

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 21, edição especial

ARTE & EDUCAÇÃO: TUDO A VER



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

ARTES
PPG

MESTRADO PROFISSIONAL
artes visuais cinema dança teatro



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: artes cênicas, artes visuais, artes do vídeo, cinema, dança e música, divulgando resultados de iniciação científica e de conclusão de curso, bem como de pesquisas inéditas e relevantes de graduados, pós-graduandos, pós-graduados e de professores pesquisadores de instituições de ensino superior nacional e internacional.

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

O presente volume configura-se como uma EDIÇÃO ESPECIAL denominada *Arte & Educação: tudo a ver!*, e tem a coordenação dos professores doutores Giancarlo Martins e Marcos H. Camargo. Trata-se de uma coletânea de trabalhos oriundos de mestrandos e mestrandas do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), do *campus* de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná, especificamente da turma de 2019 e que se debruçam sobre diferentes aspectos de reflexões teóricas e análises de objetos/temas artísticos.

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**

Universidade Estadual do Paraná / *State University of Parana*

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

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

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

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

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

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

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

Organizadora do Dossiê / *Organizer of the Dossier*

Prof. Dr. Giancarlo Martins; Prof. Dr. Marcos H. Camargo

Equipe Técnica Periódicos/Fap

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

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

Diagramadora: **Juciene Cachione Franco**

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

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

Bibliotecário: **Me. Mary Tomoko Inoue**

Pareceristas ad hoc/Advisors

Dra. Amábilis de Jesus da Silva

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Andréa Sérgio Bertoldi

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Arthur Freitas

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Denise Adriana Bandeira

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Francisco de Assis Gaspar Neto

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. Giancarlo Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Guaraci Martins

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dr. José Eliezer Mikosz

Universidade Estadual do Paraná/EMBAP

Dr. Marcos H. Camargo

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Marila Annibelli Vellozo

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Marília da Siva Franco

Universidade de São Paulo/USP

Dr. Robson Rosseto

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Rosemeri Rocha

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Salete Machado Sirino

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Dra. Solange Straube Stecz

Universidade Estadual do Paraná/FAP

Conselho Editorial / Editorial Board

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

ISSN 2175-0769

O MOSAICO

número 21, edição especial

ARTE & EDUCAÇÃO: TUDO A VER

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

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. 21 (edição especial.), 2021. – Curitiba : FAP; Coordenação de Pesquisa e Pós-Graduação, 2021. 311p.

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
Giancarlo Martins Marcos H. Camargo	
ASPECTOS DA TEORIA ATOR-REDE (ANT) E DA MEDIAÇÃO EM EXPOSIÇÕES DE ARTE: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS EM MEDIAÇÃO CULTURAL	13
Andrew Martins Carlin	
A AUTONOMIA DA MULHER QUE DANÇA A DOIS PARA A ATUAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E DE ENSINO	37
Tatiana Maria Asinelli da Luz Keiber	
A CASA COMO <i>INSIGHT</i> POÉTICO NA OBRA <i>CROQUIS PARA PROVÁVEIS PINTURAS, DE DIDONET THOMAZ</i>	57
Jhon Erik Voese	
TRANSFORMISMOS: PROCESSOS DE PESQUISA DE UM CORPO (DES) MONTADO	83
Bruno Nascimento da Silva Cesar	
ENTRE ESTE E AQUELE LADO DA LENTE: AS RELAÇÕES NA FOTOGRAFIA DOCUMENTAL CONTEMPORÂNEA	104
Luiza Possamai Kons	
EXPERIÊNCIAS EM PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO	122
Marilia Franco Solange Straube Stecz André Barroso da Veiga Bruno Nascimento da Silva Cesar Estevan da Silveira Márcia Regina Galvan Campos Morgana Sousa Assunção Odair Rodrigues Jr. Tania Maria dos Santos	
<i>SHEELA-NA-GIG</i>: FEMINISMO ESTÉTICO ANCESTRAL E SEU REFLEXO NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS	154
Isabele Linhares	

O TEATRO COMO SUBSTANTIVO CONCRETO DO SENSÍVEL: BREVE DIÁLOGO PARA UMA METODOLOGIA INCOMPLETA178
Thiago Dominoni

MEDIAÇÃO TEATRAL PARA ESPETÁCULO DE RUA: ESPAÇO PARA (A)COLHER AFETOS197
Victor Emanuel Carlim
Robson Rosseto

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS MULHERES.....209
Michelle Lomba

O CINEMA PRODUZIDO NA ESCOLA COMO ARTE COLABORATIVA231
Morgana Sousa Assunção

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA252
André Barroso da Veiga
Solange Straube Stecz

A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO262
Eliza Pratavieira

MEMORIAL DESCRITIVO

ANÁLISE DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: DE PAULO FREIRE A ADRIANA FRESQUET275
Odair Rodrigues dos Santos Junior

ENTREVISTA

EFETIVA MICRO PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE ENTREVISTA COM O RUBRO OBSCENO287
Elisângela dos Santos Rosa

POR RASTROS DA HETERONORMATIVIDADE NAS PRÁTICAS DO TANGO DANÇA: UMA ENTREVISTA COM LIDIANI EMMERICH E GABRIEL BARBOSA FERREIRA301
Leonardo José Taques

CONTENTS

EDITORIAL	11
Giancarlo Martins Marcos H. Camargo	
ASPECTOS DE LA TEORÍA DEL ACTOR-RED (ANT) Y LA MEDIACIÓN CULTURAL EN EXPOSICIONES DE ARTE: ESTRATEGIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN MEDIACIÓN CULTURAL	13
Andrew Martins Carlin	
LA AUTONOMÍA DE LA MUJER BAILANDO A DOS PARA LA ACCIÓN EN LAS RELACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN	37
Tatiana Maria Asinelli da Luz Keiber	
THE HOUSE/HOME AS A POETIC INSIGHT IN THE ARTWORK “SKETCHES FOR POSSIBLE PAINTINGS” BY DIDONET THOMAZ.....	57
Jhon Erik Voese	
TRANSFORMISM: RESEARCH PROCESSES OF A (UN)ASSEMBLED BODY.....	83
Bruno Nascimento da Silva Cesar	
ENTRE ESTE Y AQUEL LADO DE LA LENTE: LAS RELACIONES EN LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL CONTEMPORÁNEA	104
Luiza Possamai Kons	
EXPERIENCIAS EN PRODUCCIONES AUDIOVISUALES Y EDUCACIÓN.....	122
Marilia Franco Solange Straube Stecz André Barroso da Veiga Bruno Nascimento da Silva Cesar Estevan da Silveira Márcia Regina Galvan Campos Morgana Sousa Assunção Odair Rodrigues Jr. Tania Maria dos Santos	
<i>SHEELA-NA-GIG: ANCESTRAL AESTHETIC FEMINISM AND ITS REFLECTION ON CONTEMPORARY ARTISTIC EXPRESSIONS</i>	154
Isabele Linhares	

THEATER AS A CONCRETE SUBSTANTIVE OF THE SENSIBLE: A BRIEF DIALOG FOR AN INCOMPLETE METHODOLOGY178

Thiago Dominoni

THEATRICAL MEDIATION FOR STREET THEATER: A SPACE FOR WELCOMING AFFECTIONS197

Victor Emanuel Carlim
Robson Rosseto

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES209

Michelle Lomba

THE CINEMA PRODUCED SCHOOL AS COLLABORATIVE ART231

Morgana Sousa Assunção

AUDIOVISUAL PRODUCTION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM252

André Barroso da Veiga
Solange Straube Stecz

MEDIATION AS A CREATION PROCESS: A CASE STUDY262

Eliza Prataveira

DESCRIPTIVE MEMORIAL

ANALYSIS OF CINEMATOGRAPHIC CREATION: FROM PAULO FREIRE TO ADRIANA FRESQUET275

Odair Rodrigues dos Santos Junior

INTERVIEW

EFFECTIVE MICRO PARTICIPATION IN SOCIETY INTERVIEW WITH THE OBSCENE RUBBER287

Elisângela dos Santos Rosa

BY TRACES OF HETERONORMATIVITY IN TANGO DANCING PRACTICES: AN INTERVIEW WITH LIDIANI EMMERICH AND GABRIEL BARBOSA FERREIRA..301

Leonardo José Taques

EDITORIAL

Esta edição da Revista *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), denomina-se *Arte & Educação: tudo a ver* e tem a coordenação dos Professores Giancarlo Martins e Marcos H. Camargo.

Destacamos que recebemos um volume de submissões substancial, tendo em vista que este número especial da MOSAICO foi destinado aos mestrandos de 2019, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, do Campus de Curitiba II, da Universidade Estadual do Paraná. Diante do tema do dossiê em pauta, foram aprovados e selecionados 16 trabalhos, que dão o tom da multiplicidade de perspectivas das pesquisas, que possibilitam recortes, reflexões e análises de diferentes objetos/temas artísticos e educacionais.

A recepção dos trabalhos, a seleção, os encaminhamentos, as trocas de correspondência eletrônica, além da diagramação desta edição, se deram em meio de uma crise pandêmica sem precedentes. Entretanto, as intensas transformações causadas pelos protocolos de distanciamento social impostos pela Covid-19 não conseguiram afetar – ao menos no que se refere a este Periódico – o ritmo de sua produção.

Publicamos aqui trabalhos sobre as estratégias metodológicas das mediações culturais, sobre a autonomia do corpo feminino na dança, a relação da fotografia com a história, a estética feminina na ancestralidade da cultura, o teatro como substantivo concreto do sensível, a mediação teatral nos espaços públicos, práticas artísticas na educação de jovens e adultos, a produção audiovisual e o cinema em sala de aula, além de outros textos instigantes e indispensáveis para os que desejam se aprofundar no diálogo necessário entre a arte e a educação.

A ampla gama de temas propostos nesta edição é fruto da diversidade de pesquisadores e pesquisas em curso no Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Todos os quatro campos da arte (Dança, Teatro, Artes Visuais e Cinema), que compõem o programa de pós-graduação foram contemplados nesta edição especial, com o objetivo

de apresentar ao público leitor as comunicações de pesquisas em arte e educação, que são desenvolvidas, tanto pela própria natureza diversificada da arte e da educação, como também pela demanda reprimida de muitos anos sem um curso que qualificasse os recursos humanos e permitisse sua manifestação acadêmica.

As pesquisas só se concretizam na medida em que se promovam condições para que suas propostas se expandam espaço-temporalmente e ganhem reverberação e continuidade, reformando o entendimento da produção e reflexão artística como atividade social, implicada em seu sistema cultural. Seu compartilhamento contribui fortemente para a disseminação e democratização da informação, promovendo o estreitamento entre saberes e práticas produzidos na universidade e seu ambiente, construindo um valor potencial que transborda para além do espaço acadêmico, podendo gerar mudanças na sociedade, beneficiando todo o ambiente.

Com satisfação recomendamos a leitura dos textos publicados aqui, pela Mosaico, nesta edição memorável, que marca o primeiro ano de funcionamento do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná.

Coordenadores

Giancarlo Martins
Marcos H. Camargo

ASPECTOS DA TEORIA ATOR-REDE (ANT) E DA MEDIAÇÃO EM EXPOSIÇÕES DE ARTE: ESTRATÉGIAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA PESQUISAS EM MEDIAÇÃO CULTURAL

Andrew Martins Carlin¹

RESUMO: Este artigo apresenta uma definição operacional do conceito de mediação cultural enquanto procedimento institucional e/ou profissional de comunicação de eventos culturais. Na sequência, argumenta-se a favor da autonomia do processo de mediação cultural, concordando com autores como Jean Davallon (2007; 2010) e Yves Jeanneret (2009) que reiteram que, nos processos comunicacionais, os significados e os conhecimentos nunca são simplesmente dados, havendo, antes, inúmeros elementos, humanos e não humanos, que carregam, transformam, criam e recriam as informações. Assim, neste recorte sobre o tema, avaliam-se as principais diretrizes da Teoria Ator-Rede, associada aos conceitos de mediação radical e comunicação associal (LEMOS, 2020), como uma estratégia teórico-metodológica para mapear a complexidade do processo comunicacional e, em especial, da mediação cultural institucional e/ou profissional praticada em exposições de arte. Por fim, este estudo registra e exemplifica como uma exposição de arte pode ser analisada a partir de uma perspectiva ontológica plana não antropocêntrica.

PALAVRAS-CHAVE: mediação cultural; teoria ator-rede; exposições de arte

ASPECTOS DE LA TEORÍA DEL ACTOR-RED (ANT) Y LA MEDIACIÓN CULTURAL EN EXPOSICIONES DE ARTE: ESTRATEGIAS TEÓRICAS Y METODOLÓGICAS PARA LA INVESTIGACIÓN EN MEDIACIÓN CULTURAL

13

RESUMEN: Este artículo presenta una definición operativa del concepto de mediación cultural como un procedimiento institucional y/o profesional de comunicación de eventos culturales. En la secuencia, se argumenta a favor de la autonomía del proceso de mediación cultural, coincidiendo con autores como Jean Davallon (2007; 2010) e Yves Jeanneret (2009) que reiteran que, en los procesos comunicacionales, los significados y el conocimiento nunca se dan simplemente, pero hay innumerables elementos, humanos y no humanos, que transportan, transforman, crean y recrean las informaciones. Así, en este apartado sobre la temática, se evalúan los principales lineamientos de la Teoría del Actor-Red, asociados a los conceptos de mediación radical y comunicación asocial (LEMOS, 2020), como estrategia teórico-metodológica para mapear la complejidad del proceso comunicativo y, en particular, la mediación cultural institucional y/o profesional practicada en exposiciones de arte. Finalmente, este estudio registra y ejemplifica cómo se puede analizar una exposición de arte desde una perspectiva ontológica plana y no antropocéntrica.

PALABRAS CLAVES: mediación cultural; teoría del actor-red; exhibiciones de arte

¹ Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP), desde 2019. Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: andrew.carlin1993@gmail.com

1. A MEDIAÇÃO CULTURAL COMO ATO AUTÔNOMO

A ideia de mediação está presente em diversas áreas do conhecimento. De partida pode-se garantir sua incidência na área jurídica, na educação, na filosofia, na comunicação, nas artes, na museologia e, até mesmo, na teologia (DAVALLON, 2007). A abrangência da categoria e os diferentes usos em cada uma dessas áreas, justificam os riscos de se elaborar uma definição simples de mediação que proceda superficialmente de sua raiz etimológica, sempre associada à ideia de estar entre ou no meio (como um intermediário).

Por outro lado, na área cultural é possível perceber certos níveis de consensos sobre os usos da palavra mediação, sobretudo quando se trata do seu uso operacional adjetivado pelo termo cultural. A noção de mediação cultural, nesse caso, costuma indicar os processos institucionais e/ou profissionais que visam aproximar públicos consumidores de bens culturais. Portanto, essa expressão frequentemente nomeia um conjunto de ações praticadas em instituições culturais que objetivam estabelecer modos de inter-relações, tanto de cunho educacional, histórico, filosófico, científico e poético, quanto de simples entretenimento, entre determinados públicos e obras de arte, objetos históricos, livros, arquivos etc.

14

Na década de 1990, o crítico brasileiro José Teixeira Coelho (1997, p. 247) definiu a mediação cultural nos seguintes termos:

Processos de diferente natureza cuja meta é promover a aproximação entre indivíduos ou coletividades e obras de cultura e arte. Essa aproximação é feita com o objetivo de facilitar a compreensão da obra, seu conhecimento sensível e intelectual – com o que se desenvolvem apreciadores ou espectadores, na busca da formação de públicos para a cultura – ou de iniciar esses indivíduos e coletividades na prática efetiva de uma determinada atividade cultural. Entre as atividades de mediação cultural estão as de orientador de oficinas culturais, monitores de exposições de arte, animadores culturais, museólogos, curadores, profissionais das diversas áreas que constituem um centro cultural, bibliotecários de bibliotecas públicas, arquivistas e guias turísticos.

Nesse arco temporal, mesmo considerando as turbulências globais e as transformações do campo da cultura, é possível caracterizar a mediação cultural, praticada em museus, galerias e aparelhos culturais, em sua funcionalidade, como o conjunto de ações que visam aproximar os objetos de cultura e seu público consumidor.

Essa apropriação foi referência para vários estudos na área da mediação em museus, uma vez que:

O termo designa essencialmente toda uma gama de intervenções realizadas no contexto museal, com o fim de estabelecer certos pontos de contato entre aquilo que é exposto (ao olhar) e os significados que estes objetos e sítios podem portar (o conhecimento). (DESVALLÉES; MAIRESSE, 2013, p. 53)

Contudo, uma definição como essa não livra o conceito de mediação cultural da opacidade e da pluralidade de significados que aparentam ser inerentes à categoria de mediação. Para o sociólogo francês Jean Davallon (2007, p. 4), a cada apropriação que se faz da noção de mediação cultural, surge um significado diferente:

Mas, na prática, ela não deixa de cobrir coisas tão diversas como a prática profissional dos mediadores (de museu ou de património, por exemplo); uma forma de ação cultural por oposição à animação cultural; a construção de uma relação com a arte; produtos destinados a apresentar ou a explicar a arte ao público; etc. Podemos vê-lo, logo que ela é contextualizada, logo que ela está situada, a definição que parecia poder fazer consenso explode para designar realidades muito diferentes.

A despeito de tal dificuldade, Jean Davallon (2007) toma como ponto de partida o entendimento de que o conceito de mediação cultural serve para designar a operação simbólica de instauração de uma relação entre o mundo do visitante e um segundo mundo por meio de uma exposição. Além disso, o autor alarga o emprego do conceito à dimensão simbólica do funcionamento midiático da exposição (DAVALLON, 2007).

Por esse prisma, os polos da mediação cultural são: os destinatários (o público frequentador de museus, bibliotecas, arquivos etc.) e os objetos ditos culturais (obras de arte, objetos históricos, livros, arquivos etc.). Enquanto os agentes mediadores, ou seja, os terceiros transformadores, podem assumir inúmeras formas (objetos, textos, intervenções de especialistas, arquiteturas etc.) (DAVALLON, 2010).

Por uma perspectiva semiótica, os mediadores culturais de exposições de arte são os dispositivos, máquinas e humanos que, agindo como intérpretes, se insinuam no processo semiótico elementar dos destinatários para lhes inserir os interpretantes destinados “a facilitar, desenvolver, efetivar, enriquecer, ampliar e mesmo questionar o processo interpretativo” (DARRAS, 2009, p.36).

Reforça-se, assim, o entendimento da mediação cultural como um “processo simbólico ligado à aprendizagem, à tradução, à troca e à comunicação por signos” que envolve a “capacidade de reconhecer e interpretar códigos e linguagens produzidos em um contexto cultural como condição elementar para aproximar sujeitos de materiais que permitem a apropriação de conteúdo informativo e fazer avançar a semiose.” (ALMEIDA, 2012, p.15).

Portanto, há mediação cultural quando ocorrem intervenções, por parte de dispositivos, máquinas e humanos, que objetivam acrescentar interpretantes no processo interpretativo de consumidores de bens culturais quando estes últimos se encontram em espaços de promoção dos objetos em questão (DARRAS, 2009).

Ao mesmo tempo, com esses consensos corre-se o risco da noção de mediação cultural ser reduzida à mera função de intermediária de um dado processo, quando a mesma precisa ser compreendida como “ação portadora de sentidos próprios que estão em relação com sentidos incrustados tanto nos objetos, como nos sujeitos culturais e seus respectivos contextos” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p.9). A mediação cultural precisa ser pensada como ato autônomo

[...] com identidade e lógicas próprias, definidas em relação com as esferas da produção e da recepção de informação e cultura. Tal abordagem, assumindo modelo triádico (mediação-produção-recepção), rompe com compreensões dualistas e mecânicas dos campos da Informação e da Comunicação, mostrando-se heurística, posto que compatível com a centralidade dos dispositivos de mediação cultural na atualidade (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p.1).

Por esse prisma, entende-se que, em sua irredutibilidade, cada instância do processo comunicacional (a mediação, a produção e a recepção), “reflete e refrata a outra, num processo dinâmico e complexo de interferências múltiplas” (PERROTTI; PIERUCCINI, 2014, p.9). Nenhuma delas cumpre uma função secundária na constituição do processo comunicacional.

Ademais, alguns estudos do campo da informação e da comunicação têm reforçado que a categoria de mediação pode cumprir o papel de ressaltar que os significados e os conhecimentos nunca são simplesmente dados, havendo antes inúmeros intermediários, terceiros simbolizantes, responsáveis por carregar, transformar, criar e recriar as informações

(DAVALLON, 2007; DAVALLON, 2010; JEANNERET, 2009). Essa posição tem contribuído para revelar a complexidade do processo, as diferentes acepções do conceito de mediação e o papel e a função dos múltiplos agentes:

O conceito de mediação vem dando apoio à disciplina francesa de ciências da informação e comunicação há duas décadas. Ele não foi criado por esta disciplina, mas esta disciplina atraiu indivíduos que se aplicam a revelar que nada é transparente. Pessoas que apontam que nada é realmente imediato e que destacam o papel de intermediários, mediadores, nas realidades sociais. Pessoas que demonstram que o conhecimento e o significado nunca nos são simplesmente dados, mas precisam ser elaborados. (JEANNERET, 2009, p.26)

Em síntese, conforme defende Davallon (2007, p. 24) “[...]o que o modelo da mediação faz aparecer é menos os elementos (a informação, os sujeitos sociais, a relação, etc.) do que a articulação desses elementos num dispositivo singular (o texto, o média, a cultura)”. A noção de mediação para os estudos informacionais e comunicacionais pode cumprir o papel de demonstrar que nada se realiza de forma direta, que nada é transparente, assim como ressaltar a função dos intermediários nas realidades sociais (JEANNERET, 2009).

Na perspectiva dos autores citados, o uso da palavra mediação serve para desviar o destaque usual dado aos polos que tradicionalmente compõem a estrutura comunicacional e evidenciar, sobretudo, um modelo explicativo preocupado com a situação comunicacional em si, que se efetiva na articulação de uma infinidade de intermediários (DAVALLON 2007; DAVALLON, 2010; JEANNERET, 2009). Destaca-se, assim, que a categoria de mediação representa, antes de tudo, uma preocupação em valorizar menos os atores e as informações de uma dada situação comunicacional do que a própria interação entre eles por meio de terceiros transformadores e produtores que elaboram uma instância autônoma que se efetiva ao complexificar o processo comunicacional (DAVALLON, 2007; DAVALLON, 2010; JEANNERET, 2009; PERROTTI; PIERUCCINI, 2014).

Esse entendimento sobre a categoria de mediação precisa estar presente nos usos do termo mediação cultural enquanto conceito operacional, que costuma ser acionado para assinalar processos institucionais e/ou profissionais específicos praticados por museus, bibliotecas, arquivos, teatros etc.

Assim, além de servir ao propósito de designar um processo específico de aproximação entre objetos de cultura e seus destinatários, cabe ao conceito operacional de mediação cultural carregar em seus significados indícios da complexidade dos processos comunicacionais, de modo a evidenciar que as articulações (ou as associações) entre sujeitos, objetos, textos e dispositivos são sempre instâncias produtoras, portanto, autônomas, no processo comunicacional.

Em resumo, a noção de mediação cultural também deve servir para o entendimento de que os significados e os conhecimentos vinculados em instituições como museus, galerias, arquivos, bibliotecas e teatros, nunca são simplesmente dados, mas transportados, desviados, transformados, criados e recriados por inúmeros intermediários (dispositivos, máquinas e humanos) que habitam galerias, palcos, acervos etc.

Portanto, os estudos que se preocupam em descrever os processos institucionais e/ou profissionais que objetivam a aproximação entre público e objetos culturais precisam adotar as estratégias teórico-metodológicas que melhor alcancem o registro ideal desse emaranhado de intermediários que constitui a mediação cultural enquanto processo comunicacional. Neste estudo, defende-se que a Teoria Ator-Rede é uma dessas estratégias.

2. TEORIA ATOR-REDE: UMA BREVE APRESENTAÇÃO

De antemão, ressalta-se que estabelecer uma relação entre a Teoria Ator-Rede (ANT)² e outras perspectivas teórico-metodológicas das ciências sociais não constitui uma tarefa simples. Contudo, pode-se afirmar que a Teoria Ator-Rede é uma espécie de revisão do campo da Sociologia que parte da problematização do termo social (CARDOSO, 2015; LATOUR 2012).

A centralidade da noção de social para a ANT fica evidente em diferentes produções teóricas sobre o tema. Bruno Latour (2012), principal representante da teoria e um dos autores mais citados da atualidade na área das Ciências Humanas (SALES JÚNIOR; SOUZA, 2012), defende que, de um modo geral, persiste na sociologia um entendimento

2 Opta-se pelo acrônimo em inglês da Teoria Ator-Rede, ANT (*Actor-Network Theory*), em função da sua ampla difusão na literatura sobre o tema, além de resguardar a ideia comumente reafirmada por Bruno Latour (2012) sobre a relação que se estabelece entre a teoria e o trabalho de uma formiga (*ant*) – ambos lentos, minuciosos e constantes. Esta opção ocorre em contraposição ao uso do acrônimo em português TAR (Teoria-Ator-Rede).

do conceito de social como um domínio da realidade que se distingue e, ao mesmo tempo, se equipara a outros domínios, tais quais o biológico, o econômico, o jurídico, o científico e o psicológico. Concepção essa que, na realidade, não tem muito de concreto a oferecer sobre o que de fato o social significa.

Latour (2012) escreve que importantes sociólogos, como Émile Durkheim (1858-1917), por exemplo, foram responsáveis por lançar as bases de uma sociologia que compreende o social como sinônimo de interação local, direta e dinâmica, mas que também funciona como uma força específica e supostamente capaz de esclarecer como essas mesmas interações locais tornam-se duráveis e expandidas. E, nessa perspectiva, cientistas sociais tomaram o termo social como força externa aos indivíduos capaz de explicar diferentes dimensões das relações entre sujeitos e objetos.

Bruno Latour (2012) alega que existem equívocos pontuais na definição convencional do social que trazem efeitos teórico-metodológicos negativos para as Ciências Sociais, uma vez que a sociologia convencional, desenvolvida ao longo do século XX, alicerçou o social como um bloco ou um material autoexplicativo da sociedade. Quando a noção de social é acionada como sinônimo de um tipo especial de causalidade que serve para explicar todos os aspectos residuais que escapam a outros domínios, os(as) cientistas sociais confundem a explicação com o que o deve ser explicado (LATOUR, 2012).

Afirmar que uma dada dimensão da vida em coletivo é moldada por aspectos sociais deixa em aberto uma série de questões, como: o que de fato significa essa força social? Como é exercida? Quais entidades estão presentes nessa ação? O que a torna durável?

Em contraponto à essa leitura do social, a Teoria Ator-Rede recomenda às Ciências Sociais um novo olhar sobre seus objetos de investigação e sobre seus métodos.

Assim, a ANT defende uma redefinição das noções que compõem a ideia de sociologia, uma vez que é urgente a retomada dos significados originais da ciência do social enquanto estudos das associações.

[...] Mas para registrar a percepção da crise e acompanhar as novas conexões, outra noção de social tem de ser descoberta: bem mais ampla do que a usualmente chamada por esse nome e, ao mesmo tempo, estritamente limitada à busca de novas associações e ao esboço de seus agregados. Este é o motivo pelo qual definirei social, não como um domínio especial, uma esfera exclusiva ou objeto particular, mas apenas como um movimento peculiar de reassociação e reagregação (LATOUR, 2012 p. 25, grifos do autor).

Logo, ao invés da rigidez e estabilidade presente nas concepções de social da sociologia convencional, a Teoria Ator-Rede aponta a necessidade de se ler o social como associação, muitas vezes instável, fluída, nunca completamente visível ou postulável; podendo ser enxergada apenas pelos seus traços, bem como ser agrupada, reagrupada ou desagrupada – às vezes produzindo, ou não, uma sociedade (LATOUR, 2012).

Em resumo, a ANT compreende o social como uma “série de associações entre elementos heterogêneos” (LATOUR, 2012, p.23). Ainda que isso signifique forçar os(as) sociólogos(as) a considerar qualquer tipo de agregado, o social deve sempre ser entendido em uma “perspectiva de movimento, ação e conexão que estão sempre se fazendo e articulando pessoas, coisas e natureza em associações provisórias” (BAUM; GONZALES, 2013, p.149).

Então, para a Teoria Ator-Rede, o que cabe aos(às) pesquisadores(as) é somente rastrear essas associações na tentativa de registrar as interações entre os atores envolvidos nesses movimentos. Assim, se o social não passa de redes de certos padrões de materiais heterogêneos, à sociologia resta a difícil tarefa de “caracterizar essas redes em sua heterogeneidade e explorar como é que elas vêm a ser padronizadas para gerar efeitos como organizações, desigualdade e poder” (LAW, 2003, p.3, tradução nossa³).

Portanto, nessa acepção, trata-se de:

[...] afirmar que não há nada de específico na ordem social; que não existe nenhuma dimensão social, nenhum ‘contexto social’, nenhuma esfera distinta da realidade a que se possa atribuir o rótulo “social” ou “sociedade”; que nenhuma ‘força social’ está aí para “explicar” os traços residuais que outros domínios não explicam; e que a “sociedade”, longe de representar o contexto “no qual” tudo se enquadra, deveria antes ser vista como um dos muitos elementos de ligação que circulam por estreitos canais (LATOUR, 2012, p.23, grifos do autor).

A ação do ator é sempre deslocada e só pode ser compreendida pela descrição da rede de associações que estabelece, por conseguinte, que todo e qualquer ator é sempre um ator em rede, no sentido de que ele “não é a fonte de um ato e sim o alvo móvel de um amplo conjunto de entidades que enxameiam em sua direção” (LATOUR, 2012, p. 75).

³ “So in this view the task of sociology is to characterise these networks in their heterogeneity, and explore how it is that they come to be patterned to generate effects like organisations, inequality and power.”

A palavra ator para a ANT cumpre o papel de evidenciar que, na perspectiva do social como associação, “jamais fica claro quem ou o que está atuando quando as pessoas atuam, pois o ator, no palco, nunca está sozinho ao atuar” (LATOUR, 2012, p. 75). Enfim, significa perceber que, conforme defende o teórico,

A ação é tomada de empréstimo, distribuída, sugerida, influenciada, dominada, traída, traduzida. Se se diz que um ator é um *ator-rede*, é em primeiro lugar para esclarecer que ele representa a principal fonte de incerteza quanto à origem da ação” (LATOUR, 2012, p. 75, grifo do autor).

Assim, “ator é aquilo que muitos outros levam a agir” (LATOUR, 2012, p. 75), já que suas ações estão sempre dispersas em outras entidades, muitas vezes não humanas e, por isso, trata-se de um ator em rede, ou melhor, um ator-rede. A ANT

[...] insiste que agentes sociais nunca estão localizados em corpos e apenas em corpos, mas sim que um ator é uma rede padronizada de relações heterogêneas, ou um efeito produzido por uma tal rede. O argumento é que pensar, agir, escrever, amar, ganhar dinheiro – todos atributos que nós normalmente atribuímos aos seres humanos, são gerados em redes que passam e se ramificam tanto dentro como fora do corpo. Daí o termo ator-rede – um ator é também, e sempre, uma rede [3] (LAW, 2003, p.4, tradução nossa⁴).

Aqui se enuncia umas das mais controversas e, também, esclarecedoras proposições da Teoria Ator-Rede, a saber, a de “que *qualquer coisa* que modifique uma situação fazendo diferença é um ator” (LATOUR, 2012, p. 108, grifo do autor); No âmbito dessa teoria, atores podem ser entidades humanas ou não humanas.

Portanto, tudo e todos que estiverem presentes nas associações, devem ser considerados. Isso não significa, evidentemente, que a Teoria Ator-Rede acredita que os objetos fazem coisas no lugar dos humanos, mas significa admitir que “nenhuma ciência do social pode existir se a questão de o quê e quem participa da ação não for logo de início plenamente explorada” (LATOUR, 2012, p.109).

4 “But it insists that social agents are never located in bodies and bodies alone, but rather that an actor is a patterned network of heterogeneous relations, or an effect produced by such a network. The argument is that thinking, acting, writing, loving, earning – all the attributes that we normally ascribe to human beings, are generated in networks that pass through and ramify both within and beyond the body. Hence the term, actor-network -- an actor is also, always, a network

Na sociologia das associações não cabe uma distinção entre quem é humano ou quem é objeto, o único objetivo deverá ser apontar quais são as entidades mediadoras e quais são as entidades intermediárias em uma dada associação e por quais motivos elas se enquadram em uma categoria e não na outra. Esse é um importante ponto de inflexão da Teoria Ator-Rede.

O conceito de mediação para a ANT de Bruno Latour se diferencia da noção de mediação presente nos estudos informacionais e comunicacionais e costuma ocupar dois níveis: um primeiro, mais amplo e geral, chamado simplesmente de mediação e um segundo, restrito e adjetivado, denominado mediação técnica (CARDOSO, 2015).

Em seu sentido mais amplo, a mediação para a ANT “pode ser entendida como a ação daquilo que está no meio do processo, isto é, trata-se do agenciamento contínuo de elementos híbridos e heterogêneos, da reelaboração do sociotécnico por atores-rede em ação dinâmica” (CARDOSO, 2015, p. 228). Portanto, mediação se refere àquilo que é “capaz de alterar a configuração dos polos, engendrando novas entidades e classes novas” (CARDOSO, 2015, p. 239).

O conceito de mediação na ANT serve para enfatizar o método de registro, mapeamento e descrição do movimento das associações e suas controvérsias. Mediadores são entidades (humanas ou não humanas) que “transformam, traduzem, distorcem e modificam o significado ou os elementos que supostamente veiculam” (LATOUR, 2012, p. 65). Para o autor pode-se considerar que diferente dos intermediários que apenas transportam sem transformar.

Um complexo computador em perfeito funcionamento é, por exemplo, um grande exemplo de intermediário, enquanto uma conversa cotidiana banal pode se tornar uma complexa cadeia de mediação quando transforma, traduz ou distorce aquilo que carrega através de suas opiniões e paixões (LATOUR, 2012).

Em síntese, para a sociologia das associações, os intermediários apenas transportam o curso da ação em um dado ordenamento, enquanto os mediadores dão outros direcionamentos à trajetória da ação. Mas ambas as posições, de mediador ou intermediário, nunca são fixas – basta lembrar que as associações estão sempre em movimentos.

O conceito de mediação na Teoria Ator-Rede está inteiramente conectado ao conceito de actante (CARDOSO, 2015). Emprestado dos estudos de literatura, a noção de actante é acionada na Teoria Ator-Rede como uma alternativa para dar conta, sem grandes prejuízos, das diferentes figurações que qualquer entidade pode assumir para si. O conceito refere-se a todas as entidades que exercem ou sofrem um tipo de ação ao participarem de qualquer tipo de associação (OLIVEIRA; PORTO, 2016).

A noção de actante cumpre, assim, a função de demonstrar que o que importa não é o tipo de figura, mas o leque de mediadores que pode aparecer ao se rastrear um ator – o que significa, por sua vez, que a ação de um único ator depende de vários actantes humanos e não humanos que formam a rede do ator-rede. Por essa lente, o mundo social já não pode mais ser lido como formado apenas por interações locais entre humanos. Com a ANT, torna-se preciso mobilizar todas as entidades que perpetuam as assimetrias das relações, ou melhor, das associações.

A noção de mediação mostra-se como um quase equivalente ao conceito de actante, sendo que a diferença está no fato de que mediação coloca a ênfase na ação (do actante), enquanto actante trata mais propriamente do elemento responsável pela ação (que é sempre mediada) (CARDOSO, 2015).

Além disso, esse conceito contempla a crítica de Latour sobre a ideia de moderno. Para Latour (1994, p.16, grifo do autor), junto à noção de moderno está implícita uma prática que “cria, por ‘purificações’, duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos, de um lado, e a dos não humanos, de outro”. Portanto, a noção de mediação permite, por conseguinte, outra prática moderna “oficiosa de deslocar, transformar, traduzir, alterar os entes, tornando-os outros, elaborar misturas, criar híbridos” (CARDOSO, 2015, p. 240).

O conceito justifica a oposição de Latour ao projeto de purificação moderna que separa natureza e cultura, subjetivo e objetivo, humano e não humano. Por isso, para Bruno Latour (1994a), jamais houve de fato a modernidade. A mediação, ocultada pelo projeto iluminista de purificação, aponta a trajetória da ação e caracteriza o estatuto ontológico do híbrido ao planificar todas as formas de existência e priorizar unicamente a investigação

de como as entidades agem nas redes dinâmicas do social – a polarização moderna não é desmontada, mas complementada com os híbridos (CARDOSO, 2015). Aqui o conceito amplo de mediação se entrelaça ao conceito mais restrito de mediação técnica.

A noção de mediação técnica, por sua vez, serve para demonstrar que “interessa mais atentar[-se] aos hibridismos e aos resultados da associação dos elementos participantes do que buscar velhas dicotomias (especialmente as que tendem a ressaltar distinções entre as esferas do sujeito e do objeto)” (CARDOSO, 2015, p. 205). O conceito cumpre, então, o papel específico de revelar a emergência das entidades híbridas que se constituem nas relações humanos/não humanos.

Em um ensaio de 1994, Bruno Latour (1994b) ilustra o conceito de mediação técnica por meio de um famoso exemplo no qual o autor trata da relação entre humanos e armas de fogo. Dentro do debate sobre o controle ao acesso às armas, a questão posta por Latour (1994b) no exemplo é: pessoas matam pessoas ou armas matam pessoas? Para o autor, ao tratar-se de uma questão como essa, não deve existir a noção de ferramenta neutra (pessoas matam pessoas), como também não deve persistir a noção de um destino autônomo que os humanos não podem controlar (armas matam pessoas). O que deve ser pensado é a emergência de um ator híbrido (pessoa-arma) que, na associação entre humano e arma, ganha um novo programa de ação, no caso as condições de matar outra pessoa. O conceito ressalta a emergência de novas entidades que surgem nas associações.

Resumidamente, podemos dizer que mediação técnica, no sentido imprimido por Latour, refere-se a uma confluência entre homem e objeto técnico que deveria soar trivial: homens e armas mudam a partir da existência de humanos com armas. Desse modo, a associação resultante (inteligência técnica), não pode ser descrita nem pelo “homem” nem pela “arma”, já que as partes isoladas não contêm os atributos do todo. Dito de outra forma, Latour apresenta como alternativa, para o problema da primazia do homem sobre a máquina ou da máquina sobre o homem, o conceito de mediação técnica, que vê em ambos um par dialógico simétrico e uma gênese de propriedades novas, dada pela conjunção homem-máquina, de modo que mediação é entendida aqui como uma ação capaz de revelar a emergência dos agentes híbridos a partir de agentes heterogêneos postos em relação (CARDOSO, 2015, p. 206, grifos do autor).

