.davidbordwell.net/blog/2008/05/14/in-critical-condition>. Acesso em: 9 mai. 2018.

BOTELHO BYINGTON, Carlos Amadeu. Transcendência e totalidade. **Revista Viver Coleção Memória da Psicanálise – Jung**. nº 02, p. 07-08 – Sem ano.

CAVALEIRO de Copas. Produção de Nicolas Gonda, Sarah Green e Ken Kao. Los Angeles/ EUA: Film Nation/Waypoint Entertainment, 2015. 1 arquivo digital (01h58min14s).

CLUBE DO TARÔ. Disponível em: <www.clubedotaro.com.br>. Acesso em: 05 jan. 2018.

COSTA, Marianne; JODOROWSKY, Alejandro. **O Caminho do Tarot**. São Paulo: Editora Campos (Selo Chave), 2016.

NICHOLS, Sallie. **Jung e o tarô**: uma jornada arquetípica. 1ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1988.

POLLACK, Rachel. **Setenta e oito graus de sabedoria**: um livro de tarô. 2ª v. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1991.

WAITE, Arthur Edward. **Tarô – a sorte pelas cartas**. Rio de Janeiro: Editora Tecnoprint S.A., 1985.

Recebido em: 17/07/2019

Aceito em: 07/12/2019

UM PANORAMA DO UNIVERSO CYBERPUNK, O ANIME E O CIBORGUE

Yasmin dos Reis Lima¹

RESUMO: O presente artigo tem o objetivo de apontar características presentes no subgênero cyberpunk, sua relação com a cultura nipônica e a visão crítica que pode ser identificada a partir do estudo do ciborgue. Tais narrativas apontam diversos aspectos do mundo tecnológico que muito dialogam com nosso cotidiano, principalmente nos animes, devido ao intenso desenvolvimento tecnológico pelo qual o Japão passou. A peculiaridade das animações japonesas chama a atenção do mundo todo, o texto apresenta também uma breve análise em busca do entendimento da especificidade dessa cultura e sua fama de inovadora e criativa. Explora-se o termo ciborgue baseado nas ideias de Donna Haraway, que acredita na potência do humano em seu híbrido com as máquinas, potência presente em diversas personagens do cyberpunk.

Palavras-chave: Cyberpunk. Anime. Cultura Japonesa. Ciborgue. Tecnologia.

A PROSPECT OF THE UNIVERSE CYBERPUNK, THE ANIME AND THE CYBORG

ABSTRACT: This article aims to point out characteristics present in the cyberpunk subgenre, their relationship with Japanese culture and the critical view that can be identified from the cyborg study. Such narratives point to various aspects of the technological world that dialogue with our daily lives, especially in anime, due to the intense technological development that Japan has gone through. The peculiarity of Japanese animations catches the attention of the whole world, the text also presents a brief analysis in search of the understanding of the specificity of this culture and its reputation of innovative and creative. The term cyborg based on the ideas of Donna Haraway, who believes in the power of the human in his hybrid with the machines, power present in several cyberpunk characters, is explored.

Keywords: Cyberpunk. Anime. Japanese culture. Cyborg. Technology.

¹ Acadêmica do curso de Cinema e Audiovisual na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Email: yassmin.reiss@gmail.com

O QUE É CYBERPUNK

O termo cyberpunk aparece para designar um movimento literário de ficção científica que une altas tecnologias e caos urbano baseado na ideia de alta tecnologia e baixa qualidade de vida. Expandindo-se, hoje ele representa um subgênero muito presente em filmes, séries, música e moda. Possui influências do estilo psicodélico, da moda futurista, da cibernética, do *new wave*, da música punk e eletrônica. É considerado como uma contracultura, apresentando o universo marginalizado da sociedade digital com o foco no *underground* e um teor niilista crítico.

Representa um universo distópico que traz fortes metáforas para a preocupação atuais sobre os efeitos desse desenvolvimento, envolvendo aspectos como o controle das grandes corporações sobre as pessoas, a corrupção nos governos, a alienação e a vigilância tecnológica. Nos apresenta também cérebros humanos fundido ao computador, onde corpos são permeáveis por tecnologias em que nelas se envolvem, através do ciberespaço.

O cyberpunk é sombrio e degradado, onde a tecnologia em rede domina todos os aspectos da vida cotidiana, seja no particular ou no privado. Empresas multinacionais gigantes substituíram o Estado como centros de poder. O sistema é extremamente totalitário e está sempre presente sua forma de resistência, sua travada batalha contra os excluídos. Seus anti-heróis, rebeldes revolucionários, marginalizados e anárquicos que através de suas habilidades hackers ou em seus implantes cibernéticos encontram uma maneira de atacar tais corporações. Segundo Lawrence Person, os personagens do cyberpunk clássico são seres marginalizados, distanciados, solitários, que vivem à margem da sociedade, geralmente em futuros distópicos onde a vida diária é impactada pela rápida mudança tecnológica, uma atmosfera de informação computadorizada ambígua e a modificação invasiva do corpo humano.

Nos anos 60, autores já encontravam novas maneiras de se criar ficção científica e se tornariam precursores do subgênero, como é o caso de Philip K. Dick, que irá inspirar o filme *Blade Runner* (1982).

No Japão, o grande marco é no final dos anos 80 com *Akira* (1988), o primeiro anime referente do gênero, que permite com que outras animações do tipo surjam e a concretização de características fundamentais.

Uma das obras de maior influência é o romance *Neuromancer* (1984) do consagrado escritor do gênero, William Gibson. Ele introduzia novos conceitos para a época, como inteligências artificiais avançadas, ciberespaço e cultura hacker. Segundo o autor, o indivíduo *cyberpunk* realiza protestos contra a sistemática vigente das grandes corporações, através de seus altos conhecimentos da tecnologia.

Frances Bonner irá resumir o cyberpunk em quatro Cs e Carlen Lavigne irá adicionar, mais tarde, um quinto C. São eles: corporações, crime, computadores, corporalidade e ciborgue. Com seu forte teor crítico ao capitalismo, o gênero traz questões que envolvem seu maior símbolo: as corporações. Trazendo consigo uma grande valorizando da camada popular e dos excluídos, onde surgem seus heróis.

A linha entre real e virtual, entre humano e máquina se dilui e traz consigo a figura do ciborgue, que representa a fusão do humano com a tecnologia, através de implantes tecnológicos e de sua forte presença na rede, no ciberespaço, sendo então, presentes no mundo material e imaterial. Assim surge uma grande crise existencial, uma jornada de autodescoberta.

No manifesto de Haraway, o ciborgue é o agente perfeito para desafiar o capitalismo e o militarismo, é o filho que se rebela contra seus pais ilegítimos. Como vemos em *Ghost in the Shell* (1995), um anime que nos mostra um Japão com tecnologia de ponta e que adverte sobre os riscos que pode causar isto ante uma possível perda da identidade humana.

É importante ressaltar a intensa força que as personagens femininas representam nos animes. É muito comum essas figuras como protagonistas, dialogando com o papel da mulher nas teorias da tecnologia. Na maioria dessas narrativas, os homens não reagem sexualmente a essas mulheres, seus corpos são vistos além de seus papéis sexuais, não só pelos personagens como pelo próprio espectador, que possivelmente irá adquirir grande admiração por personalidades tão fortes.

Falando mais especificamente do anime cyberpunk, é interessante observar o destaque de protagonistas femininas ou a presença de personagens com gênero ambíguo/andrógino e mais dessexualizadas, principalmente se compararmos com outros tipos de animes. Mesmo que isso não seja uma pauta direta do manifesto, já que Haraway considera o ciborgue uma criatura sem gênero e sem aparência humana, podemos considerar como um complemento à teoria feminista no campo da representatividade e, de maneira um pouco semelhante, o Manifesto Ciborgue

está constantemente discutindo sobre a presença e a importância do papel da mulher na sociedade e na transformação histórica que o contexto da década de 80 pedia, mas que ainda é atual. (ESPERANÇA, 2017, p. 436-437).

As primeiras descrições de uma rede global de comunicação vieram muito antes que a *World Wide Web* se incorporasse ao conhecimento popular. Animes como *Serial Experiments Lain* (1998) descrevem um universo virtual muito fiel ao que vivemos hoje no Brasil, mais de 20 anos depois. Apesar do desenvolvimento avançado da tecnologia no Japão, a Web como conhecemos hoje com suas derivadas redes sociais e avatares, ainda não estava presente nos anos 90. O anime não somente consegue caracterizar essa relação humano-computador como coloca os impactos disso, a formação dos múltiplos eus e da hiper-realidade.

A maioria das narrativas *cyberpunk*, japonesas ou não, tem em seu imaginário o Japão como ambientação de suas histórias. Devido ao seu intenso desenvolvimento tecnológico, as grandes cidades japonesas chamam a atenção pela aparência futurística. As paisagens urbanas do Japão e da China são influências importantes para a atmosfera e nas características de diversos trabalhos de ficção científica ocidentais. A imagem das “luzes da cidade, afastando-se” foi usada por Gibson como uma das primeiras metáforas do gênero, para o ciberespaço e a realidade virtual.

Figura 1: Tóquio por Aleksandar Pasaric (2019)



Fonte: <<https://pxhere.com/no/photo/1555475>>

Figura 2: Representação Cyberpunk



Fonte: <<https://medium.com/tend%C3%A2ncias-digitais/estilo-visual-do-universo-cyberpunk-552860530bbf>>

O DESENVOLVIMENTO TECNOLÓGICO NO JAPÃO

O Japão passou por um intenso desenvolvimento econômico, industrialização e ocidentalização durante a Era Meiji (1867-1912), marcada pela abertura ao exterior e pela entrada do país na Era Moderna. Após a Segunda Guerra Mundial, grande parte de sua indústria e infraestrutura estava devastada. Em sua reconstrução, novas fábricas foram equipadas com as melhores máquinas modernas.

Os primeiros anos do pós-guerra foram dedicados a reconstruir a capacidade industrial perdida com grandes investimentos, inclusive com auxílio dos Estados Unidos. Em poucos anos, a produção alcançou os níveis de antes da guerra. A economia ultrapassou as taxas de crescimento de períodos anteriores. O investimento no sistema educacional é um fator de extrema importância quando se pensa no processo de modernização do país. A maior taxa de alfabetização do mundo e os altos padrões de educação foram as principais razões do sucesso japonês em se transformar em uma economia tecnologicamente avançada.

Na década de 1980, a economia japonesa dá ênfase nas últimas tecnologias para desenvolver a base industrial. Com grande investimento no licenciamento de tecnologia, compra de patentes e melhoramento de invenções estrangeiras. A indústria avançou sua pesquisa e desenvolve-se assim suas inovações e sua fama na área criativa. As

telecomunicações e computadores tornam-se elementos cada vez mais vitais, a informação se torna extremamente importante para a economia e poder. É nesse cenário que Tóquio se torna um grande centro financeiro, sede de alguns dos principais bancos, empresas e uma das maiores bolsas de valores do mundo. Vindo a ser também, o lugar da imaginação que o cyberpunk se inspira.

Uma observação interessante que se relaciona com esse ambiente propício que o cyberpunk abraça se encontra na relação que os japoneses desenvolveram com os robôs.

Como coloca Héctor Garcia, um grande admirador dessa cultura: “Os *karakuri* são bonecos mecanizados, ou autômatos, criados por artistas tradicionais japoneses. São considerados os antecessores dos humanoides modernos, também uma invenção em que o Japão foi pioneiro” (GARCIA, 2010 p. 28).

Os *karakuri* eram usados em festividades religiosas ou em peças teatrais no século XIX, são considerados a origem da robótica atual e influenciaram a maneira como o povo japonês vê os robôs e a tecnologia. Nas narrativas nipônicas, principalmente nos animes e mangás, os androides costumam ser super-heróis, têm sentimentos e comportamentos humanos. O Japão hoje concentra mais robôs que todos os outros países do mundo juntos. Aibo, mascote da *Sony*, e o personagem clássico Astroboy são ícones da paixão robótica japonesa, enquanto este último influenciou o desenvolvimento e a popularização do mangá no ocidente na segunda metade do século XX.

Figura 3: Yumihiki Doji Karakuri por Tanaka Hisashige (séc. XIX)



Fonte: <<http://gallery.scalemodel.net/BowShootingBoy.aspx>>

Figura 4: Aibo, mascote da Sony lançado em 1999



Fonte: <<https://www.sony.net/SonyInfo/News/Press/201711/17-105E/index.html>>.

Figura 5: Capa de um compilado de Astroboy (2004)



Fonte: <<https://www.planetadelibros.com/libro-astro-boy-n-0107/262291>>

PECULIARIDADES DA ARTE JAPONESA

O que surpreende até os dias hoje sobre a arte japonesa é sua especificidade e sua capacidade de criatividade, que cria universos e narrativas surpreendentes. A tradição japonesa se mantém e se dilui com as culturas modernas ocidentais em uma nova concepção. Esses dois aspectos são elementos chaves para compreensão da arte japonesa: tradição e transformação.

Como disse Noël Burch: “Os japoneses não copiam, eles adaptam; tudo o que foi empastado foi profundamente e criativamente transformado” (BURCH, 1979, p. 31). A história da arte no Japão não é de sucessão mas sim de superposição. Com a ocidentalização pós Restauração Meiji (1968) e com a americanização que o país passa pós Segunda Guerra é possível observar muitas mudanças na sociedade japonesa, todas adaptadas conforme as tradições japonesas já estabelecidas devido ao seu período em extremo isolamento durante a Era Edo (1600-1868).

A Era Edo foi um período marcado por um protecionismo extremo, propiciando assim o nascimento de um grande sentimento nacionalista. Vivendo em uma ditadura feudal-militar, o país era governado por *xoguns*, título militar delegado pelo Imperador, e

era extremamente isolado. Estabelece-se então formas específicas de arte e cultura, como o teatro *kabuki*, as gueixas, a pintura em madeira, a arte do chá, a escrita e o *ukiyo-e*, que é considerada a origem dos mangás. Também se desenvolve a agricultura e a construção civil que posteriormente, contribuíram para a rápida industrialização do país.

Além desse período de extremo isolamento que o país viveu, sem contato com as demais culturas, o Japão também possui a característica de ser o único país não ocidental a escapar da colonização. Escapou do Modo Asiático de Produção e transitou para o capitalismo sem uma revolução.

A sobrevivência de tais fragmentos maciços de tradição é amplamente explicada pela falta mencionada acima de qualquer ruptura revolucionária na história japonesa, pela gradualidade da eliminação de instituições feudais e pelo longo período de isolamento do Japão. (BURCH, 1979, p. 32).

O rígido período vivido durante esse período permanece marcado na sociedade japonesa, onde as regras sociais são muito rígidas até hoje. Existe um igualitarismo uniformizador que exclui qualquer originalidade. Até mesmo na linguagem é possível observar esse aspecto, a partir do ato de identificação que se dá através de um sujeito impreciso e a apresentação sempre presente da relação social estritamente definida. Como coloca Hisayasu Nakagawa, um estudioso japonês atento a cultura ocidental nos apresenta novos olhares de comparações entre esses dois universos:

Essa organização unicelular japonesa, na qual cada parte reage aos estímulos exteriores e em nome da organização total, mostra o zelo ferrenho de manter a igualdade entre todas as partes. É uma das expressões do igualitarismo e da democracia japonesa, em que reina a uniformidade. [...] Em tal atmosfera, entretanto, não será bem visto o indivíduo que demonstra ser independente do todo, e os outros chegam a dar mostras de animosidade contra quem se destaca. (NAKAGAWA, 2008 p. 16).

A partir dessa análise é possível dizer que a cultura japonesa suprime a subjetivação dos indivíduos, os reduzindo a meras peças de um sistema em que todos são iguais, mas contraditoriamente devem respeitar as regras das relações extremamente hierárquicas. Quase como robôs, os indivíduos possuem suas funções e são totalmente submetidos a empresas em que trabalham. Suas frases parecem preestabelecidas, e errar um pronome para se referir a algum superior é visto como um algo gravíssimo.

Devido a esse sufocamento da subjetividade, a depressão e o suicídio apresentam índices altíssimos. O isolamento social é um problema preocupante que afeta todas as camadas da sociedade mas principalmente os jovens, que costumam se isolar em seus quartos e passam o dia interagindo com animes, vídeo-games e computadores. A relação do japonês com a tecnologia é muito intensa e pode ser visto como uma forma de escape do cotidiano usurpador encaixotado.

Dessa forma também surgem os artistas, que burlam tais regras e buscam se expressar, mesmo inconscientemente, nesse ambiente repressor. Criando novos mundos, com personagens e histórias completamente fora do comum, eles sublimam aquilo que lhes é fortemente reprimido no cotidiano: a liberdade da subjetividade. A criação e a imaginação se libertam e dão vida a obras que o mundo todo olha com muita admiração.

Para entender toda essa fascinação pelas historinhas, é útil analisar um pouco mais a fundo a sociedade japonesa, muito rígida e cheia de regras, desde a escola até o trabalho. Obsessão pela hierarquia e certa repressão complementam um quadro muito propício para uma arte que deixa a imaginação viver experiências que, na vida real, seriam praticamente impossíveis. Em uma sociedade capitalista ultracompetitiva, o mangá ajuda crianças e adultos a sonhar e, por meio de seus personagens preferidos, realizar seus desenhos. (GARCÍA, 2010, p. 100).

Como destaca Nakagawa (2008, p.118-125), a arte japonesa sempre foi mestra em estimular e excitar a imaginação, dissimulando o objeto de desejo. Ao retratar a nudez a roupa é de extrema importância, carne e vestes do corpo se complementam. Assim como na poesia, a sugestão metonímica e metafórica do poema é o que é mais valorizado. O mais importante é o que está oculto, o aspecto visível evoca o elemento invisível alimentando a imaginação de quem vê a obra. É possível assim observar mais um fato que contribui para a imaginação tão presente nas artes japonesas.

MANGÁS E ANIMES

Mangá é uma palavra universal, sinônimo de quadrinhos japoneses. É difícil entender a sociedade japonesa sem estudar esse fenômeno. Ele está extremamente presente no cotidiano dos japoneses, é possível encontrá-los lendo tais obras por todos

cantos em diversas situações, correspondendo a quase metade da venda total de livros e revistas no Japão. Essas histórias tiveram um papel fundamental na divulgação da cultura japonesa em todo o mundo.

No séc. XII surge no Japão o costume de desenhar histórias em pergaminhos, os *choju-giga*, que já adiantavam algumas características dos mangás atuais. O *ukiyo-e* da Era Edo ganha força devido a sua técnica que permitia a reprodução de um desenho inúmeras vezes. Um livro de histórias *Hokusai Manga* (1814) é reconhecido como a primeira vez que o termo mangá foi utilizado para retratar histórias em quadrinhos. 漫画 (mangá em japonês) em que o primeiro kanji da palavra significa “involuntário” ou “impulsivo” e o segundo “traços” ou “desenhos”.

Osamu Tezuka, conhecido como o Pai dos Mangás teve nos desenhos animados da Disney sua grande fonte de inspiração, sendo mais um exemplo da capacidade nipônica de adotar elementos trazidos do exterior, aperfeiçoá-los e dar um toque japonês. Tezuka pretendia com as tirinhas, provocar o choro, o riso a reflexão. Termina sua primeira obra em 1947 e já faz grande sucesso, inaugurando então uma nova arte que combinava o movimento, a vitalidade e o realismo do cinema com a literatura e os desenhos dos comics, eis a receita do mangá contemporâneo. O autor presenciou os horrores da guerra e refletiu isso em suas obras que, sempre, têm um toque de crítica. Como em *Metrópolis* (1949) e o já citado *Astroboy*, (1952) que debatem a maturidade da sociedade e as possibilidades e os riscos da tecnologia, antecipando também um diálogo com aspectos do *cyberpunk*.

O mangá tem um grande poder expressivo e ainda permite o autor desenvolver em profundidade a personalidade dos personagens, muito mais que nos quadrinhos norte-americanos, normalmente mais curtos. Em pouco tempo os mangás se tornam na indústria de quadrinhos mais poderosa do mundo, com suas adaptações em desenhos animados sendo vistas em televisores e cinemas de todo o planeta.

A animação no Japão começa no século 20 e ganhou força no estúdio de produção fundado por Tezuka nos anos 50. Nos anos 70 se populariza intensamente as adaptações de mangás para animações e a moda eram as séries que tinham robôs gigantes como protagonistas. Nos anos 80 os animes se transformam em um fenômeno global, que ganhou

ainda mais força nos anos 90. As séries de maior sucesso são adaptações de histórias *shounen* (mangás e animes direcionados para o público masculino jovem) como *Dragon Ball*, *Naruto* e *One Piece*.

Também nos anos 80 é fundado o estúdio mais reconhecido mundialmente de animação japonesa, o Studio Ghibli. A mente brilhante por trás, Hayao Miyazaki, especializado em longas-metragens, já ganhou Oscar de melhor animação com *A Viagem de Chihiro* (2001). Ele afirma que seu objetivo é criar filmes que tanto crianças quanto adultos possam sonhar.

Outras obras de destaque dos anos 80 e 90 são *Neon Genesis Evangelion* (1995), *Ghost in the Shell* (1995) e *Akira* (1988) sendo essas últimas clássicos marcados do *cyberpunk*, que também conquistaram o mundo e diversos cineastas, como é o caso de Quentin Tarantino, declarado fã de *Ghost in the Shell*.

MANIFESTO CIBORGUE, CIBORGUE POR DONNA HARAWAY

Somos todos ciborgues, afirma Haraway. Tal afirmação se diz necessária e fundamental na concepção da filósofa. Para ela, devemos assumir nosso híbrido com as máquinas e a tecnologia para adquirimos uma concepção menos limitada da realidade e dessa maneira usar nossos recursos para transformações necessárias. Seu ensaio *Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX* (1985) se faz fundamental para o entendimento da ideia de ciborgue.

Ao se deparar com a palavra, a maioria de nós pensa em humanos robotizados, com implantes e diversas modificações corporais.

A cultura do *cyberpunk* muito ajuda para alimentar esse imaginário estético, mas a questão do ciborgue não abrange apenas seres com tais transformações. Para a autora, somos ciborgues desde que começamos a usar instrumentos para realizar nossas atividades, ou seja, desde quando vivíamos em cavernas e usávamos pedras, paus de madeiras e o que encontrássemos para sobrevivência. Ela classifica o ciborgue como sendo uma criatura de realidade social, ou seja, relações sociais vividas.

É claro que a concepção de ciborgue se altera radicalmente com o passar do tempo, já que ele é tão fluído. Hoje, somos ciborgues pelas inúmeras pílulas que tomamos, pela interação constante com aparelhos eletrônicos, com a íntima relação com computadores, etc. Instrumentos que aprimoramos em busca de algum tipo de desenvolvimento ou controle social. A questão de se enxergar como ciborgue muito diz sobre entendermos que estamos sujeitos a esse controle, que a tecnologia pode e é usada para a alienação e vigilância. Quando entendemos esse lugar, é possível visualizar um potencial muito especial no uso da tecnologia, quando para ela olhamos, estudamos e com isso aprimoramos nossos instrumentos de luta. Ela dá destaque à escrita-ciborgue, que tem base na tomada de posse dos mesmos instrumentos para marcar o mundo que as marcou com outras. Recontar as histórias de origem, subverter os mitos centrais de origem da cultura ocidental.

A ambivalência para com as unidades rompidas por meio das culturas *high-tech* exige que não classifiquemos a consciência entre, de um lado, uma “crítica lúcida, como fundamento de uma sólida epistemologia política” e, de outro, uma “consciência falsa e manipulada”, mas que tenhamos uma sutil compreensão dos prazeres, das experiências e dos poderes emergentes, os quais apresentam um forte potencial para mudar as regras do jogo. (HARAWAY, 1985, p. 81-82).

A ideia do feminismo ciborgue que a autora defende está diretamente ligado a essa forma de luta “A história das feministas sobre ciborgues têm a tarefa de recodificar a comunicação e a inteligência a fim de subverter o comando e o controle” (HARAWAY, p. 87, 1985). As feministas-ciborgues não desejam nenhuma matriz identitária natural e nenhuma construção é uma totalidade.

Haraway questiona as teorias totalizadoras, polarizadas e hierárquicas e defende uma ideia em que as fronteiras se confundem, entre natureza e cultura, humano e animal, físico e não-físico e a ideia de pós-gênero. A questão do trabalho também tem extrema importância para ela, usando o termo feminização do trabalho de Richard Gordon, que define o trabalho da mulher sujeito ao vulnerável, a força de trabalho reserva, a desqualificação, assim as submetendo ao subemprego estrutural e uma feminização da pobreza.

A imagem do ciborgue pode sugerir uma forma de saída do labirinto dos dualismos por meio dos quais temos explicado nossos corpos e nossos instrumentos para nós mesmas. Trata-se da imaginação de uma feminista falando em línguas para incutir medo nos circuitos das supersalvadoras da direita. Significa tanto construir quanto destruir máquinas, identidades, categorias, relações, narrativas espaciais. (HARAWAY, 1985, p. 99).

A informática da dominação pode ser entendida como um sistema mundial de produção/reprodução e comunicação. Dominar esses meios definem uma forma de poder. O ciborgue deve ser um eu desmontado e remontado, que repensa todas essas questões e se pergunta “O que pode ser aprendido a partir da poluição tecnológica política e pessoal?” Torna-se fundamental também a imagística corporal par a visão do mundo, e dessa forma, para a linguagem política. Imagística da fragmentação e da reconstituição de corpos, que interligam erotismo, cosmologia e política. A política do ciborgue é a luta pela linguagem, insiste no ruído e advoga a poluição e nos assumem como organismos biológicos que tornam-se sistemas bióticos (dispositivos de comunicação).

Haraway olha para diversos pilares da sociedade e aponta a influência do *high-tech* na militarização, em mecanismos psicológicos do Estado, na educação para a ignorância em massa e a repressão, na privatização da vida e da cultura material e ideológica. Mas acima de tudo, ela é esperançosa e deseja motivar seus leitores a criarem tal esperança através da desconstrução e construção de novas percepções da realidade social, através de nosso corpo pessoal e político. Haraway destaca que aprendendo a interpretar as redes de poder e de vida social, poderemos construir novas alianças e novas coalizões.

REFÊRENCIAS

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: TADEU, T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós- humano**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 33-118.

KUNZRU, Hari. “Você é um ciborgue”: um encontro com Donna Haraway. In: TADEU, T. **Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009. p. 17-32.

ESPERANÇA, Hanna. A Figura do ciborgue: o corpo feminino no anime cyberpunk. **Anais do V Seminário Nacional Cinema em Perspectiva e IX Semana Acadêmica de Cinema**, 2017 (p. 427-440).

ESPERANÇA, Hanna. Anime Cyberpunk. **Hatari: Revista de Cinema**, n. 3, 2016. (p. 70-79).

LEMOS, André. Ficção científica cyberpunk: o imaginário da cibercultura. **Conexão – Comunicação e Cultura**, UCS, Caxias do Sul, v. 3, n. 6, p. 9-16, 2004.

NAKAGAWA, Hisayasu. **Introdução à cultura japonesa**: ensaio de antropologia recíproca. São Paulo: Martins, 2008.

BURCH, Noël. **To the distant observer**. University of California Press; Revised and edited by Annette Michelson edition, 1979.

GARCÍA, Hector. **Um nerd no Japão**. São Paulo: Editora JBC, 2010.

GIBSON, William. **Neuromancer**. EUA: Ace Books, 1984.

HOKUSAI. **Hokusai Mangá**. 1814-1878.

TEZUKA, Osamu. **METRÓPOLIS**. Japan: Kodansha, 1949.

TEZUKA, Osamu. **Astro Boy**. Tokyo: Kobunsha, 1952.

Wikipédia, *Cyberpunk*. Disponível em: <<https://pt.wikipedia.org/wiki/Cyberpunk/>> Acesso em: 06 de jun. 2019.

Serial Experiments Lain. Direção: Ryūtarō Nakamura. Produção: Yasuyuki Ueda. Triangle Staff, 1998.

GHOST in the Shell. Direção: Mamoru Oshii, Produção: Production I.G 1995.

AKIRA. Direção: Katsuhiro Otomo. Produção: Ryōhei Suzuki and Shunzō Katō. 1988.

METROPOLIS. Direção: Rintaro. Produção: Madhouse. 2001.

DRAGON BALL. Direção: Minoru Okazaki e Daisuke Nishio. Produção: Toei Animation. 1986-1989.

NARUTO. Direção: Hayato Date. Produção: Pierrot. 2002-2007.

ONE PIECE. Direção: Kōnosuke Uda. Produção: Toei Animation. 1998-2000.

NEON GENESIS EVANGELION. Direção: Hideaki Anno. Produção: Gainax and Tatsunoko Production. 1995.

BLADE RUNNER. Direção: Ridley Scott. Produção: Michael Deeley. 1982.

A VIAGEM DE CHIHIRO. Direção: Hayao Miyazaki. Produção: Toshio Suzuki. Studio Ghibli. 2001.

Recebido em: 01/10/2019

Aceito em: 07/12/2019

UM DIÁLOGO ENTRE DANÇA E PINTURA: O HIBRIDISMO DRAMATÚRGICO ENTRE PINA BAUSCH E MARK ROTHKO

Lucan Vieira¹

RESUMO: O presente trabalho traz um breve levantamento histórico com base nos escritos dos teóricos Silveira (2015) e Baal-Teshuva (2003), a respeito dos trabalhos de Pina Bausch e Mark Rothko a fim de introduzir o leitor em suas estéticas. Por conseguinte, aprofundam-se questões que vão ao encontro de um diálogo entre artes e entre artistas colocando o hibridismo e a dramaturgia visual como os norteadores da conversa. Este fator é esboçado pelo entrecruzamento estético com vistas a encontrar similaridades poético/visuais dos artistas entre o uso das cores; traços; gestos; movimentos; potencialidades da forma; suas relações de criação; seus entendimentos a respeito do público e, em meio a isso, discutir e apontar como eles se aproximam e como se afastam poético-esteticamente.

Palavras-chave: Hibridismo. Pina Bausch. Mark Rothko. Dramaturgia.

A DIALOG BETWEEN DANCE AND PAINT: THE DRAMATURGICAL HIBRIDISM BETWEEN PINA BAUSCH AND MARK ROTHKO

ABSTRACT: This project brings a brief historical survey base on the writings of the theorists Silveira (2015) and Baal-Teshuva (2003), about the Pina Bausch's and Mark Rothko's works in order to introduce the reader into their aesthetics. As a result, it delves into questions that proposes a dialogue between the arts and the artists putting hybridity and visual dramaturgy as the guiding principles of this conversation. This factor is sketched by the aesthetic crisscross in order to find poetic / visual similarities between the artists looking at the use of the colors; traits; gestures; movements; potentialities of the shapes; their creative relationships; their understandings about the public - and also to discuss and find out where they are close and away from each other poetically-aesthetically.

Keywords: Hybridism. Pina Bausch. Mark Rothko. Dramaturgy.

¹ É Especialista em Artes Híbridas pela Universidade Tecnológica do Paraná (UTFPR, 2017). Possui graduação em Bacharelado em Artes Cênicas pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP, 2016). Atualmente é analista de cultura do Sesi/PR onde atua como produtor, curador e gestor Cultural. E-mail: vieiralucan@gmail.com

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa surgiu na observação de um possível encontro estético-dramatúrgico presente nos trabalhos de Mark Rothko (Daugavpils, 1903 – Nova Iorque 1970) e Pina Bausch (Solingen, 1940 – Wuppertal, 2009). A investigação busca um diálogo entre artes e entre artistas que coloque o hibridismo e a dramaturgia² como os norteadores da conversa. Isto se dará no entrecruzamento de estéticas que busquem as similaridades poético/visuais dos artistas enfatizando, por exemplo, o uso das cores; traços; gestos; movimentos; potencialidades da *forma* – e em que medida eles se aproximam e se afastam.

A grande motivação de estudar estes artistas deu-se ao constatar-se que, apesar de se situarem em universos supostamente distintos (dança e pintura), evidenciam-se traços conceituais comuns, em especial a recorrência à subjetividade e à dramaticidade – no que se refere ao aspecto teatral, além da identificação de como trabalhos com esse forte apelo à subjetividade tiveram resoluções formais similares, em composições rigorosas e nítidas, com recorrência à geometria e forte apelo cromático.

Para isso, este trabalho dividiu-se em três partes: nas duas primeiras partes será feita uma revisão bibliográfica que visa apresentar um breve panorama histórico a respeito dos artistas e de algumas de suas escolhas artísticas; na última parte, irá se aprofundar nas discussões a respeito desse encontro *interartes*³

162

SOBRE A COMPOSIÇÃO DOS ESPETÁCULOS DE PINA BAUSCH

É tarefa árdua e prazerosa falar sobre o trabalho da bailarina e coreógrafa alemã Pina Bausch. A artista sempre evitou categorizações a respeito do seu trabalho, afinal sua obra apresenta um material multifacetado, liberto de sistematizações, concreto, pulsante

2 Segundo Pavis, “Dramaturgia designa o conjunto das escolhas estéticas e ideológicas que a equipe de realização, desde o encenador até o ator, foi levada a fazer” (PAVIS, 2005, p. 113). Vale ressaltar, contudo, que mesmo havendo este recorte no conceito de dramaturgia feito por Patrice Pavis, faz-se necessário analisá-lo diante da proposta colocada na pesquisa, levando em consideração que Pavis escreve com especificidade para o teatro e que o termo “dramaturgia” é oriundo desta arte. Além disso, é importante sublinhar que o próprio conceito vem se atualizando e sendo ampliado tanto em sua forma quanto em conteúdo, expandindo concretamente o entendimento que se tem e que se dá à dramaturgia. Assim, vale considerar e ampliar este conceito pensando no enfoque dado na pesquisa e lê-lo como escolhas estéticas e ideológicas, sejam elas advindas do ator, encenador, pintor, coreógrafo, músico, e etc.

3 Como escopo serão utilizadas algumas fotografias de Maarten Vanden Abeele dos espetáculos de Pina, retiradas do livro de Cypriano (2005).

e com diferentes propostas estéticas e de encenação ao longo de sua trajetória artística. Porém, há que se pontuar algo que foge da ideia dos “nichos” estéticos da arte: foi uma artista revolucionária tanto para os campos da dança, quanto do teatro e do cinema.

Assim, para que se possa olhar com melhor clareza para sua produção, faz-se necessário entendermos como a coreógrafa criava seus espetáculos, pensando em um escopo formado por elementos que tangem o método de criação de suas danças, cenários e figurinos. Segundo Silveira (2015, p. 54), o processo de criação de Pina pode ser dividido em duas fases: antes e depois do método de perguntas. O que interessa aqui se concentra na segunda fase, quando a coreógrafa se aproximou mais do teatro. Este método consistia em realizar perguntas aos performers-bailarinos para que os mesmos performassem suas respostas:

O método de perguntas é um dos métodos importantes para se entender a construção dramática das suas peças. As perguntas que a coreógrafa formulava eram tentativas de reaprender e ver o mundo, as pessoas e suas relações. A pesquisa sobre relações relativas aos seres humanos e às suas relações era o seu eixo de trabalho. Nas palavras de Bausch: ‘É a vida, o que sucede à nossa volta, que inevitavelmente constitui uma influência. É isso, não diria que sou influenciada por fatores artísticos propriamente ditos. Tento falar da vida. O que me interessa é a humanidade, as relações entre os seres humanos’. (SILVEIRA, 2015, p. 60).

Por meio destas perguntas, Bausch selecionava as respostas que considerava as mais adequadas e fazia seu trabalho de composição, juntando cenas, movimentos, gestos, respostas, uma coisa com outra, até compor o espetáculo como um todo, experimentando possibilidades e colando respostas umas às outras.

Regina Advento, bailarina brasileira que faz parte da companhia de Pina, em entrevista à Silveira (2015), relatou que “Pina Bausch escolhia uma das respostas dadas às suas perguntas como tema da cena a ser criada e experimentava a colagem de várias outras respostas com a resposta tema, testando, assim, várias possibilidades de composição” (SILVEIRA, 2015, p. 63).

Juntamente com o método das perguntas, é importante citar três profissionais fundamentais neste trabalho, os dois cenógrafos Rolf Borzik e Peter Pabst e a figurinista Marion Cito.

Borzik foi o precursor do pensamento em relação à composição de figurino e cenário nas peças de Pina sendo que, em muitos espetáculos trabalhou como cenógrafo, figurinista e colaborador. De acordo com Silveira (2015), Rolf teve importância fundamental na composição dos espetáculos pois compôs cenários com materiais orgânicos como galhos, folhas, água e outros tantos materiais de uso cotidiano, do dia-a-dia, como cadeiras e mesas, criando uma visualidade não muito usual em relação à dança da época. Após sua morte, os artistas que deram prosseguimento à sua pesquisa foram Pabst e Cito. É válido dizer que os três artistas se dedicavam a acompanhar ensaios desde o começo da sua concepção e propunham cenários e figurinos para as peças durante o processo de criação, pensando assim, no cenário e no figurino, como partes integrantes da criação e não como elementos isolados, mas sim transmissores e produtores de sentidos.

Assim os elementos eram compostos no espetáculo de Bausch, sem uma ordem pré-estabelecida, ou seja, eram as necessidades da cena e do trabalho que faziam com que fossem experimentados figurinos, cenários, gestos, movimentos, falas e perguntas. É de suma importância entendermos isto, tendo em vista que este *modus operandi* expõe um método que investe sua energia em um processo mais fluido, aberto aos acontecimentos e sensibilidades das relações dentro da vida e dos ensaios, voltado para a obra de arte, para a sua composição. Além do que, fica claro, na apresentação de seus espetáculos, o quanto esse método potencializa artisticamente as necessidades da artista em trabalhar com o *ser humano*. O método dá abertura e liberdade de criação aos artistas de sua companhia, potencializando, assim, os desejos individuais, as necessidades de cada ser humano envolvido, além de incentivar e abrir para que cada um, a seu modo, com seu corpo, sua história, sua experiência, desenvolva-se em suas próprias pesquisas, paixões, impressões, enfim, sua própria arte.

SOBRE AS DIFERENTES ESTÉTICAS DE ROTHKO

Assim como Pina Bausch, Mark Rothko foi um artista visionário, que expressou em suas pinturas sua biografia dramática de maneira absolutamente singular. Apesar de repudiar categorizações estéticas referentes ao seu trabalho, sua obra ficou conhecida

como “Expressionista Abstrata” o que, em contrapartida, fecha os olhos às inúmeras fases do artista que nada tinham de abstratas ou tampouco expressionistas, apesar de já indicar, desde o começo da carreira, sua predileção pelo uso de camadas de cor.

Diante das inúmeras fases e estéticas de pintura, que sua trajetória nos proporcionou, pode-se destacar algumas, sublinhando, por exemplo, o começo de sua carreira em que expunha em suas pinturas corpos de mulheres nuas, corpulentas, com um traço espesso e também cenas cotidianas, como pessoas nas ruas, esperando o trem, em frente à praia. Nesta fase, Baal-Teshuva (2003) afirma que Rothko já tinha inclinação por superfícies coloridas – estética essa que, mais tarde, seria aprofundada pelo pintor e consolidaria sua estética conhecida como “Expressionista Abstrata”. A segunda fase diz respeito à sua inclinação à estética surrealista e à mitologia, embalado pelas teorias dos sonhos freudianas, filósofos gregos antigos, Platão e pelo texto de Orísteia, de Ésquilo. Inspirado por estes e outros elementos, Mark começou a pintar figuras trágicas, a barbárie, a dor, agressões, a violência, e a tragédia. Vale ressaltar que esta fase – para além dos fatores citados anteriormente – também teve forte influência da tragédia vivida na segunda guerra mundial. Rothko, como inúmeros artistas de sua época, expunham em suas obras o sentimento e a dor incomensurável que a barbárie proporcionou aos corpos e almas da humanidade. A terceira fase de Rothko, diz respeito às suas “multiformas” ou manchas de cor amorfa que, segundo Baal-Teshuva (2003), surge:

Depois de meses de crise, acrescida pela morte da sua mãe, Kate, em outubro de 1948, Rothko expôs pela primeira vez o seu novo estilo maduro de pintura no início de 1949, na galeria Betty Parsons. As manchas de cor amorfa das suas ‘multiformas’, que em parte recordavam objetos físicos, reduziam-se a dois ou três blocos retangulares e simétricos de cor sobreposta. Rothko adoptou também um formato muito maior nas suas pinturas, separando os blocos de cor das margens dos quadros para dar a impressão de campos coloridos que pareciam pairar em frente de um fundo indefinido. (BAAL-TESHUVA, 2003, p. 45).