A mediação técnica demonstra que nas associações os programas de ação dos actantes podem ser alterados a ponto de surgir uma outra entidade, como no caso da pessoa-arma: uma pessoa em posse de uma arma na mão não é mais a mesma, uma vez

que agora se sente investida de poder, enquanto a arma na mão de uma pessoa também é outra entidade, muito diferente da arma em uma gaveta, por exemplo (CARDOSO, 2015; LATOUR, 1994b). Já o híbrido pessoa-armas é “um actante novo, e o organismo social deve ser revisto a partir dessa tradução, responsável por agenciar programas de ação e promover os deslocamentos nos vínculos dos actantes originais” (CARDOSO, 2015, p. 207).

A ideia de mediação técnica define que a esfera humana não goza de nenhum privilégio em relação aos não humanos (CARDOSO, 2015). O interesse está em saber qual é o programa de ação dos atores, ou seja, a série de objetivos, passos e intenções que um agente pode descrever numa relação (LATOUR, 2001) e como eles se transformam ou se mantêm ao se associarem a outras entidades. O convite da ANT é para uma planificação ontológica que permita ver o social em movimento entre diversas entidades – humanas ou não.

3. MEDIAÇÃO RADICAL E COMUNICAÇÃO ASSOCIAL

Como visto, o social para a ANT já não pode mais ser lido como um bloco ou um material autoexplicativo de uma dada situação e, ao contrário dessa apreensão, precisa ser reduzido/ampliado à ideia de associações de diversas naturezas que se fazem e se refazem entre entidades heterogêneas (humanas e não humanas). Mas, como operar nessa lógica em termos de método? A resposta mais objetiva para essa questão dada inúmeras vezes por Bruno Latour (2012) é: siga os atores!

Essa orientação significa, em essência, que as particularidades não podem ser ignoradas ou homogeneizadas em nome de uma força maior ou de uma perspectiva que priorize a função dos humanos nas associações. A tarefa principal do(a) cientista social passar a ser, por conseguinte, perseguir os atores (humanos ou não) a fim de unicamente descrever como seus programas de ação surgem nas relações, não como resultado de estruturas, campos, cultura ou da sociedade, mas como resultados de subdeterminações que fazem deles alvos móveis de diversas entidades que povoam suas operações, e como esses programas se transformam em meio ao movimento do social (LATOUR, 2012).

Como afirmado, é justamente o conceito de mediação técnica que possibilita o devido destaque ao caráter associativo do social e aos hibridismos presente em todas as associações, sem deixar de lado os objetos em favor das pessoas, ou vice-versa. Contudo, o conceito de mediação técnica de Latour (1994a; 1994b) ao mesmo tempo em que se aproxima da categoria de mediação convencionalmente explorada pelos estudos comunicacionais e informacionais também se distancia, pois enquanto o primeiro destaca a trajetória da ação e seus desvios, a segunda trata, sobretudo, dos meios que garantem os processos comunicacionais.

Por outro lado, é possível estabelecer pontos de contato entre o conceito e a categoria, afinal ambas as noções contribuem para destacar os inúmeros intermediários que carregam e transformam um determinado curso (da ação ou da informação). Além disso, aproximar essas duas abordagens sobre mediação pode contribuir para superar o caráter transmissivo da comunicação, oriundo dos modelos matemáticos lineares que, em geral, concebem a comunicação como transferência da informação entre dois polos, e destacar, em contrapartida, as articulações, os vínculos e as associações (as mediações técnicas) que formam os processos comunicacionais.

Uma vez que a informação seja entendida como transformação, logo, como alteração constante da forma inicial daquilo que se associa e se desassocia no curso de várias ações, torna-se possível a compreensão de que humanos e não humanos não apenas informam, mas transformam e, por isso, fazem o tempo todo mediação (no sentido latouriano). Assim, o significado de comunicar torna-se agir em comum, vincular-se, associar-se, conectar-se, em razão da partilha de uma mesma ação entre os actantes (SALGADO, 2018a). A comunicação, pela perspectiva da Teoria Ator-Rede, pode ser vista como:

[...] uma ação comum conjugada entre humanos e não humanos, por isso, sociotécnica, termo que não se limita aos objetos técnicos, mas abarca o caráter híbrido das associações, irreduzíveis a um ou outro elemento. Assim, associações entre humanos e não humanos (H-NH), bem como entre não humanos e não humanos (NH-NH) são sociotécnicas ou híbridas [...] a comunicação pode se dar entre não humanos, como entre os animais não humanos, entre os minerais e entre os vegetais, pois não se trata da influência mútua e recíproca de mentes ou consciências sobre outras, mas do contato e do contágio entre aqueles que agem, quer sejam humanos ou não humanos (SALGADO, 2018b, p.181-182).

Nesse sentido, a mediação (em seu sentido convencional), enquanto instância irreduzível que se define em relação permanente com a produção e a recepção, constitui-se sempre por mediações técnicas de diversas naturezas. Ao carregar determinada informação, os dispositivos de mediação cultural (humanos e não humanos) de uma exposição de arte, por exemplo, transformam-na ao mesmo tempo em que fabricam a ação comunicacional ao se associarem com outras entidades. Pensar a concepção convencional de mediação usado pelos estudos comunicacionais e informacionais pela perspectiva da mediação técnica da ANT significa, assim, possibilitar uma análise não antropocêntrica dos processos comunicacionais.

Alguns autores chamam de virada materialista esse processo de reconhecimento das agências dos objetos e suas performances nas formações sociais (LEMOS, 2020; SALGADO, 2018a). Mas, para o pesquisador brasileiro André Lemos (2020), essa virada parece não ter interferido nos estudos de comunicação. Para o autor, as pesquisas de materialidade sempre se mostraram periféricas no campo da comunicação, os quais costumam valorizar o papel de agentes humanos ao invés de uma topologia plana, local e não antropocêntrica (LEMOS, 2020). Em outras palavras, no campo da comunicação, trata-se pouco sobre mediação técnica, logo, sobre a emergência de híbridos.

Para André Lemos (2020), são frequentes os estudos em comunicação que afirmam (falsamente) reconhecer o papel dos híbridos sem se dedicar a um estudo empírico detalhado e que apelam a grandes generalizações e conclusões sobre o mundo (LEMOS, 2020). Lemos (2020) afirma que no campo da comunicação há uma divisão entre humanos e não humanos e os primeiros costumam ser privilegiados em detrimento dos segundos.

O autor brasileiro defende que, no lugar da dicotomia posta pela comunicação social, que purifica pessoas e objetos, é preciso privilegiar uma comunicação associal, ou seja, que consiga compreender o social para além da abordagem das perspectivas intersubjetivas antropocêntrica e que seja capaz de perceber os agenciamentos sociotécnicos que compõem os processos comunicacionais (LEMOS, 2020).

Tendo por referência as premissas da Teoria Ator-Rede, Lemos (2020) defende a necessidade de uma abordagem neomaterialista da comunicação que implica em uma análise: i) pragmática/não essencialista (o ator é definido pelo que faz e não pode ser

definido por categorias *a priori*), ii) materialista (os fenômenos sempre produzem efeitos ou afetações materiais), iii) não antropocêntrica (o controle e a fonte de ação não são privilégios do ator humano), iv) associativa/local (tudo se dá em rede plana) e iv) empiricamente radical (a observação deve ser detalhada sem grandes generalizações).

O neomaterialismo afirma a necessidade de se estar atento a todas as entidades presentes em uma associação, de modo a valorizar a visão de entrelaçamento, sem reduzir à interpretação ou às estruturas que agem por cima ou por baixo dos atores (LEMOS, 2020).

As teorias neomaterialistas se sustentam a partir de quatro pressupostos: materialismo, não essencialismo, associativismo e não antropocentrismo. Indicando que tudo tem base material, tais teorias preveem que as coisas são o que fazem, que tudo está entrelaçado e que o humano não é sempre o centro das ações (LEMOS, 2020).

Para se referir às mediações presentes nos processos comunicacionais por uma perspectiva neomaterialista, André Lemos (2020, p.57) sugere o adjetivo radical, pois esse permite “falar de mediação envolvendo humanos e não humanos colocando, portanto, a dimensão híbrida e materialista no seu entendimento”. O conceito de mediação radical destaca o papel dos diversos actantes que compõem os processos comunicacionais por uma perspectiva da mediação técnica empregada pela Teoria Ator-Rede. De acordo com o autor:

O social é fruto das associações nesse coletivo de humanos e não humanos. A comunicação é assim um processo associal, fruto da mediação radical. Com essa ênfase, podemos pensar de forma mais completa e integrada como os humanos são agidos e agem no interior dos processos associativos sem retirar da equação agentes fundamentais para compreensão desses processos (os objetos e suas materialidades) [...]. A compreensão da ação, da mediação e da comunicação se dá, nessa perspectiva, a partir de análises imanentes, descrevendo a ação de todos os actantes envolvidos na mediação (radical) em uma análise plana, sem recorrer a priori a explicações contextuais ou globais por um lado, ou microsociais e antropocêntricas por outro (LEMOS, 2020, p. 57).

Com o conceito de mediação radical, Lemos (2020) direciona a atenção para a complexidade e a grande diversidade de actantes que compõem os eventos de comunicação. Assim como os estudos de mediação citados na seção anterior (DAVALLON, 2007; DAVALLON 2010; JEANNERET, 2009; PERROTTI; PIERUCCINI, 2014), o interesse do autor brasileiro é revelar a necessidade de se levar em conta as articulações entre os

elementos intermediários, de modo a deixar claro que os significados e os conhecimentos nunca são simplesmente dados na comunicação, mas que dependem da articulação desses elementos. A diferença é que Lemos (2020) enfatiza que não se pode deixar de lado as entidades não humanas, uma vez que “os humanos não estão em um lugar privilegiado na circulação da ação” (LEMOS, 2020, p.60).

Em síntese, o objetivo do conceito de mediação radical é apontar pragmaticamente que o processo comunicacional é associal, portanto, composto por humanos e não humanos, e demonstrar a materialidade e a agência de cada um dos objetos articulados pelas mediações técnicas que formam as mediações comunicacionais. Com o conceito, André Lemos (2020, p. 60) impulsiona sua perspectiva neomaterialista que reconhece que tudo existe e tem efeito por agenciamento material e que “nenhum elemento possui atributos essenciais e que eles só se definem em suas relações, nos agenciamentos, nas linhas de fuga, nos afetos, nas mediações radicais, portanto”.

Posto as principais características de uma abordagem neomaterialista dos processos de comunicação, resta apontar como a perspectiva teórico-metodológica da Teoria Ator-Rede pode contribuir pontualmente para uma pesquisa sobre a mediação cultural em exposições de arte.

4. COMO PENSAR DISPOSITIVOS DE MEDIAÇÃO CULTURAL POR UMA PERSPECTIVA ANT

Ao adotar a perspectiva da ANT, para realizar uma pesquisa sobre mediação cultural em exposições de arte, tratando-se do seu sentido institucional-profissional, a investigação deve seguir as mediações radicais nos processos de comunicação associal.

Em outras palavras, a pesquisa deve se valer de um empirismo radical que considere todos as entidades, humanas e não humanas, que possam ser vistas como mediadoras culturais, ou seja, que na sua relação com os(as) visitantes tenham em seus programas de ação o objetivo de facilitar, desenvolver, efetivar, enriquecer, ampliar e mesmo questionar o processo interpretativo dos(as) destinatários(as) (DARRAS, 2009).

O passo essencial para transformar dispositivos de mediação cultural em actantes de mediação cultural deve ser a adoção de uma perspectiva ontológica plana que leve em conta a atuação de educadores, historiadores da arte, curadores, palestrantes e artistas, assim como etiquetas, textos, paredes, iluminação, bancos, mesas e suportes dispostos na exposição. Tudo isso por meio de um empirismo radical que abandone as generalizações (LEMOS, 2020)

Do ponto de vista prático, as análises convencionais da mediação cultural praticadas em exposições de arte normalmente se limitam a apresentar considerações sobre a atuação dos educadores, dos curadores, dos especialistas e dos artistas que participam diretamente das ações comunicacionais desses eventos culturais.

Ainda, nesse conjunto, em muitas dessas pesquisas, são apresentadas considerações sobre as intenções humanas por detrás dos elementos não humanos, como as etiquetas, os textos de paredes e as disposições espaciais – consolidando uma visão antropocêntrica das relações sociais que, por princípio, ignora o programa de ação dos objetos e, portanto, a sua capacidade de agência.

O ponto central defendido neste artigo é que, para notabilizar a complexidade dos processos de mediação cultural como proposto pelos autores(as) citados(as) na primeira parte deste trabalho, tais como Davallon (2007, 2010), Jeanneret (2009), Perrotti e Pieruccini (2014), os processos comunicacionais nas exposições de arte também precisam ser vistos como associativos, ou seja, eles se estabelecem para além das relações interpessoais e exclusiva das consciências humanas (LEMOS, 2020).

A concepção associal da comunicação permite o entendimento de que as entidades que carregam, transformam, criam e recriam a informação, se conectam em uma rede plana que só pode ser descrita por meio de um posicionamento mais míope (que enxerga de perto) e menos preocupado em grandes generalizações acerca das estruturas sociais ou culturais (LEMOS, 2020).

Em síntese, é preciso estar atento a cada agente (humano ou não humano) que compõem o processo comunicacional chamado: mediação cultural. Etiquetas, textos, paredes, iluminação e tantas outras entidades não humanas precisam ser igualmente considerados nas descrições das associações que ocorrem nas galerias, afinal essas

entidades não apenas transportam sem interferência, como intermediárias, as informações e os objetivos ditados pelas mentes humanas de educadores, curadores, historiadores da arte, artistas e palestrantes, mas possuem seus próprios programas de ação que podem transformar e recriar as ações humanas. Deve-se considerar igualmente os objetos e as pessoas, isso é a paisagem ontológica plana defendida pela ANT.

Cita-se como exemplo a exposição “Entremundos” (fig. 1) com curadoria de Adolfo Montejo Navas⁵, que fez parte da 14ª Bienal Internacional de Arte Contemporânea de Curitiba entre 2019 e 2020. A mostra, que tratava da condição contemporânea que permite aos indivíduos habitar vários mundos, contou com 27 obras (entre pinturas, vídeos, fotografias, esculturas, instalações, registros de performances, impressões e livros) de 23 artistas brasileiros.

Uma investigação convencional acerca da mediação cultural praticada na mostra “Entremundos” muito provavelmente destacaria o papel dos humanos na comunicação dos objetos de arte. Seriam valorizadas, por exemplo, as ações das mediadoras contratadas pela 14ª Bienal que permaneciam na exposição à disposição do público; a abordagem dos(as) educadores(as) do Museu Oscar Niemeyer (MON) que transitavam duas vezes por dia na exposição com grupos agendados; as visitas-guiadas e as oficinas oferecidas por artistas contemplados pela exposição; as palestras oferecidas no miniauditório do Museu ou, quando muito, as intenções do curador Adolfo Montejo Navas por detrás dos textos de paredes e das disposições das obras.

5 Nascido em Madri em 1954, mora no Brasil há 26 anos. É poeta, artista visual, crítico e curador. Realizou diversas curadorias no Brasil e na Espanha, além de ser autor de livros de Anna Bella Geiger, Víctor Arruda, Regina Silveira, Iberê Camargo, Paulo Bruscky e outros(as) artistas renomados (14ª BIENAL, 2019).

Figura 1 – exposição “entremundos”

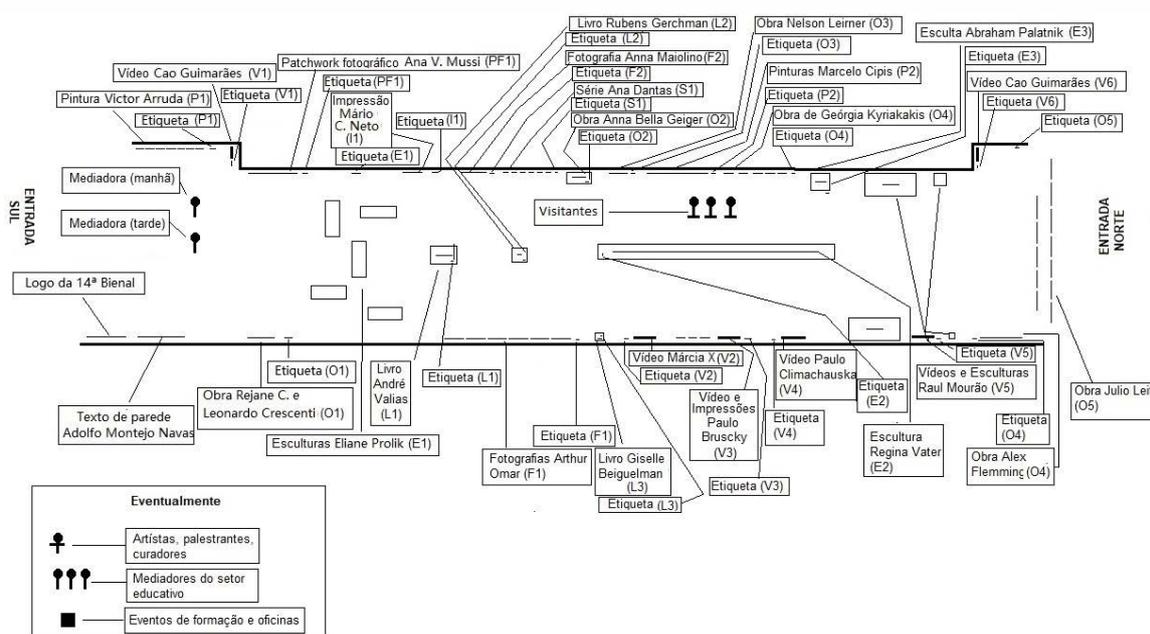


Fonte: O autor (2019)

Mas, uma abordagem como essa ignoraria, por exemplo, a interferência de esculturas gigantes, das 23 etiquetas ou dos 600m² dispostos em 60m em duas paredes paralelas que, respectivamente, dividiam o trajeto dos(as) visitantes pela exposição, causavam, em alguns casos, mais confusões que esclarecimentos com seus termos técnicos pouco conhecidos e que conduziam uma permanência média na sala de pouco mais de oito minutos.

Apenas a descrição associal, míope (muito próxima) e radical da mediação cultural praticada na mostra “Entremundos” seria capaz de mapear cada um desses atores não humanos, de modo a levar em conta os programas de ação, ou seja, a série de objetivos, passos e intenções (LATOUR, 2001) contidas e transformadas em cada etiqueta, educadores(as), obras de arte e paredes que atuaram como mediadoras (no sentido latouriano) em meio às associações que se formaram e se desmancharam e que criaram e recriaram diversas entidades híbridas no período em que a exposição esteve aberta à visitação. André Lemos (2020) chama de inventário a descrição minuciosa das entidades que estão inseridas na questão de interesse (fig. 2).

Figura 2 – inventário da exposição “entremundos”



Fonte: O autor (2020)

Com a Teoria Ator-Rede o mundo social se torna muito mais complexo e povoado a ponto de apenas uma observação prática e concreta ser capaz de mensurar como os coletivos são formados. Lemos (2020) denomina de transdução essa etapa seguinte ao inventário que é a descrição das mediações (no sentido Latouriano) que ocorreram nas associações, ou seja, a “identificação do que as coisas fazem, são feitas e fazem fazer (LEMOS, 2020, p.62).

Esse breve exemplo da exposição “Entremundos” cumpre o papel de ressaltar que os objetos precisam ser considerados ou, como afirma Bruno Latour (2012), trazidos de volta à vida. O convite deste artigo é para que os trabalhos de investigação sobre mediação cultural em exposições de arte sejam cada vez mais pragmáticos, materialistas, não essencialistas, não antropocêntricos, míopes e planejados. Esta parece ser uma boa estratégia teórico-metodológica para tornar material a complexidade e a autonomia da mediação cultural da arte.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo foram defendidas novas estratégias teórico-metodológicas para pesquisas de mediação cultural em exposições de arte. Para tanto, foram descritas as definições operacionais do conceito de mediação cultural enquanto procedimento institucional e/ou profissional de comunicação de eventos culturais. A mediação cultural foi definida como o conjunto de ações praticadas em instituições culturais que objetivam estabelecer modos de inter-relações, sejam de cunho educacional, histórico, filosófico, científico, poético e/ou de simples entretenimento entre determinados públicos e obras de arte, objetos históricos, livros, arquivos etc.

Ao conceber a mediação cultural como processo autônomo e argumentar que, assim como ocorre com a categoria de mediação em alguns estudos comunicacionais e informacionais (DAVALLON, 2007; JEANNERET, 2009), o conceito operacional de mediação cultural precisa carregar em seus significados o entendimento acerca da presença de inúmeros intermediários, humanos e não humanos, que carregam, transformam, criam e recriam as informações.

A partir do argumento deste estudo foram identificadas as principais diretrizes da Teoria Ator-Rede e esta foi defendida como importante estratégia teórico-metodológica para mapear a complexidade do processo comunicacional praticado em exposições de arte, chamado de mediação cultural, sobretudo, quando associada ao conceito de mediação radical e comunicação associal que valorizam o papel de agentes não humanos nos processos comunicacionais (LEMOS, 2020). Por fim, registrou-se um breve exemplo acerca de como uma exposição de arte pode ser pensada por uma perspectiva ontológica plana.

Conclui-se que a Teoria Ator-Rede pode contribuir para as pesquisas sobre mediação cultural por propor uma abordagem metodológica organizada em razão de um empirismo radical que não aceita generalizações e que incentiva uma análise local minuciosa. Além disso, a ANT, ao conceituar o social como associação e destacar a função dos objetos na constituição do próprio social, atribui um caráter heurístico aos estudos de comunicação enquanto propõe uma análise material e não antropocêntrica desses processos.

Nesse sentido, a Teoria Ator-Rede contribui para as pesquisas em mediação cultural em exposições de arte quando orienta uma abordagem metodológica que considere a ação de todos os elementos que constituem o evento – sejam humanos ou não humanos. A ANT possibilita, por conseguinte, uma investigação pragmática, materialista, não essencialista, não antropocêntrica e planificada. Passos defendidos por este estudo como indispensáveis para que a complexidade e a autonomia da mediação cultural da arte se tornem evidente e tangível.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, C. C. Mediação como processo semiótico: em busca de bases conceituais. **Tendências da Pesquisa Brasileira em Ciência da Informação**, v. 5, p. 1-18, 2012. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/114919>> Acesso em: 10 jan. 2020.

BAUM, C.; GONZALES, Z. Desdobrando a Teoria Ator-Rede: Reagregando o Social no trabalho de Bruno Latour. **Revista Polis e Psique**, Vol. 3, n.1, 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrgs.br/PolisePsique/article/viewFile/36550/26493%20Polis%20e%20Psique.%20Vol.3>> Acesso em: 05 jan. 2021.

14ª BIENAL INTERNACIONAL DE ARTE CONTEMPORÂNEA DE CURITIBA (14ª BIENAL). **Descubra os artistas, sedes e curadores**. Curitiba, 2019. Disponível em: <http://bienaldecuitiba.com.br/2019/2019/09/13/cubic4-o-circuito-universitario-que-permite-jovens-artistas-a-participarem-de-uma-bienal-internacional-de-arte-contemporanea/> Acesso em: 31 dez. 2020

CARDOSO, T. A **Epistemologia da Mediação em Bruno Latour**. 2015. 284f. Tese (Doutorado em Tecnologias da Inteligência e Design Digital). Pontifícia Universidade Católica do Paraná, São Paulo, 2015.

DAVALLON, J. A Mediação: a comunicação em processo? **Prisma: revista de ciência e tecnologia de informação e comunicação**, Porto, n.4 p.3-36, jun. de 2007. Disponível em: <<http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2100>> Acesso em: 10 jan. 2020

_____. Comunicação e sociedade: pensar a concepção da exposição. In: BENCHERIT, Sarah Fassa; BEZERRA, Rafael Zamorano e MAGALHÃES, Aline Montenegro (Org.). **Museus e comunicação: exposições como objeto de estudo**. Rio de Janeiro: Museu Histórico Nacional, 2010. p. 21-34.

DARRAS, B. As várias concepções de cultura e seus efeitos sobre o processo de mediação cultural. BARBOSA, A. M.; COUTINHO, R. (Orgs.). **Arte/Educação como Mediação Cultural e Social**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

DESVALLÉES, A.; MAIRESSE, F. Mediação. **Conceitos-chaves de Museologia**. São Paulo: Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo: Secretaria de Estado da Cultura, 2013.

LATOUR, B. **Jamais Fomos Modernos**. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994a.

_____. On technical mediation - philosophy, sociology, genealogy. **Fall**. 1994b, Vol. 3, 2.

_____. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba; São Paulo: Edusc, 2012.

LAW, J. Notes on the Theory of the Actor Network: Ordering, Strategy and Heterogeneity. **Systems Practices**, v.5, n.4, Pp.379-393, 1992. Disponível em: < <https://link.springer.com/article/10.1007/BF01059830>> Acesso em: 05 jan. 2021.

LEMOS, A. Epistemologia da comunicação, neomaterialismo e cultura digital. **Galaxia**, n. 43, 2020, p. 54-66. Disponível em: < <https://revistas.pucsp.br/galaxia/article/view/43970>> Acesso em: 05 jan. 2021.

OLIVEIRA, K.; PORTO, C. **Educação e Teoria Ator-Rede**: fluxos heterogêneos e conexões híbridas. Ilhéus, BA: EDITUS, 2016.

PERROTTI; PIERUCCINI, I. A mediação como categoria autônoma. **Informação & Informação**, v. 19, p. 1, 2014. Disponível em: < <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/informacao/article/view/19992>> Acesso em: dez. 2020. Acesso em: 05 jan. 2021.

SALES JÚNIOR, I.; SOUZA D. Apresentação. LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do Ator-Rede. Salvador: Edufba; São Paulo: Edusc, 2012.

SALGADO, T.B. P. **Fundamentos Pragmáticos da Teoria Ator-Rede**: para análise de ações comunicacionais online, 2018. 287 f. Tese (doutorado no Programa de Pós-graduação em Comunicação Social). Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG, Belo Horizonte, 2018a.

_____. A virada não humana na comunicação: contribuições da Teoria Ator-Rede e da Ontologia Orientada aos Objetos. **Dossiê Realismo Especulativo**, v. 21, n. 2, p. 171-191, 2018b. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/18146> Acesso em: 10 jan. 2020

TEIXEIRA COELHO, J. **Dicionário crítico de política cultural**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

A AUTONOMIA DA MULHER QUE DANÇA A DOIS PARA A ATUAÇÃO NAS RELAÇÕES SOCIAIS E DE ENSINO

Tatiana Maria Asinelli da Luz Keiber¹

RESUMO: O presente artigo tem por objetivo discutir a autonomia da mulher nas danças a dois e trazer reflexões e outros parâmetros para o ensino dessas danças que, ainda é pautado, em grande parte, na desigualdade entre gêneros, principalmente no que diz respeito às tomadas de decisão durante as danças a dois. As mulheres vêm exercendo um papel importante na sociedade como um todo, desempenhando cada vez mais protagonismo em âmbito pessoal, profissional e nas instâncias políticas, o que acaba por estimular uma reflexão sobre o desenvolvimento da autonomia da mulher nas danças de salão. A partir de revisão de literatura que apresenta um breve histórico sobre o desenvolvimento destas danças, nas quais as relações entre mulher e homem são dimensionadas pelas funções de dama e cavalheiro, se levanta uma definição de autonomia fundamentada como parâmetro sistêmico, que possibilita entender a necessidade de se gerar ambientes e práticas para desenvolvimento da autonomia das mulheres que dançam a dois, ou a duas, em virtude de que, autonomia não é algo dado a priori e sim, construído e estruturado nas experiências da vida. O diálogo com os autores e histórico se dá articulado com as experiências que advêm da prática profissional da autora deste artigo. Como dança social, as danças de salão tendem a apresentar e refletir em suas práticas, as mesmas estruturas e características sistêmicas da sociedade como machismo, homofobia, racismo entre outros aspectos mantidos por uma tradição e conservadorismo, pouco discutido nestas danças. A dança social deve ser expressão de felicidade, de conhecimento de si, de potencialidades humanas e pesquisar autonomia nessa prática, é um estudo de ampla pluralidade de conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Dança de salão; Mulher na dança.

LA AUTONOMÍA DE LA MUJER BAILANDO A DOS PARA LA ACCIÓN EN LAS RELACIONES SOCIALES Y LA EDUCACIÓN

37

RESUMEN: Este artículo tiene como objetivo discutir la autonomía de la mujer en los bailes para dos y aportar reflexiones y otros parámetros a la enseñanza de estos bailes, que todavía se basa en gran medida en la desigualdad entre géneros, especialmente en lo que respecta a la toma de decisiones durante los bailes para dos. La mujer viene jugando un papel importante en el conjunto de la sociedad, cada vez más protagonista a nivel personal, profesional y político, lo que acaba estimulando una reflexión sobre el desarrollo de la autonomía de la mujer en los bailes para dos. A partir de la revisión de la literatura que presenta una breve historia del desarrollo de estos bailes en los que las relaciones entre mujer y hombre son dimensionadas por las funciones de dama y caballero, se plantea una definición de autonomía basada en un parámetro sistémico, que permite comprender la Necesidad de generar ambientes y prácticas para el desarrollo de la autonomía de las mujeres que bailan juntas, debido a que la autonomía no es algo dado a priori sino construido y estructurado en experiencias de vida. El diálogo con los autores y la historia se articula con las vivencias que surgen de la práctica profesional del autor de este artículo. Como baile social, los bailes de salón tienden a presentar y reflejar en sus prácticas las mismas estructuras y características sistémicas de la sociedad como el machismo, la homofobia, el racismo y otros aspectos mantenidos por la tradición y conservadurismo poco discutidos en estos bailes. La danza social debe ser expresión de alegría, autoconocimiento, potencial humano y autonomía investigadora en esta práctica, es un estudio de amplia pluralidad de saberes.

PALABRAS CLAVE: Autonomía; Baile de salón; Mujer en el baile;

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: tatiasinelli@hotmail.com

INTRODUÇÃO

As mulheres exercem um papel fundamental na sociedade contemporânea, mais representativo que há trinta, cinquenta ou há quase noventa anos atrás, quando em 1932 lhes foi permitido votar e serem votadas no Brasil. Muitas conquistas e reconhecimentos foram alcançados nesse ínterim, mas ainda há um longo caminho a ser traçado em todas as áreas e esferas de atuação, incluindo a política pela falta de recursos a candidaturas de mulheres, nos partidos.

Não muito distante dos desafios de ordem de representação política, as danças de salão têm uma história apoiada em tradições culturais, sociais e políticas, que são pautadas em conceitos de uma sociedade machista², com mais de um século de existência, quando essa atividade começa a se desenvolver dentro e fora dos grandes bailes, assim como nas manifestações populares. Nesse contexto, as mulheres não tinham autonomia em relação a como se posicionar nesses ambientes com uma liberdade de se expressar, especialmente se fosse de um modo diferente ao estipulado pelas regras de conduta nos salões e mesmo, na sociedade de cem, oitenta ou cinquenta anos atrás, se comparado aos tempos atuais.

Nas danças de salão, os métodos tradicionais que ainda se fazem presentes no ensino, perpetuam a concepção de que nas danças a dois, o homem, ou a representação do papel dele como cavalheiro³, tem o domínio nas tomadas de decisão. Ao mesmo tempo em que dinâmicas sociais têm reforçado a importância da mulher, em assumir lugares mais participativos e ativos como em leis e reformas políticas, para aumentar o número de mulheres candidatas e eleitas, revertendo-se em um protagonismo social das mulheres, assim como em outras áreas profissionais, entende-se que o fortalecimento do protagonismo das mulheres não deve ser diferente no campo da cultura, das artes e, portanto, nas danças de salão. É nesse sentido que se acredita ser necessária, uma releitura sobre o lugar

2 **Machismo** é entendido neste artigo baseado nas autoras SAFFIOTI (1987) e AUAD (2012), como a supremacia masculina que causa a inferiorização do gênero feminino provocando várias formas de violência: verbal, psicológica, física etc. Se baseia na supervalorização das características físicas e culturais associadas ao masculino, em detrimento ao feminino, crença de que homens são superiores às mulheres.

3 **Cavalheiro** tradicionalmente o homem que, numa dança a dois é o responsável por decidir e conduzir os passos, além da atenção ao espaço, dar os comandos ao corpo da Dama e ter o cuidado com o mesmo. (STRACK, 2017)

que ocupa a mulher nas danças a dois, considerando-se a autonomia de escolha e de posicionamento, antes, durante e depois de uma dança, seja nos salões, nas salas de aula, ou em qualquer outra dimensão social e política.

Partindo dessa necessidade e premissa, o ensino das danças de salão deve, também, ser entendido como um ambiente educacional importante na formação de cidadãs e cidadãos de qualquer faixa etária, pois promove, dependendo dos métodos e entendimentos sobre os protocolos e condutas, o respeito no âmbito das relações interpessoais, a integração de múltiplas linguagens e áreas de aprendizagem como a cinestésica, a auditiva e a visual. Estes aspectos que desenvolvem habilidades sensório-motoras se dão em múltiplas dimensões e acionam nos corpos, a leitura e compreensão de determinadas condutas e comportamentos. Condutas e regras de comportamento, por conseguinte, são exercitados em práticas nas quais vão sendo corporalizados modos de interagir, que estabelecem como relações, por exemplo, entre um homem e uma mulher devem se dar.

As danças de salão, não estão afastadas dos modelos culturais onde estas foram criadas e nos quais estão imersas, mesmo em tempos atuais. Quer-se dizer com isso, que as tradições de métodos de ensino nas danças de salão, tendem a carregar normativas pautadas em contextos estereotipados, sobre como deve atuar ou se comportar um casal, sobre quem comanda ou é conduzido/a, sobre quem convida, ou fica a espera de ser convidada/o para dançar.

Por exemplo, num contexto machista, o ensino das danças de salão pode e deve contribuir na revisão e releitura sobre a atuação da mulher nestas danças, seja como aprendiz ou como profissional e promover ambientes para a prática, assim como métodos, que sejam seguros para a livre escolha da mulher para conduzir, ou para ser conduzida, entre outros aspectos a serem refletidos e modificados nestas dinâmicas a dois.

Sendo assim, esse artigo desenvolve uma breve discussão que parte de um contexto histórico, sobre como se instituiu o lugar da mulher como dama⁴ que segue a condução de um cavalheiro e, na sequência, aponta para o conceito de autonomia como um parâmetro sistêmico, observando como estoques de memória podem acionar o empoderamento e o protagonismo das mulheres que dançam danças a dois, ou a duas.

Este artigo se fundamenta e é motivado pela experiência profissional de trinta anos da autora e pesquisadora desse texto, nas danças a dois, onde atua como professora, competidora, coreógrafa, coordenadora de equipe, dançarina e também como aluna. Sua percepção empírica, além de estudos sobre as questões heteronormativas e estruturais do machismo que cercam a história das danças de salão, conhecidas como danças sociais, permitem levantar questões sobre como se dão relações entre homens e mulheres que dançam, dentro e fora dos salões de baile e das salas de aula, que costumam determinar comportamentos que evocam e reiteram um lugar de supressão e, algumas vezes, de sujeição do corpo e das iniciativas das mulheres, neste âmbito.

Como isso repercute em outras interações, para além dos ambientes de prática das danças de salão? De que modo o ensino e as práticas das danças a dois podem contribuir para a autonomia da mulher, em suas escolhas de como quer e deseja se colocar e atuar em uma dança a dois, ou a duas?

Ficam aqui expostas algumas questões, que direcionam os caminhos de análise e reflexão desse texto.

UM BREVE HISTÓRICO SOBRE DAMAS E CAVALHEIROS

O termo dança de salão vem do inglês *ballroom* que significa “salão de baile” na nossa tradução, utilizado para denominar as danças em pares e diferenciá-las das danças de roda. A dança de salão também é conhecida como dança social por ser praticada por pessoas comuns, em ambientes e encontros sociais como festas e confraternizações, o que proporciona a possibilidade de relações interpessoais, integração e até relacionamentos de amizade, ou românticos. No Brasil, a prática da dança e dos bailes nos salões vieram com

4 **Dama** tradicionalmente é a mulher que, na dança a dois é quem recebe os comandos do Cavalheiro, respondendo de forma adequada e executando os passos que forem conduzidos ou propostos. (STRACK, 2017)

a transferência da corte portuguesa e, segundo FRIEDRICH (2001), entre hábitos sociais e culturais estavam as danças da moda europeia e “todos os eventos festivos eram motivo para um baile”. (FRIEDRICH, 2001, p. 8)

Segundo PERNA (2005, p.11), seu início se deu ainda na Idade Média como atividade social, praticada pela aristocracia a partir do século XV, mas a dança “como pares entrelaçados”, segundo afirmação de TOTTI (2010, p. 5), surgiu nas cortes austríaca e alemã com a Valsa, somente no século XVIII. Desde o início essa modalidade (danças de salão) necessitou de salas amplas, para comportar a movimentação dos pares livremente, como nas práticas dos salões das cortes e, por isso o nome “danças de salão”. (GOMES, 2010)

A dança social ou dança de salão é praticada por casais, em reuniões sociais e surgiu na Europa, na época do Renascimento. Pelo menos desde os séculos XV e XVI, tornou-se uma forma de lazer muito apreciada, tanto nos salões dos palácios da nobreza, como entre o povo em geral. É chamada de social por ser praticada por pessoas comuns, em festas de confraternização, propiciando o estreitamento de relações sociais de amizade, de romance, de parentesco e outras. De salão, porque requer salas amplas para os dançarinos fazerem livremente suas evoluções e porque foi através da sua prática nos salões das cortes reais europeias que este tipo de dança foi valorizado e levado para as colônias da América, Ásia e África, sendo divulgado pelo mundo todo e transformando-se num divertimento muito popular entre diversos povos. (GOMES, 2010, p. 1)

Segundo RIED (2003, p. 8), “as classes nobres diferenciavam-se das classes baixas, entre outras através das danças típicas, cuja aprendizagem fazia parte da educação”. O povo, com menor poder aquisitivo, praticava as danças folclóricas, enquanto os aristocratas que detinham maiores recursos econômicos, praticavam as danças da corte, como o Minueto⁵, por exemplo. Nesse contexto é importante relatar, que todas as danças sociais se referiam a danças que eram praticadas em pares, ou em grupos, incluindo as danças de roda, que também se caracterizam pela presença de interação social. Já as danças de salão, que também podem ser classificadas como dança social, se caracterizam por serem praticadas em salões de bailes, somente em pares, inicialmente um homem e uma mulher, e com regras de etiquetas severas (RIED, 2003).