A última fase é nomeada por Baal-Teshuva (2003) como o período “clássico”, onde Rothko explorava campos de cor retangulares. Haverá a qual mais atenção a essa fase, já que os quadros escolhidos para comparação dizem respeito a este período. Segundo o pintor “a pintura não é sobre experiência. É uma experiência” (BAAL-TESHUVA, 2003, p. 57). Essa leitura esclarece muito da sua última fase que, provavelmente, não ignora

nenhuma das outras anteriores, mas consolida as mais intensas sensibilidades e técnicas do pintor. Mark, em suas pinturas de grandes proporções, não convida o público a observar sua obra, mas o mergulha dentro de sua experiência, uma experiência mítica, religiosa, inescapável. É no último período que o artista mais transparece seus sentimentos de paixão, raiva, amor, sua força e sua história. As suas emoções são postas escancaradas aos olhos do observador, situando-o assim, na emoção do artista no momento da pintura. Para evidenciar melhor isso Mark Rothko diz:

Que fique muito claro. Não sou um abstracionista[...] não estou interessado na relação da cor com a forma ou com qualquer outra coisa. Estou interessado apenas em expressar as emoções humanas básicas – tragédia, êxtase, ruína e assim por diante. E o facto de muita gente se ir abaixo e chorar quando se vê confrontada com os meus quadros mostra que consigo comunicar emoções humanas básicas[...] As pessoas que choram perante as minhas pinturas estão a ter a mesma experiência religiosa que eu tive quando a pinte. E se você, como diz, se emociona com as relações de cores, não entendeu. (BAAL-TESHUVA, 2003, p. 56-57).

UMA TROCA DE OLHARES

Pensar Pina e Rothko é pensar revolução de linguagens, tendo em ambas as revoluções — e em diferentes graus de medida — o teatro como um dos elementos de diálogo. Pina, à primeira vista, por trabalhar com uma arte do corpo, pode aparentar ser mais evidente a sua relação com o universo teatral pois foi influenciada pelo encenador e dramaturgo alemão Bertold Brecht e possui, na metodologia e estética de seu trabalho, bailarinos dançando suas memórias e afetos, seus dilemas, dramas e tragédias rompendo com o sistema clássico da dança e trazendo elementos de representação próprios que propunha o teatro e a performance em sua época.

Contudo, o diálogo com o teatro também se evidencia em Rothko, quando o mesmo diz que “vejo meus quadros como dramas; as formas nos quadros são os personagens” e “estes foram criados a partir da necessidade de um grupo de atores que sejam capazes de movimentar-se dramaticamente, sem embaraço, e de fazer gestos sem timidez” (ROTHKO, 1996, p. 557-558). Esta fala, além de traduzir o interesse do pintor pelo drama e pela dramaticidade, expõe um universo de semelhança conceitual e poética com Pina.

Dito isso, duas possibilidades de leitura se fazem necessárias para que se comece a perceber com mais clareza o diálogo entre estéticas:

A primeira, refere-se à cena espetáculo *Nelken* (Cravos) de Pina: um bailarino dança-fala-simboliza uma música com gestos/linguagem de sinal que oscilam entre círculos e linhas, acolhendo, com movimentos precisos, o desenho do seu corpo e a voz que canta. A música *The Man I Love*, interpretada por Sophie Tucker fala sobre sonho e amor, o sonho de encontrar um homem que se possa amar e que, no fim, é apenas sonho. A voz chorosa e trágica de Tucker embala o bailarino em seus gestos, ambos — música e bailarino — cantam e dançam o sonho, o amor, o corpo, as cores. Ele canta baixinho, seu lábio se movimenta como um sussurro e seu semblante mira o horizonte. Além disso, depara-se com um palco imenso repleto de cravos rosados espalhados por todo o chão. O fundo do palco é escuro, não se vê parede alguma, o que dá a impressão que tudo se perde no infinito: os cravos e o amor. Todos estes elementos possuem papel fundamental na concretização de uma cena do espetáculo *Nelken* (Cravos), que estreou em 30 de dezembro de 1982, no *Opera House*, em Wuppertal, dirigido por Pina Bausch.

Em Cravos, o palco inteiro se encontra coberto por cravos de plástico cor-de-rosa. A peça foi inspirada num campo real de cravos, no Chile, vigiado por cachorros, que Bausch viu durante a excursão com a companhia pelo país. A cena procura salientar o contraste entre a beleza e a fragilidade das flores e a violência vigilante dos animais. 'As músicas brasileiras conseguiam expressar isso muito bem, eram marchas divertidas e de caráter militar ao mesmo tempo', diz Bausch. (CYPRIANO, 2005, p. 91).

A segunda leitura diz respeito a uma pintura de Rothko: em 1953, 29 anos antes da estreia de *Nelken*, nos Estados Unidos, Mark Rothko expunha ao mundo uma tela que não havia sido tratada, medindo 195 cm x 172,1 cm. A pintura em questão não tem nome (assim como o homem da música "The Man I Love") há uma sobreposição de cores, criando nas duas dimensões da pintura a impressão de que estes pigmentos flutuam na tela. As cores são próximas às do espetáculo de Bausch, citado no parágrafo anterior, um tom de rosa único que foi pintado sobre cinza-ou-dourado-ou-marrom, não é possível afirmar com precisão nenhuma das cores, elas são como os cravos no chão, diz-se que é sua cor é rosa mas, assim como a natureza que pinta os cravos, os sentimentos e a técnica do pintor é que se evidenciam, o traço é preciso, tal como os movimentos do bailarino; as cores são únicas,

misturadas, sobrepostas. Pode-se notar a expressão do artista, como se caminhasse por nervos, por sua musculatura, e se inserisse na tela com uma dramaticidade que percorreu um caminho semelhante a de quando leva-se um susto, ou se está apaixonado, o corpo dói pela contenção, pode-se sentir partes nunca antes percebidas e que, só depois de muito tempo, ressurgirá o relaxamento. O amor, o sonho, a beleza, o movimento, os gestos, os cravos, tudo está presente também neste quadro de Mark.

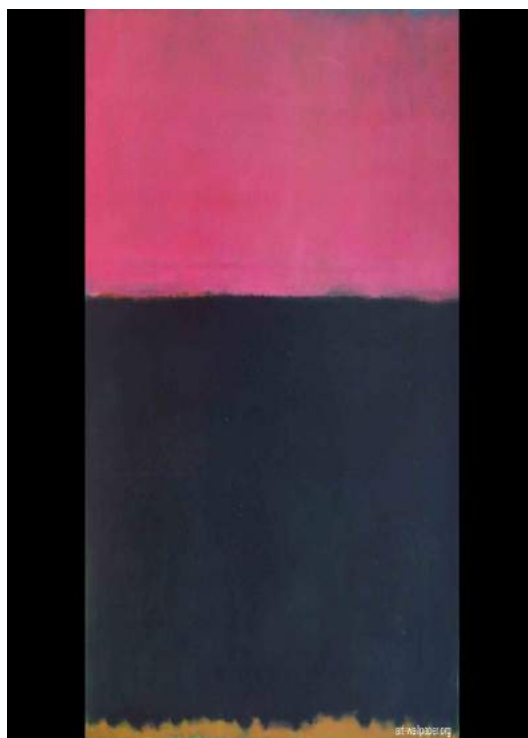
As imagens:

Figura 1 – Espetáculo CRAVOS, de Pina Bausch - Foto de Maarten Vanden Abeele



Fonte: (CYPRIANO, 2005, p. 65.)

Figura 2 - Mark Rothko, UNTITLED, 1953, Mixed media on canvas, 195 x 172,1 cm.



Fonte: (ROTHKO, 1953, [S.I]).

Para além das leituras feitas anteriormente, é possível perceber a similaridade de cores e texturas utilizadas, além do uso das linhas horizontais em ambos os espaços, as obras – postas lado a lado – se parecem como os símbolos de *Yin-Yang*, como se as composições de ambas unissem dois universos distintos. Elas unem o amor? A desilusão? O Sonho? São duas potências postas lado a lado. Cada uma em seu formato que, mesmo diante de extrema semelhança, não anula a singularidade de cada obra.

Outro fator a ser sublinhado é a questão do tempo que cada obra foi concebida, que leva à pergunta se houve inspiração dos cenógrafos de Pina em relação às obras de Mark Rothko. Não existe na literatura qualquer citação ou resposta se houve, em algum momento, alguma inspiração. O que se diz – em entrevistas, artigos e livros – é que os cenógrafos retiravam suas referências de dois locais, primordialmente: das salas de ensaio e da natureza. Mas, e então, de onde vem tanta similaridade estética?

O pensamento a respeito da *experiência* — ao se deparar com as obras de ambos os artistas, suas necessidades e subjetividades — pode ser uma das respostas para a questão. Para se entender com maior profundidade este pensamento, é válido olhar para

as concepções dos cenários nos espetáculos de Bausch que, segundo a coreógrafa, não poderiam ser apenas belos — o cenário compõe o espetáculo a favor de *experiência*, do público e do bailarino-performer:

Na dança-teatro, observamos a superabundância espacial na utilização cada vez mais frequente de diferentes espaços. Pina Bausch, ao levar para o palco água e terra, troncos de árvores e folhas secas, milhares de cravos ou dezenas de cadeiras, instaura um novo modelo espacial para a dança, até então inédito. [...] O antigo espaço físico desobstruído, desejável para a dança, reformula-se. Dançar na água ou na lama certamente não é o mesmo que dançar num chão de madeira uniforme. O espaço transforma-se e, com ele, também o movimento-imagem dos corpos dançantes. [...]. O mérito desse processo está na compreensão de que a partir de novos dados cenográficos há importante transformação na estrutura coreográfica. A transmissão de informações através de um instrumento apenas corporal, na dança, altera-se radicalmente. Novos canais fundem-se: tem-se sim o movimento corporal, mas reelaborado em novos espaços. (CALDEIRA, 2009, p.18).

Este local em que corpo do performer é alterado em função da nova espacialidade também aparece no campo da pintura inserida pelo *action painting*⁴. Contudo, neste caso, o que se observa é o movimento contrário — o do corpo modificando o espaço. Em Rothko, considerando suas particularidades e estéticas, é clara essa potencialidade corporal em seu trabalho, mesmo que não de forma tão radical como as do artista Jackson Pollock⁵, por exemplo, que propunha, como um dos centros do seu trabalho, o movimento.

170

Colorindo o ar, Rothko supera a abordagem teórica e abstrata do espaço divisível e quantificável. Passa ao espaço vivido em sua coesão e qualidade. Nas suas cores. Longe da frivolidade decorativa, a cor torna-se, aqui, o fundamento do habitar humano, pois não diz respeito só à superfície do quadro, e sim ao mundo. Inspiramos e expiramos o ar – em todos os sentidos tão poluído – das cidades cotidianamente, segundo a pressa que faz do espaço só o obstáculo sobre o qual queremos transitar o mais rápido possível. Rothko exige que se pare, olhe, viva. Respiramos agora o ar colorido. E quanta diferença faz. O ar colorido devolve poesia à aridez desertificante que engloba o globo. (DUARTE, 2014, p. 175).

Assim, como bem pontuado por Duarte (2014), é possível entender a ação de pintar de Rothko como movimentos de um bailarino. Na obra isso se concretiza quando se observa, por exemplo, o traço do pintor. Este traço — dada a direção e a pressão da pincelada na tela — revela o movimento, a delicadeza, a força e a sutileza; conduz o olhar do espectador. As camadas de cor, por sua vez, produzem uma sensação de que as cores

4 A ação foi inserida pela *action painting* no campo das artes visuais, em especial no movimento do “Expressionismo Abstrato”, que tem como um dos seus maiores representantes o pintor Jackson Pollock.

5 Um dos artistas mais conhecidos do movimento conhecido como “expressionismo abstrato”, movimento que surgiu nos EUA em meados da década de 1940.

flutuam no quadro, como já dito anteriormente, revelando o tempo e o movimento por meio do traço, quando e em que momento ele foi concebido, camada sob camada, revelando cores e movimentos únicos, nos quais a organicidade e o humano transparecem. Demonstra também, em alguns de seus quadros, alguns antagonismos de emoções, pois expõem cores escuras em relação a traços delicados. Pina, por sua vez, vai ao encontro desse antagonismo quando diz que sempre tenta “compreender de onde vêm certos sentimentos” e que “Os antagonismos são importantes, nesse sentido. É preciso que tudo seja visto, que nada escape” (BAUSCH, 2000, [S.l]).

E, de fato, as obras do pintor, dada as suas proporções, além de repensarem o modelo espacial de pintura, apreende-prendendo o público — tornando a obra inescapável. As dimensões de sua obra são pensadas propositalmente para que o público tenha uma experiência de imersão dentro dos seus campos de cor. A religiosidade que Mark tanto ambicionava na troca com o público se proclama na grandiosidade de suas telas. O público não é convidado, ele é empurrado diante da obra, como um mergulho, como se fosse engolido, ele passa a fazer parte dela. Sobre isso, Tassinari (2001) reflete a respeito da espacialidade da pintura em relação comunicação dela com o público, onde a materialidade palpável da obra — traços, rastros, tinta, movimentos — é também condutor de olhar do público:

Como imitação de seu fazer, a obra é um registro de movimentos. Não há nada de misterioso nela além do mistério que toda grande obra não é capaz de abolir. Mistério palpável, entretanto, pois é um entrecruzamento do olhar com os movimentos que a obra promove. Cada rastro de tinta, com seus caminhos e descaminhos, se junta a outros para formar o conjunto da pintura. O labirinto da obra, caótico, embora ordenado, convulso, embora sereno, não remete apenas a um registro de gestos. O registro também conduz o olhar. Suspensos e pulsando junto a um fundo indefinido, olhar e movimento são pegos num jogo que não parece ter outra finalidade se não expor impulsos, ainda não de todos definidos, às vezes mesmo antagônicos, das movimentações do olhar e dos gestos preparando-se para se situarem no espaço e também situa-lo. (TASSINARI, 2001, p. 67).

Pensando ainda nesta relação de pintura e público, outro fator relevante a ser destacado se apresenta em duas possibilidades de espectador que Richard Wollheim (2002, p. 102) diz existir o “espectador do quadro” e o “espectador no quadro”. Segundo o autor “o espectador externo está situado dentro do espaço real que a pintura ocupa numa

sala de museu ou numa galeria”. Já no caso do *espectador interno* seu posicionamento estaria dentro do espaço virtual da pintura. Assim, pode-se entender que, na obra de Rothko existe um fator próprio da linguagem teatral: um *jogo* épico-dramático, de inserção e afastamento, uma relação virtual e concreta com a obra. Este, além de ser um dos fatores que mais dialogam com Pina, diz que sua obra é pintura, que o afastamento é necessário. As experiências relacionadas aos sentimentos são antagônicas, confusas, mistas, com cores próprias e revelam que, neste caso, assim como em Pina, o artista não representa a dor, a alegria, a tristeza, ele pinta e dança as dores, as alegrias e as tristezas. Somente desta forma, sem representar, mas de fato “ser”, é que se pode concretizar uma relação simbiótica e verdadeira com o espectador. Fazendo com que ele mergulhe na obra e volte à terra. Pensando nisso, no pensamento a respeito de “ser”, Sánchez (2010), ao tratar de Pina Bausch, apresenta mais um caminho que se cruza entre os artistas, que diz respeito à representação na dança- teatro:

b. Não Atuar

Não fazer uso de máscaras de atuação. Para dar respaldo a esse princípio, vejamos o que diz Viola Spolin: ‘Através da espontaneidade somos [...] nós mesmos. A espontaneidade cria uma explosão que por um momento nos liberta de quadros de referenciais estáticos, [...] informações, [...] e técnicas que são na realidade descobertas dos outros’

Devemos agir de maneira espontânea, envolvendo-nos organicamente e não tecnicamente com as ações. (SÁNCHEZ, 2010, p. 62).

“Atuar”, no sentido proposto por Sánchez (2010), diz respeito a um tipo de atuação própria dos movimentos teatrais anteriores à Bausch, onde entendia-se atuação como *representação* de uma realidade. A atuação propõe a coreógrafa está para além da representação, ela advém de um sentido análogo ao que Lehmann (2007) apresenta em seu estudo sobre o pós-dramático no qual não há a necessidade de representar, mas presentificar o sujeito e a ação do mesmo. Além disso, rompe-se com a ideia de fábula que se baseie em uma totalidade de começo-meio-e-fim de uma história. Feito isso, abdica-se assim dos conceitos de unidade, ação e totalidade propostos por Aristóteles na *Poética*.

O teatro pós dramático é *teatro da presença*. Tendo em mente o conceito de ‘presente absoluta’ de Bohrer, reformular a presença como presença do teatro significa sobretudo pensá-la como processo, como verbo. Ela não pode ser objeto nem substância; não pode ser objeto do conhecimento no

sentido de uma síntese realizada pela imaginação e pelo entendimento. Contentamo-nos com entender essa presença como algo *que acontece*, apropriando-nos assim de uma categoria teórico-cognitiva – e mesmo ética – para caracteriza o campo estético. (LEHMANN, 2007, p. 239).

Desta forma abre-se ao público para que este crie suas próprias relações e leituras a respeito da obra. É deste modo que a coreógrafa presentifica as ações, coloca o corpo em presença-presente, vivo — sem imitações ou máscaras, fingimentos, falsas emoções. Pensar desta maneira inclui o espectador no espetáculo de uma maneira particular: o inclui de maneira real, sem a criação de fábulas lineares. O que acontece é concreto, criando assim um outro espaço de diálogo, no qual a experiência sensorial e estética predomina.

O espectador se vê incluído em uma experiência concentrada ao máximo, que o sacode e emociona. Pina Bausch investiga os sentimentos até as suas profundezas, permitindo que eles se articulem diretamente com o corpo. Ao mesmo tempo, arrasta de um só golpe o espectador para uma sucessão de banhos frios e quentes, mantendo-o estendido entre o sofrimento da criatura indefesa, o pânico e a nostalgia de estar, ao menos uma vez, consigo mesmo e em união com o mundo. (CALDEIRA, 1997, p.15).

Ainda, segundo Pina Bausch:

Tudo se passa ao nível da experiência do espectador. Se as imagens são suficientemente profundas, as coisas acontecem. As imagens que deixo não apontam direções — existem. Estão sempre abertas às sensações e ao olhar de cada um. Estão lá para serem conquistadas e transformadas por quem vê. Conto com a imaginação do público. Trabalho com ela, com a sua fantasia. De uma maneira ou de outra, seja qual for o país ou a cidade, estamos sempre expostos uns aos outros. (CANELAS, 2003, p. 39).

Deste modo, em ambos os artistas os entendimentos a respeito do espaço, geometria, cores, paixões e público se encontram. Mesmo que Mark Rothko, devido a uma questão histórico-temporal, não tivesse acesso aos caminhos percorridos pelo teatro pós-dramático, suas ações como artista atravessam o mesmo. Ações essas que revelam o modo de pintura — o pintar, diferentemente de um pensamento e uma pintura naturalista que busca ocultar os meios de criação de uma obra a qual, segundo Tassinari, “necessita da ilusão e necessita, portanto, ocultar suas estratégias” (2001, p. 69). Rothko, em similitude ao pensamento de Pina, ou seja, o de revelar os sujeitos que compõem sua obra, o de revelar seus traços e o de revelar corpos revelam, invariavelmente, o modo de pintar, de se relacionar com a obra e com o público, tanto em termos de experiência como de espacialidade.

Outro exemplo disso está em pensar as figuras *retangulares* não simétricas de sua obra, que são pintadas de forma sobreposta a outras cores, não sendo feitas para representar formatos, mas para exprimir sensações. As cores também se encontram neste panorama de não-representação ou de reproduzir uma fábula (mesmo que exista uma fábula como inspiração da obra), elas não possuem começo nem fim, não contam uma história matemática dos formatos e intensidades, suas tonalidades se alteram mediante aos encontros com outras cores e intensidades na tela, não existe, deste modo, uniformidade de formatos e cores. Assim como um bailarino de Pina que precisa compor com suas necessidades — humanas, reais, sinceras — e colocá-las em relação aos demais artistas que compõem a obra e o público, as cores também precisam estar vivas na tela e se encontrarem com as diferenças, conectando-se de forma *concreta* e orgânica com a obra.

Dito isso, é válido visualizar mais duas fotografias, postas lado a lado, para que se possa mais uma vez identificar, na estética destes dois artistas, as semelhantes resoluções discutidas neste trabalho.

Figura 3 – Espetáculo DER FENSTERPUTZER, de Pina Bausch - Foto de Maarten Vanden Abeele



Fonte: (CYPRIANO, 2005, p. 77.)

Figura 4 – Mark Rothko, BLACK, RED AND BLACK. Museu Thyssen-Bornemisza, 1968.



Fonte: (ROTHKO, 1968, [S.I])

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nota-se, no desenvolvimento deste trabalho, que apesar das singularidades dos artistas e de seus campos artísticos (dança e pintura) existem semelhanças entre os mesmos, semelhanças estas que não se circunscrevem apenas no campo imagético, mas também em suas escolhas dramáticas e estéticas. Soma-se a isso a relação ao entendimento de público e do papel do público em suas obras; as temáticas humanas abordadas em seus trabalhos; o modo como se relacionam com a criação e o entendimento a respeito do material artístico. Dessa forma, vale apontar que a similaridade cromática e da forma, pontapé inicial para o desenvolvimento deste trabalho, foi o gatilho para o encontro de outras relações entre os artistas em questão. Não que isso, de alguma forma, diminua o valor destes elementos, pelo contrário: foram eles que propiciaram este encontro e

indicaram um possível diálogo interartes. Isso também, de certa forma, instiga a aprofundar em outras questões as quais, por ventura, não se desconectam das primeiras, mas que dão força e legitimidade às mesmas.

Assim, é importante salientar, a necessidade de estender o campo de investigação e de pesquisa dada a sua escassez, não só nas relações entre-artistas como também nas pesquisas que se aprofundem mais ainda nos trabalhos, nas poéticas e nas escolhas de Pina Bausch e Mark Rothko. É vista nos campos acadêmicos e artísticos, a necessidade de expansão das relações interartes afins de produzir materiais e discussões que façam com que a pesquisa e a atividade artística expandam seus horizontes e olhares. E, em meio a isso, cabe perguntar, como pesquisador, o modo de se colocar cada vez mais inserido nestes trabalhos, relacionando-se afetivamente e efetivamente com eles, afim de que os jogos e as propostas artísticas pesquisadas também proporcionem ao pesquisador um jogo de olhares teóricos, de inserção e afastamento com a obra pesquisada.

REFERÊNCIAS

BAAL-TESHUVA, Jacob. **Mark Rothko, 1903- 1970**: pintura como drama. Köln: Taschen, 2003.

BAUSCH, Pina. **Dance, senão estamos perdidos**. Discurso proferido por ocasião do recebimento do título de doutora “honoris causa” da Universidade de Bolonha (Itália); Trad. José Marcos Macedo. São Paulo: Folha de São Paulo, 2000. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mais/fs2708200008.htm>. Acesso em: 13 dez. 2019.

CALDEIRA, Solange Pimentel. Sempre Pina Bausch: Der Fensterputzer (1997). **Revista Cena**. Porto Alegre, n. 9, 2011.

CALDEIRA, Solange Pimentel. **O lamento da Imperatriz: a linguagem em trânsito e o espaço urbano em Pina Bausch**. São Paulo: Annablume: Belo Horizonte: Fapemig, 2009.

CANELAS, Lucinda. **Por dentro todos temos a mesma linguagem**. Lisboa: Jornal de Lisboa. PT. 3 de janeiro de 2003. Pp. 37-38.

CYPRIANO, Fabio. **Pina Bausch**. São Paulo: Cosac Naify, 2005.

DUARTE, Pedro. A conquista espacial de Mark Rothko. **Doispontos**, Curitiba, São Carlos, vol. 11, n. 1, pp.167-182, abril/2014.

LEHMANN, Hans-Thies. **O Teatro Pós-Dramático**. São Paulo, Cosac Naify, 2007.

PAVIS, Patrice. **Dicionário de Teatro**. São Paulo: Perspectiva, 2005.

ROTHKO, Mark. **Black, Red and Black**. Museu Thyssen-Bornemisza. 1968. Disponível em: <https://www.wikiart.org/pt/mark-rothko/black-red-and-black-1968> Acesso em: 13 dez. 2019.

ROTHKO, Mark. Os românticos foram instigados. *In*: CHIPP, H. B. (org.). **Teorias da arte moderna**. São Paulo: Martins Fontes, 1996. pp. 557-558.

ROTHKO, Mark. **Untitled**, 1953, Mixed media on canvas, 195 x 172,1 cm. Courtesy Gemeentemuseum den Haag. *In*: CULTURE trip. **10 Things You Should Know About Mark Rothko**. [on-line]. Disponível em: <https://theculturetrip.com/europe/the-netherlands/articles/10-things-you-should-know-about-mark-rothko/>. Acesso em: 13 dez. 2019.

SÁNCHEZ, Lícia Maria Morais. **A dramaturgia da memória no teatro-dança**. São Paulo: Perspectiva, 2010.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da. **Dramaturgia na dança-teatro de Pina Bausch**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.

TASSINARI, Alberto. **O Espaço Moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

WOLLHEIM, Richard. **A pintura como arte**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.

Recebido em: 18/02/2019

Aceito em: 07/12/2019

O ELO E A CONECTIVIDADE: TEATRO E BLACK MIRROR EM DISCUSSÃO

Ana Carla Pinheiro Freitas¹

RESUMO: Os termos elo e conectividade podem ser usados como sinônimos em alguns contextos ou situações. Assim, é possível dizer que o cinema e o teatro podem formar um elo entre um tipo de expressão artística e o outro ou que a conectividade com a arte pode se dar por meio do cinema e/ou do teatro. No presente texto, os termos 'elo' e 'conectividade' são alocados de acordo com o objeto ao qual se referem mais especificamente. O elo que une o discurso e os temas no contexto da peça teatral *O Escândalo Phillipe Dussaert* são distintos da conectividade relacionada ao episódio da série *Black Mirror* intitulado *Smithreens*. O cerne da discussão diz respeito ao papel, à transformação e à atualização de formas de expressão artística, tais como aquelas que foram concebidas na peça teatral protagonizada por Marco Caruzo e no episódio da polêmica série do Black Mirror.

Palavras-chave: Elo. Conectividade. Escândalo Phillipe Dussaert. Smithreens.

THE LINK AND THE CONNECTIVITY: THEATER AND BLACK MIRROR IN DISCUSSION

ABSTRACT: The terms link and connectivity can be used synonymously in some contexts or situations. Thus, it is possible to say that cinema and theater can form a link between one kind of artistic expression and the other, or that connectivity with art can take place through cinema and/or theater. The link and connectivity are allocated according to the object to which they refer more specifically. The link between the discourse and the themes in the context of the play *The Phillipe Dussaeert Scandal* are distinct from the connectivity related to the episode of the series *Black Mirror* titled *smithreens*. The core of the discussion concerns the role, transformation and updating of forms of artistic expression, such as those conceived in the play starred by Marco Caruzo and in the episode of the controversial series *Black Mirror*.

Keywords: Link. Connectivity. Scandal Phillipe Dussaert. Smithreens.

1 Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora e membro do Grupo de Pesquisa do REPJAAL/Universidade de Fortaleza (UNIFOR). Email: cpinheirofreitas@yahoo.com.br

INTRODUÇÃO

O dicionário online de português define “elo” como sendo a designação de cada uma das argolas que formam uma corrente. Em sentido figurado, “elo” significaria a união ou relação construída entre pessoas ou coisas, uma conexão. Já para a botânica, “elo” seria a ligação que une uma planta a outra.

De acordo com a etimologia da palavra, ela vem do latim: “*annellus*”. O termo “conectividade”, com base na mesma fonte, significa particularidade ou característica do que é conectivo. Para a informática, significa a tendência ou possibilidade (de um computador, programa etc) de realizar ou fazer operações num ambiente de rede. Outro sentido, também dentro da informática, seria a capacidade para se conectar à internet. Conforme a etimologia da palavra, ela vem de “conectivo” mais “(i)dade”.

Os termos elo e conectividade podem ser usados como sinônimos em alguns contextos ou situações. Assim, é possível dizer que “o cinema e o teatro podem formar um elo entre um tipo de expressão artística e o outro” ou; a “conectividade com a arte pode se dar por meio do cinema e/ou do teatro”. No entanto, se seguirmos os ditames do dicionário online de português, antes referido, teremos que a palavra “relação” aparece somente na definição do termo “elo”.

A conectividade é duplamente direcionada à sua função para a informática. É como se o termo “elo” – termo mais antigo – implicasse em uma qualidade de relação vertical e que a “conectividade” não suportasse a qualidade de relação vertical, mas somente uma relação eminentemente quantitativa e, portanto, horizontal.

Mas não é sobre os termos, especificamente que se planeja desenvolver o presente texto. Eles constituem uma mera introdução, uma travessia pelo moderno “elo” até se chegar ao termo novo e mais utilizado, que invade a modernidade líquida (BAUMAN, 2001), a “conectividade”. Adentrando-se a atualidade do discurso do teatro e do cinema, o que se pretende através do presente texto é atar, aqui e acolá, reflexões que brotam dessas duas formas de expressão artística.

O objetivo é encontrar sentido no conteúdo do que se expressa pela via da arte que possa servir de auxílio à compressão de outros âmbitos do saber, como o direito, por exemplo. Ou, pelo menos, encontrar frechas por onde o direito possa escapar, a fim de

percebê-lo com outros olhos ou mesmo olhá-lo de viés. As vias da arte escolhidas são, mais especificamente, a peça de teatro nomeada *O Escândalo de Phillippe Dussaert*, monólogo interpretado pelo ator Marcos Caruso e a via do cinema, que vem de um episódio da série *Black Mirror*, chamada *Smithreens*, escrita por Charlie Brooker. Ambas as expressões artísticas são contemporâneas ao ano 2019.

O ESCÂNDALO PHILLIPE DUSSAERT

No espetáculo *O Escândalo de Phillippe Dussaert*, o ator do monólogo adentra ao palco despretenciosamente formal: traja calça bege, blusa e blaser azuis, cores que denotam neutralidade, formalidade e, o mais importante, imprimem um ar de certeza e veracidade que irão transbordar do relato que se segue.

Trata-se da história de um pintor que viveu pouco – morre aos quarenta e poucos anos –, mas que se destacou no mundo da arte com um escândalo que o sucederá e que extrapolará o âmbito das artes para adentrar a política, a economia e até o direito.

O ator já entra no palco com um livro em mãos. Livro grande, daqueles que estamos acostumados a vincular ao relato da vida e obra de pintores, escultores, escritores, pessoas célebres, em geral. Ele para no centro do palco e lê alguns trechos da obra, pelo menos a impressão que se tem é de uma leitura muito bem feita, com pormenores bastante convincentes. Por vezes, durante a leitura, ele para e reflete.

Remete-se, então, às conversas que teve com a autora do livro, à forma como esta se referia a Phillippe, com respeito e admiração pelo grande artista.: seu talento, sua percepção, sua originalidade. Enquanto relata a conversas que teve com a biógrafa, ele mesmo expressa grande admiração por ela. Imita sua voz, repete os elogios, a forma como ela se referia ao pintor, imita os seus gestos, a revolta com o público que não entendia a arte de Phillippe Dussaert.

Caruso passa, em seguida, a falar sobre as características da obra de Dussaert. Começa a percorrer com o público o caminho que o levou do anonimato à fama, para ser mais preciso, o caminho que o levou do anonimato ao escândalo, na época em que ocorreu e que repercutiria até a atualidade.

O que caracterizava a pintura de Phillipe era o fato de ele sempre haver pintado 'o fundo' de quadros famosos. Começando com a *Mona Lisa* de Leonardo Da Vinci, passando pela *Menina com os brincos de pérola* de Vermeer, Monet e outros seis (ou sete?) quadros.

O seu relato é acompanhado concomitantemente pela projeção das telas às quais se refere na parede 'ao fundo' do palco. Primeiro são projetadas telas em sua forma e conteúdo originais, completas e, depois, as telas de Phillips com a imagem somente 'do fundo' do quadro: *Mona Lisa* sem a *Mona Lisa*, *menina com os brincos de pérola* sem a *menina com os brincos de pérola* e assim sucessivamente.

Falou-se acima em nove quadros pintados por Phillipe. Ao longo de toda sua vida artística, ele somente teria produzido 10 telas. A décima tela teria sido a desencadeadora do escândalo que colocou seu nome em destaque desde Paris para alcançar o mundo da arte internacional.

A obra mais original de Phillipe Dussaert foi exatamente a décima. Com a décima tela, o pintor teria passado da pintura 'dos fundos' à pintura 'ao fundo', segundo Caruso. Essa última obra deu azo a uma exposição, com direito a convidados ilustres e a mídia em uma importante galeria da cidade de Paris, segundo frisa o ator.

Ocorre que, quando o visitante adentra a sala de exposição ele não vê nada, dito de outra maneira, o que ele vê é o 'nada'. Isso mesmo: paredes vazias, iluminadas de forma padronizada para exposições de telas artísticas em geral. Nenhum quadro, nenhum objeto, nada que indique a presença de uma obra de arte a ser apreciada.

A exposição era sobre o 'nada' e esse 'nada' é exposto ao público presente no teatro, enquanto o ator narra o rebuliço que a 'obra' causou. Em seguida, Caruso sai do palco e deixa os expectadores do teatro se deleitarem efetiva e mais demoradamente com a última obra de Phillipe Dussaert.

Não se passam mais de dois minutos até que alguém do público grita em direção ao palco: - volta. Um espectador, dentre muitos, que teve a coragem de expressar sua impaciência com a presença do nada acompanhada do silêncio. Reivindica-se que seja dada continuidade ao espetáculo.

Caruso volta ao palco e, em seguida, enfatiza que o escândalo de Phillippe Dussaert se torna mais grave quando a 'obra' vai a leilão e é arrematada por 8 milhões de francos. Mas o alarde não para por aí. O que potencializa mais ainda a situação escandalosa é o fato de o Estado entrar em cena – na cena do leilão –, importante esclarecer.

O Estado, diz o ator, aparece na figura de um homenzinho de figura aparentemente insignificante que adentra a sala de leilão com autoridade legítima para reivindicar para si, de pleno direito, a compra da obra de arte, sob fundamento do relevante interesse público em questão. Não demora muito a posse do Estado sobre o 'nada' já que, em pouco tempo, adentra a sala de leilão um pintor acusando Phillippe Dussaert de plágio e se dizendo ser ele e não Phillippe, o primeiro pintor a pintar o 'nada'. Também um escritor se apresenta como já havendo escrito uma obra 'em branco' ou 'sobre o nada', que foi devidamente publicada.

O ator abre uma discussão, então, sobre a letra 'D', projetada na parede ao fundo do palco, que seria a primeira letra de uma palavra importante relacionada a todo o contexto do escândalo Phillippe Dussaert. O Caruso pergunta ao público que palavra iniciada com 'D' faria sentido no contexto referido.

O público responde apontando várias palavras como: dinheiro, dança, data, diagnóstico, doutor, denegrir, diabolizar, diabólico, *design*, desenho, documento, documentário, dólar, doçura, decisão, direito, diretriz, dogmático, dramático, docente, discente, dano, distopia, etc.

Ninguém lembra de falar o termo 'discurso'. Era esse termo que o o ator queria ouvir. Ou seja, ele diz que o estava em questão na obra mostrada e que tinha sido perfeitamente entendido pela biógrafa de Phillippe era o discurso artístico, poético, cênico, etc. O artista havia proposto um discurso inovador. Como lidar com a presença do nada ou a presença da ausência?

No ponto máximo da discussão sobre a autoria do nada e seu significado como forma de 'discurso', Caruso 'pisa no freio' e esclarece a um público estarecido que toda a história de Phillippe Dussaert e seu escândalo era, ela mesma, 'nada'. Melhor dizendo, a história havia sido inventada.

O que estava em questão, em discussão era o que é o ‘real’, o que é o ‘verdadeiro’ e o que aceitamos como sendo o real, o verdadeiro. No correr da peça as pessoas certamente se perguntaram como nunca tinham ouvido falar de tal pintor – talvez se culpando da própria ignorância ou falta de memória –, o hotel onde teria ocorrido o leilão da décima obra de Phillipe foi dado como um espaço renomado em Paris: tudo pura invenção, mas sem nenhum protesto do público!

Também o nome do célebre hospital onde o pintor teria sido internado, nos últimos tempos de sua existência e onde ele teria conhecido sua futura biógrafa: nome inventado e nenhuma manifestação do público além de uma estarecida crença na veracidade dos fatos narrados.

Antes de se fecharem por definitivo as cortinas e assim também se encerrar o elo entre ator e público, Caruso chama atenção para o fato de que muita mentira ‘circula’ nas redes sociais contemporâneas. Cada vez mais e, não mais na sociedade do espetáculo de Guy Debord (2000) – característica do século XX –, mas sim na sociedade de massa (BELTRÃO, 1972) e de conectividade (MARCHIORI, 2018), do século XXI.

O ator presenteia o público, ao final do monólogo, com uma advertência: somente à arte cabe mentir! Somente ela teria esse direito. Subtrair o direito de mentir da arte e incorporá-lo ou alastrá-lo a outros setores da sociedade seria um crime por sua própria natureza. Não se pode fulminar pela via da ‘conotação’, dimensões próprias à ‘denotação’!

SMITHREENS

O chamado ‘oficial’ que anuncia o episódio dois da quinta temporada da série *Black Mirror* parece superficial e incompleto ao dizer que: “um motorista de Londres dá início a uma crise internacional quando sequestra um funcionário de uma empresa de redes sociais.”

É com o intuito de aprofundar, completar e explorar, não somente a chamada acima referida, mas realizar uma leitura onde caiba questões de várias ordens, como a social, cultural, psicológica e, dentre outras, também a ‘ordem jurídica’ no sentido amplo da expressão.

Smithreens é alocado não em um ‘futuro próximo’ ou em um ‘passado recente’, como ocorre em muitos episódios da série *Black Mirror*. Ele se passa no presente do ano de 2018, o que torna a história colada à nossa realidade – ao menos da perspectiva temporal, e dá à conotação da sétima arte um amparo assustadoramente – para não dizer *black*, denotativo.

Inicia-se com o protagonista meditando em meio ao trânsito londrino. Aparentemente, ele trabalha como taxista e desperta de sua meditação para pegar uma passageira em frente ao prédio da empresa de nome *Smithreens*. Depois que ela entra no carro, observa a passageira e pergunta, de forma descontraída, se ela trabalha na empresa, ao que a mesma nega.

Em seguida e em vários momentos do filme, a solidão da cidade ou mesmo a personalidade das pessoas solitárias é escancarada pelo excessivo uso de telefones celulares. Estes estão sempre ‘ligados’, à mão de seus possuidores a ponto de não se saber mesmo quem é possuidor e quem é possuído.

Os *handies* estão sempre ‘à mão’, se fazem mais presentes que as próprias pessoas do filme, como se tivessem vida própria. Deles emanam como que um poder de vida e de morte, o que efetivamente chega a ser comprovado que têm, no correr e no desfecho da trama. A imagem desse poder vai se construindo no correr de todo o filme. De repente, uma cena de reunião do que se pode chamar ‘parentes de suicidas’ acontece. Uma mulher relata o suicídio da filha e a forma como isso a impactou: ela não sabia o motivo! Tudo o que queria saber é, porque a filha se suicidou. No mesmo dia da morte elas haviam conversado e a moça parecia bem e feliz. O protagonista faz parte do grupo.

Na cena seguinte, finalmente o taxista encontra a pessoa que procurava: um passageiro que vai ao aeroporto e que trabalha no *smithreens*. O passageiro, como grande parte dos figurantes da trama, está absolutamente concentrado em sua ‘relação’ com o celular e somente percebe que foi sequestrado quando, bem distante do caminho para o aeroporto, o sequestrador lhe mostra uma arma.

O sequestrado, desesperado, relata que é apenas um estagiário, ao que o protagonista revida: se é estagiário porque está vestido de terno? Quantos anos você tem? O motorista desesperado fala sobre a insanidade do uso ininterrupto do celular, diz que as pessoas o usam como se fosse um brinquedo bobo, reitera que o seu uso irrefletido instiga a compulsão.

Em seguida, em meio à perseguição do carro do sequestrador pela polícia, quase atropelamento de dois jovens e muitas outras ações, o carro conduzindo sequestrador e sequestrado estaciona em uma plantação e é a partir de lá que as negociações entre a polícia, o dono da *Smithreens* e o sequestrador se passa.

O sequestrador afirma que seu objetivo, que o que o fez realizar o sequestro não é nem dinheiro, nem chantagem de qualquer outra ordem. O que ele quer é apenas ter acesso, se conectar com o Sr. Bauer e ser ouvido por ele. Nada mais que isso: o sr. Bauer tem de ouvir o que ele tem a dizer.

Chama atenção o fato de que o Sr. Bauer e o sequestrador têm um hábito em comum: os dois meditam. Aquele, por ocasião do sequestro, está em um retiro para meditação por 10 dias, dos quais apenas dois se passaram quando é acordado para fala com o sequestrador. Uma funcionária da empresa vai até ele, em seu 'retiro no deserto' e apela para que ajude a libertar o funcionário sequestrado.