5 **O Minueto** teve sua origem, como dança, na região de Poitu e seu nome vem de “pas menu” que significa passo miúdo. Sob o reinado de Luís XIV invadiu os salões da corte e se espalhou pela Europa, a ponto de se tornar a principal dança da aristocracia, atingindo o mais alto grau de luxo e magnificência. É uma dança em andante, com a formação de figuras geométricas e medidas. O homem e a mulher, quando tomados pelas mãos, o faziam de maneira suave, executando lentos giros e reverências um para o outro. (BASTOS, 2012) rogeriobastos.blogspot.com

A etiqueta para a dança de salão é assunto discutido há séculos e continua atual, principalmente porque tudo que se refere a regras de comportamento, acaba por gerar dúvidas e controvérsias. Afinal, as práticas se modificam ao longo do tempo e, comportamento social padrão precisa ser ensinado para que seja exigido e mantido. (DAHER, 2016)

Ainda hoje é muito comum professores de dança ensinarem o “comportamento social” nas aulas de danças de salão, que vão desde as roupas “adequadas” até o convite para dançar. No Brasil, alguns desses ensinamentos das danças de salão estão pautados nos hábitos sociais e culturais, que professores de dança europeus (especialmente franceses) trouxeram, contratados e trazidos para ensinar não somente as danças de salão da corte, mas também o comportamento desse ambiente social, com a intenção de manter a nobreza brasileira na mesma tendência da aristocracia europeia. (GONZAGA, 1996)

O livro *A arte da dança de sociedade* (1846) de Lúcio Borelli é um dos livros brasileiros mais antigos e, mesmo não sendo sobre etiqueta para danças de salão, sua leitura é relevante porque descreve algumas regras do baile, tais como manter a circulação no salão (ronda ou fluxo do salão), cuidar para não se bater com outros casais, dar atenção à elegância da postura e a leveza, estar sempre asseado, ser educado nos gestos e palavras, seguir as normas de conduta na hora de convidar uma dama para a pista, dançar usando movimentos adequados ao espaço do salão de baile.

Já em *Considerações históricas sobre as danças sociais no Brasil* (1971), publicado na Revista do Arquivo Municipal de São Paulo, Maria Amália Giffoni levantou as seguintes regras de comportamento nos salões de baile: quando for convidar a dama para dançar, o cavalheiro deve tirar um lenço do bolso (usado para colocar entre as mãos do cavalheiro e da dama, para que não suem); as mulheres ficam de um lado do salão e os homens de outro, pois havia um tipo de “quadro de avisos” geralmente luminoso (*carpet*), que avisa de tempos em tempos se serão os cavalheiros ou as damas, que deverão convidar para a próxima dança; uma dama nunca deve recusar uma dança; não fumar antes ou durante o baile; a Valsa era uma dança exclusiva para mulheres casadas, ou de mais idade, sendo “inadequado” para as moças mais jovens; sempre manter o sentido do salão (anti-horário); não fazer passos que coloquem em risco a integridade do seu par e dos outros. Entre

outras condutas e comportamentos que foram estabelecidos como regras nos salões de baile, tanto BORELLI (1846) quanto GIFFONI (1971) abordam sobre a importância da troca de sorrisos entre os casais durante a dança.

A partir dessas informações trazidas pelos autores, algumas delas apontadas em entrevistas com frequentadores de bailes (ZAMONER, 2017), observa-se a presença da diferença de regras e comportamentos que foram estabelecidos para os homens e as mulheres que frequentavam os bailes de dança. Faz-se importante comentar algumas, diante do tema deste artigo, como a cartilha do convite para dançar, por exemplo. Até bem pouco tempo estava estabelecido como uma das principais regras do comportamento social no baile, os cavalheiros, que eram sempre homens, convidarem as damas, que eram sempre mulheres, para dançar. Eles deveriam ir até a mesa onde a dama “desejada” estava e estender a mão até ela, como convite a vir até o salão para a próxima dança. Ao final de cada dança, o cavalheiro deveria levar a dama de volta até a mesa onde ela estava sentada.

Ao ser convidada, uma mulher nunca deve recusar uma dança, independente dos motivos. Explica ZAMONER (2017), que essa “regra” de que nunca se deve recusar uma dança é bastante ensinada e, as mulheres acabam submetidas a ela tanto nos salões de bailes, quanto nas aulas de dança. Para a autora (p. 75) “Seria uma das maiores gafes que podem ser cometidas. Há quem diga, a mulher que recusa uma dança ficará malvista, podendo não ser mais convidada pelo cavalheiro recusado nem pelos que notaram o ocorrido”. E se a mulher estiver acompanhada, o homem que a convida deve antes pedir licença, ou autorização ao acompanhante, como se ela fosse propriedade, ou não tivesse liberdade de escolha sobre querer dançar com aquele cavalheiro ou não. As mulheres não podiam convidar os homens para dançar, a menos que essa fosse a regra do local e quando anunciado no *carpet*. Que mensagem essa prática passa, se aplicada nos dias de hoje?

Quando a pessoa a ser convidada não pertence ao rol de conhecidos, vale a pena conferir se está ou não acompanhada. É preciso muito tato, por exemplo, para convidar uma dama que está acompanhada do marido e vice-versa. É prudente certificar-se sobre o tipo de salão em que se encontra, para saber se não é uma gafe tirar para dançar alguém acompanhado. Se não for, vale verificar qual seria a melhor maneira de proceder naquele lugar: solicitar ao marido e depois para a dama ou pedir licença ao marido e, em seguida, convidar a dama. Quando a pessoa que se deseja convidar faz parte de seu grupo e está acompanhada, é apropriado pedir licença ao acompanhante. É muito desagradável para um casal quando um dos dois é tirado para dançar, ignorando-se seu acompanhante (ZAMONER, 2017, p. 74).

Outro exemplo é sobre a Valsa, inadequada para as mulheres jovens sendo que a mesma regra não se aplicava aos homens, independentemente da idade. Far-se-á uma breve descrição sobre a origem da Valsa, na tentativa de justificar sobre essa questão de ter sido inadequada e até proibida, no seu surgimento.

A Valsa foi a primeira dança de salão que os pares dançavam “entrelaçados”, ou seja, com os braços em volta um do outro, hoje chamado de ‘posição do abraço’, nas danças afro-latinas, ou *close position* (posição fechada) para as danças norte-americanas e europeias. Apesar de ser conhecida como uma dança clássica, a Valsa foi proibida inicialmente, por ter origem camponesa na Alemanha e Áustria, no início do século XIX. Assim como a maior parte das danças populares, o *laendler*⁶ (BLATTER, 2007) era uma dança campestre alemã, em que os pares dançavam abraçados e juntamente com o Minueto, foi uma das inspirações para os camponeses austríacos desenvolverem a origem da Valsa. Justamente por ser dançada por camponeses e com os braços entrelaçados, a Valsa foi muito mal-vista pela aristocracia e proibida de ser dançada nos salões da corte.⁷ (PACIEVITCH, 2006)

Ao contrário das danças existentes até então – onde o par dançava separado ou com os braços esticados e as mãos pousadas nos ombros um dos outros – a Valsa implicava um contacto físico muito próximo e, por incrível que pareça, foi desde logo batizada de “dança proibida” e apontada como uma dança vulgar, ou seja, um autêntico pecado! Este sentimento era ainda partilhado pelo povo inglês, na Europa, onde a aceitação da Valsa foi igualmente lenta.⁸ (PASSOBASE, s.d.)

E foi essa “intimidade” corporal trazida na Valsa que acabou interessando, principalmente aos jovens, fazendo com que nenhuma resistência conseguisse impedir sua aceitação por muito mais tempo. A popularidade da Valsa continuou crescendo ao longo do século XIX, a ponto de estar sendo dançada praticamente no mundo todo, na metade daquele século. Além dessa característica da aproximação dos corpos para se dançar, a Valsa tinha um passo básico considerado simples, em comparação com as coreografias das danças da corte, o que ajuda na sua ascensão pelo mundo e passa a ser a primeira dança de salão de improviso, ou seja, sem os passos marcados ou coreografados do Minueto.

6 **Landler** é uma dança popular germânica, realizada principalmente por «casais». Essa dança «folclórica» se originou da Áustria, derivada do antigo *Abtanz* alemão e é extremamente popular em regiões como o sul da Alemanha, a Suíça alemã e a Eslovênia. Esse estilo de dança que foi a precursora da Valsa, consiste essencialmente de movimentos corporais, como “pular e bater”. A música usada nesta forma de dança é basicamente instrumental, embora às vezes os vocais também possam ser usados. (BLATTER, 2007)

7 <https://www.infoescola.com/artes/valsa/> e <https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>.

8 <https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>

E por que essas questões referentes à Valsa se fazem importantes, nesse contexto da temática dessa pesquisa? Por muitos fatores. Começando pela proibição desse estilo de dança, vinda da aproximação dos corpos e da origem camponesa. Essa aproximação era proibida e o contato físico em público, extremamente vulgar. A relação entre homens e mulheres era de muito respeito, elegância e distância, onde somente as mãos se tocavam e mesmo assim, quase sempre com luvas ou lenços. O preconceito ao estilo camponês de dançar (e se relacionar), também aponta para as questões sociais reforçadas pelo papel da mulher dessa época, que não tinha autonomia nenhuma na sociedade.

Segundo HATHERLY (1996), o cotidiano da mulher no período compreendido entre o século XVII e metade do XVIII, seus hábitos e suas condições enquanto indivíduo da sociedade, não foram estudadas como poderia, provavelmente porque, segundo algumas obras, a mulher só ocupava o espaço privado, dedicada ao lar e à vida familiar (esposa, mãe, filha), refletida da mesma forma na sua participação na dança. E com a característica de ser uma dança de improviso, onde alguém precisaria ter a tomada de decisão, tem-se mais uma vez o homem como aquele que decide o como, onde e quando a dança em par acontece.

45

Sob o ponto de vista da etiqueta, é preciso lembrar que, primeiramente, um cavalheiro precisa pensar em deixar sua dama feliz. E a dama, precisa reagir ao trabalho do cavalheiro, revelando seu grau de satisfação. De forma muito delicada e inteligente, induzirá o cavalheiro a sentir realização[...] de início o cavalheiro se submete à decisão da dama por dançar ou não. Em sendo aceito, visa servi-la, satisfazê-la. Este seria o objetivo original da ideia de conduzir [...] Assim, entendemos que quando um par se une para dançar, passa a ser missão do cavalheiro concentrar-se em sua dama. Ficar atento a suas reações e expressões será seu foco. A partir destas manifestações, perceberá o que ela gosta e fará o necessário para satisfazê-la. Esta conduta seria o caminho para que o cavalheiro, ao atingir este objetivo, obtivesse a própria satisfação, realizando-se ainda por perceber-se capaz de satisfazer sua dama. A dama, por sua vez, precisa permitir que o cavalheiro atue enquanto se revela para ele. Precisa confiar e reagir, indicando os caminhos para que ele possa satisfazê-la (ZAMONER, 2017, p. 61).

Esse pensamento ainda é muito presente nos discursos dos praticantes de danças de salão, geralmente como duplicação do que ouvem ou aprendem durante suas práticas. Para STRACK (2013, p. 5), “historicamente, nas danças de salão, o cavalheiro sempre

conduziu sua dama, restando a ela um papel passivo de segui-lo em sua movimentação, deslocamento e musicalidade”. Não é raro ouvir de alunos que “na dança de salão é o homem quem manda”, enquanto fica subentendido que a mulher obedece.

As relações apontadas entre homens e mulheres neste contexto da Valsa, demonstram como o papel da mulher foi sendo desenhado para atuar nas danças a dois, por meio do estabelecimento de regras e etiquetas que controlavam as suas possibilidades de escolha. Estas regras e etiquetas estavam alinhadas com as regras estabelecidas na sociedade em geral, sendo o contexto de prática das danças, um reflexo ou espelho do que ocorria em âmbito maior.

Mas em que momento a sociedade e a dança se encontram? Quando e de que forma as relações entre homens e mulheres influenciam nas relações entre damas e cavalheiros? No comportamento social se deu de maneira significativa, nessa época [surgimento da Valsa], sendo a dança de salão uma forma de contato e de relação entre os corpos, no âmbito público. Houve um período em que a dança de salão esteve desvinculada das “noções de boas maneiras”. As regras de etiqueta e a dança trilharam cada uma, sua caminhada histórica de forma independente e depois se cruzam, como relata ZAMONER (2016, p. 15): “Mas houve um momento em que etiqueta e dança se encontraram, deram as mãos e seguiram juntas até hoje. O cenário deste encontro foi o salão, quando a prática da dança começou a fazer parte da vida social daquelas pessoas”. Esse encontro na história entre dança e comportamento social, apresenta um laço a ponto das regras de etiqueta ainda serem trazidas nos discursos e ensinadas, ainda hoje.

A dança de salão ainda apresenta uma estrutura binária, onde o cavalheiro tem a representação do masculino e, por tanto, das atitudes e tomadas de decisão, enquanto as damas são a representação do feminino, que responde às propostas do cavalheiro. Embora o par, dama e cavalheiro, tenha sua configuração pensada na origem das danças de salão, também reflete o modelo social exercido na relação homem/mulher, na perspectiva da heteronormatividade e do machismo estrutural.

Sobre a sociedade patriarcal e o machismo estrutural que embasam a organização da dança de salão

A emergência e manutenção de padrões heteronormativos e androcêntricos nas danças de salão, se localiza em um contexto social embasado no machismo estrutural, como um dos pilares de uma sociedade patriarcal. Assim, apresentar brevemente o que representam estes termos e estruturas sociais que são, também, culturais e políticas, se faz necessário para entender que as danças de salão foram e são influenciadas por estas estruturas macro. Ao mesmo tempo em que se acredita nesta pesquisa, que as práticas e o ensino das danças a dois podem afetar e reorganizar, relações dadas por meio de ações concretas que modifiquem regras e mecanismos estabelecidos.

O patriarcado é uma estrutura de poder social centralizada no masculino, ou seja, no homem. O homem adulto mantém o poder primário e predomina nas funções de liderança de modo geral. Na família a figura do pai é que tem o domínio sobre os demais membros. Historicamente é o patriarcado que tem se manifestado com maior presença nas organizações sociais e políticas em diferentes culturas. É uma estrutura bastante comum na sociedade humana, mas bastante contestada por vários grupos também e em vários momentos da história. O patriarcado diferencia os papéis sociais baseados em papéis sexuais, pois associa a cultura à biologia. (infoescola.com/sociedade/patriarcalismo)

Etimologicamente, patriarcado significa “a regra do pai” (FERGUSON, 1999) e também “o chefe de uma raça” (LIDDELL; SCOTT, 1996), com justificativas baseadas em questões puramente biológicas. Uma construção social⁹ considerada androcática¹⁰ e androcêntrica¹¹.

As dominações sociais relacionadas ao poder masculino são muito fortes e presentes na sociedade, provocando inúmeros e constantes estudos de gênero. Esses estudos apontam que os papéis sociais determinam a desigualdade entre homens e mulheres, por conta da cultura se associar a biologia. O discurso do patriarcado é dependente das condições culturais e, por isso, essa argumentação foi naturalizada a partir da ideia de que a biologia da mulher é frágil e tem função primária de procriação.

9 **Construção social** é um conjunto de traços pessoais, comportamentais e de relações que parecem naturais, mas são imposições de padrões e estereótipos causados por crenças e normas, com intuito de organização, controle, dominação e acordos coletivos que regulam as relações sociais, determinam valores e significados sobre: moral, ética, costumes, regras de etiqueta, padrões de beleza e normativos. (MARQUES, 2015)

10 **Androcática** é quando reconhece o poder só do homem. (OLIVEIRA; BARROS; SOUZA, 2010)

11 **Androcêntrica** é quando toda análise foca a partir da perspectiva exclusivamente masculina. (OLIVEIRA, 2004)

As mulheres foram criadas para obedecer e servir aos homens. Os homens devem ser fortes para prover a família, para desenvolver estratégias e liderar – e também podiam esperar ser servidos. Esses são os papéis de gênero aparentes em todas as instituições de uma comunidade, desde famílias, escolas e estádios, até os tribunais. Quando desafiadas, tais ideias podem ser impostas pela violência. Mas, às vezes, um olhar mais frio ou a gozação de colegas são o suficiente para fazer que alguém mude seu comportamento, para que seja mais condizente com seu papel de gênero. Um menino chorão ou uma menina agressiva talvez percebam, com certa rapidez, que transgrediram os papéis de gênero para eles. (THORPE, 2016, p. 94)

Essa estrutura histórica de desigualdade e de poder do homem sobre a mulher, desdobrou-se em inúmeras formas e variados ambientes afetando as relações e a condição de desigualdade entre os gêneros.

MACHISMO ESTRUTURAL

Em *A dominação masculina* (2012), Pierre Bourdieu trata de questões que abordam e auxiliam a conceituar o que venha a ser o “machismo estrutural”. Como essa estrutura de dominação se estabelece e se eterniza, não sendo um processo histórico, mas naturalizado, o que dificulta a possibilidade de mudança. Não sem muito trabalho, ao menos.

A dependência econômica e psicológica das mulheres foi construída a partir das suas características biológicas, como já foi visto e, isso ligava a mulher a uma situação de inferioridade. Na Grécia Antiga a mulher já ocupava um lugar de inferioridade, como ser secundário na sociedade. O casamento acontecia através de negociações entre os homens, sem que a mulher tivesse conhecimento ou participação. Acontecia sem o seu consentimento e passava a vida dependente de algum homem, sendo pai, filho, marido ou algum tutor homem (AUAD, 2003, p. 23-26). Em muitos outros momentos da história se encontram exemplos como mencionado, que se apresentam de outras maneiras, porém, neste artigo não serão discutidos.

Por uma outra perspectiva, existe a ideia equivocada de que só é chamado de machismo, a ação que seja feita de forma deliberada de um homem contra uma mulher, sendo intencional e com intuito de diminuir e/ou agredir física ou psicologicamente. O machismo é tão naturalizado que a dificuldade de entender, aceitar e perceber que, tanto

homens quanto mulheres podem ser e cometer atos machistas, é perene, mesmo quando está diante dos olhos. Essa falta de percepção da repressão existir e ser negativa, faz o poder ser quase imperceptível nas sociedades democráticas atuais.

O machismo é uma construção social e, por isso, estrutural. Ele [o machismo] aparece quase o tempo todo, em quase todas as pessoas, principalmente em pequenos detalhes, mas isso não significa que quase todas as pessoas são mal-intencionadas ou ruins. Significa que a cultura e o sistema da sociedade, educam as pessoas para aceitarem e reproduzirem a ideia de que existem diferenças de valores entre homens e mulheres, que justificam uma hierarquia entre os gêneros. As pessoas não herdam apenas bens materiais de suas famílias, herdam também cultura, tradição e visão de mundo. E muitos registros estão inscritos no corpo:

Esses esquemas de pensamento, de aplicação universal, registram como que diferenças de natureza, inscritas na subjetividade, das variações e dos traços distintivos (por exemplo em matéria corporal) que eles contribuem para fazer existir, ao mesmo tempo que as 'naturalizam', inscrevendo-as em um sistema de diferenças, todas igualmente naturais em aparência, de modo que as previsões que elas engendram são incessantemente confirmadas pelo curso do mundo, sobretudo por todos os ciclos biológicos e cósmicos. Assim, não vemos como poderia emergir na consciência a relação social de dominação que está em sua base e que, por uma inversão completa de causas e efeitos, surge como uma aplicação entre outras, de um sistema de relações de sentido totalmente independente das relações de força (BOURDIEU, 2012, p. 16-17).

Entre um vai e vem de sentidos e de relações de força, entre o que permanece ou se modifica como memória de um sistema e de um corpo, há hábitos e padrões de comportamento e de entendimento das coisas, que tendem algumas vezes até a mudar de nome, porém, a manter determinada estrutura mais arraigada, conforme (AUAD, 2003, p. 15): “Existem concepções sobre as mulheres que foram se modificando com o passar do tempo, mas por outro lado, muitas ideias antigas sobre as mulheres permanecem como há muitos anos, apenas mudaram os termos”. Foi na Idade Média que as mulheres começaram a ter acesso às Artes, Ciência e Literatura. Durante a Inquisição, a maior parte das pessoas que foram mortas eram mulheres e, com o nascimento do capitalismo, foi “instaurada a repressão e desvalorização da mulher e de tudo que fosse feminino” (AUAD, 2003, p. 35).

Nesse sentido, das moedas de troca e da valoração das coisas para o empoderamento de uns em detrimento de outros, não há separação entre dominação patriarcal e exploração capitalista. SAFFIOTI (2004) destaca que, apesar dos progressos femininos na busca por emancipação, a base material do patriarcado não foi destruída. Mesmo com o avanço do feminismo no mundo ocidental.

O patriarcalismo perpetua as práticas de opressão e dominação social: “Conhecer a história permite perceber como a situação das mulheres na atualidade foi se construindo e como é possível modificá-la. O que aconteceu *ontem* está aqui para dar instrumentos para pensar o *hoje*” (AUAD, 2003, p. 15).

Ao traçar um breve histórico de como se estabeleceram as regras entre homens e mulheres para se dançar a dois, o intuito era este mesmo que aponta AUAD (2003), pois ao se observar a força da replicação que se interioriza como memória, nas relações de quem dança e aprende dança de um determinado modo, se buscam meios de analisar criticamente possibilidades de mudança nestes padrões sociais das danças de salão.

Por este caminho, o estímulo às mulheres para convidarem seus pares para dançar, sejam estes homens, ou mesmo mulheres, entre outras opções de gênero que estejam presentes em ambientes de práticas, em bailes ou em aulas é apenas um exemplo de possibilidade de mudança, porém, que demanda a criação do ambiente e a mudança de compreensão de quem ensina e dança, as danças de salão.

Neste artigo não serão elencados ou discutidos em profundidade, os modos para se equiparar regras e métodos entre homens e mulheres, ao mesmo tempo, serão apresentados exemplos para demonstrar modos de operar, que gerem mais espaço e escolha para instituir práticas de dança a dois, que assegurem uma mudança cognitiva, porque corporal, que acione iniciativas e empoderamento das mulheres.

E por mais que pareça evidente a questão do machismo estrutural nas danças de salão, como algo que cerceia e que coloca a mulher como um agente secundário nessa relação, sem nenhuma ou pouca tomada de decisão, inclusive sobre ela mesma, ainda assim, são presentes os discursos de mulheres que não identificam essa estrutura e nem se incomodam com as questões que emergem dessa situação, em função de como corporalizaram estas relações entre cultura, sociedade e prática de dança a dois.

Cabe considerar, que no desenvolvimento e no ensino das danças de salão, os métodos tradicionais de ensino-aprendizagem seguem apresentando estratégias de ensino pensadas e aplicadas para o cavalheiro, gênero que tem as tomadas de decisão nas danças a dois, quase sempre exercidas por homens. Os movimentos, as contagens, os deslocamentos e o desenvolvimento da dança como um todo, costuma ser a partir da perspectiva do cavalheiro, de quem comanda, tradicionalmente o homem. As aulas são pensadas para os cavalheiros, pois são eles que têm a tomada de decisão. Isso faz com que o aprendizado do cavalheiro seja priorizado, pois depende dele ter o domínio para que a dança possa acontecer.

Além das aulas não serem direcionadas para as mulheres prioritária ou equiparadamente, uma vez que a aula não é pensada para elas, torna-se muitas vezes confortável para o corpo da mulher essa posição da espera e do ser conduzida para dançar, uma vez que elas não têm tomada de decisão ou responsabilidade de fazer aquela dança/ relação dar certo, o que também torna o aprendizado do homem algo exigente e até algumas vezes cruel, já que é da responsabilidade deles (cavalheiros/homens) que toda dança seja boa e funcione.

Como essa comunicação não se dá de forma compartilhada, mas apenas um do par direcionando e o outro somente recebendo, revela-se um ensino onde os papéis e funções já vêm pré-estabelecidos, sem a possibilidade de liberdade ou escolha da troca de papéis, ou funções. Esta é uma questão prioritária para a discussão desse artigo tendo em vista que para se angariar autonomia é necessário haver experiências que gerem, ao longo do tempo memória como algo que capacita um corpo para solucionar e decidir questões e situações.

AUTONOMIA E INICIATIVA PARA DANÇAR

Para pensar a autonomia da mulher que dança a dois, como um modo de experienciar seu mundo de possibilidades de atuação nessa dança, tomou-se a definição de Autonomia como um parâmetro sistêmico básico, conforme VIEIRA (2006, p. 89) a articula a uma permanência sistêmica, no que diz respeito ao quanto um sistema¹² passa

¹² “Um sistema é um conjunto ou agregado de elementos relacionados o suficiente para que haja a partilha de propriedades”. (UYEMOV, 1975, p. 96, apud VIEIRA, 2006, p. 41)

a ter a capacidade de perceber a informação de uma certa maneira, que gere uma função memória e que contribua para a sua permanência (VIEIRA, 2006, p. 22): “É a partir da memória, aqui generalizada, que um sistema consegue conectar seu passado, na forma de uma história, com o presente transiente e com possíveis futuros.”

O modo como esta definição vincula em um único sistema, o passado como história, em seu presente de existência e para traçar possíveis futuros, parece ser um caminho para integrar os registros históricos de uma prática de dança que existe fundamentada em propriedades como a heteronormatividade e o machismo estrutural, com o posicionamento das mulheres nas danças a dois e suas possibilidades de futuro em relação aos modos de se posicionar e de atuar nestas danças.

Ao mesmo tempo, entender a autonomia de um sistema, segundo VIEIRA (2006, p. 43) requer analisar “... do quanto o sistema em si mesmo é um ambiente pleno de possibilidades de autonomia, ...” e com isso, essa prerrogativa que nos apresenta o autor evidencia a necessidade de desenvolvimento de um campo de possibilidades para que um determinado sistema possa produzir o que denominamos de autonomia.

Nesse sentido, autonomia não nos seria dada de presente, de antemão ou à priori. A Autonomia de alguém e nesse caso de uma mulher nas danças a dois, necessita ser construída por meio de um estoque de vivências e informações que gerem um tipo de memória que reitere, por meio de práticas e experiências, suas possibilidades de atuação e de tomar iniciativa.

Essa atuação e iniciativa demandará a ressignificação da aprendizagem dos modos do corpo estar e se sentir em relação a si mesma e ao par ou parceiro da dança por meio de estratégias de aula pensadas e desenvolvidas para as mulheres serem protagonistas das danças a dois que praticam. Entende-se que as habilidades pró-sociais, cognitivas, de desenvolvimento da autoestima e autoconceito¹³ em relação ao lugar que determinado gênero atua e que fazem parte das atividades cotidianas, devem estar presentes como modo de promover outras formas de diálogo pelo movimento que inclui o olhar, o toque, o abraço, a condução proposta e a recebida no qual trocas possam ter espaço para ocorrer

13 **Autoconceito** é o conceito que se tem sobre de si próprio. Parte da identidade do sujeito em que estão guardados conceitos, julgamentos, ideias e representações que ele faz acerca de si próprio. (<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-autoconceito-em-psicologia-definicao-e-caracteristicas/>)

com mais equanimidade das escolhas entre as duas pessoas que compõe uma dupla para dançar a dois/duas. Afinal, movimento não tem gênero. Mas como assegurar que esse entendimento possa ter espaço seguro para ocorrer?

São vários os desafios e para VIEIRA (2006, p. 23) “o exercício da produção que gere códigos e conteúdos culturais é difícil e demanda uma qualidade de memória disponível”, portanto depende da autonomia que dispomos e que podemos elaborar. Então, partindo desse pressuposto e desafio, não se trata de ter autonomia ou de se exigir que se tenha autonomia de alguém em relação a algo como mencionado anteriormente nesse texto. O que se vislumbra no ensino, é oferecer possibilidades para que a autonomia possa ser desenvolvida ao serem disponibilizados os meios e ambientes para tal. E, ao se recapitular os padrões dados e já evidenciados neste texto, de que a mulher na dança à dois necessita ter alguém para lhe conduzir ou para lhe dizer o que deve fazer, a exemplo da condução dos movimentos a dois, entre outros vários detalhes que se dão a ver nas metodologias mais comumente utilizadas em dança de salão, se evidencia a falta e a necessidade da discussão e entendimento de como a autonomia pode ser pensada e promovida. Isso não quer dizer que não existam iniciativas e métodos que visam romper com este ciclo histórico e social do corpo e das relações entre mulher e homem pautadas em um único modelo para se dançar.

Ao mesmo tempo, este artigo aponta para uma necessidade de articular dimensões entre a prática e o ensino das danças a dois que se distanciem de práticas e entendimentos ainda vigentes e enraizados no cotidiano da sociedade: “Criar gerações sensíveis à realidade; que saibam buscar e estocar informação e estabelecer uma memória complexa, que envolve não só o que é ensinado na escola, ou que possa ser lido ou assistido em um aparelho de televisão, mas o que possa ser vivenciado a nível de emoção, sentimento, afetividade e valores”. (VIEIRA, 2006, p. 23)

A partir de um entendimento de que o corpo é cognoscente, isto é, produz conhecimento a partir de si e de sua ação em relação ao ambiente, é pelo meio com que este corpo percebe e vivencia suas relações – das quais emergem emoções, sentimentos, afetividade e valores relacionais – que memórias substanciarão possibilidades de autonomia. Para as mulheres, estas memórias devem estar religadas a tomada de decisão sobre seu

corpo, seus movimentos, suas roupas e sapatos, sua identidade de gênero e sua orientação sexual. Para que possam aprender a ouvir e dançar a música como a sentem e não serem entregues ao “seu” cavalheiro para tudo, há não ser que isso seja desejado, mas não por falta de outras práticas onde a mulher seja protagonista de si mesma, ciente de que não necessitam ser conduzidas pelo cavalheiro, como se esta fosse uma única norma a seguir.

REFERÊNCIAS

- AUAD, Daniela. **Feminismo: que história é essa?** Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: reações de gênero na escola.** São Paulo: Contexto, 2012.
- BASTOS, Rogério. **Danças tradicionais - ciclo do Minueto.** Disponível em: <<http://www.rogeriobastos.com.br/search?q=minueto>>. Acesso em: novembro de 2020.
- BLATTER, Alfred. **Revisiting Music Theory: a guide to the practice.** Grã-Bretanha: Routledge, 2007.
- BORELLI, Lucio. **A arte da dança da sociedade.** Niterói: Laemmert, 1846.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.
- DAHER, Claudia Helena. **Sob o signo de Terpsicore: cenas de baile em narrativas francesas, portuguesas e brasileiras do século XIX.** Curitiba, 2016. 442 f. Tese (Doutorado em Letras) - Setor de Ciências Humanas da Universidade Federal do Paraná.
- FERGUSON, Kathy E. «Patriarchy». In: Tierney, Helen. **Women's studies encyclopedia, Volume 2.** [S.l.]: Greenwood Publishing. p. 1048. 1999.
- FRIEDRICH, Júlio César. **A Dança de salão nas aulas de Educação Física.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1912-8.pdf>2001. Acesso em: novembro de 2020.
- GIFFONI, Maria Amália Corrêa. **Considerações históricas sobre as danças sociais no Brasil.** Revista do Arquivo Municipal de São Paulo. 1971.
- GOMES, Jussara Vieira. **Um pouco sobre a história da Dança de Salão.** 2010. Disponível em: <<http://www.danceadois.com.br/proles/blogs/um-pouco-sobre-a-historia-da-danca-de-salao-no-brasil>>. Acesso em: fevereiro de 2020.
- GONZAGA, Luis. **Técnicas de Dança de Salão.** Rio de Janeiro, Editora Sprint, 1996.
- HATHERLY, Ana. **A casa das musas.** Lisboa: Estampa, 1996.
- LIDDELL, Henry George; SCOTT, Robert. **A Greek-English Lexicon. With a Revised Supplement.** Oxford: Clarendon Press, 1996.

MARQUES, Teresa. **Compêndio em linha de problemas de filosofia analítica**. Campo Grande: Alameda da Universidade, 2015.

MIRANDA, Rafael. O que é autoconceito em psicologia? Definição e características. **Escola Educação**, 2019. Disponível em: <<https://escolaeducacao.com.br/o-que-e-autoconceito-em-psicologia-definicao-e-caracteristicas/>>. Acesso em: 13 jan. 2021.

NETO, Letícia, Rodrigues Ferreira. **Patriarcalismo**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/sociedade/patriarcalismo/>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

OLIVEIRA, Guacira Cesar de; BARROS, Ivônio; SOUZA, Maria Helena. **Trilhas feministas na gestão pública**. Brasília: CEFEMEA, 2010.

OLIVEIRA, Rosa Maria Rodrigues de. Para uma crítica da razão androcêntrica: gênero, homoerotismo e exclusão da ciência jurídica. **Revista Seqüência**, n.º 48, p. 41-72, jul. de 2004

PACIEVITCH, Thais. **Valsa**. Disponível em: <<https://www.infoescola.com/artes/valsa/>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

PASSOBASE.COM. **Valsa: a rainha de todas as danças de salão**. Disponível em: <<https://passobase.com/artigos/valsa-rainha-dancas-salao>>. Acesso em: fevereiro de 2020.

PERNA, Marco Antonio. **Samba de Gafieira: a história da dança de salão brasileira**. 2a. ed. Rio de Janeiro: ed. do autor, 2005.

RIED, Bettina. **Fundamentos de Dança de Salão**: programa internacional de dança de salão; dança esportiva internacional. Ed. Midiograf. Londrina, 2003.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **O poder do macho**. São Paulo: Moderna, 1987.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004.

STRACK, Míriam M. **Danças de salão: cartografia de uma abordagem feminista**. 2017. 124 f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017.

STRACK, Míriam Medeiros. **Dama ativa e comunicação entre o casal na dança de salão: uma abordagem prática**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós-Graduação em Teoria e Movimento da Dança com Ênfase em Danças de Salão da Faculdade Metropolitana de Curitiba. São José dos Pinhais, 2013.

THORPE, C. et al. **O livro da Sociologia**. São Paulo: Globo Livros, 2016.

TOTTI, Angélica. **A prática da ideodinese e sua influência da postura de praticantes iniciantes de samba, na Dança de Salão**. 2010. 82 f. Monografia (Especialista) – Curso de Pós-Graduação em Teoria e Movimento da Dança, Com Ênfase em Danças de Salão, Faculdade Metropolitana de Curitiba – Famec, São José dos Pinhais – PR, 2010.

VIEIRA, Jorge de Albuquerque. **Teoria do conhecimento e Arte**. Formas de conhecimento: Arte e Ciência uma visão a partir da complexidade. Fortaleza, 2006.

ZAMONER, Maristela. **Dança de salão, uma força civilizatriz**. Curitiba: Comfauna. 2016.

ZAMONER, Maristela. **Etiqueta para dança de salão**. Primeiros passos. Curitiba: Comfauna, 2017.

A CASA COMO *INSIGHT* POÉTICO NA OBRA *CROQUIS PARA PROVÁVEIS PINTURAS*, DE DIDONET THOMAZ

Jhon Erik Voese¹

RESUMO: O presente artigo trata da obra *Croquis para prováveis pinturas*, da artista Didonet Thomaz, produzida no contexto do *Programa de residência de artistas plásticos contemporâneos Faxinal das Artes* que aconteceu em 2002, no distrito de Faxinal do Céu. O evento foi organizado como uma residência artística pela Secretaria da Cultura do Estado do Paraná. A análise busca entender a obra enquanto processo de investigação sobre a casa em sua dimensão material, no caso o local de abrigo, sua dimensão simbólica, o ambiente de repouso e segurança para o corpo e a mente e em sua dimensão poética, como levantada por Gaston Bachelard (1978), sendo o elemento constituinte de uma matéria prima conceitual. Também será abordada aqui a *Teoria Crítica do Processo de Criação*, de Cecília Almeida Salles (1998), pois serão utilizadas fontes para mapear os conceitos e referências de Didonet Thomaz, lendo a obra final não como algo descolado, mas sim como uma parte de um processo de investigação que vai além do próprio objeto musealizado.

PALAVRAS-CHAVE: Didonet Thomaz; Processo de Criação; Residência Artística; Faxinal das Artes.

THE HOUSE/HOME AS A POETIC INSIGHT IN THE ARTWORK “SKETCHES FOR POSSIBLE PAINTINGS” BY DIDONET THOMAZ

ABSTRACT: This article deals with the artwork “Sketches for Possible Paintings”, 2002, by the artist Didonet Thomaz, produced in the context of the “Residency Program for Contemporary Visual Artists Faxinal das Artes” which took place in 2002, in the district of Faxinal do Céu. The event was organized as an artistic residence by the Paraná Secretary of Culture. The analysis seeks to understand the artwork as a process of investigation about the house/home in its material dimension, in this case the place of shelter, its symbolic dimension, the place of rest and security for the body and mind and in its poetic dimension, as raised by Gaston Bachelard (1978), being the constituent element of a conceptual raw material. The Critical Theory of the Creation Process, by Cecilia Almeida Salles (2016), will also be addressed here, as sources will be used to map Didonet Thomaz’s concepts and references, reading the final work not as something isolated, but as part of an investigation process that goes beyond the museum object itself.

KEYWORDS: Didonet Thomaz; Creation process; Artistic residence; Faxinal das Artes.

57

¹ Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: jhonvoese@gmail.com

INTRODUÇÃO

O presente artigo é desdobramento e consequência da pesquisa sobre o evento *Faxinal das Artes*², mas aqui foi feito um recorte na obra da artista Didonet Thomaz³, que recentemente (2017) concluiu sua pesquisa de pós-doutorado em Artes Visuais, pelo Instituto de Artes, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, iniciada nos domínios da *Casa Estrela*, em 1998⁴. Em 2002, quando cursava a Especialização Lato Sensu em História da Arte do Século XX, na Escola de Belas Artes do Paraná, participou dos quinze dias do *Programa de residência de artistas plásticos contemporâneos Faxinal das Artes*⁵, organizada pela Secretaria de Estado da Cultura do Paraná, com objetivo de constituir um acervo e ampliar o diálogo sobre a arte. Tais informações se fazem relevantes, na medida em que será demonstrada a ligação entre a produção acadêmica e a produção poética de Didonet que permaneceu operante mesmo após o *Faxinal das Artes*.

Diferente dos outros artistas indicados, Didonet Thomaz pediu para integrar o *Faxinal das Artes*⁶, na *Universidade do Professor, Centro de Capacitação de Faxinal do Céu*, pertinente para continuar sua *Pesquisa comunitária em arte*. De fato, após manifestar esse interesse, ela recebeu o convite por intermédio da Secretária de Estado da Cultura Monica Rischbieter⁷, sendo essa a praxe. Quatro dias depois encaminhou seu projeto aos organizadores e curadores.

2 Projeto *Faxinal das Artes: Programa de Residência de Artistas Plásticos Contemporâneos. Faxinal do Céu*, Município de Pinhão, Paraná, Brasil, 17 a 31 de maio de 2002. Curadoria de Aginaldo Farias e Fernando Bini. Consultoria de Christian Viveros-Fauné. Realização do Governo do Estado do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura com Monica Rischbieter. Com a coordenação de Sandra Fogagnoli a equipe de produção contava com Cleverson Luiz Salvaro, Cristina Mendes, Jucimara Bacil e uma equipe de doze monitores que foram escolhidos entre os estudantes de artes visuais.

3 Didonet Thomaz. Bento Gonçalves, RS, 1950. Artista multimídia. Mora e trabalha em Curitiba, PR.

4 A mais recente publicação de Didonet Thomaz é *Politopos Irregulares*, decorreu da sua pesquisa de pós-doutorado em sincronia com a exposição de mesmo nome, no Museu Oscar Niemeyer, 13 de dezembro de 2018 até 17 de março de 2019. O interlocutor, curador e co-autor Prof. Dr. Raúl Niño Bernal, é docente do Departamento de Estética, Facultad de Arquitectura y Diseño, Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá, Colombia, 2015-2019. In: THOMAZ, Didonet; NIÑO BERNAL, Raúl. *Politopos Irregulares*. Curitiba, PR: Edição do Autor, 2019. A pesquisa da Dra. Vera Lucia Didonet Thomaz foi supervisionada pelo artista visual Prof. Dr. Hélio Custódio Ferverza, junto ao Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, Brasil, 2016-2017.

5 Nomenclatura utilizada na divulgação oficial.

6 Informação dada pela própria artista em entrevista no dia 07 de dezembro de 2019, mas que não aparece na entrevista de 17 de maio de 2013, nem no depoimento cedido ao Museu de Arte Contemporânea do Paraná (MAC-PR), em 11 de março de 2014.

7 In: Of. Circ.nº04/02-GS. Secretaria de Estado da Cultura, de 22 de abril foi recebido pela artista em 03 de maio. O Projeto encaminhado por Didonet Thomaz aos curadores data de 07 de maio de 2002. Em informação verbal a artista relata que a obra *Croquis para prováveis pinturas*, de sua autoria foi oficialmente recebida em 18 de outubro de 2002.

Indiferente ao peso que os curadores possam ter dado ao pedido da artista, verifica-se nisto a importância que o evento teria e teve no seu processo criativo, em consequência das peculiaridades e enfrentamentos passados por ela. Outro carácter que a diferencia dos demais foi a escritura de dois diários simultâneos, um *Diário de pesquisa* e um *Diário de notas*, visando a inclusão do primeiro no miolo da sua Monografia⁸ apresentada para obtenção do título de Especialista em História da Arte do Século XX, junto à Escola de Música e Belas Artes, em 2003, e do segundo no miolo dos *Croquis para prováveis pinturas*, depois encaixados no miolo do objeto (Figura 1, Figura 6). No *Diário de Pesquisa* transparecem aspectos do seu fluxo de pensamento, opiniões e pontos de vista, em relação aos trabalhos realizados por outros artistas e a organização do evento. Tanto os diários, como as entrevistas feitas em 2013 e 2019, serão usados aqui como “documentos de processo” que, seguindo a definição de Cecilia Almeida Salles, que é professora do Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC-SP, e que define em seu livro *Gesto inacabado* (1998): “[...] são, portanto, registros materiais do processo criador. São retratos temporais de uma gênese que agem como índices do percurso criativo.” (SALLES, 1998, p. 17). Também está presente aqui a consciência de que esses registros não são a materialização exata do processo criador, e por isso concordamos com a autora: “Não temos, portanto, o processo de criação em mãos, mas apenas alguns índices desse processo. São vestígios vistos como testemunho material de uma criação em processo.” (SALLES, 1998, p. 17).

Explorar os *insights* poéticos presentes na obra *Croquis para prováveis pinturas*, entregue por Didonet, como contrapartida à sua participação no *Faxinal das Artes*, é o objetivo deste artigo. Também se procura traçar elementos que estejam na obra de forma implícita, mas que podem ganhar maior destaque quando acompanhados dos chamados “documentos de processo”, seja como informação complementar em textos curatoriais, etiquetas, ou mesmo com a exibição do próprio documento como item complementar ao

8 Foram impressos seis (06) exemplares da Monografia *Espólio de Romollo Gomes de Castro Deus, Teatro Monótono, Pesquisa Comunitária em Arte*, 2003. Distribuição: Orientador Prof. Dr. Etienne Ghislain Samain antropólogo e teólogo, centrado nos temas da antropologia visual, imagem (Aby Warburg, 1866-1929), comunicação humana (Gregory Bateson, 1904-1980), junto ao Departamento de Cinema, Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas; Biblioteca da Universidade Estadual de Campinas; Biblioteca da Escola de Música e Belas Artes do Paraná; bibliotecas particulares, da Antônia Schwinden e da autora.

trabalho, levando assim ao melhor entendimento sobre a melhor montagem possível para obras que possam ser tratadas como processuais, como será defendida aqui a obra de Didonet Thomaz.

1. O OBJETO ENTREGUE AO MAC-PR

Olhando para o objeto entregue (Figura 1, Figura 6) é possível intuir que se trata de uma caixa de madeira com vidraça que recebe uma capa, disposta como um véu de pelica preta. O observador pode até notar os apetrechos contidos nela, visto que não são tão inusitados, como: uma tesoura, lápis de cor e grafite num saquinho de pelica costurado e amarrado, uma lente etc. Talvez o instrumental *McCall* para remoção de tártaro, de aço inoxidável, gere alguma estranheza leve, ainda assim mesmo alguém numa rápida busca na Internet seria capaz de reconhecer.

Agora, onde está a casa – o *Chalé 78A* – local onde artista habitou nos quinze dias que esteve em Faxinal do Céu? De que maneira poderia o espectador acessar esse discurso da artista que tem “a casa” como elemento forte em sua poética, logo que consta em seu *Diário de pesquisa* e *Diário de notas*, entrevistas que tratam da obra *Croquis para prováveis pinturas*.

60

Figura 1 - Didonet Thomaz. *Croquis para prováveis pinturas*, 2002.⁹



Fonte: Fotografia Nego Miranda, 2004. Acervo Museu de Arte Contemporânea do Paraná, 2020.

9 Montagem com desenhos a nanquim, lápis de cor, giz pastel, grafite, sobre papéis de seda, sulfurizê, casca de ovo, jornal, superpostos, recortados, enrolados, dobrados, empilhados, costurados, amarrados, entre apetrechos (penas, lupa, agulheiro, linhas, tesoura cirúrgica, instrumental *McCall* para remoção de tártaro, dentro de caixa de mogno, vidro e latão, PB e cor, 50 x 14,5 x 12 cm (caixa). Medidas variáveis (capa de pelica). Registro MACPR 2004/1267.

Um olhar mais de perto pode dar algumas pistas. A inclusão de uma lente de aumento, bem mais do que outro apetrecho ao conjunto, serve para ampliar parte da *PLANTA IV* (Figura 1, Figura 6), a menor que a artista desenhou. Esse tipo de lente, utilizada por pessoas com baixa visão, pode conter o caráter, ou ao menos, a preocupação com temas de acessibilidade ou tipos de visualidades, distintas do padrão. Assim, a solução de projetar as paredes de madeiras indobráveis, em desenhos sobre folhas de papéis dobráveis, surgiu aos poucos. Após considerar as “limitações emergentes” (THOMAZ, 2003, p. 106) atinentes ao desmonte e remonte do *Chalé 78A* na Vila Residencial de Faxinal do Céu, como seria seu projeto ideal.

Tirei a medida aproximada das paredes do estar-cozinha, considerando as ripas, portas, janelas, interruptores e pontos de luz, de tudo que está preso e pintado de branco. Já que o desmancho da casa é inviável, pretendo fazer uma projeção da remoção dessas superposições, para sugerir suas sombras no papel! (THOMAZ, 2003a, p. 112).

Podem ser encontradas algumas informações complementares no *Diário de Notações*, que são as plantas incluídas no miolo do objeto entregue ao final do evento. Outra comparação possível entre o trabalho de pesquisa nos padrões acadêmicos, no caso a monografia que recebeu o *Diário de Pesquisa*, e a obra de arte que recebeu esse segundo diário, conforme citado acima. Seguem alguns trechos das *Notações*¹⁰:

> PLANTA I. Manuscritos e desenhos a nanquim, lápis vermelho, grafite, sobre papéis de seda, sulfurizê, casca de ovo, jornal, com superposição costurada, 297x420cm. Notações: “Faxinal do Céu, 19 de maio de 2002. Croqui é uma palavra de origem francesa. Croqui, substantivo masculino e significa esboço em breves traços de desenho ou pintura. Projeto: Croquis para prováveis pinturas. Origem: Espólio de Romollo Gomes de Castro Deus. Teatro Monótono. Croquis I. Área móvel. Ocorrências: 1. Máscara facial c/Alice Yamamura. Auxiliar: Juliana Jurema Bratfisch Trezub. Casa 49. 2. Máscara do polegar c/Deise Marin. Casa 76. Aproveitamento de papel – não considerar”. In: *Diário de Notações*.

> PLANTA II. Manuscritos e desenhos a nanquim, lápis vermelho, grafite sobre papel de seda, sulfurizê, casca de ovo, jornal, com superposição costurada, 297x420cm. Notações: “Faxinal do Céu, 26 de maio de 2002. [...] Croquis II Parede da Cozinha – Croquis III Parede da Cozinha – janela s/Área móvel. Croquis IV Chão da Cozinha s/Área móvel e/com azulejo. Ocorrências: 1. Jailton Moreira e José Rufino. Balões → com Nazareno – Cartas (família?) Slides – fotos Ciclo de Palestras. 2. Luiz Camillo

¹⁰ Essas *Notações*, são os escritos que aparecem nas plantas enroladas apresentadas dentro da caixa. Foram omitidas algumas repetições no nome completo do projeto, identificado com “[...]”, mas foram mantidas as datas de realização com base em informação verbal da artista.

Osório correção das falas – versão monográfica do Espólio liberação para uso. 3. Garfos Instalação Ana González. 4. Ganhei uma Araucária nº13 “Só é seu aquilo que você dá”. In: Diário de Notações.

> PLANTA III. Manuscritos e desenhos a nanquim, lápis de cor, giz pastel, grafite sobre papéis de seda, sulfurizê, casca de ovo, jornal, em com superposição costurada, 297x420cm. Notações: “Faxinal do Céu, 29 de maio de 2002. [...] Croquis V, VI, VII. Área móvel. Croquis V: Teto. Croqui VI. Parede com janela – cortina. Croqui VII. Parede com porta de saída. Ocorrências: 1. Tânia Bloomfield – luminoso noturno – “árvore nº13” em frente ao Chalé nº78 – “Só é seu aquilo que você dá”. Chalé. 2. V Relocação simbólica do lar. Matemático. 3. Palestra Rodrigo Nunes”. In: Diário de Notações.

> PLANTA IV. Manuscritos e desenhos a nanquim, lápis vermelho, grafite sobre papel de seda, sulfurizê, casca de ovo, jornal, superposição costurada, 210x297cm. Notações: “Croquis VIII. [...] Área móvel. Ocorrências: 1. Trabalho interno: Registro fotográfico do Chalé. Metragem das paredes. 2. Conversa sobre provável conversa com Eliane Prolik. 3. Dúvidas – Chalé → Luvas → Escova → Gravador. Luminoso da Araucária em frente de cada árvore “Só é seu aquilo que você dá”. In: Diário de Notações. (THOMAZ, 2002, n.p.)

Tendo contato com as notas que Didonet fez nas plantas é possível ter uma amostra do fluxo de informações, conversas e afetamentos que ela considerou importante durante à projeto de residência, como as palestras e nomes de artistas e críticos que esteve em contato por lá. Mas o curioso é que a artista permite ao espectador apenas um pequeno vislumbre de todo um processo quase que exaustivo de observação, mapeamento e reflexão sobre os sentidos que damos ao lar. Segundo a artista, sua ideia era a de racionalizar o ambiente, transpor o sensível para um lugar de lógica, classificação, uma caixa de arquivo, um museu, “colocar tudo para dentro de uma gaveta”. Onde guardamos coisas de casa, aqui ela guarda a “própria casa” (THOMAZ, 2019). A madeira mogno castanho-avermelhada da caixa é a mesma usada em alguns móveis do seu apartamento. O que dá certo pertencimento material à peça. A pelica que a recobre por fora como que protegendo essa “casa-arquivo” de intempéries, também atualmente, por vezes, recobrem as próprias mãos da artista, pele, o corpo em forma de luvas sem dedos.

Abstraindo as plantas baixas, Didonet fez os desenhos das paredes do *Chalé 78A*, de todas elas, mapeou cada cômodo, como se estivesse realizando uma autópsia da casa. Há, pois, outros itens que ajudam a dar um tom biológico, científico: a tesoura cirúrgica para cortar os fios de nylon que prendem objetos em pitões cravados na madeira da caixa. Também as curetas odontológicas usadas para remover a mineralização de depósitos em áreas de difícil acesso, aqui descontextualizadas, serviram para separar e levantar folhas

de papéis em blocos, desatar pequenos nós das tiras sobre a pelica que envolve os rolinhos com mapeamentos estilizados a partir do primordial, fisgar a poeira dos cantos objetuais. A casa é o ambiente da privacidade, portanto faz sentido que a artista impeça o público de estar na posse da sua totalidade estrutural, mesmo que paradoxalmente tenha construído um objeto para convidar o espectador a adentrar.

O objeto *Croquis para prováveis pinturas*¹¹ de Didonet faz um “falso convite” à sua vida privada. Entendendo esse “falso”, pois é construído com o caráter de ser visto e mesmo de forma inconsciente, modifica certos aspectos da realidade da casa. A artista cogita abrir o livro-objeto registrando o processo de desdobrar as plantas baixas, abrir os sacos de pelica preta, enfim, expor o conteúdo para o público, sem a promessa de retorno ao *status quo ante* isso seria inviável devido à complexidade da montagem, mas para isso informa que precisaria de uma verba para a contratação de um profissional para executar esse registro do passo a passo da desmontagem, tentando ao menos manter um vestígio do que é atualmente a obra. Adiante será explorado um pouco do processo que levaram aos *insights poéticos*, desdobrados em *Croquis para prováveis pinturas*, bem como algumas reflexões sobre os conceitos implícitos da obra em questão.

2. A CASA COMO ELEMENTO POÉTICO PARA DIDONET THOMAZ

Gaston Bachelard (1884-1962) define que um modo de analisar as obras, pode ser através de suas *imagens poéticas*. Estas já desarticuladas do material, para dentro na instância da interpretação do indivíduo que percebe a obra através, é claro, dos seus sentidos. Por outro lado, se utilizando da metáfora da “casa”, o autor da *Poética do espaço*, publicado originalmente em 1957, aponta um possível retorno dessa *imagem poética* não-material, para o material. E de acordo com ele:

Assim, abordando as imagens da casa com o cuidado de não romper a solidariedade da memória e da imaginação, esperamos fazer sentir toda a elasticidade psicológica de uma imagem que nos comove a graus de profundidade insuspeitos. Pelos poemas, talvez mais do que pelas lembranças, tocamos o fundo poético do espaço da casa. (BACHELARD, 1978, p. 201).

11 A questão da montagem será retomada com mais detalhes no subtítulo 3 deste artigo.

Esse caminho apontado por Bachelard (1978) de formação de uma *imagem poética*, mental e, portanto, subjetiva com seu contraponto da materialização, ou algo o mais próximo possível da ideia, com meios objetivos, mas que sejam capazes de invocar novas imagens aos espectadores se aproxima da teoria do conhecimento estético defendida pelo professor Marcos H. Camargo (1959-), em seu livro *Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética* (2017) onde diz que:

A arte da poesia consiste em transmutar a palavra-signo em palavra-coisa, transformando o poema em fenômeno estético e afastando dele seu caráter de veículo de significados ou sentidos. Ao coisificar a palavra o poema retira dela sua obrigação de 'dizer' as essências, mas lhe oferece em troca a eloquência dos elementos existentes no real, permitindo assim, que a coisidade da palavra nos comova e nos apaixone. (CAMARGO, 2017, p. 54).

Atrai-se aqui a metáfora da “casa” levantada por Bachelard, aliando a ideia do poeta (CAMARGO, 2017) e aqui já entendido como sinônimo de *artista* e não limitado ao uso da linguagem verbal, para entender melhor a *Pesquisa comunitária em arte* de Didonet Thomaz. Que busca no real, no material e literalmente habita as casas das quais obtém sua matéria prima conceitual, ou nas palavras de Bachelard, onde monta suas *imagens poéticas* das casas. Enfim, a casa de Romollo (Figura 2) não foi a primeira que a artista observou, mas lá estavam os elementos geradores do projeto idealizado em seu *devaneio*, conforme define no início do *Diário*:

Durante o período angustiante em que esperei a definição do meu aproveitamento no Projeto Faxinal das Artes, devaneei sobre a viabilidade de realizar jardins monocromáticos, de plantar um abacateiro na ponta de um canteiro triangular cercado por tijolos verdes... De fotografar o desmanche de um chalé registrando o processo... É proibido interferir no que está lá! Supondo que a lei deve valer para todos, fui considerando as limitações emergentes... (THOMAZ, 2003a, p. 106).

Ao descrever sua situação de pensamento como *devaneio*, se faz útil retornar a Bachelard, que traz uma boa definição que especifica um tipo diferente, que ele denomina *devaneio poético*:

Por si só, o devaneio é uma instância psíquica que frequentemente se confunde com o sonho. Mas quando se trata de um devaneio poético, de um devaneio que frui não só de si próprio, mas que prepara para outras almas deleitas (sic) poéticos, sabe-se que não se está mais diante das sonolências. O espírito pode chegar a um estado de calma, mas no devaneio poético a alma está de guarda, sem tensão, descansada e ativa. Para fazer um poema completo, bem estruturado, será preciso

que o espírito o prefigure em projetos. Mas, para uma simples imagem poética, não há projeto, e não lhe é preciso mais que um movimento da alma. Numa imagem poética a alma acusa sua presença. (BACHELARD, 1978, p. 186-187).

Ao alterar, pois, seu projeto inicial transpondo a vontade de “montagem e desmontagem”, do campo material para o simbólico, ainda assim a artista segue na linha bachelardiana, segundo a concepção adotada para esta artista neste texto, visto que “monta” suas imagens poéticas nos *devaneios iniciais*, mas que para o “poema completo”, nesse caso, a obra de arte a ser entregue à guarda institucional, possui realmente um projeto descritivo a ser executado de forma sistemática. O que pode ser verificado nos escritos entregues antes do início da residência¹².

Figura 2 - Comparativo entre a casa da Rua Roberto Barrozo 345, réplicas da casa e o Chalé 78A.¹³



Fonte: Memorial de pesquisa: arquivo fotográfico Didonet Thomaz, Curitiba, 2020.

No *Projeto* encaminhado para os organizadores e curadores (Vide nota 7) do *Programa de Residência de Artistas Plásticos Contemporâneos Faxinal das Artes*, parecia haver uma separação ao que a artista nomeou: *Relocação simbólica do lar V*¹⁴, executada no *Círculo de palavras e imagens*, mediado por Cristiana Santiago Tejo, de manhã, e os *Croquis para prováveis pinturas*, executados no *Chalé 78A*, à tarde. Essa obra derivou

12 Chamado aqui simplesmente de *Projeto*.

13 A casa da Rua Roberto Barrozo 345, destaque para a faixa com a palavra “Vende-se”. Fotografia Didonet Thomaz, 2001. *Réplicas da casa*. Fotografia Didonet Thomaz, 2002. *Chalé 78A*, Vila Residencial Faxinal do Céu. Fotografia Didonet Thomaz, 2002. Observações: CASTRO DEUS, Romollo Gomes de. *Réplicas da casa*. *Esculturas* em madeira, s/assinatura, s/data, color, 10,5 x 9,5 x 7,5 cm (menor) e 10 x 11,5 x 8 cm (maior). Acervo Castro Deus.

14 1) *Relocação simbólica do lar I*, Curso de Pós-Graduação, Especialização Lato Sensu em História da Arte do Século XX, Videoteca, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 10 de agosto de 1999. 2) *Relocação simbólica do lar II*, 10º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, São Paulo, 10 de novembro de 1999. 3) *Relocação simbólica do lar III*, I Fórum de Pesquisa Científica em Arte, Auditório Bento Mossurunga, Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 27 de outubro de 2001. 4) *Relocação simbólica do lar IV*, 11º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas, São Paulo, 23 de novembro de 2001. 5) *Relocação simbólica do lar V*, Círculo de palavras e imagens, Miniauditório Jean Piaget, Auditório Jean Jacques Rousseau, Universidade do Professor, Centro de Capacitação de Faxinal do Céu, Pinhão, Paraná, Brasil.

da observação da movimentação pictórica da sobrevivente na casa da Rua Roberto Barrozo 345, das cores fortes embaixo dos desmanchos das paredes da casa de mata-junta, especialmente, no banheiro externo, do poço e do jardim, da luz e da sombra na fotografia que substituíram os desenhos da movimentação dos objetos de uso cotidiano pelos habitantes das casas onde a artista passou tanto tempo da sua vida. Na entrevista de 2019, ao ser questionada sobre essa separação a artista informou que os dois projetos compõem uma mesma proposta artística. Disso, vale ressaltar, que se por um lado as informações vêm em retrospecto o que poderia comprometer alguma definição que se faça necessária em termos de classificação, por outro lado, Didonet trabalha com a conceito de *work in progress*, o que para ela dá noção de processo.

Adiante, no *Diário de pesquisa*, comenta: “[...] tratei de levar à sério a própria experiência, aliada à impressão – premeditação e contaminação dos projetos de arte contemporânea que trouxe da visita à Bienal, em 18 de abril de 2002.” (THOMAZ, 2003, p. 106-107), pois artistas brasileiros expositores na 25ª Bienal de São Paulo, também estavam presentes no Faxinal.

Figura 3 - Comparativo entre a menor replica da casa e a demolição da casa.¹⁵



Fonte: Memorial de pesquisa: arquivo fotográfico Didonet Thomaz, Curitiba, 2020.

Assume-se que as conversas matinais tiveram influência positiva nas realizações das tardes, na Vila Residencial. Por outro lado, num movimento duplo, a artista buscava a originalidade no seu trabalho dando ênfase à “própria experiência”, em contato com os

¹⁵ Réplica da casa. Fotografia Orlando Azevedo, 1998. Demolição da casa. Fotografia Didonet Thomaz, 2005. Observações: A casa da Rua Roberto Barrozo 345, posta à venda em 2001, não foi vendida, sendo demolida entre março e abril de 2005. (Vide nota 12).

outros processos artísticos através e além da forma discursiva, mas também diretamente com as instalações, as performances as quais algumas faz menção mais direta porque interagiu e fotografou:

Então subdividi, espaço de convivência, o meu trabalho no ateliê, eu tinha o meu chalé, além disso faço fotografias. [...] Então eu fotografei, porque me interessou esse trabalho, todos os trabalhos que eu cito aqui (no *Diário*) me interessaram muito, alguns porque eu participei outros porque eles plasticamente ficaram muito interessantes. Evocativos, maravilhosos. (THOMAZ, 2013, n.p.)

Seguindo a ordem deste texto se tem a primeira face compreende a apresentação da pesquisa no Círculo de palavras e imagens, a segunda face a construção da caixa com os rolinhos das plantas e outros objetos, pode se observar uma terceira face do trabalho feito nos dias da residência. Essa terceira face estava na distribuição dos *botons* com imagens das réplicas (Figura 2, Figura 3), no caso das esculturas remanescentes no *Espólio de Romollo Gomes de Castro Deus*, emprestadas e levadas por Didonet Thomaz para apresentação da sua metodologia da *Pesquisa comunitária em arte*. Naquele momento, precedido pela *Relocação simbólica do lar V*, ocorreu essa doação de botões com a estampa da menor réplica – dela para os outros: “Alguns aceitavam e usavam presos em suas roupas, outros não aceitavam.” (THOMAZ, 2019). Aquela última da série de cinco “correspondeu à repetição da ação de doar promovida por Romollo – dele para os outros – após a construção de cada réplica de sua casa original” (THOMAZ, 2003, p. 111), ressaltando-se o enunciado do cientista social Gregory Bateson (1904-1980), em sua monografia, a artista diz: “a estrutura que liga, mais forte do que partilhar ou compartilhar.” (Vide notas 8 e 15).

O objeto *Croquis para prováveis pinturas* faz parte, embora não sintetize a vivência no Faxinal, a artista considera o *Programa de Residência* como a inesperada “parte artística que faltava” para concluir a monografia a fim de estabelecer novos vínculos com a arte, a ciência e a tecnologia. Mesmo a artista defendendo a importância do dia a dia da sua *Pesquisa comunitária em arte* na Vila Residencial, também constava a definição da palavra *Croqui*, nas plantas baixas do *Diário de notações* (Figura 1, Figura 6), e visto que ela se comprometeu a entregar uma obra ao acervo público, abre-se margem para um trabalho em processo que tem planejamento e método, mas que aceitaria de bom grado o improvisado.

A descrição da forma não é detalhada então é difícil inferir se a composição conceitual do objeto entregue veio antes, durante, ou depois, mas em um momento da entrevista de 2019, a artista informa que a caixa de madeira foi feita por um marceneiro da sua confiança, no retorno a Curitiba, o que deixa claro que o formato de apresentação foi posterior ao encerramento do *Faxinal das Artes*, em 31 de maio de 2002, entregue para a exposição que foi inaugurada em 18 de outubro do mesmo ano. A relevância dessa informação se dá na medida em que o formato de apresentação não deve ser tido como estático, já que sua composição conceitual e mutante tende a carregar maior relevância para a artista.

2.1 O DIÁRIO DE PESQUISA E AS POSSÍVEIS CONEXÕES DA ARTISTA COM A RESIDÊNCIA.

Para entender o percurso criativo exposto no *Diário de pesquisa* de Didonet, se faz necessária a desconstrução de possíveis percursos lineares. Por definição:

Uma visão simplificadora do gesto criador mostra um percurso que tem sua origem em um insight arrebatador, que se concretiza ao longo do processo criativo. Um caminho do caos inicial para a ordem que a obra oferece. Essa perspectiva contém uma linearidade que incomoda aqueles que convivem com a recursividade e a simultaneidade desse fenômeno. Seria uma forma limitadora, como disse, de olhar para esse trajeto. Uma representação que não é fiel à complexidade do percurso. (SALLES, 1998. p. 20).

68

Busca-se então conduzir uma análise não cronológica do *Diário de pesquisa e do Diário de notações*, mas sim levantar as principais temáticas que possam trazer à tona alguns conceitos expostos no objeto final. A saber, os principais, ou mais frequentes sejam: a) o conceito “residência” em seu viés psicológico (ligado ao conceito de lar e refúgio da própria artista); b) menções aos próprios trabalhos (ligado ao caráter processual); c) referências artísticas explícitas (ligadas ao caráter de memória do objeto e de construção do sujeito). A relevância de apresentar os diários se dá na medida em que expõem o que Salles (1998) denomina como *projeto estético*, ao que define como sendo:

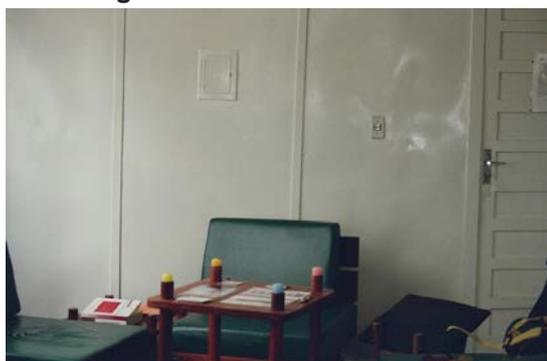
Esse projeto estético, de caráter individual, está localizado em um espaço e um tempo que inevitavelmente afetam o artista. Os documentos de processo, muitas vezes, preservam marcas da relação do ambiente que envolve os processos criativos e a obra em construção. Anotações de leituras de livros e jornais e observações sobre espetáculos assistidos ou exposições visitadas são exemplos dessa relação do artista com o mundo que o rodeia. São registros da inevitável imersão do artista no

mundo que o envolve. Por meio dessas formas de retenção de dados, conhecemos, entre outras coisas, as questões que o preocupam e suas preferências estéticas. (SALLES, 1998, p. 37).

A definição de Salles (1998), remete tanto ao *Diário de Pesquisa*, quanto ao *Diário de Notações*, conforme as citações no capítulo 2, onde nas plantas podem ser percebidas menções às conversas e lembranças para futuros estudos, ou mesmo pensamentos recorrentes e pessoas com quem a artista teve contato, como já enunciado. O termo “projeto estético” é destacado aqui, pois trata-se de um caráter de interiorização. Dito, isso, pois a autora inclui quase como uma parte do que denomina “projeto poético”. Que aqui se entende como a totalidade do “processo criador” e que de acordo com Salles (1998), caminha junto à princípios éticos, que seriam as visões de mundo, anteriores ao momento registrado no recorte que seria o tal “projeto estético”. Como exemplo, poderíamos tratar do tempo em que Didonet Thomaz esteve no Faxinal do Céu, 2002, como integrante do “projeto estético”, o momento vivido. Já os *insights*, crenças, opiniões e pontos de vista que vieram antes disso, são os princípios éticos da artista. Nesse caso ambos são igualmente importantes ao “processo criador”, mas se apresentam em instâncias diferentes, mesmo que no ato da criação estejam misturados e se auto influenciem.

2.2 A RESIDÊNCIA COMO REFÚGIO E PERTENCIMENTO.

Figura 4 - O estar modificado.

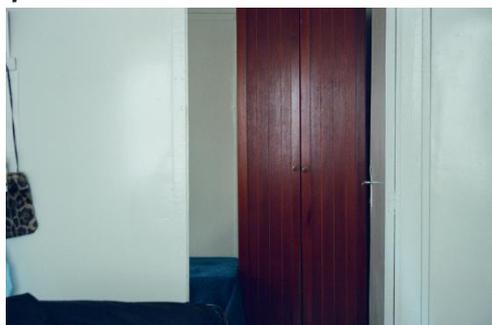


Fonte: Memorial de pesquisa: arquivo fotográfico Didonet Thomaz, Faxinal das Artes, 30 de maio de 2002.

O primeiro conceito de residência que aparece no *Diário de pesquisa* de Didonet Thomaz está ligado ao “lar” em sua dimensão psicológica. A artista relata uma modificação que lhe interessava fazer no interior do *Chalé 78A*, como foi descontinuada, teve consequências, mas ela nem menciona a relação disso com a produção de sua obra, faz parecer algo desprezível.

Ontem, 3ª feira (21), levantei cedo. Afastei as cinco poltronas verdes que estavam encostadas no canto de 90°, à direita de quem entra no chalé. Devagar, deixei um vão entre elas, formando um pentágono ao redor de uma mesa central; sobre esta, coloquei outra, menor – com as pernas para cima, formando uma prateleira para livros, catálogos e cartões. Entre uma poltrona e outra, coloquei os bancos redondos da cozinha – com as pernas para cima –, transformando-os em cavaletes para as pastas e papéis. Terei acordado o vizinho com o arrastar de móveis? (THOMAZ, 2003, p.112-113).

Figura 5 - Do estar para o quarto da frente. Quarto da frente. Fundos: roupas sobre a cama.



Fonte: Memorial de pesquisa: arquivo fotográfico Didonet Thomaz, Faxinal das Artes, 30 de maio de 2002.

Conforme apresentado no subtítulo 1, que apresenta o objeto entregue que contém os rolinhos das plantas, chamado pela artista também de *Diário de Notações* (PLANTAS I, II, III e IV), é mencionado tudo o que foi mapeado e passado para o papel. As imagens (Figura 4, Figuras 5) mostram o interior do *Chalé 78A*, matéria prima para os desenhos dos *Croquis*. Como a defesa que aqui se faz é de uma abordagem conceitual da casa é

possível considerar que esses gestos demonstram a presença afetiva do conforto que só o próprio lar traz. Ao alterar a configuração do patrimônio mobiliário, cada peça tinha um Nº PAT de registro do bem móvel, tangível no Controle Patrimonial, mais do que uma relação formal com o espaço a artista vai dando personalidade e tomando propriedade, mesmo que temporária e transitória, ao *Chalé 78A* onde se abrigou nos 15 dias. Em outro trecho mais explícito, após uma visita que fizeram à *Usina Segredo* (Hidrelétrica Governador Ney Amintas de Barros Braga), na divisa dos municípios de Pinhão e Reserva do Iguaçu, como parte da programação, chega a escrever: “O trajeto de volta pareceu infundável, queria chegar para pensar entre quatro paredes” (THOMAZ, 2003, p. 118). Ao que se pode ler que o *Chalé 78ª*, já tinha se tornado seu próprio recanto de pensamentos e, portanto, conforto.

2.3 TRABALHOS ANTERIORES.

Na visita mencionada acima, Didonet reflete sobre a montagem e desmontagem dos chalés, sua ideia original e a relação de Stenzel com a Copel:

À medida que ele foi respondendo às perguntas, inclusive sobre os chalés (montados pela 1ª vez em 1975, no Faxinal; desmontados em 1980 e transferidos para a Usina de Segredo onde ficaram até 1995 quando voltaram para o Faxinal, sendo montados em grupos de dois) fui conectando os fatos: a Copel apoiou o Projeto Casa Erbo Stenzel. O engenheiro mecânico João Nestor Stenzel trabalhou em comissionamento na Usina de Salto Segredo. Aliás, quando a hipótese de montagem & desmontagem daquele imóvel foi aventada, a família dele reagiu com certa naturalidade. Lógico, o processo lhes era conhecido... derivando-se daí a idéia de realizar as relocações simbólicas do lar depois que soube e vi uma das réplicas que Romollo Deus fez e partilhou. (THOMAZ, 2003, p. 109-110).

Essa lembrança referente à Casa Erbo Stenzel aparece em mais trechos do *Diário de Pesquisa*, mas neste fica clara a ideação de um longo processo, pois é como se na percepção da artista, tudo estivesse conectado. Segue então para lembrança de outra família com a qual conviveu, os Castro Deus: “Pensei nos Castro Deus, avançando sob a geometria da natureza em fins do século XIX, princípios do XX.” (THOMAZ, 2003, p. 110).

A artista desenvolveu com recursos particulares, ao mesmo tempo, desde 1986 aos dias correntes, projetos artísticos em casas habitadas. Acompanhou desmanchos concernentes a cada espólio após a morte de seus habitantes com os quais conviveu, registrando sua *Pesquisa comunitária em arte*, em *Memorial de pesquisa*. Demolições,

desabamentos até a ruína, traslados de dois imóveis também históricos e a destruição por incêndio de um deles na madrugada de 14 de junho de 2017. Neste caso específico, a casa localizada na Travessa General Francisco de Lima e Silva, 65, São Francisco, foi desmontada no terreno, restaurada e montada no Parque São Lourenço, entre 1997 e 1998, passando à denominação de *Casa Erbo Stenzel*. Os projetos desenvolvidos pela artista nos Cursos de Pós-Graduação, Especialização, Mestrado, Doutorado, Pós-Doutorado, a saber: 1) *Espólio de Romollo Gomes de Castro Deus, Pesquisa Comunitária em Arte* (EMBAP, 1999-2003) – a casa localizada na Rua Roberto Barrozo, 345, Centro Cívico, foi demolida em 2005. 2) *Uma casa em desmancho. Teatro monótono: 1992-2007. Ações poéticas no espaço urbano* (ECA/USP, 2004-2007) – a casa localizada na Rua Trajano Reis, 571, São Francisco, encontra-se em ruínas. 3) *Objetos de pesquisa em artes plásticas: documentos poéticos e relatórios imaginais* (PPGTE/UTFPR, 2011-2015) – a casa localizada na Rua Trajano Reis 543, São Francisco desabou em 2011. 4) *Polítopos Irregulares* (IA/UFRGS, 2016-2017) – a casa localizada na Rua Zamenhoff, 65, Alto da Glória, foi desmontada no terreno, restaurada e montada no Campus da Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Prado Velho, entre 2006 e 2013, passou à denominação de *Casa Estrela*.

2.4 O CARÁTER DE MEMÓRIA E CONSTRUÇÃO DO SUJEITO NO OBJETO.

De forma explícita Didonet Thomaz relata que teve contato direto com as obras interativas na *Vila Residencial: Tânia Bloomfield, Só é seu aquilo que você dá* (Instalação); Alice Yamamura, *Relevos* (Instalação); Rogério Ghomes, *Boletim de Ocorrência B.O.* (Instalação); José Bechara, *A casa* (Instalação)¹⁶; Ana González, *Termine sua obra com uma obra prima* (Instalação); Paulo Meira, *Alaranjado Via* (Performance)¹⁷; Divino Sobral, *Coral de árvores* (Intervenção na paisagem), tendo com o último uma relação particular de vizinhança, no sentido literal, pois ele morou algum tempo no *Chalé 79A* ao lado dela no *Chalé 78A* (cobertura de telha romana, única, no padrão de duas águas, com entradas opostas), depois ele se mudou para a margem da cachoeira, e que conclui até com algumas

16 Didonet Thomaz. *A Casa*. Organização de documentos, texto e fotografia sobre a obra de Jose Bechara. In: *Gazeta do Povo*. Curitiba PR, 17 de novembro de 2002. Caderno G, p.8.

17 In: XAVIER, J.S. Faxinal das Artes: a constituição de um acervo museológico a partir de uma residência artística. *MODOS*. Revista de História da Arte. Campinas, v. 4, n.1, p.20-34, jan. 2020. Disponível em: <https://www.publilionline.iar.unicamp.br/index.php/mod/article/view/4381>.

coincidências: “*Pelo visto, também conjugamos os verbos colecionar, ler e fazer para livros...*” (THOMAZ, 2003, p. 124). E por que com Jorge Luis Borges (1899-1986), através da indicação sobre uma leitura¹⁸ “*Tarde da noite, reli o conto Los Teólogos – a seita dos monótonos (llamados también anulares) profesaba que la historia es un círculo y que nada es que no haya sido y que no será*” (THOMAZ, 2003, p. 109).

Mas é, ao final do evento, que a autora dos diários que também são desdobramentos da sua obra, deixa-se levar por sentimentos, quase que de saudade pela despedida quase bucólica desse evento que desde antes de seu início já lhe era tão especial, pois sabia-se efêmero.

Na memória guardei os desenhos coloridos, familiares, de Jarbas Lopes Jr. e Ana Cláudia, puxados pelas mãos de seus filhos, Janaína e Cauê, nas paredes externas da casa de alvenaria que habitaram [...]. Ao contornar o fim da Rua Graciliano Ramos, embaixo, à direita, vi brinquedos flutuando num pequeno lago, como se tivessem sido deixados por um chamado às pressas... Qual a relação desses objetos com as bóias (pontos) de pescar, enfiadas em cordas (linhas), enfim, os “desenhos flutuantes” na superfície do lago, no acesso do Horto, passando o portal? Naquele momento mexiam-se à deriva do vento ou do escoamento de água – fora os patos –, a Gleyce Cruz não estava mais; [...] Lembrei do Sopro, da bolha avançando para um fim iminente... (THOMAZ, 2003, p. 125-126).