O Sr. Bauer decide falar com o sequestrador e até chega a se desentender com seus assessores para conseguir se conectar com ele. No diálogo entre Bauer e um assessor, aquele diz que tem a intuição de que deve falar, ao que o assessor contrapõe o argumento de que 'intuição' não seria adequado ao contexto. O Sr. Bauer contra-argumenta dizendo que a falta de intuição é que seria o problema.

Como dito, o que Christoph quer do Sr. Bauer é simplesmente que ele ouça o seu relato. Não quer que ele fale. Chega a mandar que ele cale a boca e inicia o seu relato. Afirma que ele, Christoph, causou um acidente de carro fatal, no qual morreram sua noiva e o motorista do outro carro pelo simples fato de que, estando entediado e dirigindo em uma via secundária, haver acessado o aplicativo "idiota" de um cachorro, criado pelo Sr. Bauer.

Ele somente queria dizer ao sr. Bauer do mal que esse tipo de aplicativo poderia causar, que poderia gerar dependência nas pessoas a ponto de elas negligenciarem coisas sérias para se entreterem e deleitarem com puras bobagens, como aconteceu com ele: uma bobagem que custou a vida de duas pessoas.

Mas a parte mais importante do episódio, para os fins deste texto, são os momentos finais. É quando Christoph declara à vítima que a vai libertar, diz para ela sair. Esta titubeia e recusa a sair do carro porque sabe que Christoph iria cometer suicídio logo que abandonasse o carro. Os dois lutam pela posse da arma dentro do carro.

Ao mesmo tempo em que a atiradora de elite da polícia tem como alvo a cabeça de Christoph e sequestrador e seqüestrado lutam pela posse da arma dentro do carro, uma mulher do grupo de parentes suicidas, tendo recebido a senha da conta da filha morta, está prestes a pressionar a tecla que lhe dará acesso às informações que tanto queria.

O som do disparo da arma da atiradora de elite se ouve ao mesmo tempo em que a mãe da filha suicida ‘aperta’ um outro gatilho. O ‘enter’ do disparo ocorre concomitantemente ao enter da tecla do computador. Saber e morte se misturam no cruzamento do real e do virtual.

O que se segue ao desfecho dá margem a muitas reflexões. Pode-se chamar pós-desfecho? Ao som da doce melodia: *you're just too good to be true, can't take my eyes off you, you are like heaven to touch. I want hold you do much*, vê-se pessoas em uma rua movimentada, em um parque de diversões e também aquelas envolvidas na trama verificando seus celulares e tomando ciência do ocorrido. O expectador não sabe quem efetivamente morreu: sequestrado ou sequestrador, mas todos os transeuntes de dentro da tela o sabem.

O que mais intriga em toda a trama é o fato da pouca importância que transeunte e expectador da série dão ao fato ocorrido. Ela não dura mais que poucos segundos. Todos seguem e acessam outras informações, outros pensamentos, “*changing the subject*” rapidamente, porque a vida continua e outras situações instigantes sempre se renovam no correr de um mesmo dia, uma mesma hora ou em alguns minutos em um mundo globalmente conectado.

O ELO E A CONECTIVIDADE, OU A TÍTULO DE CONCLUSÃO

Mas o que ata, o que estabelece um elo entre a peça de teatro *O Escândalo de Phillipe Dussaert* e o episódio da série – *Smithreens* – para fins da construção de uma leitura acadêmica? O que justificaria a justaposição dos termos “elo” e “conectividade” para compor o título do presente texto?

Na introdução já foram definidos ambos os conceitos. Quando se falou sobre a peça e sobre o episódio cinematográfico as palavras do título foram usadas aqui e acolá não despretensiosamente, mas sim com o propósito mesmo de justificar o título. Dito de outra forma, ao reverso, o título foi pinçado das palavras que compunham o texto, como em um movimento tautológico.

O “elo” está mais presente, tanto nas palavras, como no contexto, no *O Escândalo Phillipe Dussaert*, já que este, mesmo sendo relatado no momento presente, se passou ainda no século XX, quando a palavra “conexão” ou “conectividade” não existia. Ou, pelo menos não existiam com o significado e a importância que hoje se atribui a elas.

O título da peça teatral é *O escândalo Phillipe Dussaert* e não ‘O Escândalo de Phillipe Dussaert’. Faltaria, no caso, o conectivo “de”, que geralmente serve de elo entre um substantivo e outro? No caso não falta, o elo é estabelecido pelo fato de que Phillipe em pessoa é o próprio escândalo.

Sua arte e sua pessoa se fundem em *uma só centralidade: ele é o pintor que pinta os fundos de telas célebres, como a Monalisa, a menina com os brincos de pérolas e sete outros fundos de telas conhecidas*. Ele é original ao destacar o fundo. Essa é sua mensagem ao público, esse é o seu discurso, o que o destaca como pintor.

Mas o que escandaliza e estabelece um elo mais forte entre pintor e arte e que faz com que o termo “de” sobre no contexto do título da peça e que remete a uma simples justaposição dos termos Phillipe e escândalo é a passagem da pintura dos fundos à ‘pintura do nada’. Se é que se pode dizer isso sem cair em uma contradição em termos.

O discurso que torna Phillipe célebre é o discurso sobre o nada. É o elo que ele estabelece entre “arte” e “não arte”, exclusão da arte, omissão da arte que, ao mesmo tempo, remete à presença de um outro tipo de arte, como diz a biógrafa de Phillipe. Esta afirma que o pintor foi incompreendido, que seu discurso não foi aceito e explorado como algo grandioso.

Imprescindível ressaltar o elo entre todo o drama de vida de Phillipe Dussaert e as observações finais do ator ao final da peça: nada do que foi relatado era verdade. Tudo foi inventado. A peça se trata de uma criação artística como muitas outras, muito embora o ator tenha se esforçado durante toda a trama para dar ares de veracidade ao seu relato.

O que ele queria com isso? Contar algo construído com ares de veracidade para, ao final do espetáculo, dizer que se tratava de uma estória inventada? Mais ainda, acrescentar que nós somos cada vez mais colocados na posição de espectadores em meio às redes sociais? Aqui o elo encontra a conectividade. A conectividade multiplica as possibilidades do encontro entre mentira e espectador. Isso é que deve ser levado a sério. É com esse tipo de assédio que se deve ter cuidado.

Mas a conectividade se destaca sobremaneira em *Smithreens*: as pessoas estão constante e intensamente conectadas durante toda a trama. Em um movimento contrário, ou seja, a negação da conectividade, a “desconectividade” aparece de forma acintosa por meio da “meditação” dos protagonistas: meditar é estar desconectado (HANSON, 2012)!

O início do filme *smithreens* se dá em meio à “desconecção” do protagonista em pleno centro empresarial de Londres onde todas as pessoas estão conectadas. O cérebro milionário, que criou um aplicativo igualmente milionário, se “desconecta” no deserto. Faz isso para permanecer criativo? Faz isso para fugir do trabalho ou para trabalhar melhor?

O motivo do sequestro decorre de uma ‘conecção indevida’: Christoph estava entediado, dirigindo em uma via secundária quando se conecta. Acessa um aplicativo e esse desvio de atenção ocasiona o acidente fatal, onde morrem sua noiva e o motorista do outro carro.

Inconformado com a morte da noiva, que ele considera um homicídio, ele ‘rastrea’ todos os seus movimentos de trás para frente: começa com a morte da noiva até chegar ao acesso do aplicativo e encontra um culpado maior para a catástrofe de sua vida: um

aplicativo bobo de internet. Christoph foi formalmente inocentado do acidente. A culpa foi imputada ao motorista do outro carro, que faleceu por ocasião da colisão. O que livrou Christoph foi o fato de o motorista do outro carro estar embriagado ao volante. Pela lei penal inglesa, presume-se culpado pelo acidente aquele que dirige embriagado. Mas a declaração formal de sua inocência, com direito a ser consolado pela sogra que acabara de perder a própria filha, não convence o seqüestrador. Ele ‘sabe’ que o que efetivamente causou o acidente foi sua conduta imprudente. O fato de ‘haver se conectado’ e desviado a atenção da direção para outro foco foi a causa do acidente fatal. Daí o fato de sua procura pela meditação sempre que possível: em meio ao sequestro, com o carro parado no meio de uma plantação e cercado pela polícia Christoph começa a meditar. Também sua impaciência com as pessoas em decorrência do uso ‘excessivo’ do aparelho celular expressa seus sentimentos e sua postura relativamente à conectividade.

Atar o “elo” à “conectividade” é o mesmo que atar passado e presente.

No discurso de Machado de Assis, no seu livro *Memórias Póstumas de Brás Cubas* ([1881]; 2008), o autor fluminense esclarece que seu fim evidente era “atar” as duas pontas da vida e restaurar na velhice a adolescência, muito embora não tenha conseguido o feito pois, em suas palavras: “não consegui recompor o que foi nem o que fui. Em tudo, se o rosto é igual, a fisionomia é diferente. Se me faltassem os outros, vá, um homem consolasse mais ou menos das pessoas que perde, mas falta eu mesmo, e essa lacuna é tudo. O que aqui está é, mal comparando, semelhante à pintura que se põe nos cabelos e na barba e que conserva apenas o hábito externo. Como se diz nas autópsias, o interno não aguenta tinta!”

Veja-se que o trabalho de estabelecer um elo, uma conectividade, o trabalho de atar pode ser um desejo que dificilmente se alcance, como diz Machado de Assis. Phillipe mostra o “nada” como arte e a peça aponta o perigo de que por traz de muitas coisas, muitas informações, por traz de um discurso cheio, pode estar o vazio, a mentira.

O elo entre o que aceitamos como verdade e a verdade propriamente dita pode ser o mesmo elo fracassado, exposto por Machado de Assis. Atar as duas pontas da vida, estabelecer um elo entre discurso e verdade e se conectar com o mundo em milésimos de

segundos não é somente um ganho tecnológico, é também um desafio cotidiano. O elo e a conectividade deve despertar, por fim, em todos os espectadores uma escuta ativamente atenta.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Zahar Editora: Rio de Janeiro, 2001.

BELTRÃO, Luiz. **Sociedade de massa**. Comunicação e literatura. Vozes: Petrópolis, 1977

DEBORD, Guy. **A sociedade do espetáculo**. Contraponto: Rio de Janeiro, 2000.

Dicionário, **Dicionário online de português**. 2009 - 2019.

HANSON, Rick. **O cérebro de Buda**. Editora Alaúde: São Paulo, 2012.

MACHADO DE ASSIS, Joaquim Maria. **Memórias Póstumas de Brás Cubas**. Nova Fronteira: Rio de Janeiro, 2008.

MARCHIORI, Marlene. **Sociedade, comunidade e redes**. Difusão Editora: São Caetano do Sul, 2018.

DO DOCUMENTÁRIO EM PRIMEIRA PESSOA À PESQUISA SOBRE AS CANÇÕES: ENTREVISTA COM PABLO PIEDRAS

Camila Vital Paschoal¹
Thaíse Mendonça²
Victoria Darling (edição)³

INTRODUÇÃO

Esta entrevista com Pablo Piedras foi concedida à Camila Vital Paschoal e Thaíse Mendonça, com edição de Victoria Darling.

Pablo Piedras é pesquisador do Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) na Argentina, professor na Universidade de Buenos Aires (UBA) na cátedra de História do Cinema Latino-Americano e Argentino e professor na Universidade de las Artes (UNA). Também foi diretor e fundador, junto com Javier Campo, da *Revista Cine Documental* (<http://revista.cinedocumental.com.ar/>). A partir de 2007, no decorrer da sua pesquisa de doutorado, aprofundou-se no estudo do cinema documentário e, especificamente, nos documentários autobiográficos. A sua tese centrou-se no documentário argentino em primeira pessoa no período 1990 - 2010 e foi publicada pela editora Paidós, em 2014, com o título *El cine documental en primera persona*. Piedras atuou como co-diretor do Centro de Investigación y Nuevos Estudios sobre Cine (ClyNE), foi professor visitante na Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA), no Brasil, e programador de festivais e mostras cinematográficas na Argentina e na Europa. Aliás, escreveu em co-autoria diversos livros, como *Civilización y barbarie en el cine argentino y latinoamericano*,

191

1 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Cineasta formada pela Universidade Federal da Integração Latino Americana (UNILA); integrante do Grupo de Pesquisa Kinedária: arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/CNPq); Coordenadora Adjunta do Cineclubes Cinelatino: Imagens da América Latina a serem decifradas (Unila). E-mail: camilavpaschoal@gmail.com

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). É jornalista formada pela Universidade Federal do Paraná; integrante do Grupo de Pesquisa Kinedária: arte, poética, cinema, vídeo; e especialista em Cinema, com ênfase em Produção pela Unespar. E-mail: thaíse.jm@gmail.com

3 Professora e pesquisadora da Universidade Federal da Integração Latino-americana (Unila). É doutora em Ciências Políticas e Sociais pela Universidade Nacional Autônoma do México (2012), mestre em Estudos Latino-americanos pela mesma Universidade e Licenciatura em Ciência Política pela Universidade de Buenos Aires (UBA). E-mail: victoria.darling@unila.edu.br

e é editor de *Una historia del cine político y social en Argentina (1896-2009)* e *Cine y revolución en América Latina: Una perspectiva comparada de las cinematografías de la región*.

Nos últimos três anos, vem pesquisando os usos e as funções das canções populares no cinema argentino a partir de 1960, com o intuito de compreender o papel das canções como meios de expressão de emoções e afeto capazes de catalisar memórias individuais e coletivas. Pablo Piedras é um dos coordenadores do Grupo de Trabalho formado a partir do 1º Colóquio Internacional sobre Canção e Cinema, realizado em 2016, em Bruxelas. As contribuições debatidas neste colóquio deram origem ao livro *Conozco la canción melodías populares en los cines pos-clássicos de América Latina y Europa (2018)*, editado por ele e a Sophie Dufays.

A pesquisa foi apresentada na abertura do Primeiro *Encontro Cinemagem: Fazeres e Saberes no Cinema e nas Artes do Vídeo*, em Curitiba, organizado pelo Programa de Pós-Graduação em Cinema e Artes do Vídeo, da Unespar/FAP⁴. No marco do evento, também foi apresentado o seu livro mais recente, ocasião na qual, gentilmente, esta entrevista nos foi concedida. Aqui, conversamos sobre a trajetória de Pablo Piedras destacando a sua pesquisa sobre o documentário em primeira pessoa no cinema argentino e os motivos que o levaram a mudar o seu foco de pesquisa para as canções populares no cinema pós-clássico. Ele discute uma série de tópicos relevantes para as pesquisas sobre o cinema latino-americano, as possíveis vinculações entre as cinematografias industriais dos países e a necessidade de repensar a análise dos filmes e a teoria do cinema a partir de uma ótica decolonial, que possa articular as noções de raça, gênero e classe.

Palavras-chave: documentário em primeira pessoa; teoria do cinema, canções, cinema argentino, cinema latino-americano, pós-classicismo.

4 Evento que ocorreu no período de 19 a 22 de novembro de 2019 nas dependências do Cine Passeio de Curitiba.

Depois de anos dedicados ao cinema documentário em primeira pessoa, como é que a sua pesquisa muda para as canções? Como é que começou o projeto de pesquisar o papel da canção no cinema argentino?

Em primeiro lugar, além de ser pesquisador e tentar dar conta do cinema documentário há muitos anos, dou aulas de cinema latino-americano. Nas aulas, falo muito sobre o século XX e no caso, tenho me dedicado aos cinemas industriais do México, Argentina e, em menor medida, do Brasil, países onde a música e as canções ocupam papéis fundamentais. A partir disso, tenho me dado conta que tem muito escrito e falado sobre o papel das músicas na construção das indústrias audiovisuais na Argentina, México, Brasil e Espanha. A canção foi muito importante para competir com Hollywood. O período clássico industrial, que finaliza na década de 1950, é intensamente estudado nesse sentido, mas os estudos deixam de lado as transformações que ocorreram nesse processo e nos papéis que os cantores e as canções ocuparam depois dos anos 60, período que eu chamo de pós-classicismo.

A mudança se deu porque eu achava que essa era uma época do cinema que quase não tinha sido estudada nesse sentido. O cinema dos anos 1970 e 1980 foi muito estudado a partir da relação com o processo de representação do trauma das ditaduras, como se a política e as questões sociais tomassem conta de todo o lugar de fala e estudo. Isso é importante, sem dúvida, mas outras coisas aconteceram, e precisavam ser analisadas. Mais do que pensar numa história do cinema a partir das rupturas — cinema silencioso, ruptura, cinema sonoro; cinema clássico, ruptura, cinema moderno; ruptura, cinema pós-moderno ou contemporâneo — achava interessante pensar numa história do cinema a partir da perspectiva das continuidades; analisar o que permaneceu do modelo clássico no período posterior à década de 1960 e como isso foi se reformulando.

Por que parei de pesquisar o documentário? Por duas razões. Primeiro, sendo muito sincero, eu estudava o documentário autobiográfico ou em primeira pessoa, ou subjetivo (eu nunca uso a palavra subjetivo porque todo documentário é subjetivo em algum sentido, então prefiro precisar primeira pessoa ou biográfico). Depois de tantos anos estudando o cinema documentário e, no caso, o documentário em primeira pessoa, tanto solipsismo, tanto ego, e tantos trabalhos sobre o “eu” me esgotaram. Daí achei importante ir em busca

de um cinema que tivesse como foco expectativas de audiências mais amplas. Por outro lado, falando da diferença entre o documentário, que pode não ser em primeira pessoa, o problema é que ele tem limitações na relação com as audiências. Estudar a canção permite justamente o contrário, uma conexão com formas de interpelar de forma ampla as audiências. Eu estava mobilizado também com as transformações que a América Latina viveu e está vivendo atualmente. Comecei a pensar que, se eu — e nós como coletivo pesquisadores que estudam o cinema, outras indústrias culturais e outras artes — continuamos restritos ao gueto de só pesquisar aquilo que fala a partir dos nossos parâmetros, não poderemos compreender processos sociais mais amplos que estão nos atravessando e mudando a nossa vida. Eu diria aliás, que podem estar arruinando a nossa vida.

Me dei conta que era importante compreender certas formas culturais, supostamente banais, de puro entretenimento, amplamente vistas pelas audiências. Essas formas culturais têm construções ideológicas muito potentes, encontram-se enraizadas nas tradições religiosas e familiares, e evidentemente constroem nosso imaginário político, inclusive repercute na maneira de votar das pessoas.

E, por que estudar os anos 60 e 70? Porque, de fato, eu nasci na década de 1970. Nasci em 1977 e essa era a música que meus pais escutavam na década de 1980 enquanto eu era criança, ou seja, minha formação sentimental tem muito a ver com o melódico. Meus pais não eram políticos, eram pessoas do cotidiano, da classe média, que não mexiam com política. Então, eles não ouviam canções, nem assistiam filmes politizados, no caso. Pelo contrário, escutavam canções românticas, melódicas... Essa é a base da minha formação e de muitas outras pessoas. Essas canções formaram a minha maneira de ver as relações amorosas, a família, a paternidade. São as contradições próprias dos indivíduos e assim como existem em mim, pelo que aprendi e sigo estudando, existem em muitas outras pessoas.

Houve uma aliança fundamental entre o cinema, as gravadoras e os festivais internacionais da canção nos quais existia uma competição para enxergar qual era a melhor canção, a canção mais “grudenta” que o público gostava. Ou seja, os festivais da canção eram muito importantes porque incentivavam ao público a validar as melodias que logo depois seriam massificadas. O que também é perigoso aliás, porque os limites da criação

artística eram definidos a partir do que o público expressava. O primeiro lugar no Festival de San Remo, por exemplo, garantia uma circulação transnacional, quase global, para o público do ocidente e parte do oriente. Então, descobri que não tinha sido estudado o jeito específico no qual se relacionavam as indústrias, as gravadoras, o cinema, os festivais da canção, e a televisão também, que foi fundamental no período. A televisão na América Latina começa na década de 1950 e a sua expansão e massificação se deu a meados dos anos 1960 e 1970, nas classes médias e baixas.

Neste sentido, no cinema clássico, as canções se tornaram famosas nos filmes e depois foram massificadas ao grande público. No pós-clássico, a canção era amplamente conhecida do público e depois, então, utilizadas nos filmes...

No cinema clássico industrial, entre os anos 1930 e 1950, em muitos casos, a primeira vez que escutavam uma canção, acontecia através de um filme. Por exemplo, um dos tangos mais famosos da história chama-se *Cambalache* e estreou no filme *El Alma Del Bandoneón* (1935). Isso aconteceu com muitas outras canções, de fato. Nem sempre as canções estreavam nos filmes, algumas já eram conhecidas e depois iam para os filmes, mas com um intervalo curto de tempo. A canção que Carlos Gardel cantava em 1931, em 1934 já estava no filme.