A imagem poética, voltando ao termo bachelardiano, que ela cria com esse relato evoca uma personalidade sensível que quase se esconde por trás dos rigorosos métodos de mapeamento e indicações de referencial da Didonet cientista. Assim como os frágeis traços no papel de seda se escondem por trás da organização e dos apetrechos científicos. Ao fim do *Diário de pesquisa* encontramos uma artista repleta de expectativas para os trabalhos que o futuro traria:

Espera-me o Projeto Casa da Estrela, concebida, projetada e executada por Augusto Gonçalves de Castro, sob a língua internacional do esperanto, criada pelo Prof. Lázaro Zamenhoff (1859-1917) e que dá nome à rua onde está localizada a casa. (THOMAZ, 2003, p.126-127).

O trecho acima, dá uma pista de que o processo é contínuo ao apontar para o desdobramento do tema: a casa, o desmancho a montagem da *Casa Estrela*, são mencionados no livro *Politopos Irregulares* (Vide nota 4). O sentimento de finitude pode ser visto ao menos no discurso da obra, que ao se pretender um “livro de artista”, ou mesmo um

18 BORGES, Jorge Luis. Los Teólogos. In: *El Aleph*. Buenos Aires, Argentina: Emecé, 1957, p. 35-45.

arquivo, ou museu, tende a tentativa de preservação de um tempo específico. Mais que um objeto formal, os *Croquis para prováveis pinturas*, falam de memória, família, da construção de sujeitos e sua relação com os objetos, no caso o objeto “casa”.

3. ARTE CONTEMPORÂNEA ACERVADA, OBJETOS EM CONSTANTE TRANSFORMAÇÃO.

Didonet vai modificando seu trabalho em vários momentos, desde o *insight* que teve em 1998, relacionado ao *Espólio de Romollo Castro Deus*, seja quando participou de *Faxinal das Artes*, no início de 2002, ou ao entregar em forma de objeto para a exposição no MAC-PR em outubro do mesmo ano, e com isso ela demonstra sua noção de um trabalho em processo, entretanto aceita correr o risco de acervamento e preservação¹⁹ ao entregar definitivamente a obra ao acervo da Secretaria de Cultura do Paraná. Em entrevista, em 2019, chegou a defini-lo, como um livro de artista, mas pelas regras da instituição o objeto não pode ser manipulado nem sequer aberto, não que isso seja regra para livros de artista, mas como se percebe as informações contidas no *Diário de Notações* e que estão dentro da caixa, acabam sendo privados da leitura dos espectadores, nisso se dá a importância de instrumentos de mediação que pudessem suprir essa falta, sejam transcritas (como apresentamos no início), sejam em forma de fotografias das plantas abertas (como apresentadas na figura 6). Voltando ao assunto da obra ser entendida como um processo, semelhante à noção de Cecilia Salles, onde em um artigo de 2007, deixa explícito a sua posição com a relação entre obras acabadas e processos visto que para ela:

Sob a perspectiva do inacabamento, é impossível falar em processos e obras, na medida em que as obras são parte do processo. O objeto dito acabado pertence a um processo inacabado, em outras palavras, a obra entregue ao público, como um momento do processo, é simultaneamente gerada e geradora. (SALLES, 2007, p.125).

Essa afirmação é de extrema relevância, pois se considerarmos que o artista contemporâneo que tem obras em acervos de museus, mas que continua ativo e produzindo, como é o caso de Didonet, queriam propor novas leituras, novas montagens ou mesmo

¹⁹ Usa-se aqui a ideia de que a artista aceita “correr o risco” de sua obra ser acervada não como crítica aos processos museológicos, mesmo porque com a arte contemporânea a área de museologia tem se atualizado cada vez mais. O uso do termo busca a provocação ao processo criativo que estaria sempre forçado a ser interrompido a qualquer momento para que haja o compartilhamento com o mundo.

a destruição de um objeto transformando-o em outro. Isso nos leva a outras questões: Quem tem o direito de definir a montagem de uma obra? Seria o artista? O curador? Um museólogo, ou algum outro técnico de acervo representando a instituição? Seja a caixa fechada, entregue em 2002, seja a versão idealizada atualmente (2020), ambas refletem um processo de trabalho.

Como o intuito é partir das obras resultantes para entender o processo criativo dos artistas, se faz necessária a explanação de algumas categorias trazidas por Salles, em sua *Crítica do Processo Criativo* (2007), ao menos quatro tipos básicos que podem se sobrepor ou intercalar-se entre si, mas que para efeitos de análise podem ser bastante úteis. Seriam eles: 1) Processo de criação como *tema*: Quando o artista realiza uma obra onde o conceito básico trata do processo criativo de maneira geral, não apenas do processo da própria obra, mas pode incluir outras obras do mesmo artista, ou de outros artistas. Um dos exemplos citados pela autora é o filme: *Shakespeare apaixonado*, 1998, de John Madden (1949-). 2) Proeminência de aspectos do processo: Quando a obra tratada não tematiza o processo de criação, mas dá visibilidade e importância a presença do imprevisto, ou do acaso, incorporando esses elementos como parte da obra e, portanto, como parte do processo de criação da obra, como exemplo a autora cita: a parceria entre John Cage (1912-1992) e Merce Cunningham (1919-2009). 3) O processo é a obra: Quando o que está exposto ganha o status de obra, para exemplificar a autora usa o caso das publicações das cartas entre Lygia Clark (1920-1988) e Hélio Oiticica (1937-1980), entre 1964-1974, pois em suas palavras “[...] ao oferecer documentos de processo, propiciam, dependendo do olhar do leitor, acesso aos processos de criação dos correspondentes.” (SALLES, 2007, p. 128); 4) Obras que são processo: Ao que define Salles:

Estou mais interessada, neste momento, nos objetos que são, por natureza, processuais: obras que são formas que se transformam. Nesses casos, a obra é processo. O crítico, com a intenção de compreender esses objetos, necessita de instrumentos que falem de mobilidade, interações, metamorfoses e permanente inacabamento. São objetos que oferecem resistência diante de teorias habilitadas a lançarem luzes sobre o estático; pedem por uma crítica que lide com as diferentes possibilidades de obra, pois estas estão permanentemente em estado provisório. (SALLES, 2007. p.130).

Parte-se da premissa de que toda a obra é vestígio de processo, como exposto, mas que nem todo vestígio de processo é obra. Considera-se aqui o objeto de Didonet como obra na medida em que segue, senão todos, pelo menos grande parte dos pressupostos/processos listados por Roberta Shapiro e Nathalie Heinrich, no *Quando há artificação?* (2013). Que mesmo tratando de movimentos culturais e não de objetos específicos servem para ampliar a discussão no âmbito da arte principalmente no que tange às instituições:

Identificamos dez processos constituintes: deslocamento, renomeação, recategorização, mudança institucional e organizacional, patrocínio, consolidação jurídica, redefinição do tempo, individualização do trabalho, disseminação e intelectualização. (SHAPIRO; HEINICH, 2013, p. 18).

Vale mencionar que no caso específico das obras advindas de *Faxinal das Artes*, esses pressupostos/processos já se encontravam nas obras antes delas sequer existirem, visto que não havia nenhuma delimitação que excluiria alguma obra proposta à doação por algum artista. O que levanta uma questão bastante interessante que é: O que determinaria a qualidade das obras que seriam incorporadas pelo acervo do Paraná?

Figura 6 - Montagem dos Croquis para prováveis pinturas em exposição.



Fonte: Memorial de pesquisa: arquivo fotográfico Didonet Thomaz, 2002-2020.

Na busca dessa resposta estão alguns caminhos. O primeiro, mira na responsabilidade dos curadores que precisariam estar certos no convite aos artistas que, sendo parte de uma classe de artistas já reconhecidos em todo o país (ou mesmo fora dele), certamente, produziriam obras com grande potencial qualitativo. E em outro nível, essa responsabilidade seria diluída com cada artista que, optando por deixar uma obra para um acervo público, seria lembrado por ela, seja da grande potência ou de sua qualidade questionável. Uma possível saída seria aceitar tudo como vestígio, como fala de modo tímido um dos curadores, Agnaldo Farias, do evento ao ser questionado em 2013, na entrevista ao setor educativo do MAC-PR, ele não chega a definir que tudo seria vestígios com essas palavras, mas que poderiam sim ser admitidos rascunhos, esboços e outras formas de estudos, como contrapartidas, visto que havia de modo claro aos curadores que o tempo de trabalho (15 dias) seria muito variável dentre os convidados artistas. (FARIAS, 2013, n.p.)

Diferente do que estamos chamando de “o objeto” (que consiste no *Diário de notações* ou conjunto de desenhos das plantas baixas, manuscritos com registros de ocorrências datadas em papéis superpostos, a caixa, a vidraça, a capa de pelica), o *Diário de pesquisa*, as fotografias (Figura 1, Figura 6) e mesmo outras fotografias feitas à época são considerados como vestígios, mas que ainda não são consideradas obras: primeiro pela ausência de intencionalidade por parte da artista, segundo por sua incorporação tardia (Didonet Thomaz doou parte do seu arquivo fotográfico digitalizado, referente aos processos criativos que chamaram sua atenção no Faxinal, para o Setor de Pesquisa e Documentação – SPD/MACPR, em 2014) que não segue os procedimentos atuais de aquisição por meio doação de obra para o acervo do Museu de Arte Contemporânea. Ou seja, mesmo que tempo depois a artista estabelecesse qualquer intencionalidade em tornar os documentos de processo como obra, estes por regra, teriam de ser submetidos à nova aprovação por parte da diretoria do museu, seus conselheiros e seguir todo o rito institucional, que são os itens “mudança institucional e organizacional” e “consolidação jurídica”, de Shapiro e Heinich (2013).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como apresentado até aqui, a obra de Didonet Thomaz, compreende todo um processo que se iniciou muito antes do evento *Faxinal das Artes* e que segue em modificação até os dias da escrita desse artigo. Inclusive a temática da casa tomaria rumos muito diferentes ao ser pensada ante ao momento da Pandemia causada pela SARS-COV 2, o mundialmente conhecido como “Novo Corona Vírus”, entrar nessas questões tornaria inviável a sintetização em forma de artigo, mas a menção se dá pela relevância que temas poéticos como o apresentado aqui, no caso, os vários sentidos dados ao conceito *casa*.

Com relação à questão levantada sobre a montagem dos *Croquis para prováveis pinturas*, a primeira delas teve instruções de Didonet Thomaz, na ocasião da exposição com os trabalhos resultantes de Faxinal das Artes que ocorreu em outubro de 2002 (Figura 6). As outras vezes que o trabalho foi exposto, ou montado, de acordo com a responsável pelo Acervo do MAC PR, foram como as demais obras e *instalativas*, baseados em fotos de montagens anteriores.

O ponto que chama atenção atualmente é que a diretoria atual do MAC-PR principalmente na figura de sua diretora Ana Rocha, desde 2019, tem buscado um contato maior com os artistas, tanto documental visando registros detalhados do seu acervo, quanto consultas aos artistas em caso de montagens que não estejam claras em suas fichas catalográficas. O que demonstra a afinidade e atualidade deste Museu para com a Arte Contemporânea, em que concentra suas práticas, a instituição felizmente atua de forma coerente com o próprio nome. Esse ponto nos traz, não uma resposta, para a questão levantada – Quem define a montagem final de uma obra de arte? – mas ao menos um caminho possível que tem como figura chave a instituição detentora. Parece óbvio, mas vale frisar aqui, que não se está afirmando que a instituição por ser ‘detentora’ de uma obra possui o direito de montar como bem entender, mas sim que está por ser responsável pela guarda, precisa facilitar a mediação entre as partes incluindo público, curador, artistas, no sentido da montagem e apresentação. Tem-se ciência que as instituições de artes e museus carregam em sua base a ideia de serem mediadores, mas o ponto definido aqui está em movimentos ativos de transformação de um objeto tombado em acervo. Aqui entende-se como um novo papel que pode ou não ser assumido pelos museus. A coleta

de informações sobre o *Faxinal das Artes*, 2002, ocorrida em 2013, originalmente tinha como objetivo operacionalizar a ação educativa do Museu de Arte Contemporânea do Paraná, mas que ao levantar esses documentos, considerados aqui como vestígios de processo pode mudar completamente o modo de ver trabalhos como o de Didonet. Antes de iniciar a montagem dentro da caixa a artista fotografou as plantas baixas abertas (Figura 6), em seguida fez as dobraduras e os empilhamentos, por fim, organizou e acomodou os apetrechos nos vãos e de outra possível montagem da época da exposição em 2002, que poderiam constar em materiais de mediação em um caso mais fácil, servir de modelos para montagens distintas em casos mais radicais.

Considera-se, portanto que a análise de documentos de processo, por servir como potencializadores dos conceitos trabalhados, por um lado, como material de referência para transformação de objetos que carregam esse potencial. Obviamente, deve-se levar em conta os fatores de intencionalidade explícita e relevância conceitual, definida pelo artista *a priori*, para que entre em cena a rede capaz de alterar trabalhos já tombados em acervo, mas não se pode negar que a desconstrução proposta por Salles (1998), da obra acabada, aliada à vontade de artistas que continuam atuando é merecedora de atenção. Chegando na questão da montagem²⁰, pode-se considerar dois níveis: um interno que se designa pelos elementos contidos na obra e que pertencem a ela. No caso dos *Croquis...* trata-se, de fato da caixa, da pelica, das dobraduras, dos rolinhos com mapeamentos estilizados, dos apetrechos (tesoura, curetas, agulheiro, lápis de cor e grafite, giz pastel) a lente e os fios de nylon que prendem tudo isso, mas podem ser potencializados com outros vestígios como as plantas abertas, o *Diário de Pesquisa*, depoimentos, matérias de jornais etc. São relativos a esses elementos que têm sido tecidas as provocações até aqui. Em outro nível teríamos os elementos externos que não pertencem à obra, e, portanto, carregam sua autonomia em termos de modificações em diversas montagens, mas que olhando

20 *Croquis para prováveis pinturas*. 1. Conjunto de plantas baixas: *Croquis I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII*. 2. *Caixa vazia e aberta*. 3. *Caixa cheia aberta*. 4. *Caixa cheia e aberta*. 5. *Caixa cheia e fechada*. Conjunto de plantas baixas foi elaborado no interior do *Chalé 78A*, durante a residência no Faxinal do Céu. O livro-objeto foi organizado em Curitiba, sendo anexados na caixa os apetrechos de trabalho. In: *Exposição Faxinal das Artes: programa de residência de artistas contemporâneos*. Curadoria Agnaldo Farias e Fernando Bini. Sala Theodoro de Bona, Museu de Arte Contemporânea do Paraná, 18 de outubro a 17 de novembro de 2002. Após a primeira exposição a obra participou de coletivas organizadas pela equipe do Acervo do MACPR e/ou curadores convidados, sendo que a última foi *Tempos Sensíveis*, sob Curadoria Agnaldo Farias. Museu de Arte Contemporânea do Paraná, temporariamente sediado no Museu Oscar Niemeyer, Sala 8, 25 de outubro de 2018 (longa duração).

em perspectiva impactam tanto quando os elementos internos em termos de visualidade. Considerando-se aqui elementos externos como: a expografia, que pode envolver desde o desenho das paredes, se serão retas, perpendiculares, diagonais, sobre suportes, seguindo pela alteração das cores dessas paredes que recebem a obra ou que posicionadas à frente de obras como os *Croquis para prováveis pinturas* podem gerar reflexos nas mais diversas cores. Também como elemento externo de grande importância, a iluminação que pode oscilar entre a dramaticidade teatral e a assepsia hospitalar. Esses elementos, bem como outros não listados atualmente competem ao curador da exposição que, a menos em casos específicos, no caso de artistas que fornecem projetos detalhados aos museus, podem arbitrar conforme o objetivo da exposição.

REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo SP: Abril Cultural, 1978.

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética**. Londrina PR: Syntagma Editores, 2017.

SALLES, Cecília Almeida. **Gesto Inacabado: Processo de criação artística**. São Paulo SP: FAPESP: Annablume, 1998.

Artigo publicado em periódico online

BISHOP, Claire. **O que é um curador? A ascensão (e queda?) do curador auteur**. Revista Concinnitas, v. 2, n. 27, dez. 2015. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/concinnitas/article/view/21180>

SHAPIRO, Roberta; HEINICH, Nathalie. **Quando há artificação?** Sociedade e Estado. Brasília, v. 28, n. 1, p. 14-28, jan./abr. 2013. Disponível em: <http://ref.scielo.org/cvffqwy>

Trabalho apresentado em evento

AZAMBUJA, de Oliveira, Ariane Alfonso, COSTA, Fernanda Micoski da. "Termine sua obra com uma obra prima": um estudo sobre as obras de Faxinal das Artes (2002) no acervo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná. *In: VII Seminário de Educação, Imaginação e Linguagens Artístico-Culturais*. SEILAC, Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, Criciúma-SC, 19 de setembro de 2013.

SALLES, Cecília Almeida. Crítica de processos criativos. *In: Dinâmicas Epistemológicas em Artes Visuais. Anais do 16º Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas*. Sandra Regina Ramalho e Oliveira; Sandra Makowiecky. (Org.). Florianópolis SC: ANPAP, UDESC, 2007, p. 124-135. Disponível em: <http://anpap.org.br/anais/2007/2007/artigos/013.pdf>

Catálogo

FARIAS, Agnaldo. Faxinal das Artes no Faxinal do Céu. *In: Exposição Faxinal das Artes: programa de residência de artistas contemporâneos*. Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura. Curitiba, 2002.

Obra de arte

THOMAZ, Vera Lucia Didonet. *Croquis para prováveis pinturas*, 2002. Livro-objeto. *In: Exposição Faxinal das Artes: programa de residência de artistas contemporâneos*. Museu de Arte Contemporânea do Paraná, Secretaria de Estado da Cultura. Curitiba, 2002.

Monografia, Dissertações, Teses

MORAES, Marcos Jose Santos de. **Residência artística: ambientes de formação, criação e difusão**. 2009. 151f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet. Faxinal das Artes. *In: Espólio de Romollo Gomes de Castro Deus, Teatro Monótono, Pesquisa Comunitária em Arte*. 2003. 211f. Monografia (Pós-Graduação Especialização em História da Arte do Século XX) – Escola de Música e Belas Artes do Paraná, Curitiba, 2003, p. 106-127.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet. **Uma casa em desmancho. Teatro monótono: 1992-2007. Ações poéticas no espaço urbano**. 2007. 156f. Dissertação (Mestrado em Artes Plásticas) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet. **Objetos de pesquisa em artes plásticas: documentos poéticos e relatórios imaginais**. 2015. 275f. Tese (Doutorado em Tecnologia) – Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

Entrevista

FARIAS, Agnaldo. Entrevista concedida ao Educativo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba, 30 de novembro de 2013.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet Thomaz. Entrevista concedida ao Educativo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba, 17 de maio de 2013.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet Thomaz. Entrevista concedida ao Educativo do Museu de Arte Contemporânea do Paraná. Curitiba, 11 de março de 2014.

THOMAZ, Vera Lucia Didonet. Entrevista concedida a Jhon Erik Voese. Curitiba, 07 de dezembro de 2019.

TRANSFORMISMOS: PROCESSOS DE PESQUISA DE UM CORPO (DES)MONTADO

Bruno Nascimento da Silva Cesar¹

RESUMO: O presente artigo busca o compartilhamento de alguns tópicos que fundamentam a dissertação de mestrado, intitulada Montaria: corporeidades e presenças de um outro eu, a qual tem por objetivo identificar como artistas transformistas alteram as percepções de si pelos processos de montagem, seguindo de perto os apontamentos de Anna Paula Vencato sobre as etapas: antes, durante e pós-montagem. A pesquisa se divide em três capítulos para abarcar, primeiramente, as diferentes terminologias relacionadas à gênero e sexualidade, em conforme aos estudos de Jaqueline de Jesus e Judith Butler; historicidade da arte transformista, a partir de Roger Baker; e considerações sobre a disseminação advinda com eventos televisivos de grande alcance, segundo Lucas Bragança. Depois, nos estudos exploratórios, dedico-me à contextualização das distintas formas artísticas do transformismo na cidade de Curitiba, levando em consideração alguns momentos, sejam eles ligados à cena no palco ou em casas noturnas. As manifestações drag são visitadas para a identificação de procedimentos, servindo como aporte para reflexão da minha própria prática, e tendo por metodologia entrevistas, e análise de vídeos, fotos e documentos jornalísticos. Por último, a escrita autoetnográfica, termo tomado emprestado de Nelson Barros e Pedro Motta, serve como estrutura de apoio para a descrição e observação ativa das minhas vivências drags, estabelecendo diálogo com as práticas em esferas artísticas e não artísticas, e visando as alterações dos campos perceptivos.

PALAVRAS-CHAVE: Transformismo; Estudos do Corpo; Performatividade.

TRANSFORMISM: RESEARCH PROCESSES OF A (UN)ASSEMBLED BODY

83

ABSTRACT: This article intends to share some topics that support the master's dissertation, entitled Montaria: corporealities and the presence of another self, which aims to identify how transformist artists change their perceptions of themselves through the processes of dressing costumes and putting makeup, closely following the notes by Anna Paula Vencato on the phases: before, during and post-characterization. The research is divided into three chapters to cover, first, the different terminologies related to gender and sexuality, in accordance with the studies by Jaqueline de Jesus and Judith Butler; historicity of transformist art, from Roger Baker; and considerations about the dissemination resulting from wide-ranging television events, according to Lucas Bragança. Then, in exploratory studies, I dedicate to contextualizing the different artistic forms of transformism in the city of Curitiba, taking into account some moments, whether they are connected to the scene on stage or in nightclubs. The drag manifestations are visited for the identification of procedures, serving for reflection on my own practice, using interviews, analysis of videos, photos and journalistic documents as methodology. Finally, autoethnographic writing, a term borrowed from Nelson Barros and Pedro Motta, serves as a support structure for the description and active observation of my drag experiences, establishing dialogue with practices in artistic and non-artistic fields, and aiming at the alterations of perceptual fields.

KEYWORDS: Transformism; Body Studies; Performativity

¹ Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: brunolang_89@hotmail.com

INTRODUÇÃO

Acredito que os processos de pesquisa, muitas vezes, iniciam antes de nos darmos conta. Venho estudando as possibilidades de montagem nos outros e em mim mesmo, no que ficou na história e no que acontece hoje. O que me foi, tempos atrás, uma brincadeira de criança, tornou-se curiosidade e possibilidades de criação e experimentação. O ambiente artístico serviu também como um lugar de compreensão, de justificativas e aprofundamento desta prática. Era/é apenas uma personagem. Ou não era/é apenas uma personagem. Na graduação, este estudo começou a ganhar tónus como procedimentos acerca de gênero e sexualidade. Já na pós-graduação, mais do que um incentivo para que somente observe, reflita e acomode a prática em possíveis heranças artísticas, e vivencie de modo mais intenso e contínuo, vem sendo um compromisso com uma poética artística que se constitui numa forma de atuar politicamente.

Este documento tem como objetivo compartilhar o desenvolvimento de minha pesquisa de mestrado, a princípio intitulada *Montaria: corporeidades e presença de um outro eu*, trazendo alguns apontamentos das estratégias metodológicas utilizadas, relativas à indisciplinaridade presentes nas pesquisas em Artes, em interseção com os estudos em gênero e sexualidade. Ancoro-me no conceito de performatividade de gênero, conformes aos estudos de Judith Butler (2010), para aprofundar a ideia de montagem na prática de artistas transformistas, principalmente no que diz respeito aos processos de construção de personas *drag*, a partir dos quais se podem modificar as percepções de si, corporal e identitariamente.

Parto do pressuposto de que toda modificação corporal é, igualmente, alteração dos campos perceptivos, adotando uma postura holística, em oposição à visão cartesiana que sugere a dicotomia entre mente e corpo. Além disto, a arte *drag* flerta com princípios da linguagem teatral em suas vastas modalidades, programas televisivos e outras tantas formas de expressão artísticas. Neste sentido, recorro ao termo corpo-atuante, usado pela pesquisadora Amabilis de Jesus da Silva (2010) em busca de perceber as diversas camadas existentes em cena que delimitam e dilatam as fronteiras entre o corpo-ator/atriz e o corpo da personagem.

Segundo a autora, o termo corpo-atuante pode colaborar para pensar sobre os vários estados de presença que se tornam complexos, pois em tais eventos artísticos também administram o campo da representação, uma vez que há o processo de caracterização/montação. Contudo, ampliam essa discussão quando perpassam estados de presença que extrapolam os entendidos, habitualmente, como teatrais.

Por motivos de organização, a pesquisa está dividida em três capítulos, apesar de ser necessário um grande trânsito de informações entre eles. No primeiro, traço um panorama sobre a arte *drag*, para dar a fundamentação e suportes teóricos necessários ao longo da pesquisa.

Num primeiro momento, a tentativa é estabelecer relações entre essa expressão artística e o universo LGBTI+. A partir de autoras² como Jaqueline Gomes de Jesus (2012), Guacira Lopes Louro (2012), Berenice Bento (2008) e Judith Butler (2010), apresento conceitos que auxiliem na distinção entre identidade de gênero, orientação sexual e o fazer artístico *drag*. Na sequência, investigo a linha história do transformismo, ancorado nos estudos de Amabilis de Jesus da Silva (2010, 2017), Margot Berthold (2001), Igor Amanajás (2014) e Roger Baker (1994). Finalizo, comentando sobre algumas existências *drag* na atualidade e suas representações midiáticas, principalmente após o expoente do programa televisivo *RuPaul's Drag Race*, que teve sua estreia em 2009.

No segundo capítulo, localizo fenômenos artísticos e/ou de desobediência de gênero na cidade de Curitiba. Estabeleço como ponto de partida a chegada da travesti Gilda na capital paranaense, cuja existência desestabilizou o *status quo* curitibano, nas décadas de 1970 e 1980. Também estabeleci como recorte a análise histórica de duas casas noturnas que se tornaram referência nos shows de *drag queens*, a Boate Época e a Cats Club, fundamentais na criação e manutenção de uma cena local.

Para a contextualização das cenas mais recentes na cidade, elegi o evento artístico *PsicoDrags*, por sua multiplicidade de estilos entre os participantes, desde suas origens, idades e representações de corpo. E ainda por questão de recorte, analiso mais demoradamente os trabalhos dos integrantes do coletivo Daniel Valenzuela, que vive a

² Cuido para que, no decorrer desta escrita, possa contemplar as diversas identidades e expressões gênero, portanto, considerando que as generalizações no masculino não são suficientes para atender todas as pessoas e, em favor da igualdade de gênero, escolho pela substituição dos indicadores de gênero a/o pela letra u, demarcando uma neutralidade linguística de gênero quando isto for necessário.

drag queen Juana Profunda, e Rubia Romani, que transita entre Rubão e Ruby Hoo, *drag king* e artista burlesca. Também entro em contato com o trabalho de outros artistas que extrapolam algumas ideias pré-concebidas sobre transformismo, a exemplo de Princesa Ricardo Marinelli. A observação de tais práticas, auxiliarão na compreensão de como distintos processos de montagem podem resultar em diferentes percepções corporais.

No terceiro capítulo, busco construir uma autoetnografia, em que acesso as memórias que me trouxeram ao lugar desta pesquisa. Revisito as lembranças sobre uma infância viada e minha saída do armário, quando comecei a frequentar boates LGBTI+. Acesso, também, meu percurso artístico, através de documentos escritos, filmados, fotografados, ao passo que descrevo minha descoberta no universo *drag*, buscando observar minha própria prática, ainda iniciante. Trago algumas reflexões sobre meus processos de montagem e desmontagem, principalmente, os realizados concomitante ao período de escrita no ano de 2020. Trago, também, alguns dos rastros de minha persona que, ocupando espaços não convencionais para esta prática, em específico a escola, modificam minha experiência docente. Faço a interlocução do meu acervo pessoal às contribuições dos estudos de Anna Paula Vencato (2002, 2005), Judith Butler (1999, 2010), Rodrigo Silva (2015), a fim de chegar a uma possível interpretação do objeto estudado.

SOBRE OS LEVANTAMENTOS TEÓRICOS

Início o primeiro capítulo do que se tornará a dissertação, refletindo sobre confusões ainda presentes em torno de determinadas nomenclaturas que envolvem o universo LGBTI+³. A primeira questão aborda, inclusive, a necessidade da utilização de certas definições, uma vez que não se tem a intenção de rotular pessoas, mas de atentar que em algumas esferas isto se faz necessário, principalmente no que diz respeito às políticas públicas e de direito.

Escrevo pensando em pessoas como minha família enquanto possíveis leitores, em um misto de guia, assim como o faz Jaqueline de Jesus em suas *Orientações Sobre Identidades de Gênero: Conceitos e Termos* (2012), e reflexões a partir do diálogo com outros autoras, a exemplo de Judith Butler em *Problemas de Gênero: Feminismo e subversão*

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Intersexos e outras identidades de gênero e orientações sexuais.

de identidade (2010), na intenção de elucidar as diferenças entre o que é identitário e o que é artístico e, no caso da minha prática com os transformismos, para criar redes de entendimento nas quais se cruzam estes dois campos em diferentes níveis.

Butler (2010) defende que o conceito gênero é resultado de uma produção social, em detrimento de uma visão biológica, sendo que “a distinção sexo/gênero sugere uma descontinuidade radical entre corpos sexuais e gêneros culturalmente construídos” (BUTLER, 2010, p. 26). A partir disso, a autora questiona, também, a ideia de constituição dos sujeitos, que pressupõe a definição da cisgeneridade e heterossexualidade como naturais, dentro dos binários homem/mulher e masculino/feminino.

Seguindo o raciocínio da autora, de que a constituição dos corpos/identidades não é natural, mas sim naturalizadas, entende-se a construção desses sujeitos através de um ato performativo, visto que “a essência ou identidade (...) são *fabricações* manufaturadas e sustentadas por signos corpóreos e outros meios discursivos” (BUTLER, 2010, p. 235).

Relacionado às identidades de gênero, Jesus (2012, p.10) destaca que, em termos gerais, a maioria das pessoas podem se enquadrar na cisgeneridade ou na transgeneridade. De acordo com a autora, cisgeneridade é um conceito aplicado às pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi designado ao nascer, ou seja, em consonância com seu sexo biológico. Então, corpos que se inclinam às expectativas e que se assemelham aos espaços internos das caixas que os aproximaram, tendem a se ajustar a elas.

Jesus identifica duas formas de vivência do gênero, quanto à identidade e quanto à funcionalidade. O primeiro grupo trata das vivências cotidianas dos indivíduos:

Artistas que fazem uso de feminilidade estereotipada e exacerbada em apresentações são conhecidos como *drag queens* que são homens fantasiados como mulheres. No mesmo sentido, mulheres caracterizadas de forma caricata como homens, para fins artísticos e de entretenimento, são chamadas de *drag kings*.

O termo mais antigo, usado no Brasil para tratá-los, é o de artistas transformistas. *Drag queens/king* são transformistas, vivenciam a inversão do gênero como diversão, entretenimento e espetáculo, não como identidade. (JESUS, 2012, p.18).

Sabendo que o artista transformista é o sujeito que se mune de figurinos, maquiagem e adereços para dar vida a uma persona e lida com as performatividades de gênero de forma espetacularizada, percebi a necessidade de percorrer rapidamente a história das Artes Cênicas para encontrar, supostamente, um ponto inicial do transformismo, mais próximo do que o entendemos hoje.

Ao analisar a história do teatro, identifica-se prenúncios do que mais a frente faria surgir uma arte *drag*, ou que trazem semelhanças quanto aos procedimentos, como se houvesse uma pré-história do transformismo. Silva (2017), ao abordar esse tema relembra dois fatos importantes sobre o teatro grego: inicialmente havia apenas um ator em cena que interpretava todos/todas ao/as personagens; e a proibição da atuação de mulheres. Levando em conta a lei da verossimilhança presente no entendimento da época, o recurso encontrado foi o de uso de máscaras com sua extensão nos figurinos (peruca, túnica e coturno plataforma). Silva frisa que *diversus autorus*, a exemplo de Anatol Rosenfeld entendem que o teatro é a arte do travestimento. O travestir em sentido amplo, de modificar sua aparência ou a sua “natureza”.

Certamente a arte do transformismo não tem no teatro grego o seu berço, uma vez que tais recursos para construção de persona de outro gênero se dava por códigos cênicos. De maneira análoga, pode-se verificar este mesmo recurso no Teatro Kabuki e no período do Teatro Elizabetano.

Isto posto, acrescento a dificuldade em encontrar um ponto inicial que determine, de fato, um início da história *drag* sem se apoiar na história do teatro. Porém, ao analisar os estudos de Roger Baker (1994), um dos pioneiros no estudo da historicidade do fazer *drag*, é possível encontrar um conjunto de ações que alteraram a ideia de necessidade da personificação feminina por atores homens, para uma escolha estética e que, por consequência, aproximaram esta arte à comunidade LGBTI+, tal qual a reconhecemos hoje.

Baker comenta que no século XVII, houve uma mudança na cultura teatral inglesa, em que mulheres passaram a assumir as personagens femininas. Ainda segundo o autor, “inevitavelmente, uma das primeiras vítimas do estilo antigo foi a atriz masculina – personificador feminino – cujo talento artístico havia, no final do século, se transformado em

burlesco e se tornado a drag queen da comédia baixa” (BAKER, 1994, p. 82, tradução nossa, grifo nosso)⁴. Ao decorrer dos anos, a atividade foi se tornando inexistente, retornando à cena teatral, mais efetivamente, no burlesco vitoriano em meados do século XIX.

Mais adiante, o autor ainda expõe que, embora invisibilizada no cenário oficial, a figura da *drag* continuou existindo em outras esferas. No século XVIII, “uma ligação entre drag teatral e homossexualidade é percebida e articulada, assim como uma ligação entre drag privada e homossexualidade foi feita nas Molly Houses de Covent Garden de Londres” (BAKER, 1994, p 113, tradução nossa)⁵. As *Molly Houses* eram ambientes de socialização entre homens efeminados, visto que o termo homossexual somente foi cunhado no século XIX.

No Brasil, o registro do aparecimento dessas figuras foi um pouco mais tardio, como apontam os estudos de Lucas Bragança:

Não há como precisar o início do transformismo no Brasil, mas apontamentos de Trevisan dizem que em 1921 o jornal Estado de S. Paulo já noticiava que no palco do Cine São Paulo havia um imitador do belo sexo, mostrando que essa cena é ainda mais antiga. Da mesma forma, as performances de gênero já eram parte consolidada dentro do universo carnavalesco, e Madame Satã já apresentava sua Mulata do Balacochê na vida noturna e marginal da Lapa, no Rio de Janeiro. (BRAGANÇA, 2019, p. 531)

A partir destes acontecimentos, pode-se presumir que o universo *drag* começou a fazer parte predominantemente de uma cultura LGBTI+. Outros acontecimentos que foram primordiais na reafirmação desta comunhão, foram as rebeliões de Stonewall, que ocorreram em New York, no ano de 1969. A presença de *drag queens* ao lado de transexuais, travestis e homossexuais foi determinante na liderança do acontecimento que teve como nomes fundamentais Sylvia Rivera e Marsha P. Johnson. Esta revolta é considerada como um dos marcos das lutas LGBTIs, tendo a figura da *drag queen* se tornado um símbolo de orgulho entre a comunidade.

A pesquisa dá continuidade apontando como a arte se desenvolveu, principalmente pós Segunda Guerra Mundial, com a mútua influência das manifestações artísticas vigentes, em especial no que diz respeito à cultura *pop* entre os anos 1970 e 1980. Neste período,

4 “Inevitably, one of the first casualties of the old style was the male actress whose artistry had, by the end of the century, been transformed into burlesque, and become the drag queen of low comedy.”

5 “A link between theatrical drag and homosexuality is perceived and articulated, just as a link between private drag and homosexuality was made in the molly houses of London’s Covent Garden”

com a efervescência dessas manifestações no mundo todo, vimos figuras andróginas assumindo lugar de destaque nas mídias, como David Bowie e Joel Grey. Em terras brasileiras, assistimos Dzi Croquetes e Secos e Molhados. Toda essa transgressão, mesmo em meio à ditadura, movimentou e atualizou a cena *drag* também no Brasil. Tanto que:

O programa Show de Calouros, no ar a partir de 1977 no SBT, criou uma categoria específica para essa performance. O concurso das transformistas virou, então, um dos maiores destaques do programa. Nomes como o de Erick Barreto, transformista que interpretava uma personagem chamada Diana Finks fazendo imitações de várias artistas do mundo da música, se tornaram célebres. (BRAGANÇA, 2019, p. 533)

Se por um lado tínhamos uma percepção de *glamour* em torno dessas performances, por outro, o tipo de transformista que foi se tornando popular no Brasil, é o que satiriza sua própria figura. Vemos surgir personagens caricatas e comediantes em *stand ups* e programas de humor. Todos lembramos de personagens como Vera Verão no *A Praça é Nossa*, interpretada por Jorge Lafond, ou mais recente a personagem Suzi Brasil, que agora integra o elenco de *A Vila*, no canal Multishow.

Na década de 1990, o mundo viu surgir uma das figuras mais icônicas do universo *drag*: RuPaul, cuja trajetória artística colaborou com a explosão e popularização da arte transformista, em especial por conta do fenômeno provocado pelo *reality show RuPaul's Drag Race - RPDR*, comandado por ela desde 2009.

Este não foi o primeiro programa televisionado que trouxe a figura de transformistas à mídia, mas é notável a importância que a franquia – atualmente com 13 temporadas oficiais e 5 *all stars* nos Estados Unidos, além de 6 temporadas internacionais em outros 4 países – teve na divulgação e no incentivo às/aos novus artistas. Neste momento da pesquisa, ao perceber o desenvolvimento desta arte, somado ao poder midiático em torno do transformismo neste programa, dedico-me a observar outras possibilidades de ocupação de espaços reais e virtuais que extrapolam o lugar tradicional dos palcos teatrais e de casas noturnas destinadas, principalmente, ao público LGBTI+.

RPDR pode ser entendido como uma revisitação da história do movimento, além de uma reformulação e aglutinação de vários outros campos de presença e atuação das *drag queens*. É possível perceber no formato do programa, a influência dos bailes dos

anos 1980 que ocorriam nos subúrbios norte-americanos. Ambientes frequentados, em sua maioria, por uma comunidade trans, gay, negra e latina, que subvertendo a condição de marginalidade que lhes foi imposta, viviam temporariamente, as fantasias de uma elite branca e heterossexual, da qual eram excluídos. As *runways* de RPDR se fazem ao modelo *category is* desses bailes, popularizados atualmente pelo seriado *Pose*, que teve sua estreia em 2018, disponível na plataforma Netflix, mas que também pode ser visto, originalmente, no documentário *Paris is Burning* (1990), do diretor Jennie Livingston.

A partir dessas considerações, nota-se que o fazer *drag* vem se constituindo bebendo de outras linguagens artísticas que flertam com o teatro, mas que expandem as possibilidades de atuação do artista, um dos motivos pelo qual recorre-se ao termo corpo-atuante, desenvolvido pela pesquisadora Amabilis de Jesus da Silva (2010). Se as possibilidades performáticas são infinitas, as percepções performativas em seus processos de montagem seguem a mesma lógica. Entendimento que convida à observação pontual de alguns artistas, como forma de exploração e evidência das potências criativas individuais de cada um delus, conforme é desenvolvido no capítulo seguinte.

OS ESTUDOS EXPLORATÓRIOS

No segundo capítulo da dissertação, a tentativa está em localizar estes fenômenos artísticos e/ou de desobediência de gênero, na cidade de Curitiba, sabendo que a historicidade se constrói não apenas nas pessoas e fatos, mas na memória que deixam, marcando significativamente os ambientes.

Para tanto, inicio esta seção trazendo a lembrança de uma pessoa que aqui esteve, nas décadas de 1970 e 1980. Pessoa que se tornou personagem ainda em vida, quando se nota sua unicidade. Uma persona pública, quando se percebe a mobilização que seus atos geraram aos moradores da cidade naquela época e que, tornou-se um marco de transgressão às convenções sociais, sendo “a primeira que quebrou aquela sisudez do povo curitibano” como disse José Cadilhe de Oliveira no documentário *Beijo na Boca Maldita* (2008), do diretor Yanko del Pino.

Gilda. Este é o nome desta que movimentou a região da Boca Maldita⁶ cerca de 50 anos atrás e que, por isso, considero como um marco temporal às minhas observações sobre alguns fenômenos de travestilidade e transformismos na cidade de Curitiba. Ainda assistindo o documentário de del Pino, foi possível flagrar nos depoimentos colhidos, a confusão que a presença de Gilda gerou na população, naqueles que a conheceram. Ele. Ela. Gay. Travesti. Boneca. Bicha louca. Tantos nomes mais que, talvez, não deem conta de quem foi Gilda. A respeito desta desordem sexual, Jamil Sierra (2013) declara:

Travestida num corpo ambíguo, travestida que era em suas práticas, travestida a vida que levava, ela vivia seu escândalo, fazia-se e dizia-se corajosamente. Coragem por meio da qual exercia, num gesto político, o questionamento da ordem sexual, ao mesmo tempo em que fazia de seu próprio corpo o lugar de denúncia da artificialidade dos gêneros e da arbitrariedade da norma heterossexual (SIERRA, 2013, p. 91)

Esta, que se tornou uma figura folclórica, ficou lembrada por sua alegria, carisma e irreverência. Pelos beijos que dava nos transeuntes, caso estes não lhe dessem alguns tostões. Pela folia que fazia no durante o Carnaval frente à Banda Polaca. Pela comoção que causou na população quando soube de seu falecimento. E, principalmente, por sua coragem, como bem afirma Sierra, mesmo que não tivesse noção disso, em viver da forma que lhe fosse conveniente. A dar um jeito de sobreviver nesta cidade grande que se mostrava, e ainda se mostra, conservadora, elitista e higienizadora.

Gilda se recusou a viver de acordo com as regras sociais, econômicas, políticas e culturais. Com uma trajetória de independência rebelde e revolucionária, ela foi uma dessas pessoas que ligou um grande FODA-SE às normas e, com isso, influenciou as gerações seguintes, ganhando o respeito e admiração de outras tantas pessoas que, assim como ela, também se reconhecem inconformadas às estruturas padronizantes.

Gilda era pessoa das ruas. Nas calçadas ela se fazia. Fazia e acontecia. Mas, evidentemente, ela não era a única. Tampouco esse fenômeno da travestilidade acontecia somente nas ruas. Por esse motivo, dou continuidade à pesquisa, apresentando algumas casas noturnas destinadas, principalmente, ao público LGBTI+, por terem sido alguns dos

⁶ Região demarcada entre a Praça Osório e o início do calçadão da Rua XV de Novembro na cidade de Curitiba.

mais significativos palcos para a performance de *drag queens*, trazendo a visibilidade para esta forma de arte na noite curitibana. No início dos anos 1980, Curitiba presenciou o nascimento de um dos primeiros estabelecimentos com esta característica. A Boate Época.

Segundo Allan Johan (2019, s/p), “a casa foi fundada em 1981 por José Carneiro, pai de Pedro Carneiro, com o nome La Belle Epoque”. Dentro de seus quase 30 anos de funcionamento, foi um espaço de acolhimento, convivência e de descoberta para muitas pessoas LGBTI+, que puderam assistir aos “shows de teatro de revista e transformistas” na capital paranaense, conta o jornalista. Ainda segundo Johan:

Após a morte do pai, Pedro continuou com a balada dessa vez na rua Fernando Moreira com os nomes Época, Acya, New Época, SPM e New SPM. Nesse endereço, o clube permaneceu até o seu fechamento em 2014, quando o prédio foi demolido para dar lugar a um estacionamento. (JOHAN, 2019, s/p)

Nesta mesma boate, inclusive, fui um desses jovens gays, que teve a oportunidade de presenciar pela primeira vez um show de transformistas ao vivo. Lembro de ter ido algumas vezes em 2007 e 2008, assistir aos shows e concursos de bate-cabelo. Antes mesmo de sair do armário para minha família. Muito antes de imaginar que, hoje, eu seria um desses artistas que sobe no salto criando a minha própria persona *drag*.

Alguns anos depois, já interessado em conhecer mais sobre o universo do Transformismo, passei a frequentar outra casa noturna também muito famosa por ter, em sua programação, noites com shows de *drag queens*. A *Cats Club*, que encerrou suas atividades recentemente, revelou um aspecto diferente da experiência que eu tinha com artistas transformistas, comparado a quando frequentei a *Boate Época*. Começando pelo fato de que na *Cats* sempre tinha uma *drag hostess*.

Segundo o jornalista Allan Johan (2018, s/p), a casa teve sua noite de estreia em 1999, sob o comando do empresário Duércio Oliveira, e encerrou suas atividades após 19 anos de funcionamento, em 2018. O jornalista comenta em sua reportagem que, no cenário curitibano, a boate tornou-se referência da arte *drag*. Acrescenta que a inovação se deu por conta do atendimento e eventos diferenciados em comparado às outras casas noturnas da cidade, fazendo com que a boate ganhasse rapidamente o reconhecimento e carinho do público.

Localizada no coração de Curitiba, a casa foi palco de inúmeros shows e performances de *drag queens*. Grandes nomes conhecidos na cidade como Brigitte Beaulieu, Paola Full, entre outras, já trabalharam na casa. Para agitar a noite, a casa já recebeu mais de 130 artistas entre performers e DJs. Uma outra característica foram os inesquecíveis concursos de drag queen como Rainha do Bate Cabelo e Miss Drag do Estado. Os conhecidos shows com gogo boys também já animaram e atraíram muito público. (JOHAN, 2018, s/p)

O jornalista comenta que a boate Cats Clube foi uma das referências em casa noturna na cidade de Curitiba e devido à sua classificação como GLS, notava-se a diversidade sexual de suas/seus frequentadores. Além de ter ficado famosa pela quantidade de *drag queens* residentes, a Cats Club se consagrou pelas festas temáticas e por sua decoração. Na pista de dança, no piso superior, tinha um palco onde ocorriam os shows e concursos e também uma gaiola para dançarinos ou quem mais se aventurasse. No térreo havia uma espécie de lounge, com o bar, área VIP com mesas e bancos e ali era o espaço onde as drags descansavam, conversavam e davam seu *close*. Mas no subsolo a casa fervia com a famosa *darkroom* e com os banheiros que eram unissex.

Johan ainda descreve as inspirações que deram origem à decoração da boate: a primeira e mais evidente, são os felinos, uma paixão de Duércio, o dono da balada; outra referência é *Cats*, o famoso musical londrino; como também os becos de Londres.

Após reconhecer a historicidade daqueles que estiveram antes de nós abrindo os caminhos, conduzo minha escrita para a atualidade, como forma de vislumbrar, no presente, uma possibilidade de futuro. Embora muitos *drags* atuem sozinhos, muitos deles constituem famílias como uma rede de suporte e também transmissão de seus conhecimentos, ou como é mais comum em outros campos das artes, as companhias e coletivos. Assim como nos estados Unidos, esta prática também se consolidou no Brasil, em que podemos citar As Travestidas de Fortaleza/CE, o coletivo Picumanas de Porto Alegre/RS e o Distrito Drag no Distrito Federal, para citar alguns grupos fora do eixo Rio-São Paulo.

Das manifestações presentes em Curitiba, escolho me aproximar do coletivo *PsicoDrags*, com a certeza de que este grupo contribui para o enriquecimento das discussões levantadas nesta dissertação, visto a diversidade de estéticas apresentadas pelos artistas,

que se dá a ver, principalmente, pela pluralidade em cada uma de suas trajetórias, fruto da vasta experiência no campo de criação e produção artística nos palcos tradicionais e bastidores.

Segundo constam em suas redes sociais, as *PsicoDrags* são uma *Maison* de Transformismo e Burlesco. Estus artistas, paralelamente às suas atuações profissionais individualmente, trabalham como um coletivo, os quais passaram se interessar pela investigação e prática de formas alternativas de estar em cena. Reunidos, oficialmente, desde 2017, elus vêm promovendo diversas atividades culturais, movimentando a cena teatral curitibana.

Escolho trazer Daniel Valenzuela como o primeiro artista a ser observado de perto nesta pesquisa, pela importância de sua atuação no fomento à arte do transformismo na cidade de Curitiba nos últimos anos. Valenzuela, além de dar vida à sua *drag* Juana Profunda, tem se mostrado um dos principais produtores e agitadores culturais na capital paranaense, o que traz notoriedade a seu trabalho como *drag* e, desta forma, auxilia na ampliação da visibilidade de artistas LGBTI+ curitibanos no cenário nacional, sendo um dos principais articuladores nas produções que envolvem as *PsicoDrags*.

Perspicaz em alinhar suas habilidades como comunicador à sua persona, Valenzuela recebe a plateia como a anfitriã Juana Profunda, na maioria das vezes, a mestre de cerimônias do evento, acompanhada de outra *drag* com a língua afiada, Dalvinha Brandão, persona de Gustavo Bittencourt.

Em maio de 2020, tive a oportunidade de realizar uma entrevista semiestruturada com Valenzuela, pela plataforma Zoom. Nesta conversa, o artista me contou sobre o nascimento e a trajetória de sua persona. Fiquei ocupado não apenas em suas respostas, mas em perceber o ganho de presença e de maneirismos quando está montado. Minha percepção de seu corpo ficou deficiente por conta da conversa ter acontecido virtualmente, todavia, em minha experiência com Daniel/Juana, nas instâncias montado/desmontado, fica nítida a diferença que a montagem exerce em seu corpo.

Rubia Romani é a segunda artista analisada nesta pesquisa, devido à sua trajetória artística que, em partes, se assemelha à minha, em que os universos da Dança e do Teatro se fizeram/fazem presentes e serviram/servem de base para sua constituição como artista da cena. Identifico que estes lugares trazem para sua performance, a movimentação corporal como a força motriz de sua criação.

Somado à sua trajetória, outro fator de seu trabalho que aponta para desdobramentos desta pesquisa, diz respeito, supondo uma polaridade binária, à oposição que se constrói em relação à performance de artistas *drag queens*. Desde 2014, Romani dá vida à Rubão, um *drag king* que comanda o coletivo *Kings of the Night*, e que põe fogo no parquinho⁷ quando o assunto é debochar de uma masculinidade viril e estereotipada. Embora Romani também dê vida a Ruby Hoo, artista burlesca, meu foco de análise permaneceu em sua personificação masculina.

Tive a oportunidade de conversar pessoalmente com Romani, em janeiro de 2021 – mantendo todos os protocolos de segurança devido ao COVID-19, e a fisicalidade de seu corpo me chamou muito a atenção. A força que Valenzuela tem na entonação das palavras, Romani tem na execução de seus gestos.

Nesta etapa da pesquisa, ainda estou estruturando uma possível entrevista com Princesa Ricardo Marinelli, que considero um diferencial para os estudos do transformismo e das questões relacionadas à presença por sua atuação num campo que talvez não seja possível classificar como *drag queen* ou *drag king*, mas com certeza flerta com os procedimentos em algum nível. Mais próximo às monstrxs, que atualmente vem ganhando grande visibilidade, suas práticas são singulares e se colocam numa interseção.

OLHANDO PARA MINHAS PRÓPRIAS VIVÊNCIAS

No terceiro e último capítulo, construo minha pesquisa tendo como princípio metodológico a autoetnografia. Ao me colocar enquanto um dos objetos a ser observado, reconheço minha própria existência dentro do universo ao qual pretendo compreender.

⁷ Expressão utilizada com o intuito de demonstrar grande agitação.

Falar das minhas vivências revela a realidade que compartilho com muitos/as de meus/minhas iguais, extrapolando uma ideia de discurso individual, o que leva a refletir sobre um grupo social.

Para dar conta desse processo, aproximo-me dos estudos de Nelson Barros e Pedro Motta (2015) a respeito das ideias de Anderson e Glass-Coffin em *Handbook of Autoethnography* (2013), que destacam os procedimentos para a construção de uma pesquisa autoetnográfica. Segundo Barros e Motta (2015, s/p) a elaboração desse modo de escrita segue cinco premissas⁸: visibilidade para o si; forte reflexibilidade; engajamento; vulnerabilidade e rejeição de conclusões.

Nessa perspectiva, compartilho algumas narrativas que vivi em diferentes épocas da vida. A narrativa como metodologia pode servir como um contraponto, pois ao ampliar o imaginário coletivo, atua ainda como dispositivo que oportuniza o contato com respostas que não são aquelas naturalizadas e automatizadas ao longo dos tempos. Mudando os protagonismos invertem-se as lógicas e as noções de outro. De acordo com os escritos de Jean Connelly e Michael Clandini:

A narrativa e a vida vão juntas e, portanto, o atrativo principal da narrativa como método é sua capacidade de reproduzir as experiências da vida, tanto pessoais como sociais, de formas relevantes e cheias de sentido. (CONNELLY; CLANDINI, 2009, p.195, apud Molina, 2013, p. 58)

97

Possivelmente, mais importantes que os fatos em si, são as percepções causadas pelos acontecimentos, que se tornam partes constituintes do eu-sujeito no mundo, na relação com minhas próprias questões, com as pessoas com as quais me relaciono/ei e, principalmente, com as memórias que revivo cada vez que as acesso no corpo.

Ainda como parte importante no desenvolvimento da pesquisa, escrevo sobre a dificuldade em manter o corpo e a mente sã, no período de isolamento como medida preventiva à pandemia do COVID-19. Agora em janeiro de 2021 faz 10 meses que minhas atividades acontecem de forma remota e virtual. As relações se alteraram, assim como parte do planejamento teve de ser feito. Minhas companheiras e confidentes do dia a dia

⁸ Os tópicos aqui destacados foram reproduzidos na íntegra do original.

eram as fotografias fixadas na parede do meu quarto. E para elas eu contava as minhas descobertas e fracassos neste processo de pesquisa, assim como narrei os acontecimentos da minha vida que seriam aqui descritos.

A primeira fase resgatada diz respeito à criança que fui no início dos anos 1990. Evoco as memórias de um menino crescido no interior do Paraná, cujas relações se resumiam, basicamente, aos contextos familiar e escolar. Realidade muito semelhante à da maioria das crianças com quem eu tinha contato, imagino, não fosse o sentimento de não pertencimento causado por algo que, na época, nem sabia ao certo do que se tratava.

Minha infância foi povoada por comentários como: “Coitado do Antônio, tem um filho viado”. O tal filho do Antônio é meu primo, Rodrigo, com quem fiquei muito tempo sem contato, mas que sempre esteve em minhas lembranças e, lembrado como a criança que eu não deveria ser. A criança viada. Passei grande parte da minha infância ouvindo comentários homofóbicos como este. Em casa, na escola, no clube, na igreja. São espaços/contextos que imprimem e definem o modelo de comportamento heteronormativo como aceitável e natural.

Muitos consideram que a sexualidade é algo que todos nós, mulheres e homens, possuímos “naturalmente”. Aceitando essa ideia, fica sem sentido argumentar a respeito de sua dimensão social e política ou a respeito de seu caráter construído. A sexualidade seria algo “dado” pela natureza, inerente ao ser humano. Tal concepção usualmente se ancora no corpo e na suposição de que todos vivemos nossos corpos, universalmente, da mesma forma. (LOURO, 2018, p. 12)

Com o mesmo objetivo, retorno às minhas experiências escolares, discutindo alguns estigmas em torno do futebol enquanto prática recreativa como forma de socialização durante a infância. Levando a refletir sobre os lugares de representação das feminilidades e masculinidades desde muito cedo, definindo práticas corporais socio-culturalmente aceitas para cada gênero. Reafirmando as construções identitárias de acordo com uma norma, que segue, normalmente, os padrões heteronormativos. Os pesquisadores Arthur de Castro e Lucas Bragança também refletem sobre estas questões, sinalizando que:

A heteronormatividade se encontra tão difundida socialmente que, mesmo em corpos de adultos “pensantes e desenvolvidos” ela se apresenta como algo natural. Esse código acaba também atuando sobre os corpos infantis, com a particularidade de que, por ser esperada como algo “natural”, os comportamentos “desviantes” acabam sendo punidos por pais, professores e outras figuras de autoridade, além da

prática de bullying no período escolar, em que crianças tomadas por esses códigos passam a subjugar outras não enquadradas dentro das normativas. (BRAGANÇA; CASTRO. 2019, p. 7)

Todos esses discursos construídos e enraizados em nossos cotidianos não nos fazem mudar quem nós somos, mas, no caso de muitos de nós, com certeza reprimiram atos, gestos, desejos. Ao menos na frente dos outros. Sozinho no meu quarto a história era diferente. Sozinho, eu me permitia criar as ilusões.

Sou da geração Sandy e Junior, como muitas outras crianças no início dos anos de 1990. Sempre fui a Sandy, óbvio, mas ninguém sabia do meu segredo. Acredito que tenha sido nessa época, entre os 6 ou 7 anos de idade, que experimentei pelas primeiras vezes algo que poderia ser entendido como um proto-transformismo. Quem é a criança viada que nunca colocou uma toalha na cabeça fingindo ter o cabelo comprido?

Neste campo de faz de conta, fui me encontrando nas artes da cena. No teatro, mais especificamente. Lugar onde me senti aceito por encontrar mais pessoas com as mesmas questões que as minhas. Aquelas pessoas que sempre foram desajustadas, independente da sexualidade.

Foi no Teatro que desenvolvi todo o aprendizado da construção de personagens e cada espetáculo me possibilitava ser outro, outra. Como foi o caso do concerto encenado *As Estripulias de Teresica*, com texto de Roberto de Regina, canções do *Cancionero de Upsala* e direção de Eli Siliprandi. Montagem do grupo Madrigal em Cena que estreou em 2007 e em 2010, na falta de uma das atrizes, fui incumbido de assumir o papel da mãe de Teresica.

Considero que interpretar essa personagem esteja bem distante do entendimento que tenho hoje sobre a construção de uma persona *drag*. A função que desempenhei estava muito mais próxima das necessidades do Teatro Elizabetano, por exemplo, onde, os meninos necessitavam interpretar personagens femininas pois, oficialmente, não era permitida a participação de mulheres, como apontam os estudos de Margot Berthold (2001) e Roger Baker (1994). Contudo, ao interpretar essa personagem, talvez tenha despertado

a possibilidade de experimentar o travestimento em cena. Portanto, na continuidade desse item, pretendo mostrar uma linha de ações, que se iniciou neste espetáculo e foi, timidamente, avançando até construção da persona Loretto von der Bausch.

Em 2015, no espetáculo *Meandros*, sob direção de Helio de Aquino, Loretto surge como personagem. Nessa montagem teatral a história dela se confundia à minha, pois ela contava algo de minha vida como se fosse sua. Acredito que a aproximação entre sujeito e personagem tenham surgido desse processo. Enquanto corpo-atuante, fui delineando os passos de Loretto e criando sua história ficcionando fatos da minha própria vida. Recurso que utilizei também na próxima peça em que fiz a personagem surgir, Experimento X, com estreia em 2016. Foi com esta mesma Loretto que fui descobrindo, ano após ano, em cada montagem, o meu processo no transformismo.

Iniciei o ano de 2020, até então fora desse estado pandêmico, certo de que levaria Loretto às ruas na tentativa de descobrir mais sobre os estados performativos da persona que criei. As primeiras experimentações vieram seguras em meio ao pré-carnaval curitibano. Muito glitter. Muita agitação. Muita viadagem. Bem do jeito que a gente gosta. Mas ainda, repito, seguro.

Em fevereiro, participei da Oficina da Juana, promovida pela *drag* Juana Profunda, cuja trajetória foi trazida no capítulo anterior. A oficina foi voltada para iniciantes no transformismo com um pouco de história, um passo a passo de como fazer sua própria maquiagem e se joga, querida. Tudo muito rápido, muito frenético e us meninus com aquela euforia de quem se monta pela primeira vez. Nesse espaço de troca, pude olhar para minha própria trajetória, identificando em que ponto eu estava, os lugares por onde já passei e compreendendo que, por mais que já tivesse evoluído em alguns aspectos, ainda estava muito agarradu à minha zona de conforto.

Isto gerou um conflito interno que se abriu para dois pontos de vista. Percebi, primeiro, que permaneci a maior parte do tempo engajado em aprofundar as nuances da personagem de um espetáculo específico. A personalidade, o gestual construído, o figurino utilizado e as motivações da personagem estavam sempre vinculadas a uma dramaturgia.

A personagem tinha uma história e eu, enquanto intérprete, sempre acabava voltando para este fio condutor. Não entendo isso de forma negativa, mas apenas notei que não havia muito espaço de variação.

As vezes que vivenciei estéticas diferentes ou que propunha outras experimentações, como no caso da performance *MANCHETE* (2017), carregava o nome de Loretto, mas, no fundo, era uma outra coisa. E na próxima aparição eu voltava para aquela antiga Loretto de *Meandros* (2015) e *Experimento X* (2016).

Depois, por decorrência dessa primeira percepção, entendi que eu deveria explorar outros lugares de existência da persona. Então veio a pandemia que impossibilitou algumas das propostas que eu vinha estruturando. Tive, portanto, que subverter o trabalho de subversão, já que o isolamento desestabilizou algumas metodologias, decidi que iria trabalhar a partir das dificuldades enfrentadas neste período.

Ainda que partes do cronograma tenham se alterado, pude vivenciar Bruno e Loretto a partir de outras óticas e, literalmente, através de outras lentes/telas. A possibilidade seria registrar em vídeo e fotos os meus procedimentos. Em uma dessas proposições fui acompanhado por uma colega de mestrado, Luiza Kons, que fez os registros visuais através de uma chamada por vídeo. Enquanto falava das percepções geradas no corpo-atuante pelo processo de montagem e desmontagem da persona, deixava que este mesmo corpo agisse, sem roteiro, sem travas, sem expectativas de chegar a algum lugar.

Reconheci em meus discursos falados, dançados, movidos, transpassados, que a pele era um lugar de investigação. A pele, que em um momento estava coberta de significados, desnudava-se e encontrava, debaixo dos artifícios de tecido, ainda mais significados. A sensação vinha em câmera lenta. O suor escorria. Os pelos ouriçavam na menor mudança de temperatura. A espuma, prótese de um corpo idealizado, também era pele e questionava os padrões estéticos estabelecidos. O corpo-atuante se modificava de dentro para fora e de fora para dentro, em um fluxo lento e contínuo. Até perceber o que resta da experiência. O que resta das próteses. E o que resta do corpo...

Não poderia deixar de trazer as reminiscências que dilatam a experiência com minha persona *drag*. Sou arte-educador e, durante os últimos anos, pude notar que alguns rastros da experiência artística que vivi no transformismo invadiu espaços não convencionais a

este tipo de arte. Reconheci no ambiente educacional, que num primeiro momento poderia ser lido como um mundo paralelo à minha trajetória artística, uma possibilidade de deixar vazar meus questionamentos sobre gênero e sexualidade, performando um professor *queer* através de artifícios como a utilização de maquiagem ou acessórios presentes em minha performance em *drag*.

Neste preâmbulo, proponho que a Escola é uma ideia. Escrevo sob esta perspectiva, uma ideia de escola que habita o meu imaginário, e que se junta à minha atual realidade de professor em escola pública. Coloco-me aqui como professor *queer* que tem por uma das práticas artísticas o transformismo. E faço lembrar que por princípio a escola constitui-se numa estrutura micro da realidade. De acordo com Tadeu Tardif (2002), é o espaço em que as relações humanas e as relações com o conhecimento acontecem e se dão entre sujeitos pensantes, por meio da linguagem e da comunicação.

Encorajado pelas leituras de Neil Franco (2009) sobre as manifestações LGBTIfóbicas enfrentadas pelos profissionais da Educação e percebendo no meu próprio cotidiano algumas situações possíveis de serem problematizadas, tenho realizado pequenas ações com o intuito de refletir sobre os espaços objetivos e subjetivos da escola. Lembrando que, como posto por Franco (2009), ao exercer a profissão docente os corpos carregam as marcas da sexualidade e do gênero, mesmo que não se as anuncie. No meu caso, enunciar, tornou-se proposital com as reminiscências de Loretto ainda presentes em meu corpo. As unhas pintadas são as minhas preferidas.

REFERÊNCIAS

BAKER, Roger. **Drag: a history of female impersonation in the performing arts**. New York: New York University Press; 1994.

BARROS, Nelson F.; MOTTA, Pedro M. R. Resenha. In: **Cadernos de Saúde Pública**, v. 31, n.6, Rio de Janeiro, jun. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2015000601339 Acesso em 23 nov. 2019.

BEIJO na boca maldita. Direção e câmera: Yanko Del Pino. Produção de Geni Cruz. Pesquisa de Julio Garrido. Roteiro: Eduardo Prante Produzido por: Rodando Filmes, Curitiba, 2008. 1 DVD (16, 14 min), son., color. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=R9g89wDQqlg>>. Acesso em: 27 nov. 2020.

BERTHOLD, Margot. **História Mundial do Teatro**. Trad. Maria Paula V. Zurawski, J. Guinsburg, Sergio Coelho e Clóvis Garcia. São Paulo: Perspectiva, 2001.

BRAGANÇA, Lucas. Fragmentos da babadeira história drag brasileira. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação e Inovação em Saúde.** (online) v. 13(3). 2019. Acesso em 07 dez. 2021.

BRAGANÇA, Lucas; CASTRO, Arthur Gomes de. Possibilidades da Criança Viada: Masculinidades não Hegemônicas no Desenho Steven Universo. In XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste, 2018. **Anais do XXIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sudeste**, Vitória: InterCom, 2019

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero.** Feminismo e subversão de identidade. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CONNELLY; CLANDINI. Pesquisa Narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Luana. Professores Homossexuais – suas vivências frente à comunidade escolar. **Cadernos de Gênero e Tecnologia.** Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/view/6094>. Acesso em 15 nov. 2020.

FRANCO, Neil. **A diversidade entra na escola:** histórias de professores e professoras que transitam pelas fronteiras da sexualidade e do gênero. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia/MG, 2009.

JESUS, Jaqueline, Gomes de. **Orientações Sobre Identidades de Gênero: conceitos e termos.** / Jaqueline Gomes de Jesus. Brasília, 2012.

JOHAN, Allan. Antiga balada Época reabre em julho no Centro de Curitiba. In: **Revista Lado A.** Curitiba, 2019. Disponível em <https://revistaladoa.com.br/2019/06/curitiba/antiga-balada-epoca-reabre-em-julho-no-centro-de-curitiba/> Acesso em 28 nov 2020.

JOHAN, Allan. Cats Club promove grande festa de despedida após 19 anos de existência. In: **Revista Lado A.** Curitiba, 2018. Disponível em: <https://revistaladoa.com.br/2018/07/noticias/cats-club-promove-grande-festa-de-despedida-apos-19-anos-de-existencia/> Acesso em 28 nov 2020.

LOURO, Guacira Lopes. **O Corpo Educado: pedagogias da sexualidade.** Org. Guacira Lopes Louro; trad. Tomaz Tadeu da Silva. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

SIERRA, Jamil Cabral. **Marcos da Vida Viável, Marcas da Vida Vivível: O governo da diversidade sexual e o desafio de uma ética/estética pós-identitária para a teorização político-educacional LGBT.** Tese de doutorado. UFPR, Curitiba, 2013.

SILVA, Amabilis de Jesus da. **Figurino–penetrante: um estudo sobre a desestabilização das hierarquias em cena** / Amabilis de Jesus da Silva. – Tese (doutorado). Universidade Federal da Bahia, Escola de Teatro, 2010. 182 f.

_____. **Com bigode ou sem bigode, I want to break free: figurinos e con(tra) venções para balançar e rolar.** In: IX Reunião Científica de Pesquisa e Pós-Graduação em Artes Cênicas | Diversidade de Saberes - As Artes Cênicas em Diálogo com o Mundo. v. 18, n. 1, 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis: Vozes, 2002.

ENTRE ESTE E AQUELE LADO DA LENTE: AS RELAÇÕES NA FOTOGRAFIA DOCUMENTAL CONTEMPORÂNEA

Luiza Possamai Kons¹

RESUMO: Neste artigo, busco refletir as relações no processo de recepção do fotodocumentarismo contemporâneo. Para isso, traço de modo mais abrangente os modos de se relacionar na fotografia documental contemporânea, de que forma se operam e quais as possíveis consequências, tanto do ponto de vista do espectador quanto de quem participa do processo. Na segunda etapa, discuto essas relações partindo da minha experiência pessoal no projeto *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil*, bem como explico e discuto a criação de um novo espaço que se desenvolve nesse jogo de afetações cunhado de *Documentário de Vínculo* e pela teoria do corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz.

PALAVRAS-CHAVE: Documentário de Vínculo, Recepção, Relação, Fotografia Documental.

ENTRE ESTE Y AQUEL LADO DE LA LENTE: LAS RELACIONES EN LA FOTOGRAFÍA DOCUMENTAL CONTEMPORÁNEA

RESUMEN: En este artículo, busco reflejar las relaciones en el proceso de recepción del fotodocumentarismo contemporáneo. Para esto, describo de manera más amplia las formas de relacionarse en la fotografía documental contemporánea, cómo operan y cuáles son las posibles consecuencias, tanto bajo el punto de vista del espectador externo como de quienes participan en el proceso. En la segunda etapa, miro estas relaciones desde mi experiencia personal en el proyecto *Chèche Lavi: las historias de cuatro familias haitianas en el sur de Brasil*, así como también explico y analizo la creación de un nuevo espacio que se desarrolla en este juego de afectos por medio de un Documental de Enlace y por la teoría corpomedia de Christine Greiner y Helena Katz.

PALABRAS CLAVE: Documental de Enlace, Recepção, Relação, Fotografia Documental.

1 Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: luizakons@gmail.com

INTRODUÇÃO

Quando penso em discussões que envolvem a recepção sobre trabalhos fotodocumentais encontro argumentos voltados a como o espectador recebe esta imagem, ainda mais no cenário de um espectador emancipado (Rancière,2012), tão importante na circunstância do pensamento e da política quanto o artista intitulado. No entanto, ao pontuarmos o fotodocumentarismo invariavelmente estabelecemos relações anteriores ao espectador final. Isto é, o exercício que envolveu aquela fotografia enquadrada e pendurada na parede mesclou pessoas sem as quais não existiria projeto, principalmente nos trabalhos de cunho social. Corpos que ao se encontrarem (Espinosa,2009) promoveram mudanças, foram afetados e são, em certa medida, também autores daquela imagem. Por isso, me interesse em refletir a recepção tomando como partida justamente aqueles rostos reconfigurados na visão estética e da transparência *estritamente seletiva* (Sontag, 2004) de quem fotografa.

Para isso, será traçada uma reflexão de modo mais abrangente sobre as relações desenvolvidas na fotografia documental contemporânea, como se operam e quais são as possíveis consequências e questionamentos que surgem tanto do ponto de vista da recepção do espectador, quanto de quem participa do processo.

Na segunda etapa, penso nessas relações tomando como ponto de partida minha experiência pessoal com o projeto foto documental que resultou no livro chamado *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil*. Trago esta reflexão, a partir da definição de afeto de Espinosa (2009), e pela teoria do corpomídia de Christine Greiner e Helena Katz (2005), pontuando a consequência entre as relações estabelecidas como Documentário de vínculo, abstração de um tempo/espaco que não existia antes dessas interações ocorrerem, e que ultrapassa a barreira da imagem em si. Ocorrido pelas consequências das relações entre esses corpos, seus imaginários e a produção de uma fotografia documental que se relaciona a tudo isso, para além de funções dicotômicas.

Busco questionar como essas relações podem se operar, no decorrer do ato fotográfico, e no surgimento desse Documentário de vínculo (que explicarei no decorrer deste texto), se seria possível criar uma ambientação onde esses corpos, capturados na frente da câmera, não sejam descaracterizados, de forma a que se sintam representados no tocante a recepção, enquanto espectadores de si mesmos.

1. UMA BREVE REFLEXÃO DA FOTOGRAFIA DOCUMENTAL CONTEMPORÂNEA E SUAS RELAÇÕES

É comum pensarmos fotografias enquanto um fim em si mesmo, onde o que importa é o resultado, isto é, o questionamento sobre esta imagem será um novo enquadramento, aparelhamento, pelos olhares atentos do editor, ou do curador, como detentora de uma potência estética ou não aos critérios que se baseiam. Isto sem considerar que o seu fim, a consequência do disparo, sem importar a qual linguagem esteja atribuída é ligada a pseudo-objetividade da realidade (Dubois, 1994).

Ao que se refere em específico a curadoria, se o fotógrafo for capaz de criar um deslocamento que amarre imagens e principalmente um discurso que traga novas problemáticas, então quem sabe deixe de ser *apenas* um fotodocumentarista, fotojornalista ou fotopublicitário, e possa receber a titulação de artista e, contemplar as próprias obras em um museu de arte contemporânea, se bem que esta também absorveu a linguagem fotográfica (Dubois, 1994). Neste caso, a fotografia foge a sua função de produto com fim pré-estabelecido, ao primeiro desejo da reprodutibilidade técnica, e é realocada para o justo contrário, o não específico e a descaracterização própria ao campo da arte, bem como o hibridismo singular ao contemporâneo.

Contudo, seja enquanto produto ou deslocada da função de se bastar única como registro, costuma prevalecer o estético, a contemplação por sobre aquela imagem, especialmente no que se refere a uma fotografia de denúncia social, onde cria-se a mítica sobre o fotógrafo, aquele que se arrisca, o desbravador sem medo, o paladino da justiça que desnuda o horror da guerra, o horror da pobreza (não que ele não possa ter uma preocupação genuína sobre as pessoas e os contextos que fotografa). Já o questionamento sobre como se dão as relações, o cenário das imagens, como é a mediação entre fotógrafo

e fotografados, como se dá a recepção das imagens por quem entregou seus rostos a elas, me parece subtraído, obscurecido, em um movimento rápido demais para ser acompanhado: como uma reflexão que ultrapassa o plano imagem sem alcançar um público mais amplo (para que se desnaturalize a ideia de fotografias jornalísticas e fotodocumentais como testemunhos absolutos de uma realidade).

De fato, é complexo definir como se devem operar essas relações, especialmente na agilidade do fotojornalismo, em que o tempo é um dos maiores inimigos e a foto precisa ser entregue. Talvez aí tenhamos um dos exemplos mais dramáticos: a exigência de se saber como se deu a relação entre os dois lados separados pela lente. Dessa forma, em 1993, no Sudão, que passava por uma guerra-civil, o fotógrafo sul-africano Kevin Karter, premiado e reconhecido por suas imagens em contextos de violência, registrou uma criança faminta sendo espreitada por um abutre enquanto tentava chegar a um centro de alimentação da Organização das Nações Unidas (ONU). Karter se aproximou lentamente para que o pássaro não voasse, a uma distância de uns 10 metros, antes de espantar a ave. A fotografia ganhou o mundo, depois de ser publicada pela primeira vez em 26 de março daquele ano pelo *New York Times*, e rendeu ao fotógrafo o prêmio *Pulitzer*. Com a imagem também vieram as críticas de que a lente de Karter era como o abutre, à espreita de uma tragédia, e a de que ele não teria ajudado a criança. Cerca de um ano depois, o fotógrafo se suicidou.

Fig. 1- O abutre e a menina



Fonte: Café História, Kevin Karter , Sudão, 1993.

O exemplo que utilizei acima é extremo, e se valeu de uma conjuntura, que não costuma ocorrer com tal veemência: a exigência de saber como a fotografia foi executada. Neste caso, foi a dramaticidade da imagem, o choque que causa e impulsiona a caça, da imprensa sobre o fotógrafo. Interesse-me em citar este exemplo por se aproximar da busca pela relação (entre quem fotografa e quem é fotografado, não apenas a esteticidade, mas a pergunta sobre quem está posicionado à frente da lente.

Essa dinâmica, característica do fotodocumentarismo, é contrária à prática de fotojornalistas. Estes últimos, geralmente, fazem passagens repentinas pelos locais vitimados pela fome e pela miséria e, quase sempre, produzem um retrato incerto e caricatural. Tal registro é apreendido pelo público de modo tão sorrateiro e fugaz quanto foi sua captação (FORIN JÚNIOR; BONI, 2007, p. 17)

Aqui se aponta uma diferença marcada entre fotojornalismo e fotodocumentarismo e, também, no modo como as relações se operam: o tempo. Se no primeiro, falta tempo para que se desenvolva o exercício de alteridade, a relação do eu com o outro para que se cumpra a função primordial de noticiar; no segundo, as ações se dão em um exercício lento,

de se formular uma proposta, um estudo, a fim de se criar uma narrativa com propósito, em um exercício que pode durar anos, cujo desdobramento são relações que ultrapassem o muro desse lado da lente e do outro.