O negócio é diferente no caso, porque acontece no meio de um processo de nostalgia, ou de apropriação nostálgica das canções, com músicas dos anos 1960 e 1970 incorporadas a filmes contemporâneos. Existe um hiato de 30, 40, 50 anos. Então, as canções têm um papel diferente que eu tentava explicar com a categoria de *analogia diferida*. Ou seja, enquanto alguém escuta uma dessas canções que já estão incorporadas nos repertórios culturais — que são intergeracionais —, tem a sensação do que, embora não possa cantar a letra ou que não consegue decorá-la, a conhece. Nos filmes de ficção, de narrativa tradicional, de gênero, pressupõe-se que o espectador está o tempo todo descobrindo novas coisas. O que a canção faz é, de algum jeito, repetir o que já se conhece e isso gera efeitos disruptivos que estou tentando analisar.

Talvez seja uma comparação mais semântica, porém ontem você falou que não são filmes melodramáticos, mas que usam das melodias para provocar esse efeito dramático...

Sim, trata-se de uma diferença semântica porque, quando a gente fala de melodrama, fala do gênero melodrama, com as suas regras e convenções. Se pensamos no melodrama de uma forma lexical, flexível, aí poderíamos sim compreender porque as musicas apelam a questões afetivas e emotivas. Na apresentação de ontem, embora tenha conseguido desenvolver tudo, tentei explicar que para entender como as canções interpelam as audiências é bom recorrer a, — que é uma “moda universitária” já —, teoria dos afetos e das emoções. É um negócio muito velho que vem de Espinosa, passa por Deleuze, e chega através dos acadêmicos norte-americanos. Trata-se de uma abordagem importante para poder trabalhar dentro do marco da cultura das massas, das culturas populares, permite entender os efeitos emotivos, os de ordem emocional e aquilo que as canções geram.

Mas, tem um problema que é chave. Há estudos que são especulativos porque alguém crê que tal canção produz determinados efeitos nas audiências. Como isso pode ser medido? O espectador é uma construção teórica, não existe. Para poder medir tem que fazer igual a Coca-cola que coloca 250 mil espectadores e começa a medir. Com o cinema isso não pode ser feito porque não temos essa capacidade, muito menos os acadêmicos.

Trata-se de uma metodologia quase especulativa que se adota a respeito das emoções que provocam e que pegam os depoimentos. O que quero dizer é que sempre tem um forte grau especulativo, pois não pode-se assegurar como uma ciência social dura, estatística, que seja comprovada fatidicamente em estudos experimentais sobre as audiências. Encontra-se no território da especulação.

**Qual é o marco cronológico dessa mudança no seu tema de investigação ?
Desde quando tem estudado a canção?**

Eu fiz minha pesquisa de doutorado sobre o documentário autobiográfico, em primeira pessoa. Publiquei um livro sobre isso pelo editora *Paidós*, que é uma editora importante para hispanoamérica (2014). Depois continuei trabalhando no território documental e no território documental em primeira pessoa, mas, sobretudo, um dos problemas que me interessava eram as questões relacionados a como aparecia a primeira pessoa nos documentários sobre exílios, migrações e deslocamentos. Não é igual a dizer que estudei documentários sobre migrações porque não me interessavam todos os documentários sobre migrações. Eu tinha percebido na pesquisa do doutorado que os primeiros documentários latino-americanos

em primeira pessoa foram feitos por realizadores exilados que, enquanto saíram do exílio político nos anos 1970 fizeram filmes que falavam partindo do “eu”. Anteriormente, quando se encontravam nos seus respectivos países, não faziam documentários autobiográficos, nem subjetivos. Porém, quando foram ao exílio, ou seja, enquanto se desterritorializaram, surgiu a necessidade de falar em primeira pessoa para sinalizar uma identidade em crise. Então o que estudo depois, sinteticamente, é uma série de documentários feitos no exílio nos anos 1970 ou, posteriores, com migrações econômicas de realizadores, que foram feitos em primeira pessoa. E, daí, me interessava como a questão da mobilidade e os deslocamentos dos cineastas constroem determinados tipos de narrativas documentais. Ou seja, o fato de como os cineastas se movem dá como resultado um determinado tipo de filme e determinados tipos de questionamentos. Após finalizar este tema, no pós-doutorado, comecei a pesquisar o tópico das canções.

O tema das canções surge a partir de um cantor muito popular da década de 1960, que reapareceu na cena pública argentina. Trata-se de uma pessoa muito famosa chamada Palito Ortega. Ele voltou a fazer shows públicos com muita gente e muita gente jovem. Tinha no caso, pouco escrito sobre o músico, que tinha feito muitos filmes nos anos 1960 e 1970, e que foram sempre desprezados. Esse músico foi governador nos anos 1990, numa província argentina que se chama Tucuman, e depois, foi pré-candidato a presidente. Competiu as internas do peronismo com Carlos Saúl Menem, mas não ganhou.

Em consequência, parecia existir uma conexão entre este cinema representado por Palito Ortega — que cantava o filme todo e de fato era muito ruim atuando — muito popular e massivo dos anos 1970, e sobre o qual não tinha quase nada escrito, com o cinema político dos anos 1970 sobre o qual existem muitas pesquisas. Tive, no caso, muitos orientados que estudaram o cinema político como *La hora de los hornos* (Grupo Cine Liberación, 1968), o Cinema Novo, o Grupo Cine de la Base, o Festival de Viña del Mar, havia mil trabalhos sobre isso e pouco sobre o outro cinema, massivo e popular. Acho que isso acontece a causa de uma identificação política, com a qual coincido, mas faz parte da consciência de que todos viviam em tempos de clandestinidade.

Um grupo de pessoas afastadas que tiveram que romper o cerco para entender como também era político o cinema do Palito Ortega, e representava a muitos outros. E, dentro deste cinema do Palito Ortega particularmente, as estruturas fílmicas estavam fortemente organizadas sobre a base das canções. E daí comecei pensar: “Por que os filmes de ficção comercial colocam hoje, de novo, as musicas dos anos 60 e 70?”. Por alguma razão eles escolhem estas canções e não outras.

É possível fazer um paralelo entre o Brasil e o México?

Muitos cantores mexicanos como José José, Armando Manzanero, La Sonora Santanera, mas também Roberto Carlos no Brasil, fizeram esse mesmo caminho. Mas, começaram no mundo das canções românticas e melódicas em 1960 e 1970, e depois passaram ao cinema e a televisão dos anos 1980 e 1990 construindo uma memória musical afetiva. Um bom exemplo é que o mexicano Luis Miguel não sabia o que fazer com a sua profissão, então, gravou canções de Armando Manzanero e fez o disco mais popular da sua história toda.

Então, isso que acontece na Argentina pode ser analisado no México, com as particularidades do México, e também no Brasil, mas até onde eu sei, trata-se de um fenômeno mais limitado no Brasil porque, nesse período, existiam cantores populares, como a Jovem Guarda, a Bossa Nova e o Tropicalismo, que surgem com força e são populares. Na Argentina, por exemplo, ocuparam o espaço da massividade cantores da *Nueva Ola* e do folclore argentino, que também foram muito importantes. Porém, no Brasil, a renovação do campo musical nas décadas de 1960 e 1970, estruturou-se de um outro jeito. A Tropicália teve força e é mais política, em termos alegóricos e de complexidade, mas não teve tanta influência no cinema. Ou seja, o impacto que o Roberto Carlos e a Jovem Guarda tiveram sobre a indústria do cinema brasileiro é menor. São dezenas de filmes já estudados, no entanto, no cinema argentino, falamos de centenas de filmes. A comparação pode ser feita, porém até certo ponto.

Ontem, depois da sua apresentação, você disse que uma das chaves da compreensão do cinema é pensar a partir do gênero e a sexualidade nos filmes. Gostaríamos que falasse um pouco mais disso.

Na verdade, devo confessar que eu não sou especialista em estudos de gênero, tento me atualizar certamente, mas não é “a minha praia”. O que está claro é que a década de 1960 e o começo dos 1970, foram anos de modernização cultural que impactaram os papéis de gênero e os posicionamentos entre mulher e homem. Penso nos anos 1960 como um momento de modernização cultural e reação conservadora no campo político. No campo cultural, em sentido amplo — não só na Argentina, mas em outros países também —, houve uma modernização no vestuário, nas relações familiares, na moda, na relação entre homens e mulheres, nas práticas sexuais inclusive, nos espaços de divertimento, nos tipos de consumo, etc. O que eu alego é que, nesses filmes contemporâneos, são revisados os papéis de gênero, os modos da sexualidade como jeito político de construir subjetividades que tinham sido afastadas pela leitura política institucional, ou partidária militante. Basicamente, toda essa revolução sexual, como era chamada, dos anos 1960 e 1970, foi estudada no geral de maneira separada dos estudos do campo da história política, como se não fossem realidades imbricadas e cruzadas.

Acho que temos nesse ponto uma chave importante, sobretudo pensando nas pessoas que se interessam pelos estudos de gênero e sexualidades, no intuito de voltar a trabalhar o cinema político. Trabalhar um filme de Glauber Rocha, por exemplo, a partir da sexualidade e do gênero, ou seja, quando se fala de Manoel e Rosa que viviam no sertão, o que está fazendo Rosa e o que está fazendo Manoel? Quem toma a decisão de parar o assassinato da criança? O que acontece com a não-sexualidade nos filmes de Rocha? O que acontece com o corpo erotizado e sexualizado nesses filmes? Num filme de Raymundo Gleyzer, *Los Traidores*, o que acontece com a figura da masculinidade do líder sindical que tem uma esposa e uma amante? Sempre foi falado no filme do líder sindicalista corrupto que traia a sua classe e a sua base mas, na verdade, o que tem que ser falado é que essa traição que fazia com suas bases também tinha relação com as suas assimetrias e modos de construir relações com suas parceiras amorosas e com o lugar que dava às mulheres.

Então, o que quero dizer, é que em alguns filmes que apresentei ontem e em alguns filmes contemporâneos, é preciso começar a tratar estas questões. Não sei se fazem parte da rigorosidade, ou se são mais efetivas e espetaculares que buscam um crédito rápido. Mas, evidentemente, se dão conta que aí existe um problema que a literatura, e a história cultural, estão trabalhando, e que o cinema trabalhou muito menos. Os estudos acadêmicos, no geral, estão compartimentados entre os que estudam sexualidades e gêneros, entre os que estudam cinema político, entre os que estudam o cinema de memória e história, e os que estudam o cinema de gênero cinematográfico.

Para mim a chave, além de fazer especulação e suposição, está em poder unir essas diferentes facetas, cruzar os campos e, aliás, voltar à tradição do *Nuevo Cine Latino Americano* a partir dos gêneros e das sexualidades. Ou seja, fazer uma leitura de contraponto desse momento. Um exemplo, na revista que dirigi por anos, chamada *Cine Documental*, foi publicado um artigo de Guillermo Olivera, no qual ele faz uma leitura das sexualidades no filme *La hora de los hornos*. O artigo é muito bom, trata de assuntos que eu nunca tinha pensando e estão no filme. Ele faz, aliás, uma análise textual de cada um dos pontos e descobre como o sexismo, o machismo, e o patriarcado, com suas diferentes definições, fazem parte essencial e estruturante da militância dos anos 1960 e 1970. Esse é o tipo de estudos dos quais estou falando. Ou seja, tanto foi escrito sobre *La hora de los hornos*, mas sobre este contraponto não tinha nada. É preciso parar de voltar aos 1960 e 1970 para escrever sempre o mesmo, e começar a pensar a partir de outras óticas, que são as óticas que o presente demanda.

Hoje, uma das grande lutas tem a ver com os feminismos. Daí a minha crítica também a certos estudiosos e estudiosas feministas que se dedicam a estudar somente o cinema feito por mulheres como se aí estivessem os problemas de gênero. Ou estudam o cinema que tem temática de mulheres, ou temáticas que tem a ver com questões da feminilidade. Daí podem se tirar conclusões proveitosas. Mas, no caso, se eu afirmar de um jeito muito concreto, estarei fazendo *Mansplaining*. Logo, não vou fazer. Mas sugiro, acho que talvez tenha um tópico aí para ser estudado. É isso, não é minha especialidade, mas, a partir do conhecido, acredito que há um grande leque para estudar este tipo de tópicos.

Seria possível refletir a partir de um pensamento decolonial?

Acredito, sobretudo, no que atinge as questões de raça e gênero. No México, o tema do indigenismo foi bem trabalhado. Na Argentina e Uruguai, no entanto, o tema da negritude, por exemplo, é praticamente inexistente, não tem visibilidade. Acredito que poderia se apoiar nos Estudos Decoloniais para trabalhar esses tópicos porque, de fato, também estão nos filmes. Em vários filmes, o problema da raça está presente e os estudos pós-coloniais e decoloniais são uma boa ferramenta misturada com os estudos do cinema. Esta seria uma outra porta de entrada que hoje se encontra sub valorizada. Trata-se de um território novo para se construir dentro dos estudos de cinema. Nos Estudos Culturais, foram trabalhados muitos assuntos vinculados à decolonialidade, mas, nos estudos de cinema latino-americano, isso foi trabalhado muito pouco. E os trabalhos que existem, acho, estão vinculados ao cinema contemporâneo.

Se formos um pouco para trás na história, quase não tem. Por exemplo, há um filme de Hugo Del Carril, que veio na minha memória agora, pois na Argentina, toda vez que quiseram representar negros, usaram brancos. Isto foi a Argentina até as décadas de 1960 e 1970. Depois, isso não aconteceu mais. As grandes estrelas do cinema argentino, como Libertad Lamarque e Hugo del Carril, fizeram filmes de verossimilhança com os negros, ou seja, não paródica, inverossímil ou irônica, mas de verossimilhança e pintados com cortiça queimada⁵. Esses filmes nunca foram trabalhados. O filme de Hugo del Carril se chama *O negro que tinha a alma branca* (1951)... Tudo isso está aí esperando para ser estudado. Não obstante, e aí eu sou um pouco insistente, sempre voltamos para *La hora de los hornos*, *Deus e o diabo na terra do sol*, *Terra em transe* que tudo bem, são filmes geniais, mas vamos abrir mais o campo.

Esta pesquisa sobre as canções em filmes ficcionais é desenvolvida com algum vínculo institucional ou grupo de pesquisa?

Em 2016, tivemos o 1º Colóquio Internacional sobre Canção e Cinema, na Bélgica, organizado pela Universidade Livre de Bruxelas junto com nós, da Universidade de Buenos Aires. Eles tinham interesse nas canções e nós estávamos trabalhando com cinema e cultura popular. Daí, juntamos forças e fizemos o primeiro colóquio internacional de cinema

⁵ *Corcho quemado* ou *blackface* é uma prática «cultural» racista, comum na Argentina e Uruguai, na qual atrizes e atores brancos pintavam o rosto com a rolha de vinho queimada para interpretar personagens negros, minimizando e invisibilizando a presença de afrodescendentes na formação étnico-racial do país. Há denúncias desta prática ainda realizada em algumas escolas com crianças e em universidades.

e canção. Primeiro porque ainda não tinha sido feito um colóquio sobre a canção, sempre foi sobre música no cinema, e tudo isso que é muito amplo quando se fala de música no cinema. Também se falava de “música culta”, ou música acadêmica, que é a utilizada como música incidental no cinema. Não tanto da canção, que é um dispositivo mais popular, no geral.

Então fizemos este colóquio em conjunto e, deste, configurou-se um grupo de pesquisa da Bélgica e de Buenos Aires, e começamos a trabalhar a canção no cinema depois dos anos 1960. Este grupo de pesquisa está formado por pesquisadores de várias universidades na Argentina, está coordenado por mim e pela professora Maria Valdez e funciona, sobretudo, na Universidade de Buenos Aires (UBA). Mas há outras universidades envolvidas. Então, com um pequeno financiamento da UBA, nos juntamos e estamos trabalhando sobre este tema, aliás, publicamos, junto com Sophie Dufays, o livro *Conozco la canción* que trata sobre as contribuições deste colóquio em 2016. Pensamos a estrutura do livro trabalhando a partir do que houve no Colóquio, adicionando assuntos novos, compondo uma linha. Em abril de 2020, teremos o 2º Colóquio, que será um colóquio irmão daquele, em Buenos Aires. É novamente sobre a canção no cinema pós-clássico. A ideia é trabalhar sempre a relação do cinema da América Latina e da Europa, mas não dos Estados Unidos. Saltamos os EUA porque sempre foi falado muito sobre este cinema. Então a questão é, sobretudo, pensar as relações migratórias que há entre Europa e América Latina. Mas, quando falamos da Europa, pensamos nos países mais pobres, como Itália, Espanha e Portugal, da onde vieram a maior parte dos “imigrantes”. Polônia também, em menor medida. A ideia é trabalhar estas cinematografias, que foram industriais, mas que tiveram que competir com Hollywood.

Estamos vivendo no Brasil um período de retrocessos sociais, com corte de bolsas de financiamento à pesquisa e de intensos ataques à pesquisa na área das Artes e das Ciências Humanas como um todo. Você vê um paralelo entre a situação do Brasil e da Argentina?

O que está acontecendo no Brasil é um ataque às pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, que se dá em todo o Cone Sul. Se dá no Chile e no Uruguai mas, com maior potência, na Argentina e no Brasil. O mesmo que você descreveu ocorreu na Argentina há

dois anos atrás porque é o passo prévio ao corte de recursos. Ou seja, primeiro se propõem a desprestigiar estes campos ante a opinião pública, para depois tirar fundos de apoio e recursos financeiros. Na Argentina, fizeram isso divulgando os nomes dos pesquisadores que supostamente estudam assuntos que “não servem para nada”.

Os mais atacados não foram tanto os pesquisadores do cinema, mas os de Ciências Sociais que estudavam o comportamento dos torcedores de futebol. “Quais eram as práticas dos torcedores quando vão ao estádio de futebol?”. Daí, os meios de imprensa e televisão mostravam que o Estado financiava pesquisas sobre torcedores de futebol, sobre a *cumbia villera*⁶, e comentavam “Olha as coisas que os impostos dos cidadãos financiam”. Isso é uma espécie de ataque organizado, não aleatório — na Argentina, pelo menos, é possível comprovar porque há estudos para saber de onde saíram os ataques informáticos e é possível ver que foram ataques por *boots* e *perfis fakes/fantasmas* em determinados pontos da cidade. Ou seja, foi um ataque dirigido, concentrado e pensado. Isso mesmo está acontecendo no Brasil agora.

O fundo da questão é que tanto os Conselhos da Ciência e Tecnologia, quanto os das universidades, no Brasil e na Argentina, antes dos anos 2000 raramente financiavam pesquisas nestas áreas. No geral, Ciência e Tecnologia tinham mais a ver com as ciências duras — bioquímica, biologia, robótica, engenharia, medicina. Quando avançaram os governos, chamemos de populistas, ou de corte popular — não quero entrar nesta discussão —, muitas instituições, inclusive as universidades, começaram a favorecer não somente este tipo de pesquisas, mas começaram a dar lugar também a pesquisadores e pesquisadoras que trabalhavam questões de arte, cultura, etc. Tudo isso cresceu muito. Antes do século 21, ser um pesquisador universitário que pudesse viver estudando estas temáticas era impensável. Havia um ou dois. Ismail Xavier, por exemplo. Digo não enquanto docentes, como professores, mas como pesquisadores. Não é igual. Mas depois isso se ampliou bastante e mudou. Evidentemente, isso também significou uma renovação da orientação de dinheiro e verbas.

⁶ Gênero musical criado nas favelas argentinas a partir da *cumbia* e que seria um “corresponde” ao funk no Brasil.

Nos últimos anos, neste ressurgimento neoliberal e de desmonte do Estado, o lugar que querem reduzir é justamente este. O primeiro a fazer é desprestigiar e dizer que aquela pesquisa não serve para nada, o que é um argumento chato. Depois de dizer tudo isso, acredito que sim, é importante pesquisar sobre estes assuntos porque estas questões constroem os imaginários, os modos de pensar e os sistemas de valores. Ou seja, se têm pessoas hoje, no Brasil, falando do terraplanismo e acreditando nisso é porque, basicamente, teve uma falta, ou um acesso a determinados meios e formas de culturalização e educação, que não o permitem discernir do que está falando. Um ponto importante das pesquisas em Ciências Sociais e Humanas tem a ver com desmontar estes tópicos e questões que estão escritas no tecido social. Para mim, são necessárias e importantes. Não somente por viver disso, mas porque, autenticamente, considero importante.

Em 2019, foi criado o Comitê de Ética em Pesquisa da Unespar, para analisar aspectos éticos de todos os projetos que envolvam seres humanos. Você acha que medidas como essa ajudam a legitimar as pesquisas em arte ou são uma ameaça à liberdade de pensamento? Como você enxerga o nosso papel, enquanto pesquisadores do campo das artes, na defesa da importância da pesquisa na área e na resistência a essa período de ascensão conservadora?

204

Primeiro, acho que a questão da importância da pesquisa nos tempos atuais não se enfrenta com um comitê de ética. Os comitês de ética foram pensados para tudo o que tem a ver com o campo de investigações clínicas. Basicamente, é para o desenvolvimento de drogas, para conhecer boas práticas e más práticas, efeitos adversos, etc. Trata-se de um campo epistêmico que não tem nada a ver com o campo das Ciências Sociais e Humanas, pois isso se vincula ao pensamento e não há boas e más práticas, a princípio. Mas, há sim, em termos de relações interpessoais. Entendo que o comitê de ética não é pensado para relações interpessoais, mas sim para o que tem a ver com o pensamento, com as questões teóricas e analíticas. Isso é terrível. Não tem nenhum sentido e não parece uma boa medida para se considerar como defesa porque, para mim, é como dar o que comer ao inimigo. Isso... de nenhuma maneira.

Para mim, o primeiro que temos que fazer é considerar que o estudante — com uma pequena bolsa —, o pesquisador que está num momento intermediário da sua formação, até os professores e assistentes, fazemos parte de uma mesma coisa que se

chama trabalhadores. Somos operários. Não estamos batendo martelo numa fábrica, ou algum negócio manual, mas estamos fazendo outra coisa. Somos trabalhadores, temos um horário, devemos nos sindicalizar, temos que fazer todas as ações sindicais que devemos fazer para defender este tipo de trabalho e este tipo de trabalhadores da arte, da cultura que não são intelectuais somente. Temos que cumprir uma determinada carga horário de trabalho, aliás.

Ou seja, não temos nada especial em relação aos demais. Simplesmente, alguns trabalham numa coisa e outros trabalham em outras coisas. No mundo do trabalho de hoje, existe este tipo de trabalhadores. A forma de combater isso seria a seguinte, por exemplo. Quando o fordismo começou a dizer “bom, não necessitamos já de 1000 operários. Necessitamos de 150 porque a máquina faz o resto”, os trabalhadores pararam as indústrias durante dois meses para negociar, discutir, lutar e tentar incorporar alguns trabalhadores à outras áreas, ou ajustar as suas categorias sem parar de pensar que a tecnologia não vai retroceder.

Para mim, o caminho está no sindicato. O sindicalismo, além dos movimentos sociais que são uma outra faceta, que vai por um outro lado do que vem a ser uma agremiação, porque dedicam-se a este tipo de trabalhos e não estão na academia, ou institucionalizados, mas é muito difícil que façam parte do sindicato embora necessitem de um outro tipo de agrupação. Para mim, do mesmo jeito que existe o movimento social dos Sem Terra, para dar um exemplo extremo, também tem que existir movimentos sociais com agrupações de trabalhadores precarizados, de trabalhadores informais, para quem não tem espaço nos sindicatos — os sindicatos justamente têm que abrir espaço a novos tipos de agrupações.

Acho que nos colocarmos na autoflagelação, colocando comitês de ética e coisas do tipo, não resolve. Vai piorar. De fato, acho que estamos fornecendo mais ferramentas para que continuem atacando estas questões. Acredito que seja num outro sentido, que de forma alguma o comitê de ética resolva.

Recebido em: 25/11/2019
Aceito em: 07/12/2019

REFLEXÕES SOBRE ARTE, CULTURA E
EDUCAÇÃO: UM PANORAMA COMENTADOMônica Schreiber¹

Sobre MIGLIORINI, Jeanine Mafra (Org.). **Arte Comentada – volume 2**. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019, 205 pp, ISBN 978-85-7247-057-5.

Resumo: Trata-se de uma resenha crítica do livro *Arte Comentada – volume 2* (2019) organizado por Jeanine Mafra Migliorini e contendo dezesseis artigos de autoras e autores que se debruçam sobre reflexões, teorias e práticas advindas dos campos das Artes e da Educação fazendo incidir sobre seus objetos de estudo, diferentes abordagens investigativas.

Palavras-chave: Educação. Arte. Cultura.

A Arte é uma das práticas do ‘humano’ vinculada a discursos e expressões de ordem estética, produzida/pensada por artistas a partir de seus modos particulares de expressões, linguagens, emoções, ideias, objetivos e aberta a um infindável arsenal de significados imersos no contexto cultural em que se insere. Seja por meio de movimentos, sons, traços, desenhos, filmes, voz, corpo ou outros dispositivos, as artes, em geral, criam significados e dão materialidade à imaterialidade.

A Dança, o Teatro, a Música, o Cinema, as Artes Visuais e as Artes do Vídeo, carregam traços determinantes ou códigos específicos que constituem suas linguagens. Linguagens abertas, porém contextualizadas culturalmente.

O livro *Arte Comentada*, organizado por Jeanine Mafra Migliorini, lançado em 2019 pela Editora Atena, configura-se como uma publicação resultante de comentários reflexivos e analíticos em torno de diversas abordagens sobre linguagens artísticas.

¹ Mestranda em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) - Linha de pesquisa: Linguagem, Corpo e Estética em Educação (LICOES). Especialista em Intermédias Visuais pela Universidade Tuiuti do Paraná. Graduada em Artes Visuais pela UFPR. Bailarina-bolsista da Têssera Companhia de Dança da UFPR. Email: mschreiber96@gmail.com

Ao longo de 205 páginas, encontram-se distribuídos dezesseis artigos com focos temáticos que variam desde reflexões sobre o papel político e social da arte até as políticas públicas que a envolvem; da performance teatralizada ao cinema documental poético; da análise do papel de coletivos artísticos e processos de criação nas artes da cena às imagens urbanas como resistência e poder nas cidades; da fotografia às avançadas tecnologias midiáticas conectando as artes e as comunicações.

As autoras e os autores que compõem o panorama do estado da arte nessa publicação desenvolvem diversos argumentos que se desmembram e se articulam – embasados teoricamente – na definição de suas investigações: os conceitos de arte aqui propostos se tornam múltiplos nestas abordagens.

No primeiro capítulo, *JANELAS MÚLTIPLAS, JANELAS DO OLHO, ESPÍRITO DA ALMA, ESPELHO DO MUNDO*, a autora Sandra Makowiecky (UDESC) apresenta uma proposta de estudo da História da Arte em busca de novos modelos de temporalidade, pois a imagem do tempo, segundo a autora, já não condiz com as ideias de origem e linearidade provenientes do historicismo positivista. Makowiecky parte do entendimento do termo “janelas múltiplas” como pontos de vistas diversificados em relação a uma imagem almejando um exercício teórico de entender o que as obras artísticas, em geral, podem pedir ao olhar investigativo.

No segundo capítulo, intitulado *COLETIVO ANDORINHA: UMANO DE EXISTÊNCIA, DE RESISTÊNCIA, DE POLÍTICA, DE ARTE, DE EDUCAÇÃO*, a autora Samara Azevedo de Souza (CIEBA, Lisboa) se debruça sobre a apresentação do *Coletivo Andorinha – Frente Democrática Brasileira em Lisboa* –, cujas atividades partem da narrativa da discussão política, mas se expandem para além, discorrendo, neste percurso, sobre o conceito de escultura social de Joseph Beuys, ao lado de reflexões de Paulo Freire no âmbito da educação, entendendo-a como ferramenta crítica, política e de intervenção no mundo. O referido Coletivo surgiu em 2016, junto às manifestações no Brasil de apoio à permanência do governo eleito pelo processo democrático até então vigente no país.

Úrsula Rosa da Silva (UFPel) é a autora do texto *AS ARTISTAS NO INÍCIO DO SÉCULO NO RIO GRANDE DO SUL E A CRÍTICA DE ARTE*, que traz – no terceiro capítulo – um estudo da crítica de arte em Ângelo Guido, sob o enfoque de um olhar para as artistas

mulheres nos anos de 1930 a 1950, no Rio Grande do Sul. A autora se propõe a avaliar a maneira como o crítico tratou as artistas mulheres e que distinções existiam no tratamento aos artistas homens, com o intuito de trazer visibilidade e pontuar novas integrantes para uma cronologia histórica e artística feminina.

No capítulo 4 as autoras Natasha de Albuquerque (UnB) e Maria Beatriz Medeiros (UnB) apresentam o artigo *TANTO FAZ SE É PERFORMANCE OU NÃO*. Aqui o debate gira em torno da instabilidade proposital nas definições de arte. A partir da teoria de Arthur Danto somada às experiências das autoras junto ao grupo *Corpos Informáticos*, explica-se que quando se nomeia o termo “performance” ou “arte” a uma situação de desvio, há a tendência da ação justificar-se e de não questionar-se. Criticando esta situação de anestesia, ambas as autoras propõem aceitar e revelar as tensões de quebra do *status quo*. Em meio à escrita crítica, apresenta-se um interessante relato sobre a ‘*Oficina de Niilismo*’ – uma espécie de prática participativa, em espaço público.

As autoras Thais Rodrigues Oliveira (UFG) e Sainy Coelho Borges Veloso (UFG), por sua vez, apresentam, no capítulo 5, o artigo *ENTRE JANELAS E PESSOAS: EM BUSCA DE UMA ESCUTA CIDADINA*, onde partem de questões fundantes para a investigação: 1) os sons do cotidiano da cidade nos representam culturalmente? 2) Há uma performance cultural, sonora, goianiense? 3) Se ela existe, como ela se manifesta? A partir destas perguntas, as autoras partem para a pesquisa de campo em que identificam, coletam, registram, sons em quatro lugares significativos para a cidade de Goiânia e, posteriormente, os editam, com a ideia/intenção de realizar uma instalação sonora intitulada *Janelas sonoras*.

O capítulo 6 é composto pelo artigo *A ARTE DO CORPO PERFORMÁTICO MEDIADO PELA TELA DO CINEMA DOCUMENTAL: AS FORMAS-FENDAS DO OLHAR NA(DA) DANÇA* da autora Cristiane Wosniak (UFPR/Unespar). Motivada pela questão: de que forma e com que meios a iconicidade do gesto em uma performance de dança pode se (trans)formar em uma fenda subjetiva de experiência e alteridade em um documentário de dança?, a autora empreende a uma análise do discurso cinematográfico, calcada em questões referentes aos sujeitos/corpos performáticos documentados pelo cineasta brasileiro Evaldo Mocarzel. O recorte do objeto empírico da investigação recai sobre o filme *Canteiro de Obras: São Paulo Companhia de Dança* (2010), em que os atores

sociais – bailarinos/performers – se utilizam de extensões tecnológicas – *body-cam* e *Go-Pro* – e, a partir daí, criam uma espécie de forma-fenda cinética na narrativa documental. O pensamento e a práxis cinematográfica do documentarista são também cotejados em relação às teorias do ensaísta e cineasta francês Jean-Louis Comolli em uma tentativa de traçar alguns balizamentos conceituais recíprocos.

O capítulo 7, por seu turno, também reflete sobre imagens fílmicas. No texto *MEMÓRIA EM DIÁRIOS DE VIDEOGRAMAS – UM DIÁLOGO ENTRE A RETOMADA DE IMAGENS DE ARQUIVO PROPOSTA POR JONAS MEKAS E HARUN FAROCKI*, os autores Guilherme Bento de Faria Lima (UFF) e Monica Rodrigues Klems (UNESA), refletem sobre o projeto de pesquisa intitulado “*Mostra de filmes de arquivo – ensaio, compilação, família e found footage*”, desenvolvido no âmbito da Universidade Estácio de Sá (RJ), no campus João Uchôa, a partir de um Cineclube, cuja premissa específica é a exibição de filmes que utilizam imagens de arquivo. O artigo enseja o desenvolvimento de uma reflexão crítica, através da análise das imagens e dos múltiplos processos de montagem e, desta forma, a proposta articula, problematiza e compara as perspectivas estéticas de dois diretores, Jonas Mekas e Harun Farocki, a partir da avaliação entre os quatro filmes exibidos, dois de cada um dos autores; *Reminiscences of a Journey to Lithuania* e *Scenes from the life of Andy Warhol*, de Mekas e *Videogramas de uma Revolução* e *Trabalhadores saindo da fábrica*, de Farocki.

Os autores Alessandro Galletti (UNIVEM) e Ricardo Vilariço Ferreira Pinto (UB – Faculdade de Ibaíti), no capítulo 8, apresentam em “*SOMBRAS DO PASSADO*”: *O PERDÃO EM BUSCA PELA VERDADE E RECONCILIAÇÃO*, uma rigorosa análise do filme *Sombras do Passado (Red Dust)*, cuja essência concentra-se no período de transição da ditadura para um regime democrático, na África, tendo as Comissões de Verdade de Reconciliação como marco nesse novo período.

O capítulo 9, *DISPOSITIVO E COLETIVOS ARTÍSTICOS: UMA METODOLOGIA DE NARRAR O ENCONTRO*, de autoria de Lara Lima Satler (UFG) e Lisandro Magalhães Nogueira (UFG), investiga a Garapa, especificamente na realização do projeto de sua autoria intitulado *Correspondências*. Os autores intentam analisar as metodologias adotadas para realização audiovisual neste projeto, perguntando-se quais as estratégias narrativas da

produção audiovisual realizada por quem se afirma coletivo artístico? A metodologia utilizada para a construção desta reflexão foi a pesquisa bibliográfica, a entrevista em profundidade e análise de imagens em movimento. Como resultados, o texto pode contribuir com o debate sobre o fenômeno contemporâneo de realizar audiovisual em agrupamentos que, devido aos seus modos de fazer, se autodenominam coletivos.

PRODUÇÃO DE SENTIDOS E (RE)SIGNIFICAÇÃO NA HISTÓRIA A PARTIR DO MOVIMENTO “BLACKFACE” é o título do capítulo 10, de autoria de Daiany Bonácio (UEL), Giuliano Mattos (UEL) e Viviane Dias Ennes (UEL). Nesta investigação, os autores selecionam algumas cenas da série televisiva intitulada *220 Volts* lançada em 2014 pelo ator Paulo Gustavo, o qual apresenta, dentre outras personagens, a comica Ivonete, uma mulher negra e pobre que luta pela sobrevivência. Vislumbrando na construção da personagem Ivonete a técnica do Blackface, os autores se questionam sobre como seria possível identificar em um texto a presença explícita de outro(s) texto(s)? Qual efeito de sentido é buscado com essa utilização? A partir do conceito de Intertextualidade e da paródia, busca-se demonstrar a presença de aspectos dialógicos e polifônicos na série.

No capítulo 11, a autora Ana Carolina Ribeiro (UEL) em *DA LEMBRANÇA AO SONHO: ANÁLISE FÍLMICA DE “A DANÇA DA REALIDADE”, DE ALEJANDRO JODOROWSKY*, analisa excertos do filme *“A Dança da Realidade”* em que o diretor chileno Alejandro Jodorowsky revisita a infância e a partir de suas lembranças constitui uma narrativa que se distingue pela dicotomia entre o real e o imaginário. A partir da metodologia de análise fílmica proposta por Jacques Aumont e Michel Marie e com base nos conceitos de “imagem-sonho” e “imagem-lembrança” apresentados na teoria de Gilles Deleuze, a autora demonstra como o cineasta explora as memórias de sua infância através de uma linguagem que transborda a realidade, fazendo prevalecer estética do sonho na contemporaneidade.

O capítulo 12 traz o artigo *BREVES APONTAMENTOS SOBRE O ONÍRICO, OU UMA PRIMEIRA IMERSÃO NAS IMAGENS SEM LUZ* de Carlos de Azambuja Rodrigues (UFRJ), que atualiza discussões iniciadas no final de um outro trabalho de sua autoria: *Três Dimensões da Imagem*, apresentado no evento *III Eneimagem* (UEL, 2011). No presente artigo, o autor examina brevemente algumas das abordagens filosóficas, científicas e

conceituais atualmente aceitas e oferecidas como forma de entendimento sobre o fenômeno dos sonhos, com o objetivo de percorrer um caminho investigativo e reflexivo que leva aos sentidos das imagens em geral e das oníricas em particular.

O artigo *IMAGENS SENDO IMAGENS: REFLEXÕES DE UM CAMPO DE LUTA, RESISTÊNCIA E PODER* de Patrícia Quintero Rosenzweig (UFG) e Rosa Maria Berardo (UFG) compõe o capítulo 13. As autoras convidam o/a leitor/a a refletirem sobre as visualidades contemporâneas a partir de pontos de intersecção entre imagem, estudos culturais, cultura da mídia e poder social, a deriva do formalismo histórico da arte, no sentido de compreender as variadas posições do sujeito que emerge através dessas relações visuais. O corpus da investigação é uma narrativa videográfica publicada no canal brasileiro oficial “Disney Princesa Brasil” no Facebook.

O capítulo 14 apresenta o artigo *QUESTÕES ESTÉTICAS DAS MÍDIAS: LATITUDES COMO EXEMPLO TRANSMIDIÁTICO* de Vanessa de Cássia Witzki Colatusso (UFPR). A autora afirma que na sociedade contemporânea, o capitalismo exacerbado influencia a geração de uma produção midiática superabundante e faz surgir uma nova forma de relacionamento das pessoas com os meios de comunicação, assim também, obras que optam por seguirem esses caminhos, como o projeto transmidiático *Latitudes* (Felipe Braga 2013). Desta forma, o trabalho recorre à estética como instrumento interpretante, de como essas práticas vem se realizando na contemporaneidade.

Thiago Guimarães Azevedo (UFPA), no capítulo 15, é o autor de *IMAGEM E MEMÓRIA: A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA A PARTIR DO ARQUIVO DO FOTÓGRAFO PROFISSIONAL*, fruto de sua dissertação de mestrado em Artes desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Artes da UFPA. O foco do estudo é a compreensão de como funciona a relação arte e memória no aplicativo Instagram, em virtude da identificação da mudança do suporte da imagem, do campo concreto o álbum para o virtual, da imagem postada. A proposta atual é a busca da relação entre imagem e memória através dos profissionais que atuam com fotografia em Belém do Pará, pois este grupo se dedica a efetivar o registro de diversos grupos sociais em seus ritos coletivos como casamentos, festas de aniversário, formaturas, entre outros.

E no último capítulo – capítulo 16 – os autores Tais Maria Ferreira (UEPG) e Carlos Alberto de Souza (UEPG) identificam os profissionais que iniciaram suas trajetórias fotográficas na cidade de Ponta Grossa (PR), no artigo intitulado *OS PIONEIROS DA FOTOGRAFIA EM PONTA GROSSA: UMA ANÁLISE DO JORNAL O PROGRESSO E CASA DA MEMÓRIA*. A pesquisa que gerou esse trabalho foi desenvolvida tendo como recorte temporal o período de 1895 a 1920. A investigação foi desenvolvida com revisão bibliográfica e por meio de análise de documentos públicos e de edições do jornal *O Progresso* (1907-1912), além de arquivos disponibilizados pela Casa da Memória. Observa-se que os profissionais, alguns anônimos, contribuíram com seus registros para evidenciar o início da fotografia na cidade e marcaram o surgimento das primeiras empresas de fotografia, levando às novas gerações imagens que revelam aspectos históricos do município.

Frutos da contemporaneidade, as noções, reflexões e análises destacadas pelos autores e autoras no livro *Arte Comentada – volume 2* (2019) carregam, ao mesmo tempo, uma matriz educacional e uma artística em perene dissolução de fronteiras, o que caracteriza os principais pontos referenciais de obras multiculturais.

REFERÊNCIA

MIGLIORINI, Jeanine Mafra (Org.). *Arte Comentada – volume 2*. Ponta Grossa: Editora Atena, 2019. ISBN 978-85-7247-057-5. Disponível em: <<https://www.atenaeditora.com.br/wp-content/uploads/2019/01/E-book-Arte-Comentada-2.pdf>>.

Recebido em: 02/09/2019

Aceito em: 07/12/2019

ANÁLISE CRÍTICA E SENSÍVEL SOBRE PROCESSO DE CRIAÇÃO: DIÁLOGOS ENTRE A DANÇA MODERNA E VIGOTSKI

Juliana Virtuoso¹



Sobre AGUIAR, Helen de. **Emoção e interação em cena**. Curitiba: Appris, 2019, 147 p. ISBN: 978-85-473-3621-9.