Tais relações são complexificadas ao pensarmos no chamado fotodocumentarismo contemporâneo, por romper a barreira de uma pretensa realidade objetiva, e que vai se distanciar do modelo paradigmático dos anos 1930, voltado quase exclusivamente para a fotografia de cunho social e com a preocupação de transformar essa realidade. O entendimento que a *realidade* parte de um viés interpretativo, e que toda fotografia, ainda que seja formulada a partir de uma materialidade, é um recorte do real: desmistificam uma crítica social universal e objetiva. A separação desses dois modelos é assinalada por pesquisadores como o inglês Derrick Price (1997) e a espanhola Margarita Ledo (1995;1998) a partir do período posterior à II Guerra Mundial.

Dentro do contemporâneo, ainda que se valha do real, temos aquilo que Dubois configura como *traço do real*. Em outras palavras, a busca por uma narrativa e estética próprias ganham corpo e são assumidas como linguagem visual. Fotógrafos como Diane Arbus (1923-197) que registrou, nos anos 1960, em território americano, arquétipos *outsiders*, como anões e prostitutas pelas ruas quebradas, de acordo com Lombardi (2007), a noção de objetividade ao demonstrarem na prática aquilo que Sontag (2004) chama de uma “transparência estritamente seletiva”, porque ainda que exista a preocupação em retratar a realidade, esta será capturada conforme as noções de quem a registra. E se assumirmos que estamos fora de uma perspectiva positivista, que prevê um afastamento do próprio objeto para não o afetar e, além disso, que somos afetados e afetamos aqueles que nos relacionamos, por qual razão não assumir o vínculo, a conexão com quem é fotografado?

Chamo de servidão a impotência humana para regular e refrear os afetos. Pois o homem submetido aos afetos não está sob seu próprio comando, mas sob o do acaso, a cujo poder está a tal ponto sujeitado que é, muitas vezes, forçado, ainda que perceba o que é melhor para si, a fazer, entretanto, o pior. (ESPINOSA, 2009, p.79)

Se penso o afeto sobre a perspectiva de Espinosa, entendo que não terei um controle nessa relação, ainda que seja delineado uma projeção e um estudo sobre como as imagens se darão na perspectiva documental, o contato com o outro invariavelmente

afetará a concepção daquele trabalho e, sendo assim, o fotografado nunca será um agente passivo no percurso imagético, ainda que não tenha esta consciência. Por isso, me parecem mais honestos projetos documentais que assumem o vínculo, a afetação, quando se sabe os nomes e as histórias de quem se tomam os retratos como parte inerente ao processo. Como exemplo deste vínculo e do afetamento como uma via de mão dupla, cito a forma de trabalho da fotógrafa mexicana Graciela Iturbide que, quando desenvolvia projetos relacionados a comunidades, convivia e criava relações de amizade com quem fotografava. Por exemplo, em sua série mais conhecida que gerou o livro *Juchitán de las mujeres*, em um projeto que se estendeu desde o primeiro contato em 1979 com a cultura zapoteca e as mulheres de Juchitán, província de Oaxaca, até o ano de 1989, quando foi finalizado, foram seis anos em que ficou indo e vindo da Cidade do México, onde nasceu e reside, e, no total, dez anos até que o projeto fosse finalizado. Ali se dividia, passando de 15 dias a 3 semanas exclusivamente em Juchitán, convivendo no local em que surgem as imponentes mulheres zapotecas de suas imagens. A fotógrafa afirma que a Juchitán presente em suas fotografias é a que ela viu, contudo, não descarta a presença das relações em suas imagens “Nesse sentido, sou muito egoísta. Eu fotografo o que eu gosto. E em geral os retratos que faço se dão pela cumplicidade”²

² En ese sentido, soy muy egoísta. Yo tomo lo que a mí me gusta. Y en general los retratos que hago son por complicidad.

Fig. 2- Nuestra Señora de las Iguanas



Fonte: Brooklyn Museum, Graciela Iturbide, Cidade de Juchitán de Zaragoza México, 1979.

Apesar disso, das mulheres presentes nas imagens não verem em Iturbide um corpo estranho, desconhecido, uma apropriadora que tira fotos que elas não sabem o motivo ou onde vão circular, recebe várias críticas. Para pesquisadores como Santos (2014), o trabalho de Graciela Iturbide em Juchitán é “estático, *ahistórico* e arquetípico” (p.171) sendo um exemplo (ao lado de outros trabalhos fotográficos como o de Flor Garduño) de

fotografia indigenista. Representando uma visão muito semelhante aos primeiros fotógrafos estrangeiros que iam ao México a fim de registrar o exótico “a alteridade experimentada pelo estrangeiro era, então, igualmente sentida pelos fotógrafos locais, que enxergavam e representavam a sua terra e o seu povo na condição de *outro*”. (Santos, 2014, p.171).

Contudo, considero que afirmar taxativamente dentro de uma produção artística se um trabalho é ou não essencialista, ou se contribuiria para uma visão negativa do espectro que se propôs a mostrar, é algo relativamente complicado. Isso porque se saio do recorte antropológico e se penso em processo criativo somado a impossibilidade de saber como será a recepção deste trabalho, como posso ser sintomática nesse tipo de afirmativa? Claro, me baseio neste ponto em propostas permeadas por sutilezas e que não ferem pilares da ética e da moral ocidental.

Quanto ao bem e ao mal, também não designam nada de positivo a respeito das coisas, consideradas em si mesmas, e nada mais são do que modos do pensar ou de noções, que formamos por compararmos as coisas entre si. Com efeito, uma única e mesma coisa pode ser boa e má ao mesmo tempo e ainda indiferente. Por exemplo, a música é boa para o melancólico; má para o aflito; nem boa, nem má, para o surdo. (ESPINOSA, 2009, p.79)

Talvez por uma questão de afeto (ESPINOSA,2009) *Juchitán de las mujeres* possa ter criado uma ideia essencialista a parte dos espectadores. Por outro lado, essa faceta de funcionar como bem e mal a um só tempo habita justamente o terreno daquilo que nomearam contemporâneo indo de encontro ao que Rancière chamou de *Eficácia estética* (2012[2008], p.58), onde se suspende um ideal do artista sobre um efeito determinado de sua obra sobre o público. O que quero dizer é: ainda que permeado daquilo que considera sobre o próprio viés como uma boa intenção, um trabalho fotodocumental ou qualquer outro, pode ser recepcionado ou gerar consequências negativas, essa é a consequência de um espectador emancipado que ao fazer uma leitura de uma obra, está de certo modo criando outra, que a própria definição de real se forma em uma ficção (Rancière, 2012 [2008]).

Ponderada a problemática entre obra e espectador, e como a recepção da primeira sobre o segundo pode gerar infinitas interpretações, gostaria de voltar ao ponto entre quem fotografa e quem é fotografado, e a necessidade de reflexão sobre como se operam essas

relações. Para isso, vou citar brevemente a perspectiva traçada pelos autores Renato Forin Júnior e Paulo César Boni no artigo *Aspectos Valorativos no fotodocumentarismo social de Sebastião Salgado*, por justamente refletir como se dá a presença dos fotografados.

Fig. 3 - Sem título (faz parte do livro *Êxodos*)



Fonte: Correio 24 horas, *Sebastião Salgado*, Zaire [atual República Democrática do Congo], 1994

Os autores contextualizam o fotodocumentarismo de cunho social e analisam o trabalho fotodocumental *Êxodos* (2000), de Sebastião Salgado. Para a realização deste projeto o fotógrafo viajou por mais de 40 países durante 6 anos, e apresentou, no formato de livro, histórias de pessoas que tiveram de se deslocar forçadamente seja por fome, guerras, violência e, até mesmo, perseguição ideológica:

O livro é dividido em quatro grandes capítulos: Migrantes e refugiados: o instinto da sobrevivência (figura 5); A tragédia africana: um continente à deriva (figura 6); A América Latina: êxodo rural, desordem urbana; e Ásia: a nova face urbana do mundo. As 359 fotografias relatam o sofrimento de pessoas expulsas dos lares, dos países de origem, por motivos acima de sua vontade. Elas são o retrato mais fiel da globalização e do egoísmo moderno, que, além dos conflitos bélicos, acabam gerando migrações por fatores econômicos, como a mecanização e o monopólio. (FORIN JÚNIOR; BONI, 2007, p.16)

Ao longo da análise, reconhecem a incomparável beleza estética de Salgado, um dos mais importantes nomes da história da fotografia mundial, bem como seus esforços junto com sua mulher Lélia Wanick em projetos para a melhoria de condições socioeconômicas e de recuperação do meio ambiente como o Instituto Terra, ONG que visa recuperar a Mata Atlântica no município mineiro e terra natal de Salgado: Aimorés.

Contudo, no que concerne em específico a *Êxodos*, o problema está na descaracterização dos fotografados, destituídos de certo modo da própria identidade e reduzidos a condição em que estão, isso porque:

Essa impotência se manifesta pelo “silêncio” ao qual são submetidos os retratados na fotografia, uma vez que os excluídos sociais não são designados nas legendas. Eles passam a ser meros exemplares caricaturais de sua raça, de sua condição social, de seu ofício – nada mais se esclarece, nada que possa impulsionar o leitor da imagem a uma reflexão ampla. (FORIN JÚNIOR; BONI, 2007, p. 20)

E se o fotodocumentarismo, independentemente de ser ou não de cunho social, se desenvolve geralmente em uma relação entre pessoas, ainda que dividida entre lados da lente, não seriam de algum modo ambos os autores daquela imagem? Considerando essa dinâmica de via dupla, os fotografados estariam satisfeitos com os papéis em que são representados? Se convenceriam enquanto espectadores de si mesmos? Como podem se dar as relações de modo que sejam as mais justas possíveis, ainda que seja impossível controlar a mensagem da recepção de um trabalho artístico?

2. DOCUMENTÁRIO DE VÍNCULO: UM PENSAMENTO SOBRE RELAÇÕES

É na potência das relações ocasionais e seus afetos que decorre a experiência e com esta os questionamentos mais pungentes que nos norteiam. Neste segundo tópico, entro justamente naquilo que me tocou, e me levou a algumas incertezas que irei expor e às reflexões propostas acima.

Comecei a desenvolver o trabalho fotodocumental *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil* durante a graduação como Trabalho de Conclusão de Curso em Jornalismo, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no segundo semestre de 2016. Minha ideia era, conforme descrito no relatório técnico, *contar*

a história de quatro famílias haitianas que vivem respectivamente nas cidades de: Xaxim, Palotina, Florianópolis e Curitiba. O objetivo desse (sic) trabalho é mostrar por meio do acompanhamento dessas famílias quais são suas condições de vida e perspectivas.

Ao escolher a motivação de cada uma dessas cidades, acrescentei critérios quantitativos, parecido com o que faziam os veículos que questionava, uma vez que dentro do fazer jornalístico há uma tentativa de demonstrar uma exatidão nas escolhas. O curioso é que essa justificativa, geralmente, é acrescida e buscada para embasar uma escolha muito mais emocional. Aqui me refiro a quando um repórter deseja com afinco desenvolver uma reportagem.

Fig. 4- Fiéis na igreja haitiana Morog



Fonte: livro *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil*, Luiza Kons., Palotina, 2016.

No fundo, muito mais que dados, estava o desejo de percorrer mais de uma cidade, e a curiosidade/alteridade de conhecer ao outro, entender se havia diferenças nos modos de vida em cada um desses locais. Também como alguém que, na própria história pessoal, saiu de uma capital para viver no interior, me incomodava ter informações apenas sobre os haitianos que residem nos grandes centros. Nesse sentido, as escolhas de duas cidades pequenas, com cerca de 30 mil habitantes, localizadas no oeste de dois estados do sul,

caracterizadas pelos fluxos migratórios anteriores de italianos e alemães, me instigava. Como se daria esse imaginário? Quais seriam as diferenças em relação às capitais Florianópolis e Curitiba?

Nessa primeira etapa de formulação, de anseio e busca por respostas, eu acreditava que poderia de fato mostrar como era a vida dos fotografados. A narrativa da fotografia, enquanto exercício de ficção, parcialmente ancorado em uma pretensa realidade, ainda não se apresentava para mim. Porém, bastou iniciar o processo para cada vez mais entender que vivenciava esse *vestígio do real* (Dubois, 1994) e que a simples presença de uma câmera altera as relações.

Neste ponto, entramos no que me interessa na escrita deste artigo. Ainda que se tratasse de um trabalho fotodocumental, ancorado em um espaço de tempo curto, cerca de quatro meses, envolveu um trabalho de pesquisa e apuração para ser desenvolvido e uma preocupação em não descaracterizar os fotografados.

Desde o início, já tinha a ideia de desenvolver uma linha narrativa: as fotografias funcionariam ancoradas por legendas literárias, e tudo somado contaria uma história para que o leitor/espectador soubesse quem eram aquelas pessoas. Outro ponto era o de apresentar diferentes partes da rotina desses personagens, entendendo que nenhuma trajetória de vida é só feliz ou triste. É claro que a perspectiva estética esteve a todo momento presente, queria que as imagens tivessem impacto e beleza, respeitando a vontade dos outros autores dessa história, isto é, se existisse algum momento em que não quisessem ser fotografados ou se sentissem desconfortáveis, eu pararia. No entanto, relações se operam nas sutilezas e no não-dito, e às vezes minha vontade de captar certos momentos me induziram a falha:

A princípio iria retratar a história da família de Jean Miteran Barheur, 24 anos, faz parte da Morog e é primo da mulher de Elysée. No dia seguinte (sic) fui fotografá-lo na cooperativa, no setor de incubação de ovos, onde trabalha. Consegui retratá-lo no local de trabalho, mas notei certo desconforto por parte dele. As dificuldades em estabelecer contato, a barreira da própria língua e o ambiente de desconfiança me angustiavam (sic) me questionava “será que eu não estou me aproveitando?”. Depois da fotografia na fábrica, Barheur disse que aceitava ser fotografado só que sua família não iria aparecer, uma vez que não gostaria de os expor. (KONS, 2016, p.24)

Nesse momento percebi que tinha acelerado as coisas e entendi, na prática, porque os trabalhos fotodocumentais costumam levar anos. Um *sim* pode significar *não sei muito bem se quero fazer isso*. Ali também fui me dando conta de como a câmera é um instrumento de poder, e como o simples fato de ter uma pode fazer com que as pessoas te vejam como uma figura de autoridade. Por mais que você queira intimamente desenvolver uma relação horizontal, os corpos são afetados pela presença desse objeto e, no final das contas, é você quem detém o poder sobre o enquadramento, e de qual forma vai usar a imagem daquela pessoa.

A implicação política no entendimento do corpo como realizador de atos de fala performativos, de performatividade, indica a existência de situações de poder na relação do social e do corporal e, por conta disso, provoca a mobilização de ações que recontextualizam condições pré-estabelecidas. Decorre daí uma tomada de atenção para situações de falas consideradas dizíveis e aquelas consideradas indizíveis. (SETENTA, 2006, p. 27)

A fotografia de Barheur no trabalho está no livro, contudo, ao notar seu desconforto, optei por não continuar a fotografar sua história. Por isso, a imagem dele, na narrativa, se juntou à história da família de sua prima com o Diácono Elysée Monjoie. A situação do Diácono representava aspectos pontuais do que tinha encontrado na vida dos haitianos em Palotina e também em outras cidades do sul do Brasil, era, portanto, relevante como história de vida a ser contada. Sem trabalhar há mais de três meses, vivia com o primo Roberto Majoie, 32 anos, e a irmã Marie Clemie Monjoie, 32 anos. Porém, mais do que os aspectos pontuais em si, a escolha de Monjoie ocorreu por um critério não mensurável: conexão. Nos demos bem logo de início e ele gostava de ser fotografado e de se comunicar.

Fig. 5 - Barheur em seu trabalho na Cooperativa C.Vale Palotina.



Fonte: livro *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil*, Luiza Kons, 2016.

E ali, ao retratá-lo, fui formulando, a princípio no corpo, aquilo que nomearei, por ora, *Documentário de vínculo*. Isto é, na fotografia há um antes, um durante e um depois. Como no rio do filósofo Heráclito, o espaço não será o mesmo. A consequência entre as relações estabelecidas por quem fotografa, por aqueles que aparecem diante da lente e pelo espaço onde as imagens se situam será a de um outro lugar, isto é, será a criação do Documentário de vínculo, abstração de um local que não existia antes dessas interações ocorrerem. É complicado relacionar como formulamos nossas associações que correlacionadas estruturam um pensamento, mas aqui, dentro desta ideia, afora a própria percepção prática do fazer fotográfico, não posso omitir a influência da teoria corpomídia das autoras Christine Greiner e Helena Katz. “Assim, o ambiente no qual toda mensagem é emitida, transmitida e admite influências sob a sua interpretação, nunca é estático, mas uma espécie de contexto-sensitivo.” (Greiner e Katz, p.6), o conhecimento e a formulação individual de se operar no mundo irá se dar na relação corporal. Ambiente e corpo se afetam com discursos que antecedem um ao outro, e dessa relação se dá a mídia, e o processamento de ambos. Nesse sentido, ao refletirmos sobre a mensagem, sobre aquilo

que comunica, não existe uma versão única, porque é a recepção um jogo de telefone sem fio: aquilo que o corpo entende se relaciona a uma série de fatores, tal qual, por exemplo, a própria história, o ambiente de transmissão, o modo como se transmite a informação. Um múltiplo de ruídos, que tantas vezes interpretamos na perspectiva do telefone sem fio “*ora, veja só, a mensagem inicial, no fim, ficou errada*”. Uma análise generosa poderia dizer “*a mensagem se transmutou, é, senão, uma coisa nova, uma outra forma de pensar*”. Prefiro ficar com a segunda opção e avaliar a alteridade, outra vez alinhavando Greiner, como a oportunidade dos corpos produzirem novas relações de sentido, um novo a partir do que já está. Por isso, me interesso em me angustiar nessas lacunas que surgem do experienciar artístico, uma vez que a cada pergunta ansiosa por uma resposta está a chance de se deslumbrar com o abismo.

Por que chamo esta lacuna de angústia? É angustiante a perspectiva de que aquilo, vulgarmente, a qual nomeamos de realidade envolve também, metaforicamente, por qual lente escolhemos olhar. Em outras palavras, existe um espaço temporal onde todos os corpos mutuamente o habitam, contudo, a maneira como cada corpo interpretará este espaço jamais será a mesma, é como diz a expressão *você não sabe como é difícil estar na minha pele*. No entanto, a ideia de uma unicidade de certos conceitos e leis é crucial para o funcionamento de um conjunto de indivíduos nos espaços físicos de coexistência.

Com a formulação deste pensamento de um *Documentário de vínculo*, entendi que estava a todo tempo trabalhando com um recorte. Um recorte pela escolha da cidade, de quem seria fotografado, de determinado enquadramento ao invés de outro, de qual foto seria escolhida, qual legenda iria compor a imagem, o tamanho das fotografias. A cada escolha a percepção é alterada. Meu corpo, ao estar inserido na sala do Diácono, altera a dinâmica do corpo dele, ainda que eu não diga o que ele deve fazer ou como deve se mover, esta ação será modificada pela presença da câmera. Somos atores em um espaço, ainda que eu tenha nomeado minha ação como fotodocumental. Para sempre, enquanto ele viva, seu corpo terá sido fotografado por uma fotógrafa brasileira e, para sempre, o imaginário dele de fotografia terá sido modificado por este trabalho. Fomos afetados, fotógrafa e fotografados. Nossos corpos não serão os mesmos e o meu modo de realizar fotografia, de movimentar, será sempre influenciado por esta experiência.

Fig. 6 - Danicha, e sua mãe Rose.



Fonte: livro *Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil*, Luiza Kons, Palotina, 2016.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

120

No decorrer desses parágrafos entrei em algumas lacunas, angústias, das quais tenho mais perguntas do que respostas. Ao desenvolver um trabalho fotodocumental ou ao analisar outros, tendemos a nos impactar afetivamente tomando prerrogativas com base naquilo que julgamos belo ou não. Uma vez que, ao nos limitarmos a um gosto estético, podemos nos esquecer do questionamento sobre em qual condição essas imagens foram feitas. Nesse sentido, a crítica dos autores Renato Forin Júnior e Paulo César Boni é pertinente, já que é necessário refletirmos porque imagens de cunho social, que abordam circunstâncias de mazela são contempladas como arte, por determinados estratos sociais, sem que essa situação de fato seja modificada. Por qual razão, projetos de natureza fotodocumental e, portanto, com um tempo de reflexão e de duração estendidos não se preocupam em pensar na recepção por parte daqueles que também são autores dessa imagem? Quais outros modos poderíamos desenvolver para que existissem mudanças nos segmentos imagéticos da arte contemporânea?

Por outro lado, qual seria o limite entre o processo criativo do fotógrafo e o respeito com quem é fotografado? Como estabelecer um diálogo sem que a liberdade artística seja cerceada? Uma vez que ao pensarmos em Rancière e o conceito de *Eficácia estética* (2012 [2008], p. 58), da imprevisibilidade sobre os efeitos da obra sobre o espectador, se já não há controle, e o belo me parece prevalecer, será mesmo que fotodocumentaristas e curadores de seus trabalhos estão de fatos preocupados com quesitos éticos?

REFERÊNCIAS

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. Campinas: Papyrus, 1994.

FORINJÚNIOR, Renato; BONI, Paulo César. **Aspectos valorativos no fotodocumentarismo de Sebastião Salgado**. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 6, n. 12, jul./dez. 2007.

GREINER, Christine. **Em busca de uma metodologia para analisar a alteridade na arte** © Conceição | Concept., Campinas, SP, v. 6, n. 2, p. 10–21, jul./dez. 2017

GREINER, Christine, KATZ, Helena. **Por uma teoria do corpomídia ou a questão epistemológica do corpo**. Archivo Virtual Artes Escénicas, UCLM, 2005. Disponível em: http://artescenicass.uclm.es/archivos_subidos/textos/237/Christine%20Greiner%20y%20Helena%20Katz.%20Por%20uma%20teoria%20do%20corpomidia.pdf.< Acesso em: 23 nov 2019.

KONS, Luiza. **Chèche Lavi: as histórias de quatro famílias haitianas no sul do Brasil**. Trabalho de Conclusão de Curso, UFSC 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/171737/Relat%C3%B3rio%20-%20Cheche-Lavi.pdf?sequence=2&isAllowed=y_< Acesso em: 20 nov 2019. **LA ENTREVISTA POR ADELA- Graciela Iturbide**, 19 marzo de 2015 Disponível em: < https://www.youtube.com/watch?v=0Xg_NJz3m9I> Acesso em: 26 de jul 2019.

LOMBARDI, Kátia. **Documentário Imaginário: reflexões sobre a fotografia documental contemporânea**. Dissertação, UFMG 2007.

RANCIÈRE, Jacques. **Paradoxos da arte política**. In: *O espectador emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012 [2008], pp. 51-81.

SANTOS, CAROLINA. **Hecho en México: a questão da identidade nacional na fotografia mexicana**. Intexto, Porto Alegre, UFRGS, n. 31, p. 162-179, dez. 2014.

SETENTA, Jussara. **Comunicação Performativa do Corpo: o fazer-dizer da contemporaneidade**. Doutorado, PUCSP 2006. Disponível em: <https://tede.pucsp.br/bitstream/handle/4809/1/JUSSARA%20SOBREIRA%20SETENTA.pdf>< Acesso em: 23 nov 2019.

SONTAG, Susan. **Sobre a fotografia**. São Paulo: Cia. das letras, 2004.

SPINOZA, Beneditus. **Ética**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

EXPERIÊNCIAS EM PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS E EDUCAÇÃO

Marilia Franco¹
Solange Straube Stecz²
André Barroso da Veiga³
Bruno Nascimento da Silva Cesar⁴
Estevan da Silveira⁵
Márcia Regina Galvan Campos⁶
Morgana Sousa Assunção⁷
Odair Rodrigues Jr.⁸
Tania Maria dos Santos⁹

RESUMO: Artigo coletivo realizado para a disciplina de “Mídias audiovisuais, recepção, expressão e educação”, do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Artes, da Universidade Estadual do Paraná, Campus de Curitiba II, no ano de 2019. No referido texto, os autores fazem um levantamento de sete práticas que se relacionam com conceitos de Cinema e Educação. O texto analisa experiências realizadas na cidade de Curitiba, no estado do Paraná, no Brasil e em países da América Latina.

PALAVRAS-CHAVE: Cinema e Educação. Audiovisual. Mídias na educação.

EXPERIENCIAS EN PRODUCCIONES AUDIOVISUALES Y EDUCACIÓN

RESUMEN: El artículo colectivo realizado para la disciplina de “Medios audiovisuales, recepción, expresión y educación”, del Programa de Postgrado Maestría Profesional en Artes, de la Universidad Estatal de Paraná, Campus Curitiba II, en el año 2019. En el referido texto, los autores hacen un levantamiento de siete prácticas que se relacionan con conceptos de Cine y Educación. El texto analiza experiencias realizadas en la ciudad de Curitiba, en el estado de Paraná, Brasil y países de América Latina.

PALABRAS CLAVE: Cine y Educación. Audiovisual. Medios en la educación

122

1 Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: marilia.franco@gmail.com

2 Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: solange.stecz@unespar.edu.br

3 Aluno do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processo criativo em arte. E-mail: andrebarrosodaveiga@gmail.com

4 Aluno do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processo criativo em artes. E-mail: brunolang_89@hotmail.com

5 Aluno especial do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. Email: estevão.silveira@estudante.unespar.edu.br

6 Aluna do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: marcia.galvan@hotmail.com

7 Aluna do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: literalmentevlogando@gmail.com

8 Aluno do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: odair.rodrigues.410@estudante.unespar.edu.br

9 Aluna do Mestrado Profissional em Artes, da UNESPAR. Linha: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: taniaboss@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

Surgido no final do século XIX, como uma novidade tecnológica em demonstrações realizadas nos círculos de cientistas e popularizado como forma de entretenimento, o cinema colaborou com ofertas visuais para o estabelecimento de uma visualidade comum. Já em seus primórdios - com suas imagens de grupos étnicos, vida urbana, fauna e flora, experimentos médicos e biológicos, por exemplo - o cinema já tinha um “status de educador na sociedade” (GOMES, 2015, p. 16) ao “formar” a visão de mundo de seus espectadores.

No Brasil, o cinema é inserido oficialmente na educação durante a Escola Nova, na década de 20, quando instituído que “todas as escolas de ensino primário, normal e profissional deveriam ter salas destinadas à instalação de equipamentos de projeção de filmes” (GOMES, 2015, p. 55). Buscando apresentar a “realidade”/“o mundo” para os estudantes, eram exibidos, nas escolas, documentários permeados por uma visão cientificista - denominados na época de “filmes educativos”, “filmes de propaganda”, “filmes de turismo” e “filmes naturais”.

Em 1936, durante o Estado Novo, foi criado o Instituto Nacional de Cinema Educativo (INCE) que produzia e editava fitas educativas para serem exibidas nas escolas, cinemas, praças públicas e missões ambulantes. Segundo Gomes (2015), buscava-se veicular valores morais, cívicos e patrióticos através dos filmes que traziam um Brasil equilibrado, justo e harmônico entre seus grupos e classes sociais.

Para além do potencial ideológico e político, o potencial pedagógico do cinema continuou sendo utilizado na educação com os avanços dos meios de comunicação, na maioria das vezes, não como fonte de conhecimento, mas como um recurso didático de segunda ordem, “para ilustrar, de forma lúdica e atraente, o saber que acreditamos estar contido em fontes mais confiáveis” (DUARTE, 2002, p.87). Os filmes estão na escola como “disparadores de debates e reflexões” (MIGLIORIN, 2015, p. 34), exibidos nas aulas de Geografia, História, Sociologia, Língua Portuguesa e outras disciplinas, permitindo ensinar e aprender para além do diálogo dos filmes com os currículos escolares.

Com a pedagogia da criação, Alain Bergala (2008) propõe um cinema que vai para a escola não como texto ou como tema, mas como ato de criação. A criação dos estudantes - e professores - acontece enquanto espectadores, ao imaginar como se deu a produção

dos filmes, bem como quais seriam e como se deram suas escolhas. Como espectador ou “construtor/criador” de imagens, os estudantes (e professores) retomam suas capacidades de autoria, por meio do cinema, na escola.

Segundo Marília Franco, a existência e a importância da impregnação afetivo/emocional proporcionada pela linguagem ou pela estética cinematográfica, sejam nas formas mais tradicionais como nas mais experimentais, mobiliza nossa percepção, sensibilidade e adesão afetiva, emocional, intuitiva. E pra ela, essas constatações ajudam a entender as hipóteses de Bergala. (FRANCO, 2010).

Assim, essa pesquisa tem como objetivo realizar um levantamento de sete experiências de produção audiovisual em educação, formais e/ou não formais, compreendendo o cinema como uma experiência estética e subjetiva que devolve aos estudantes (e professores) o gesto emancipador de inventar.

Para tanto, a presente pesquisa foi elaborada de maneira coletiva pelos sete discentes da disciplina “Mídias Audiovisuais: Recepção, Expressão e Educação”, ministrada pelas professoras Dr^a Marília Franco e Dr^a Solange Straub Stecz, no Mestrado Profissional em Artes, ofertado pela Universidade Estadual do Paraná - UNESPAR. Foi realizado o levantamento de referencial teórico acerca do tema para embasamento e suporte teórico-metodológico.

Buscando o levantamento de diferentes experiências educacionais com produção audiovisual, foram coletadas informações sobre sete diferentes recortes/projetos, sendo eles: 1) O cinema na escola pública no Paraná, a partir das pesquisas realizadas por professores da rede pública, no Programa PDE, em centros universitários dispostos pelo estado do Paraná; 2) o projeto social de educomunicação “Janela Periférica”, iniciado em 2013 em Curitiba (PR); 3) o projeto “Videodança – Olhares em Movimento” desenvolvido em 2019, no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba - PR; 4) o projeto “Inventar com a Diferença: cinema, educação e direitos humanos”, criado em 2013, por pesquisadores do curso de cinema da Universidade Federal Fluminense (UFF), em Niterói (RJ); 5) o projeto “SE LIGA NO FICA”, desenvolvido em 2016, pelo Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), em parceria com o bacharelado em Cinema e Audiovisual do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), em escolas estaduais da Cidade

de Goiás (GO); 6) as oficinas de Cinema e Audiovisual realizadas na V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará; e 7) o projeto TREMENDA RETIRO - do coletivo LAC - *Laboratorio Audiovisual Comunitario*, realizado de 2009 a 2018, em Buenos Aires, Argentina.

2 IDENTIFICAÇÃO DAS EXPERIÊNCIAS

2.1 O CINEMA NA ESCOLA PÚBLICA NO PARANÁ

Buscando observar ações pedagógicas que utilizam o cinema e o audiovisual como propostas de aprendizagem no estado do Paraná, foi feito um levantamento em pesquisas realizadas por professores da rede pública, desenvolvidas no programa PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, no estado do Paraná.

O PDE trata se de uma política pública de Estado, regulamentado pela Lei Complementar nº 130, de 14 de julho de 2010 que cria diálogo entre professores do ensino superior com os da educação básica, através de atividades orientadas, resultando na produção de conhecimentos e mudanças qualitativas na prática pedagógica da escola pública paranaense. Integrado às atividades da formação continuada em educação, disciplina a promoção do professor para o nível III da carreira, conforme previsto no “Plano de carreira do magistério estadual”, Lei Complementar nº 103, de 15 de março de 2004. Acessível em <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=20>. Funcionando como uma espécie de mestrado desenvolvido pelo Estado especificamente para professores do quadro próprio da rede de ensino pública.

Observou se, em projetos desenvolvidos no PDE entre 2014 e 2016, que o uso do Cinema na escola está muito associado ao apoio ou ilustração para conteúdo das disciplinas formais, como matemática, português, física, artes, enfim, aliás muito associado com as disciplinas de humanas, como história, certamente pela capacidade do Cinema em construir repertórios de épocas, costumes, culturas, dados, fatos e acontecimentos.

Pode-se notar nas duas experiências citadas aqui, a partir dos artigos “Uma reflexão sobre o uso do cinema na sala de aula: o contexto da Ditadura Militar no Brasil”, de Bianca Nhalu Beli (PDE, 2016), ou em “O Cinema na sala de aula como apoio ao ensino de

língua portuguesa” de Leandro Aparecido dos Santos (PDE, 2013). Pesquisas realizadas e publicadas no PDE, Plano de Desenvolvimento da Educação, desenvolvido na Rede Pública de Educação do Estado do Paraná.

A própria Secretaria de Educação do estado do Paraná, SEED-PR, desenvolve e disponibiliza, em sua plataforma virtual, <http://www.cinema.seed.pr.gov.br/>, propostas de trabalhos pedagógicos para serem desenvolvidos com o Cinema em sala de aula. Articulando conteúdos com filmes entre as várias disciplinas ofertadas na Educação Básica dos Ensinos Fundamental e Médio.

Todavia, trabalhar o Cinema na escola exige escolhas de métodos, onde o professor deve decidir como trabalhar o material junto aos estudantes. Se o trabalho é desenvolvido na íntegra ou em partes específicas de um filme, dependendo das expectativas e intenções do professor junto aos alunos, apresentar a sinopse, trabalhando elementos técnicos, para então partir para a exibição do filme e o debate sobre temas apresentados. Na questão metodológica, o uso do cinema na sala de aula deve considerar o produto audiovisual como potencialidade passível de contextualização, problematização, indagação, ressignificação e reflexão sobre a linguagem cinematográfica.

O cinema na escola, utilizado como recurso didático e/ou como objetos de aprendizagem, é de grande valor, pois se apresenta facilmente, constrói repertórios, além de dar novas dinâmicas às aulas. Segundo Fresquet:

O cinema na escola opera imediatamente a transmutação de todos em espectadores. Diante da tela acontece uma horizontalização de nossa condição, até na postura dos corpos, professor e alunos não estão mais contrapostos em dois lados, mas se viram juntos para assistir ao filme, se colocam no mesmo lugar (...) Pensar a escola como um espaço coletivo de contemplação, de intelectualização e sensibilização com as obras cinematográficas é também apostar que, dessas leituras criativas do Brasil assim feito imagem, se cria matéria-prima para novas construções do país em território escolar. (FRESQUET, 2014).

Assim, nota-se o potencial do Cinema em criar repertórios específicos, como também conceituais, no sentido da horizontalização das relações escolares, além da criação de novos olhares sobre a própria realidade onde estão inseridos os participantes do

processo. Para além da relação verticalizada de transmissão de conhecimento do professor para o aluno, mas sim o professor como mediador entre os conhecimentos e os estudantes, em um processo em que todos são parte integral na produção de saberes.

2.2. JANELA PERIFÉRICA, INVERSÃO DE PAPÉIS: PRIORIDADE À VOZ DA CRIANÇA E AO DIGITAL

O projeto “Janela Periférica” trabalha o audiovisual a partir de webdocumentários que trazem a educomunicação como base e, neste texto, tem o objetivo de discorrer sobre um campo estratégico para subsidiar a formação de professores na perspectiva da educação emancipatória, pois a educomunicação propicia possibilidades de emancipação individual e coletiva nos espaços educacionais, com a promoção de valores democráticos, de respeito à diversidade e de crescimento mútuo. “A aquisição da autonomia e a transformação dos agentes sociais das comunidades educativas torna-se o diferencial, assim como um ideal a ser alcançado com as práticas educomunicativas”. (SANTOS, 2017).

No que se refere ao Webdocumentário, produto das oficinas realizadas por meio do Projeto, pode-se dizer que o aumento da velocidade da banda digital e a popularização do vídeo *online*, possibilitou a criação de produções que combinasse fotografias, textos, áudio, vídeo, animações, infográficos e qualquer outro elemento, em narrativas não lineares, organizadas numa interface própria, que dá identidade a cada projeto, conjuga e orienta a navegação do usuário. (PACHECO, 2013).

Nessas produções, o usuário tem a possibilidade de interagir, bem como assumir um papel onisciente na narrativa. Não apenas escolhe o que quer ver e em que ordem verá na web, mas pode se tornar co-autor, anexando elementos, comentando ou compartilhando, cada conteúdo, nas redes sociais.

Assim, o Projeto Janela Periférica, Trabalho de Conclusão de Curso de Jornalismo, da Universidade Positivo, defendido no ano de 2013, da jornalista Priscila Pacheco, orientado pelo professor Felipe Harmata Marinho, tornou-se um projeto social e contempla oficinas de audiovisual, iniciadas no ano de 2013, resultando em webdocumentários realizados a partir da educomunicação e que foi contemplado pelo programa InFormação, uma iniciativa da ANDI – Comunicação e Direitos, com o patrocínio da Petrobras, ligado

ao projeto Jornalista Amigo da Criança, com apoio do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ, e traz, como protagonistas, crianças de 8 a 12 anos, aproximadamente, moradores da comunidade Moradias Zimbros, próxima ao CIC, na periferia desta Capital, primeiramente, bem como no ano de 2017 desenvolve trabalhos com outra comunidade, próxima ao Bairro Barigui. Um dos objetivos dessas oficinas é observar as possibilidades de trabalhar educomunicação e webdocumentário como ferramentas sociais, resgatando a identidade dos pequenos participantes, auxiliando-os a elencar temas relativos aos seus cotidianos e à realidade do espaço em que estão inseridos. A experiência do projeto Janela Periférica tem como intuito “repensar o olhar para a infância, o olhar para a favela a partir da educomunicação e utilizando o webdocumentário como ferramenta.” (PACHECO, 2013, p. 7).

O trabalho se deu a partir de oficinas, com 27 crianças, da Associação de Moradores das Moradias Zimbros (ASMOZI), semanalmente, de maio a setembro de 2013. Toda a produção dos webdocumentários foi pensada e implementada pelas próprias crianças, sendo que o envolvimento dos pesquisadores nesse processo da produção foi puramente na orientação e coordenação das ações que resultam nestes webdocumentários, além de ministrar as oficinas de educomunicação. (PACHECO, 2013, p. 7).

Essas oficinas tiveram duração de, aproximadamente, 5 meses e trataram de conteúdos relativos à história da comunicação, teorias do cinema documental, tipos de enquadramentos e planos no telejornalismo e no cinema, profissionais do audiovisual (câmera, direção, produção etc.), fotografia, roteiro, técnicas de animação em *stop motion*, noções sobre produção de conteúdos audiovisuais e montagem.

Vale destacar que o elemento de maior força, presente nas conversas e discussões acerca dos motes a serem filmados, foi a forte ligação das crianças participantes com a rua, elemento observado em todas as produções do Projeto.