Resumo: Trata-se de uma resenha do livro *Emoção e interação em cena* (2019), resultante da dissertação de mestrado da autora Helen de Aguiar e intitulada *Téssera Companhia de Dança da UFPR: um diálogo entre a concepção artística e a teoria de Vigotski*, defendida no âmbito do Programa de Pós-Graduação – Mestrado em Educação da Universidade Federal do Paraná, em 2016, sob orientação da Prof^a. Dr^a. Tania Stoltz. Revisada e atualizada, a dissertação se transforma em livro e, aqui, a autora oferece ao público um olhar instigante e único para o acompanhamento (teórico e videográfico) de uma obra coreográfica da referida companhia – *Coelhos* do diretor e coreógrafo Rafael Pacheco – a partir de um debate aprofundado trazendo à cena as teorias do autor russo Lev Vigotski. É pela relação entre a educação e o fazer artístico que o texto se torna uma reflexão que parte de uma pesquisa participante. Trata-se de uma reflexão artística permeada de rigor científico sem, contudo, perder o movimento e a cadência de uma escrita poética.

Palavras-chave: Arte. Educação. Processo de criação. Dança. Vigotski.

O livro *Emoção e interação em cena*, da autora Helen de Aguiar, e publicado em 2019 pela Editora Appris, contém 147 páginas revisadas e atualizadas.

A obra divide-se em sete capítulos que se complementam no compromisso de apresentar as relações estabelecidas, entre a teoria sociointeracionista de Lev Vigotski e o universo artístico da dança – moderna – fornecendo dados sensíveis com argumentos consistentes sobre a arte/dança como potência transformadora, que gera aprendizagem, conhecimento, reconhecimento, compreensão do indivíduo em si e da sociedade na qual está inserido.

¹ Especialista em Arte e Ensino das Artes pela Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Bacharel e licenciada em Dança pela mesma instituição. Coreógrafa da Téssera Companhia de Dança da UFPR. Email: julianavirtuoso@ufpr.br

Neste seguimento, a autora explora como objeto de estudo a Têssera Companhia de Dança da UFPR, seu método de criação em dança, concepção artística, procedimentos coreográficos e os modos como essas partes se relacionam com o indivíduo (criador da obra, elenco, contexto e público). É criado um diálogo entre a teoria vigotskiana, que, “considera o sujeito inserido em uma dinâmica que envolve relações de troca, dialéticas, com o meio, e indica que o desenvolvimento humano se dá por meio de processos históricos e sociais” (p. 71) e o processo criativo desta companhia, “que inclui o tempo, o conhecimento e as relações entre os indivíduos” (p. 70), como agente transformador que promove experiências e vivências, gerando sentimentos, percepções, sensações, emoções, tornando possível a interação do sujeito com o mundo.

É por meio de um caminho cadenciado, de forma profundamente reflexiva, que se evidencia um panorama descritivo da obra. A autora oferece uma perspectiva das elaborações teóricas de Vigotski, da dança como potencial educacional percorrendo o cenário histórico da dança moderna/dança teatro, transitando pela cronologia da companhia e de forma coerente tangenciando suas premissas e questionamentos.

A escolha do *corpus* analisado na obra destaca a coreografia *Coelhos* (2014/2015), por originar uma interpretação que permite o entendimento de algumas estratégias utilizadas no processo criativo, que por sua vez, são esclarecedoras à medida em que se estabelece o encadeamento dos dados coletados.

No primeiro capítulo, estudos e reflexões sobre a dança como área de conhecimento e como linguagem artística, são apresentados de modo a indicar uma compreensão sobre o seu papel social. A dança num âmbito educacional amplo atrela-se à ciência apresentando relações entre conhecimento/autoconhecimento, experiências corporais/emocionais, estados psicológicos, sociedade/meio cultural, arte, revelando-se como potencializadora de saberes.

No segundo capítulo, a autora apresenta uma breve história da dança no ocidente. A construção manifesta-se, com interesse em esclarecer o percurso de surgimento e consolidação da *dança moderna*, delineando fundamentos ideológicos e contextos

socioculturais, principalmente aqueles que dão corpo/conceito e influenciam a estruturação da identidade técnica e estética do trabalho realizado pela Têssera Companhia de Dança da UFPR.

Um histórico detalhado da referida companhia é apresentado inteiramente no capítulo três. Aguiar submerge no universo desse grupo artístico institucional, passeando por seus períodos históricos e construindo um entendimento de sua trajetória que norteia sua atual constituição artística. Quando sugere que Vigotski parece descrever com exatidão o trabalho desenvolvido pela companhia, quando este se refere à arte como ‘técnica social do sentimento ou técnica da emoção’, o faz com grande profundidade pois, a partir da pesquisa (revisão de literatura, análise documental – matérias de jornal, programas de espetáculos – e material digital encontrado em plataformas *online*), de entrevistas com o diretor fundador Rafael Pacheco e de sua vivência nesse grupo, a mesma descortina suas impressões definindo a companhia como importante agente, capaz de transformar o indivíduo, com base no seu perfil identitário construído ao longo de trinta e oito anos de trabalho ininterrupto.

No quarto capítulo, “Vigotski: sociedade, interação e emoção” a autora faz um ancoramento teórico das especificidades de alguns elementos da teoria vigotskiana com intuito de esclarecer sua concepção histórico-cultural. Dá ênfase em aspectos como processos de aquisição e domínio do conhecimento, a valorização das interações sociais e a regulação das emoções, relacionando os temas sistematicamente com os processos de vivência em dança moderna.

No quinto capítulo, a autora aborda a metodologia e os instrumentos utilizados para atingir os objetivos da pesquisa. A abordagem metodológica se constitui em um estudo (participativo) de caso e é estruturada com rigor científico, contudo, sem perder a fluidez, sensibilidade e clareza, esboçando-se, dessa forma, uma pesquisa qualitativa na intenção de analisar as relações complexas do elemento: ‘processo de criação em dança/obra coreográfica’. Vale ressaltar, que as ferramentas de análise aplicadas, mostram-se efetivas na síntese e resposta ao problema da pesquisa.

Os dois últimos capítulos: “A concepção artística da Têssera Companhia de Dança da UFPR” e “O diálogo com Vigotski” – se intercomplementam e, dessa forma, Aguiar consolida sua argumentação. Evidenciam-se as marcas do processo, por meio do desmembramento das partes que formam o todo, tanto na construção histórica da estrutura da Têssera Companhia de Dança da UFPR, quanto de sua forma de produzir arte (processo criativo) com a descrição e discussão da obra *Coelhos*. Cria-se uma significativa interpretação das noções destacadas no livro sobre processo criativo/artístico, no sentido da transformação que provoca no indivíduo, consolidando-se com a afirmação da autora:

Ao transformar uma ideia em produto cultural, esse produto passa a pertencer ao repertório daqueles indivíduos atuantes, de modo que sua produção os influencia, criando uma relação dialética entre a obra e os indivíduos, que ao desenvolvê-la desenvolvem-se (AGUIAR, 2019, p. 103).

A autora encerra a obra com a constatação de que a dança é uma importante realização humana e pensa a escrita como um incentivo para novas reflexões e valorização desta arte que, em sua generalidade, proporciona uma existência onde o indivíduo se atualiza, estabelecendo condições para a construção de um caminho de evolução.

Finalmente, cabe ressaltar, que criar é um ato de tornar consciente um mundo que é construído. O artista é responsável por agregar e elaborar as informações, percepções, relações, interações, sentimentos, emoções, ações e etc., de uma forma transgressora, gerando novas formas de relacionamento com o mundo.

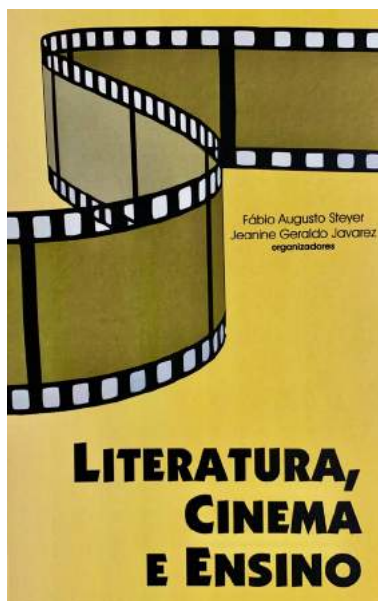
A dança é uma arte emotiva, humanista e complexa, que age em toda a realidade. A vida é movimento e a dança se transforma pelo movimento, pela sua maneira de existir em constante ‘fazer’. Repetindo, agindo/reagindo, insistindo, articulando novos arranjos, estabelecendo constantemente mediações, forma-se e transforma-se num contínuo evolutivo demarcado por tempo-espço, que comunica e modifica o seu tempo.

REFERÊNCIA

AGUIAR, Helen de. **Emoção e interação em cena**. Curitiba: Appris, 2019.

Recebido em: 01/10/2019
Aceito em: 07/12/2019

APONTAMENTOS SOBRE O CINEMA E AS ARTES DO VÍDEO: UM OLHAR INTERDISCIPLINAR E CRÍTICO



Eduardo Antonio Ramos Silva¹
Luiz Rodolfo Annes²

Sobre STEYER, Fábio Augusto; JAVAREZ, Jeanine Geraldo (Orgs). **Literatura, cinema e ensino**. Ponta Grossa: Editora Texto e Contexto, 2019, 200 pp, ISBN 978-85-94441-51-5.

Resumo: Trata-se de uma resenha crítica do livro *Literatura, Cinema e Ensino* organizado por Fábio Augusto Steyer e Jeanine Geraldo Mafra, publicado em 2019 pela editora Texto e Contexto (Ponta Grossa, PR) e contendo nove trabalhos ou capítulos que se interconectam em suas abordagens analíticas e comparativas sobre a literatura, o cinema, as artes do vídeo e o ensino/pesquisa (permeados por essas linguagens). Essa coletânea de textos torna-se um veículo de acesso que pode subsidiar pesquisas acadêmicas no universo das artes, letras, educação e comunicação, além de um convite expresso para uma leitura permeada de metáforas e signos audiovisuais.

Palavras-chave: Literatura. Cinema. Artes do Vídeo. Ensino.

217

A interdisciplinaridade e as relações intertextuais não se constituem em novidade no campo das artes cinematográficas. Já no prefácio da coletânea de textos, José Aparício da Silva – pesquisador convidado para elaborar a apresentação do livro em questão – destaca que “o romance no século XX contribuiu categoricamente para inovações técnicas no cinema, como a quebra de linearização da narrativa, por exemplo” (p. 8).

1 Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – vinculado à linha de pesquisa (2): Processos de criação no Cinema e nas Artes do Vídeo. Especialista em Comunicação Política e Imagem (UFPR). Graduado em Sociologia e Teologia. Membro do GP Kinedária – arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/CNPq). Email: eduardoantoniosmict@gmail.com

2 Mestrando do Programa de Mestrado Acadêmico em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – *campus* de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP) – vinculado à linha de pesquisa (2): Processos de criação no Cinema e nas Artes do Vídeo. Bacharel em Pintura pela EMBAP. Membro do GP Kinedária – arte, poética, cinema, vídeo (Unespar/CNPq). Email: lrannes@hotmail.com

Diante do exposto, não é de se admirar que o cinema e as artes do vídeo (re)inventem frequentemente, ou melhor, traduzam semioticamente códigos e linguagens advindas de outras mídias, adaptando-os aos seus próprios elementos/vocabulário codificadores. As linguagens mediadas por telas – cinema e artes do vídeo – acabam por se configurar no limiar das artes e das comunicações.

O livro *Literatura, Cinema e Ensino*, organizado por Fábio Augusto Steyer e Jeanine Geraldo Javarez, publicado em 2019 pela Editora Texto e Contexto (Ponta Grossa, PR) e contendo 200 páginas é resultante de um conjunto heterogêneo de nove artigos/ensaios críticos e reflexivos, envoltos com questões de adaptação, intertextualidade, tradução, intervenção e reinvenção intermediária e, por esse motivo, encontra-se também no limiar das artes, das letras e das comunicações.

O primeiro capítulo é composto pelo texto *“Homoafetividade feminina no cinema: uma análise de ‘Carol’”*, escrito por Ana Claudia Pereira Andruchiw. A autora, que é mestranda em Estudos da Linguagem (UEPG), problematiza a representatividade de gênero no cinema, trazendo para o foco da discussão a homoafetividade feminina. O objeto empírico de sua investigação é composto pelo filme *Carol* (Todd Haynes, 2015), cuja temática central aposta em uma narrativa calcada no romance vivido por duas protagonistas mulheres. A justificativa para empreender tal pesquisa analítica é destacada pela autora ao afirmar que é extremamente relevante abordar tal assunto nas artes cinematográficas, visto que, “além de questionar o desprestígio de um grupo social que ainda encontra pouca representatividade nas grandes telas, corrobora para que se diminua o distanciamento dessa minoria na sociedade” (p. 14).

Beatriz Avila Vasconcelos, por sua vez, é a autora do texto que define o segundo capítulo da coletânea e que se intitula *“O tempo e observação no cinema poético de Andrei Tarkovski”*. Doutora em Letras Clássicas pela Universidade de Humboldt (Berlim) e docente permanente do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Unespar/FAP, além de professora adjunta no curso de Bacharelado e Audiovisual, na mesma instituição, a autora se debruça com rigor científico sobre as proximidades entre os processos criativos do cineasta Andrei Tarkovski e a expectativa de recepção de seus textos fílmicos aos pressupostos da poesia. A autora empreende uma jornada analítica a partir dos textos

escritos e filmes realizados pelo cineasta buscando, neste vasto material, subsídios para compreender a ‘poesia’ no pensar-fazer cinema para Tarkovski. Vasconcelos explora em seu artigo “a relação deste cinema poético [...] com as ideias de tempo e de observação/atenção, a partir de uma aproximação – feita pelo próprio cineasta – entre a sua concepção de cinema e o haikai” (p. 31). O estudo conta com intervenções teóricas de Octavio Paz, Hans Ulrich Gumbrecht e Lucy Alford.

O capítulo 3 é composto pelo artigo “*Literatura, cinema e teatralidades na dança: reflexões sobre linguagens e (in)fidelidades intersemióticas*” de Cristiane Wosniak. A autora, que é Doutora em Comunicação e Linguagens (UTP), docente permanente do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Unespar/FAP, além de professora adjunta no curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, na mesma instituição, apresenta algumas reflexões analíticas sobre as traduções intersemióticas aplicadas a três matrizes distintas de linguagens: a literatura, a dança e as artes do vídeo. Os objetos empíricos da investigação se constituem no conto de fadas *Cinderella* (Charles Perrault, 1697), da obra coreográfica *Cendrillon* (Maguy Marin, 1985) e do videodança de mesmo título criado em 1989 por Antoine Manologlou – a partir da referida obra coreográfica. O viés teórico que sustenta a análise videográfica, de caráter semiótico, encontra-se ancorado no conceito de paródia lúdica de Linda Hutcheon e tradução intersemiótica de Júlio Plaza.

“*Reflexões sobre orientações de pesquisa artística em cinema*” é o título do capítulo 4, de autoria de Eduardo Tulio Baggio. Doutor em Comunicação e Semiótica (PUC-SP), coordenador do Mestrado em Cinema e Artes do Vídeo (PPG-CINEAV) da Unespar/FAP, além de professor adjunto no curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual, na mesma instituição, Baggio traz para a reflexão um texto apresentado originalmente na 6ª Conferência Internacional de Cinema, realizada na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo, em Portugal. O autor reflete sobre os caminhos metodológicos da pesquisa acadêmica como geradora de conhecimento e transporta esses caminhos para a pesquisa em/sobre artes, questionando as diferenças de caráter objetivo e subjetivo na elucidação de problemas de ordem sensível e estética. No âmbito das pesquisas em artes cinematográficas, o autor apresenta os “relatos de processos de criação artística”

(p. 81) como uma possível vertente – visão particular – da pesquisa em artes, ao lado de pesquisas que podem também se debruçar sobre autores e obras já existentes – visão geral do assunto/tema a ser investigado.

O capítulo 5 traz o texto elaborado por dois autores – Andrio J. R. dos Santos e Enéias Farias Tavares – denominado “*Na terra, no espaço e no além: ecos da estética lovecraftiana em produções cinematográficas*”. Santos e Tavares são doutores e mestres em Letras – Estudos Literários, pela Universidade Federal de Santa Maria (RS). Em seu texto, os autores debatem a presença maciça da influência de Howard Phillips Lovecraft (1890-1937), marcada por uma intensa produção (prosa ficcional) marcadamente povoada “pela ideia de horror cósmico, expressa a partir de um estilo erudito e exuberante” (p. 95), na atualidade. Os autores revistam essa influência lovecraftiana notadamente presente em jogos, histórias em quadrinhos e especificamente em filmes que atualizam, aprofundam e ampliam as ficções de Lovecraft.

Em “*Vermelho Brasil’ – diálogo entre literatura e cinema e outras intertextualidades*”, texto que introduz o capítulo 6 –, José Luís Schamne toma como foco de análise o filme *Vermelho Brasil/Rouge Brésil* (Sylvain Archambault, 2014) em análise comparativa com os “textos seiscentistas que figuram como fontes diretas ou indiretas da tentativa de fundar a França Antártica em solo brasileiro” (p. 131). O autor, que é mestrando em Estudos da Linguagem (UEPG), pondera sobre as possíveis aproximações e afastamentos temáticos entre os dois tipos de produção, tanto no contexto histórico, quanto na linguagem que os constituem em distintos objetos de investigação.

No capítulo 7 a autora Juliana Ristow, que é mestre em Estudos da Linguagem (UEPG), evidencia em “*Série: gênero herdeiro do romance folhetim*”, uma comparação analítica entre o gênero da ficção seriada com a literatura, ou mais especificamente: entre a série brasileira de drama e ficção científica *3%* (Pedro Aguilera, 2015), disponível na Netflix, com o romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma* (Lima Barreto, 1911), publicado com a estrutura fragmentada de folhetins no *Jornal do Comércio*. Ristow parte de uma instigante problematização: “admitindo as séries como gênero literário [a série *3%*] seria uma remodelagem do folhetim?” (p. 137). Em seus estudos preliminares, a autora conclui que, possivelmente, a resposta a essa questão seja afirmativa.

“*O Corvo*’, de Alex Proyas: diálogos” é o artigo que representa o oitavo capítulo. Sua autora, Thatiane Prochner – mestre em Linguagem, Identidade e Subjetividade (Departamento de Estudos da Linguagem/UEPG) e professora colaboradora da UEPG –, apresenta uma rigorosa leitura da obra fílmica *O Corvo* (Alex Proyas, 1994), comparando a estrutura do texto fílmico com o poema *The Crow* (Edgar Allan Poe, 1845). A autora intenta estabelecer possíveis diálogos da produção de Proyas com as várias faces do universo gótico, utilizando-se, para essa finalidade argumentativa, da intertextualidade como ancoragem teórica.

O último capítulo da coletânea apresenta o artigo “*Literatura e cinema: ‘As Meninas*’, de Lygia Fagundes Telles”, dos autores Fábio Augusto Steyer e Jeanine Geraldo Javarez. Trata-se de uma análise comparativa que entrelaça a teoria literária e a narrativa cinematográfica, focalizando o estudo do discurso indireto livre, aplicado a dois objetos empíricos de investigação: o filme *As Meninas* (Carlos Moletta e Emiliano Ribeiro, 1996) e o romance *As Meninas* (Lygia Fagundes Telles, 1974). Steyer é mestre em História (PUC-RS), doutor em Letras (UFRGS) e professor adjunto da Universidade Estadual de Ponta Grossa – Departamento de Estudos da Linguagem, atuando na graduação e na pós-graduação. Javarez é mestre em Estudos da Linguagem (UEPG) e doutoranda em Estudos Literários (UFPR), além de atuar como professora do ensino básico, técnico e tecnológico do IFPR. Os autores colocam em regime de analogia e discussão o discurso indireto livre – do romance – e o associam a uns dos elementos simbólicos da linguagem cinematográfica: o *raccord*.

Em síntese: desde o surgimento do cinema, a relação do filme com a literatura é inegável. A prática de transformar, traduzir ou adaptar as narrativas literárias para as telas do cinema e das artes do vídeo contribuiu, certamente, para a ampliação das variadas possibilidades artísticas que, ao borrarem fronteiras, garantem as constantes atualizações e a vitalidade das linguagens.

REFERÊNCIA

STEYER, Fábio Augusto; JAVAREZ, Jeanine Geraldo (Orgs.). **Literatura, cinema e ensino**. Ponta Grossa: Editora Texto e Contexto, 2019.

Recebido em: 01/10/2019

Aceito em: 07/12/2019

NORMAS EDITORIAIS

O Mosaico – Revista de Pesquisa em Artes do Campus Curitiba II FAP/ Unespar, abre chamadas semestrais. 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.

227

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.