A seguir, os links e uma pequena sinopse de dois, dos webdocumentários produzidos pelo Projeto, realizados nas oficinas. Os filmes merecem destaque por vários motivos, inclusive pela observação de como as crianças reproduzem, no pensar e implementar os vídeos, os ensinamentos das oficinas: a) **Minha casa, minha janela** - Retrata temas como família, a casa como “porto seguro”, cotidiano e as relações entre as crianças, seus

familiares e o bairro. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gel--U9_RRg e b) **Se essa rua fosse minha...** - um dos participantes do Projeto, Matheus, tem o sonho de ser cantor. Em uma das diárias de gravação, despretensiosamente, as crianças decidem filmá-lo, cantando a canção de mesmo nome. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6Wnl8d0plw>

É importante dizer que vídeos realizados pelo Projeto podem ser trabalhados em sala de aula, pelo professor, por trazerem peculiaridades como o tempo de exibição, os temas tratados e o espaço mostrado, com um viés diferenciado da mídia geral, a produção de todos os filmes pelas próprias crianças, desde o princípio até o final e, principalmente, o desenvolvimento de valores, já esquecidos, e a sensibilização para a arte como fruição.

2.3 VIDEODANÇA: ESPAÇO, TEMPO E UM CORPO ENTRE ELES

O Projeto “Videodança – Olhares em Movimento”, proposto pelos professores Adriana Teles, Sabrina Krishna e Fernando Nascimento, em 2017, foi criado como possível complemento ao curso promovido pelo Grupo de Dança Contemporânea, do Colégio Estadual do Paraná, doravante, DANCEP. Ainda em fase experimental, está constituindo um currículo e testando formas de transmissão de conteúdo, atualmente com intenso uso de plataforma multimídia tanto para texto, como para vídeos. A proposta pedagógica apresenta as seguintes premissas:

- a) usar artefatos tecnológicos no dia a dia na produção da arte da dança;
- b) usar a videodança como ferramenta didática para trabalhar com o audiovisual e a dança no contexto escolar;
- c) usar procedimentos metodológicos do DANCEP para criação e produção em videodança.

A partir desse tripé estruturante, são introduzidas as etapas do projeto que se inicia com a história das origens da videodança em sua genética híbrida da dança e do cinema.

Na segunda etapa, entram as ferramentas que constituem a linguagem cinematográfica e da coreografia: roteiro, cenário, figurino, trilha musical, referência audiovisual, referência de movimentos, movimentos a serem filmados, com especial atenção

à organização do espaço e do tempo no audiovisual, uma vez que para produção de uma obra de videodança as duas artes precisam se equilibrar, como questiona o cineasta Evaldo Mocarzel¹⁰;

Como promover um casamento artístico do cinema com a dança, e vice-versa, sem que uma linguagem seja subserviente à outra? Como conciliar duas artes tão distintas, por vezes antípodas, embora tenham afinidades linguísticas, como, por exemplo, a possibilidade de prescindir de palavras na construção de suas estruturas narrativas? (MOCARZEL, 2016).

O questionamento do documentarista de “São Paulo Companhia de Dança” é replicado em uma experiência no ambiente escolar com estudantes e comunidade externa que se interessam pelas possibilidades de como o audiovisual pode (re)organizar os movimentos de corpos, expressando-se pela dança. A particularidade da experiência pedagógica do CEP é discussão, com estudantes com prática de dança, de como os corpos ocupam o palco e da transição desse corpo para o espaço/tempo próprio do audiovisual.

As teorias sobre corpo, nas mídias, assumem uma parte considerável na proposta do curso de videodança do Colégio Estadual do Paraná para que a produção não resulte em “teatro filmado”, mas em potencialidades da expressão corporal aprendidos principalmente no DANCEP.

Nas referências bibliográficas do curso estão conceitos debatidos em como o corpo se apresenta em diferentes mídias e como o espaço/tempo no audiovisual pode ser organizado nas inúmeras plataformas, o que impulsiona o fator da criatividade das obras híbridas da videodança. Os instrumentos tecnológicos, citados no item “a” das premissas do curso experimental promovido pelo DANCEP, podem, em uma relação dialética, mudar a visão do espaço físico ocupado pelos corpos que dançam:

(...) se o ambiente se define como o lugar de troca e diálogo entre os sistemas dança e tecnologia, como se define corpo? Uma das respostas possíveis é que para a dança tecnologizada, corpo é informação. Não necessariamente comunicação. O corpo em movimento se organiza e dança. Quando o corpo dança, o corpo pensa e ‘fala’ por meio do movimento. No processo de organização de um corpo que dança, existem informações em trânsito dentro-fora, num processo de regulação intensa e sistêmica. As interfaces tecnológicas podem se tornar um campo ideal de conectividade e criação. (WOSNIAK, 2013).

10 Nasceu em 1960 em Niterói, Rio de Janeiro. Formou-se em Cinema na Universidade Federal Fluminense. Trabalhou como jornalista e foi editor do Caderno 2, do jornal O Estado de São Paulo, durante oito anos. Cursou Cinema na New York Film Academy e fez parte durante quatro anos do Círculo de Dramaturgia do diretor Antunes Filho, no CPT, em São Paulo. Acessado em <https://www.aicinema.com.br/docente/evaldo-mocarzel/>

As observações de Cristiane Wosniak sobre videodança e suas variantes nas plataformas da internet estão relacionadas entre as referências do curso. Dessa forma, a teoria sobre produção audiovisual não visa apenas ao registro, mas também à compreensão de como os corpos que dançam transitam pelos espaços diegéticos resultantes da montagem e edição de imagens captadas com o objetivo de criar um produto artístico.

Outra preocupação demonstrada no curso é o caráter didático da experiência pedagógica. Não pretende ser um fim em si mesma, mas incentivar a continuidade de pesquisa tanto de estudantes, como de docentes proponentes e convidados no sentido de ampliar as possibilidades de explorar a videodança como uma intervenção estética no espaço escolar e as reflexões sobre o corpo e a mídia.

Sob esta perspectiva, a iniciativa apresenta a preocupação com o desenvolvimento do processo educacional e suas implicações no devir das individualidades que podem ser estendidas a uma atividade artística sistematizada ou como elemento de alteridade no sentido de se relacionar com outros corpos.

O curso suscita algumas questões no âmbito do cinema e educação que poderiam servir como *leitmotiv* para replicar o experimento em outros ambientes escolares e testar a transversalidade da organização do corpo no tempo e no espaço proporcionada pela dança e a invenção do corpo e do espaço proporcionada pelo cinema. Invenção do corpo compreendida como a construção do outro na acepção bakhtiniana¹¹ uma vez que o corpo físico e fora de sua ação artística no presente não coincide com o corpo estético representado na imagem em movimento no vídeo. Esse “outro” possível em uma obra audiovisual pode gerar o (des)encontro dos corpos com novas abordagens no ambiente escolar e no mundo.

2.4 INVENTAR COM A DIFERENÇA: CINEMA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS

O projeto “Inventar com a Diferença: Cinema, Educação e Direitos Humanos” iniciou-se no primeiro semestre de 2014, com aproximadamente dez escolas em cada Estado brasileiro e no Distrito Federal. Desenvolvido a partir da parceria entre a Universidade Federal Fluminense (UFF) e a então Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República

11 Em **Estética da criação verbal**, Mikhail Bakhtin postula que tanto na biografia como na autobiografia, o corpo citado no discurso dessas obras é construído para aparentar sua coincidência com o corpo histórico. No entanto, são criações estéticas nos limites de uma obra e sua totalidade só é possível por não possuírem a incompletude do devir do corpo histórico.

(SDH/PR), o “Inventar com a Diferença” buscava “fornecer formação e acompanhamento aos educadores de escolas públicas para que possam educar em direitos humanos por meio do cinema.” (ÁVILA, 2016).

Os idealizadores do projeto são os docentes da UFF: Cezar Migliorin, Isaac Pinano e Luiz Garcia. Constitui o Inventar com a Diferença: uma coordenação central - que abrange a coordenadoria geral, coordenadoria de comunicação, coordenadoria gráfica, coordenadoria pedagógica, coordenadoria de produção e coordenadoria técnica – e cinco coordenadorias regionais; 27 mediadores e professores das escolas participantes; cerca de 5.400 educandos; e 30 municípios¹². Ao todo, 149 escolas produziram vídeos, 70 não completaram as atividades e 101 escolas selecionadas não iniciaram o projeto.

A metodologia consistia em diversas oficinas que aproximavam os estudantes de temas de direitos humanos com a linguagem cinematográfica, a partir de dispositivos contidos no material de apoio - o Caderno de Inventar¹³, composto por fichas de atividades e DVD - e realizados com o kit audiovisual (câmera, tripé, microfone e computador para edição) que era levado à escola sob a responsabilidade de cada mediador.

As fichas são propostas de exercícios nas oficinas, que visam orientar o professor, podendo ele fazer adaptações e alterações. O DVD é composto por: (i) fotografias produzidas por alunos do curso de cinema da UFF e estudantes de fotografia da Escola Livre de Cinema de Nova Iguaçu (ELC), (ii) coletânea de Minutos Lumière dos irmãos Lumière, (iii) Minuto Lumière dos alunos da ELC, (iv) Minuto Lumière feito pelos mediadores no Encontro Preparatório do Projeto Inventar com a Diferença, (v) planos comentados do projeto “Experimentar o Cinema” e seu material de apoio para educadores, (vi) dispositivos com trechos de filmes exibidos na 8ª Mostra de Cinema e Direitos Humanos na América do Sul, (vii) filmes-carta como exemplo para atividades do projeto. (ÁVILA, 2016, p. 77).

O projeto era idealizado para acontecer em 12 encontros, iniciando pela leitura de imagens até a exibição do filme-carta recebido de outra escola. Os dispositivos eram: Minuto Lumière, Molduras e Máscaras, Lá Longe / Aqui Perto, Fotografias Narradas, Espelhos

12 Rio Branco (AC), Manaus (AM), Porto Velho (RO), Boa Vista (RR), Macapá (AP), Imperatriz (MA), Fortaleza (CE), Natal (RN), Parnaíba (PI), Belém (PA), Recife (PE), Conde (PB), Delmiro Gouveia (AL), Aracaju (SE), Rio de Contas (BA), Brazlândia (DF), Pirenópolis (GO), Porto Nacional (TO), Campo Grande (MS), Cuiabá e Várzea Grande (MT) Paraty e Niterói (RJ), Vitória e Vila Velha (ES), Belo Horizonte (MG), Bauru (SP), Florianópolis (SC), Curitiba (PR) e Bagé (RS). Segundo a notícia “Cinema e direitos humanos ganham perspectiva no projeto Inventar com a Diferença”, disponível em: <<https://www.olhardireto.com.br/conceito/noticias/exibir.asp?id=3925¬icia=cinema-e-direitos-humanos-ganham-perspectiva-no-projeto-inventar-com-a-diferenca>>. Acesso em 18 jun. 2019.

13 O primeiro Caderno do Inventar está reproduzido como anexo do livro “Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá”, de Cezar Migliorin (2015). O caderno da segunda edição do Inventar com a Diferença está disponível em: <https://www.academia.edu/30703627/Cadernos_do_Inventar_com_Diferen%C3%A7a>.

de Autorretrato, Histórias de Objetos, Cores e Texturas, Câmera Subjetiva, Montagem na Câmera, Volta no Quarteirão, Espaços Vazios, Sons ao Redor, Música e Memória, Filme-Carta. Esses processos estão permeados por questões de direitos humanos e por processos reflexivos e estéticos interrelacionados com um novo experimentar do real - preocupado com a construção do território, com a comunidade e as relações. Vários filmes produzidos no projeto participaram de mostras e festivais e foram premiados, como o filme-carta “De: Escola Carlos Alberto Gonçalves de Almeida/CASE Santa Luzia. Para: Aracaju (Sergipe)”¹⁴, realizado por alunas internas do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE) em Recife (PE), recebeu o Prêmio Especial do Júri no 16º Festival de Curtas de Pernambuco (FestCine).

A dimensão do fazer cinematográfico foi enfatizada, desde a escolha do lugar da câmera, do foco, do movimento, das entrevistas, das falas, dos sons, da composição das imagens - em sintonia com o principal referencial teórico utilizado: Alan Bergala e a pedagogia da criação. Outro teórico importante no ID é Jacques Rancière, levando a uma busca pela educação emancipatória com uma pedagogia que reconhece a igualdade e a horizontalidade na relação entre as pessoas - seja na relação professor-estudante, seja como espectador ou como realizador.

O Inventar com a Diferença inova ao partir de uma construção do cinema com os direitos humanos. O cinema levado à escola pelo projeto busca provocar, intensificar e potencializar a educação, pensando outros modos de relações a partir de imagens, sujeitos, discursos, objetos e narrativas. O fazer cinema com a construção de um sonho coletivo, a partir do que se pode inventar e imaginar outras realidades. Para conhecer o material produzido pelo Inventar com a Diferença, acesse: <<https://vimeo.com/inventarcomadiferenca/>>, atualmente com 494 vídeos.

14 Filme disponível no link: <<https://www.youtube.com/watch?v=osuvGgu9Zto>>. Acesso: 18 jun. 2019.

2.5 SE LIGA NO FICA: OFICINAS COMUNITÁRIAS DE PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

No ano de 2016, o Governo de Goiás, através da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte, promoveu o projeto “Se Liga no FICA” em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Socioambiental (IDESA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás - IFG Campus Cidade de Goiás, através do Núcleo de Produção Digital de Goiás (NPD-Goiás).

O projeto, que fez parte da programação do XVIII Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental - FICA, contou com a colaboração de doze acadêmicos do Curso de Bacharelado em Cinema e Audiovisual do IFG e foi voltado às comunidades escolares do município de Goiás. Nessa edição, houve a participação de onze escolas públicas estaduais¹⁵, entre unidades do centro, dos bairros da cidade, como também escolas da zona rural.

Teve como objetivo a busca em relacionar a linguagem audiovisual com o meio ambiente e a educação, estimulando a produção audiovisual na cidade, o que contribui para o desenvolvimento da cultura cinematográfica e no surgimento de possíveis novos realizadores.

O projeto aconteceu em duas etapas. Na primeira, foram ministradas as oficinas comunitárias de produção audiovisual, totalizando 6 encontros, que colocaram à disposição das escolas os instrumentos necessários para estimular a criação audiovisual, orientando os participantes para a realização de um vídeo com temática sociocultural e/ou ambiental. Em uma segunda etapa, após o término das oficinas, o projeto promoveu durante o XVIII FICA, uma Mostra Competitiva de Vídeos Escolares entre os filmes produzidos pelas escolas.

Segundo Morgana Sousa Assunção (2018), a metodologia presente no primeiro caderno de atividades do projeto “Inventar com a Diferença - Cinema, Educação e Direitos Humanos”, foi norteador na condução das atividades e na escolha dos dispositivos que seriam usados nas oficinas do projeto, como exemplo a utilização do Roteiro-Mapa e do Minuto Lumière.

15 CEPI Alcide Jubé, Escola Mestre Nhola, Escola Lar São José, Lyceu de Goyaz (no Centro Histórico), Colégio de Aplicação Manuel Caiado (Setor Areião), Colégio Cora Coralina (Setor Aeroporto), Escola Dom Abel, CPMG João Augusto Perillo (Bairro João Francisco), Colégio Albion de Castro Curado (Davidópolis), Escola Família Agrícola de Goiás (Arraial do Ferreiro) e Colégio Walter Engel (Colônia de Uvã).

Como forma de exemplificar algumas das 11 produções realizadas através dessas oficinas, apresenta-se o seguinte filme: “Dia de Domingo” (10’52”), realizado pelo Colégio Estadual de Aplicação Manuel Ramos Caiado, sob regência do professor Weder de Bastos e dos mediadores do IFG Júlio César Abreu Santos e Morgana Sousa Assunção. Disponível no link a seguir <https://www.youtube.com/watch?v=cB6L-vFto78>

As outras dez produções do projeto “Se Liga no FICA” estão disponíveis no canal Npd Goiás, podendo ser acessado pelo link <https://www.youtube.com/channel/UCe6b-25GfUTifXqpa4iUcLw>

2.6 OFICINAS DE CINEMA E AUDIOVISUAL PARALELAS ÀS EXIBIÇÕES DA MOSTRA ITINERANTE DE CINEMA DO CEARÁ

A Lei nº 16.026, de 01 de junho de 2016, que instituiu o Plano Estadual da Cultura do Governo do Estado do Ceará, estabelece como prioridade entre os objetivos e competências do Poder Público a democratização do acesso à produção e à fruição da cultura, bem como a promoção da circulação de bens, serviços e conteúdos culturais.

Nesse contexto temos a Mostra Itinerante de Cinema, que chega a sua quinta edição no ano de 2019, e contempla exhibições gratuitas de filmes nacionais em 30 municípios do interior do estado que não possuem sala de cinema. As exhibições nessas localidades serão em praça pública.

Temos uma fórmula para solucionar alguns problemas de estrutura que tem um objetivo singular, que é democratizar o acesso à cultura por meio de conteúdo audiovisual. As exhibições acontecem sempre em local de fácil acesso e com entrada livre, podendo assim reunir muitas pessoas em um mesmo ambiente.

Cada cidade receberá dois dias de programação gratuita com exibição de um longa-metragem cearense e dois curtas de origem nordestina, e ainda uma oficina de 6 horas / aula a ser escolhida entre: *stop-motion* e animação, Cineclubismo e Edição de Vídeo com 24 horas-aula.

Os objetivos dessas oficinas são:

- Iniciar alunos/espectadores nos processos de construção narrativa e técnicas de animação;
- Capacitar alunos de escolas públicas na produção e edição de vídeos;

- Promover entretenimento;
- Formação de plateia

Para a professora Dr.^a Marília Franco:

É justamente o caldo afetivo, formado pelo efeito psicológico do filme na formação das emoções e desejos do espectador, e a memória reiterada desse “estado anímico” oferecido pela mídia cinema, com suas ações e conexões sociais, que forma a base afetivo-cultural dos gostos, desejos, sonhos. E, a médio e longo prazo, passa a constituir uma identidade moral, ideológica e cultural, que parece “natural”, e se torna orientadora dos comportamentos. (FRANCO, 2012).

Fazem parte da mostra o longa “Padre Cícero: Os Milagres de Juazeiro”, obra de Helder Martins, e seis curtas e médias metragem que contemplam os gêneros consagrados na linguagem cinematográfica: os documentários “Becco do Cotovelo”, de Pedro Cella e Eduardo Cunha, “Couro Tecido”, de Adriana Barbalho, e “Negro lá, negro cá”, de Eduardo Cunha de Souza, as ficções “Céu Limpo” de Marcley de Aquino e Duarte Dias, e “Doce de Coco”, de Allan Deberton, e a animação “Esaú, o contador de história”, de André Dias.

Foram contemplados, na V Mostra Itinerante, os seguintes municípios cearenses: Maracanaú, Maranguape, Horizonte, São Gonçalo do Amarante, Paracuru, Beberibe, Fortim, Itaiçaba, Amontada, Acaraú, Granja, Quixeré, Limoeiro do Norte, Pacatuba, Sobral, Quixadá, Russas, Aquiraz e Guaiúba e mais 21 cidades cearenses.

Programação de Maio a julho da V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará:

Pentecoste - 15 e 16 de maio – Exibição 13 a 17 de maio – Oficina

Forquilha - 17 e 18 de maio – Exibição 13 a 17 de maio – Oficina

Hidrolândia - 19 e 20 de maio – Exibição 13 a 17 de maio – Oficina

Ipaporanga - 21 e 22 de maio – Exibição 20 a 24 de maio – Oficina

Monsenhor Tabosa - 23 e 24 de maio – Exibição 20 a 24 de maio – Oficina

Ibicuitinga - 26 e 27 de maio – Exibição 03 a 07 de junho – Oficina

Quixadá - 28 e 29 de maio – Exibição 03 a 07 de junho – Oficina

Banabuiú - 30 e 31 de maio – Exibição 10 a 14 de junho – Oficina

Iguatu - 01 e 02 de junho – Exibição 10 a 14 de junho – Oficina

Tarrafas - 03 e 04 de junho – Exibição 17 a 21 de junho – Oficina

Potengi - 05 e 06 de junho – Exibição 17 a 21 de junho – Oficina

Altaneira - 07 e 08 de junho – Exibição 24 a 28 de junho – Oficina
 Caririaçu - 09 e 10 de junho – Exibição 24 a 28 de junho – Oficina
 Crato - 11 e 12 de junho – Exibição 24 a 28 de junho – Oficina
 Jati - 29 e 30 de junho – Exibição 01 a 05 de julho – Oficina
 Jardim - 01 e 02 de julho – Exibição 01 a 05 de julho – Oficina
 Abaiara - 09 e 10 de julho – Exibição 08 a 12 de julho – Oficina
 Barbalha - 11 e 12 de julho – Exibição 08 a 12 de julho – Oficina

2.7 TREMENDA TV - PROJETO DO COLETIVO LAC - LABORATÓRIO AUDIOVISUAL COMUNITÁRIO, BUENOS AIRES - ARGENTINA, 2010 - 2018

Com o propósito de buscar experiências de produção audiovisual associada à educação, formais e/ou não formais realizadas em países da América do Sul, foi realizado um levantamento com professores e pesquisadores da Argentina e Porto Rico. Por se enquadrar na limitação proposta, que é a de ações artísticas e pedagógicas que utilizam o cinema e/ou o audiovisual como propostas de aprendizagem e cidadania, foi escolhida a experiência argentina.

O projeto escolhido é o do coletivo LAC – Laboratório Audiovisual Comunitário de Buenos Aires, Argentina. Esse coletivo foi criado, oficialmente, em 2013 e se configura como uma cooperativa de artistas, que continua a fazer audiovisuais, mas não apenas as oficinas de audiovisual para estudantes adolescentes e jovens, que foi o que fez por 10 anos. Toda a produção desse período pode ser vista *on-line*: <https://vimeo.com/lactv>.

Segundo informações obtidas através de trocas de mensagens via e-mails com a artista visual, designer e professora Julia Masvernat¹⁶, o coletivo LAC é um grupo que reúne cineastas, artistas e professores que vem promovendo propostas de criação, produção e desenvolvimento audiovisual comunitário desde 2007, em todo o país, Argentina.

16 Julia Masvernat (Buenos Aires, 1973) é também designer gráfico e professora. Por vários anos trabalhou em diferentes mídias, técnicas e ambientes. Ela explora o campo pictórico (objetos, pinturas, colagens) e realiza jogos som-visuais digitais interativos. Estudou Design Gráfico na Universidade de Buenos Aires e pintura com Tulio de Sagastizábal. Seu projeto “Luciérnaga sonora” (CD Interativo) ganhou o primeiro Prêmio Mamba-Limbo-Fundación Telefónica em Multimídia Experimental (2006). Participou como artista na bolsa de aperfeiçoamento Rojas-UBA-Kuitca (2003-2005). Ela fez várias exposições individuais e coletivas, dentro e fora do país. Membro do Coletivo Terraza (2000-2005) e do Workshop Popular de Serigrafia (2002-2007). Atualmente faz parte do Laboratório de Audiovisual Comunitário e é professora de design gráfico e experimentação no projeto artístico e social - Yo no fui desenvolvido por uma organização não governamental. <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/espectaculos/6-22685-2011-08-23.html>

As atuações de coletivos na América Latina vêm crescendo nas últimas décadas. Para compreendermos melhor a existência desses grupos, faz-se necessário definir o que é um coletivo:

Coletivos são os agrupamentos de artistas que atuam de forma conjunta, criativa, autoconsciente, sem hierarquia. Os coletivos são organizações autogeridas, descentralizadas, flexíveis e situacionais. Além disso, muitas vezes têm um ativismo político em favor de melhorias nas políticas públicas de acesso à cultura ou outras causas. (PAIM, 2009)

O coletivo LAC associa as suas experiências na produção cinematográfica / televisiva ao campo da educação audiovisual, tanto em espaços formais como não formais, para produzir conteúdo e práticas audiovisuais inovadoras no âmbito de um projeto cultural coletivo. <https://vimeo.com/64420388>

Produzem ficções, ensaios documentais, animações e obras de diversos formatos que repensam as formas estabelecidas de fazer e construir significados a partir da mídia audiovisual. Trabalham de forma colaborativa a partir de um *framework* que liga arte, comunicação, mídia audiovisual e reflexão política.

Arte socialmente engajada, arte baseada em comunidades (*community-based art*), comunidades experimentais, arte dialógica, *littoral art*, arte intervencionista, arte participativa, arte colaborativa, arte contextual e arte de prática social, novo gênero de arte pública, estética relacional e outras definições. (BISHOP, 2012)

138

Bishop (2012) descartou a maioria das denominações, quando definiu a expressão arte participativa para significar a centralidade de ações, com um grande número de participantes, realizadas por artistas que desejavam participar e colaborar com questões sociais.

A proposta do coletivo LAC é abordar coletivamente uma reflexão sobre os modos de representação que promovem a inclusão de novos atores no campo da mídia e aprofundam a democratização da cultura.

Pensando nos diferentes modos de fazer coletivos, como se organizam, enquanto acontecimento no espaço do mundo e não apenas como expressão das dificuldades encontradas na sociedade e no circuito artístico ou contestação a estes sistemas, é possível identificar a amizade, a afetividade existente entre os indivíduos que atuam em conjunto no espaço público do mundo. Um dado que tem fundamental importância.

Os próprios membros do LAC definem o coletivo como um dispositivo que vai ao encontro de outras narrativas, novos imaginários, novos territórios.

Em a *Invenção do cotidiano 1: arte de fazer*, Michel de Certeau explora o conceito de espaço e de sua prática, essa investigação serve de referencial teórico para a diversidade das maneiras de fazer coletivas, ao inventarem espaços para si próprios - o modo como os imaginaram, praticaram, vivenciaram e narraram. (PAIM, 2009).

Em 2013, quando decidiram criar a Cooperativa de Trabalho LAC Ltda, tinham como objetivo potencializar e crescer o projeto, integrado aos circuitos da economia social.

Muitos projetos que tratam de problemas sociais, tais como habitação, imigração, moradia, abandono, ecologia e meio-ambiente, saúde e alimentação, estão no centro do interesse artístico pelo coletivo, colaborativo e de compromisso com grupos sociais. (BISHOP, 2012)

Os principais motivos para a multiplicação dessas propostas sob o guarda-chuva da expressão “virada social” ou uma volta ao social e para repensar a arte como uma prática coletiva, seriam: separação entre arte e vida; crítica institucional; oposição ao mercado de arte; negação do objeto de arte; preocupação com a política e as causas sociais. (BISHOP, 2012)

Segundo Marília Franco:

Frente a todos os desafios históricos, ideológicos, estéticos, psicossociais, técnicos, gerenciais e políticos que teríamos que compreender, equacionar e enfrentar, na direção de fazer do cinema/audiovisual um instrumento de construção/compreensão da alteridade. Ela, a alteridade, nos ajuda a nos vermos no outro, a compreender as semelhanças e a aceitar as diferenças. Ela é o fundamento da convivência, da colaboração, da capacidade de construir coletivamente. (FRANCO, 2010).

De 2003 a 2006 muitos dos atuais membros do LAC já faziam parte de um programa criado pelo Ministério da Educação da Argentina e que foi realizado em todo o país. Nesse programa eram ofertadas oficinas de cinema para estudantes de escolas públicas. Todas essas oficinas foram realizadas em coordenação com as escolas, mas como atividades extracurriculares. E muitas vezes essas oficinas, também, eram realizadas fora das escolas, com organizações sociais.

Entre esses artistas/membros do LAC está Julia Mavernat, que trabalhou por nove anos em uma escola no bairro do Retiro, onde existe uma favela muito grande em Buenos Aires. Nessa escola aos sábados e quartas-feiras orientava oficinas extraescolares de cinema e vídeo. Segundo Julia, durante um ano, foi realizado um projeto especial na escola para reunir as oficinas de vídeo com os conteúdos curriculares, trabalhando em conjunto com professores de diversas disciplinas (história, biologia, inglês, literatura etc.). Ela relatou que não pode continuar esse projeto junto à escola porque as condições institucionais não foram oferecidas.

Apesar disso, Julia e seus companheiros do LAC acreditam que trabalhar com audiovisual nas escolas é muito bom para explorar a criatividade dos alunos, possibilitar contato com mídias tecnológicas e, também, uma possibilidade para que a escola integre formas de conhecimento das artes aos seus conteúdos acadêmicos.

O projeto de TV Tremenda, que está inserido dentro de uma série de oficinas dadas pelo coletivo e vem sendo realizadas desde 2009 até hoje, no bairro Mugica - Villa 31, Retiro, Buenos Aires. Envolvidos diretamente com esse projeto temos cinco professores/artistas e um coordenador, que trabalha no Ministério da Educação da Cidade de Buenos Aires em um programa chamado “Clube da Juventude”.

Dentre as oficinas disponibilizadas em 2019 estão: oficina de música, esportes, passeios, viagens de campo, oficina de artes visuais e *workshop* de cinema. Julia ressalta que a Tremenda TV surgiu na oficina de filmes e vídeos. E informa que os vídeos realizados no projeto Tremenda Retiro estão disponíveis em: <https://www.youtube.com/user/TremendaRetiro/videos>. Acesso em: 6 jun. 2019.

Na opinião da artista/professora a aparição de projetos desse tipo, só é possível graças à rede de projetos, espaços de arte e militância dos quais eles do LAC fazem parte. E, também, ao fato de que todos os envolvidos contribuem com muitos recursos externos, além de ajuda de colaboradores amigos, artistas e ativistas, o que torna possível fazer essas coisas a longo prazo. Julia acrescenta, ainda, a paixão que todos os membros têm por fazer esse tipo de trabalho comunitário. Segundo Julia “se fosse pelo programa governamental estadual ou federal, tudo permaneceria em um trabalho mais sucinto”.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise e discussões das experiências encontradas, cada um dos discentes desenvolveu um texto, apresentados a seguir:

Para André Barroso da Veiga, fica claro o esforço dos professores para o uso do cinema em sala de aula. Porém, ainda focado no cinema como objeto de aprendizagem, ou seja, como suporte para trabalhar conteúdo específicos das disciplinas obrigatórias. Não que isso seja errado, para além de ser bom ou ruim, o cinema tem sim este potencial. Mas fica a reflexão sobre o cinema como possibilidade de dar voz aos participantes do processo pedagógico, a partir da produção audiovisual. Possibilidade que ganha força com as tecnologias digitais de informação e comunicação tão presentes no cotidiano atual.

Para Márcia Regina Galvan Campos, o Projeto Janela Periférica, bem como a maioria das experiências elencadas pelos colegas, neste artigo realizado de maneira coletiva, além de trabalharem o audiovisual, na educação, como ferramentas pedagógicas e sociais, trazem à tona a questão amplamente discutida por Bergala, em seu livro “A hipótese-cinema”, (2008) que é a introdução da arte na escola como algo em ruptura com as normas clássicas. Investigar se a experiência de produzir audiovisual, no espaço escolar, contribui para a formação crítica e artística dos alunos, levando-os a compreender e a “sentir” a experiência, única, que a arte pode proporcionar nesse momento, instigando-os a assistirem aos filmes não mais como espectadores comuns, mas como reconhecedores dos detalhes e das formas escolhidas pelo diretor e sua equipe para contar determinada história.

Na obra citada, o autor brindando-nos com uma definição, no mínimo poética, do que seria arte, escrita por Godard:

Pois existe a regra e existe a exceção. Existe a cultura, que é regra, e existe a exceção, que é a arte. Todos dizem a regra, computadores, *T-shirts*, televisão, ninguém diz a exceção, isso não se diz. Isso se escreve, Flaubert, Dostoievski, isso se compõe, Gershwin, Mozart, isso se pinta, Cézanne, Vermeer, isso se grava, Antonioni, Vigo. (BERGALA, 2008, p. 30).

Ainda pensando em produção audiovisual no ambiente escolar é essencial destacar a importância, pelo Projeto Janela Periférica, da busca pela educação emancipatória do aluno, buscando a autonomia desses agentes sociais, trabalhando com questões de inclusão, sociabilidade, senso crítico e formação diferenciada do olhar dessas crianças para a arte.

A emancipação, na perspectiva de Adorno, não se refere apenas ao indivíduo como entidade isolada, mas fundamentalmente como um ser social. Ela é pressuposto da democracia e se funda na formação da vontade particular de cada um. A emancipação é a formação para a autonomia, mas ela só pode ser bem-sucedida se for um processo coletivo. A educação deve contribuir, portanto, para o processo de formação e emancipação, contribuindo para criar condições em que os indivíduos, socialmente, conquistem a autonomia. (VIANA, 2005, p.5).

A experiência dessas produções, pelo Projeto, teve como um dos objetivos principais “repensar o olhar para a infância, o olhar para a favela a partir da educomunicação e utilizando o webdocumentário como ferramenta.” (PACHECO, 2013, p. 7). A implementação da comunicação por meio da arte visa garantir espaços de fala, visibilidade e livre expressão dos sujeitos sociais, assim como valoriza as diferentes expressões artísticas e criativas nos espaços educativos, tornando mais acessíveis e com maior visibilidade das produções não formais realizadas pelos alunos nas escolas ou em comunidades mais carentes.

142

Dessa maneira, as oficinas trataram de vários conteúdos a respeito do audiovisual, tendo o intuito de trazer os conhecimentos necessários ao grupo no que se refere a realizarem a produção, eles mesmos, bem como sobre o que gostariam de registrar e mostrar à sua comunidade.

Assim, vale à pena assistir aos webdocumentários realizados pelo Projeto, disponíveis no YouTube e no Facebook. Os filmes merecem destaque por vários motivos, entretanto os indicados a seguir denotam elementos que retratam os temas discutidos e o aprendizado absorvido nas oficinas, e a autonomia que as crianças demonstraram no decorrer do tempo para tratar dos assuntos de seus interesses e da forma como o olhar foi desenvolvido e direcionado ao filmarem:

a) **Minha casa, minha janela** - Retrata temas como família, a casa como “porto seguro”, cotidiano e as relações entre as crianças, seus familiares e o bairro. Esse filme esmiúça, com emotividade e empatia, o dia a dia das crianças e seus familiares e, o melhor

e mais importante, o afeto, o apego que têm pelo espaço onde estão inseridos, assim como a consciência que este espaço precisa ser melhorado, modificado, e os agentes dessa modificação são eles próprios. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Gel--U9_RRg e,

b) **Se essa rua fosse minha...** - um dos participantes do Projeto, Matheus, tem o sonho de ser cantor. Em uma das diárias de gravação, despretensiosamente, as crianças decidem filmá-lo, cantando a canção de mesmo nome. Aqui, é interessante observar as discrepâncias entre o que a letra da música traz, em seus versos, com os espaços filmados, o que não oferece, em momento nenhum, demérito ao filme, ao contrário, a sensibilização do espectador se faz ainda maior. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c6Wnl8d0plw>

Para Morgana Assunção, as sete experiências educacionais com produção audiovisual levantadas no presente trabalho, trazem diferentes perspectivas: foram tratados projetos de educação formal - em escolas públicas - e educação não-formal - em festivais de cinema e projeto sociais; alguns enfatizando a exibição - como trouxe o André Barroso da Veiga, com filmes trabalhados em sala como tema gerador de debate - e a maioria tratando da produção audiovisual dos estudantes.

O projeto Inventar com a Diferença também busca a contribuir na emancipação intelectual do estudante (e do professor), ao possibilitar a dúvida, a leitura criativa, o afeto e as sensações no “terreno hegemonicamente cognitivo” que é a escola (FRESQUET, MIGLIORIN, 2015, p. 17). Enquanto o projeto Janela Periférica utiliza a Educomunicação, o Inventar com a Diferença está localizado especificamente no Cinema e Educação. Segundo Alain Bergala (2008), quando se trata de cinema na escola é preciso separar radicalmente o que é cinema (e o que tem a ver com o imaginário cinematográfico: filmes, telefilmes, documentários, filmes publicitários, videoclipes) do que é audiovisual, pois cada um exige ferramentas de abordagem/análise diferentes.

Já Odair Rodrigues dos Santos Junior verifica que os diferentes procedimentos nas sete iniciativas abordadas sobre cinema e educação, neste artigo, têm a potência de produzir perguntas e apresentar novos problemas a serem resolvidos no ambiente escolar.

Desde a formulação de quais linhas pedagógicas adotar, os objetivos, a organicidade dos espaços, a necessária transversalidade, como receber a ação da docência artística e dos estudantes como sujeitos da própria narrativa.

O processo cinematográfico no ambiente de ensino (formal ou informal) é potencialmente um (re)organizador do espaço/tempo escolar e da indissociável colaboração coletiva em consonância dialógica com os anseios individuais muitas vezes represados em um sistema com tendências a homogeneizar personalidades em formação.

O encontro com o cinema, seja para reflexão sobre uma obra, seja para um contexto de produção/exibição, pode criar novos parâmetros de percepção da realidade e das variáveis que a compõem. Variáveis essas interpretadas pela expressão da arte ou em linguagem científica.

Física, sociologia, história, matemática, literatura, línguas, química, educação física, enfim, ciências da natureza e humanas são entrelaçadas com o cinema na própria composição de uma obra e não apenas como representação na imagem. Isso torna o processo de ensino/aprendizagem mais complexo no sentido de permitir ampliação de caminhos na superação de expectativas pedagógicas. Paulo Freire conceitua esse percurso como uma necessidade da docência entendida como uma permanente investigação:

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz do processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não alguma transformação no seu modo de perceber a realidade. (FREIRE, 2005).

Por fim, a reflexão sobre a produção da (auto)imagem pode desencadear novos processos da relação dos corpos com o ambiente e com outros corpos. O devir é inerente ao corpo histórico, mas criar a opção representativa de múltiplos devires é inerente às artes filiadas ao cinema.

Para Bruno Cesar, é notável a contribuição da experiência audiovisual no ambiente educacional como possível disparador de novas metodologias, levando a repensar estruturas pedagógicas cristalizadas no tempo. Considerando as experiências supracitadas, percebe-se uma investida maior na produção de cinema no ensino informal, enquanto no ensino formal há ainda uma visão da arte “a serviço de”, visto as contribuições metodológicas do

cinema em outras disciplinas. Durante o ato criativo em cinema e, de um modo geral na arte, trabalham-se questões de autonomia e abertura ao exercício da alteridade (BERGALA, 2008; p. 38).

Nota-se, na maioria das metodologias citadas, a tentativa de que os estudantes estejam inseridos no processo de criação e produção do material audiovisual. Segundo Bergala, é fundamental a inserção do aluno no processo pois:

Há algo de insubstituível nessa experiência, vivida tanto no corpo quanto no cérebro, um saber de outra ordem, que não se pode adquirir apenas pela análise dos filmes, por melhor que seja conduzida. Não se aprende a esqui assistindo a competições pela televisão, sem que se tenha sentido no corpo, nos músculos, as sensações do estado da neve, os relevos da descida, a velocidade, o medo e a alegria (BERGALA, 2008; p. 171).

Percebe-se, a partir das experiências apresentadas, uma visão quase assistencialista das ações ofertadas, particularmente por conta do público a que são destinadas. Por outro viés, ressalta-se a importância em oferecer acesso a este tipo de experiências, principalmente por proporcionar uma formação mais especializada em mídias audiovisuais, promover a produção cinematográfica, difundir outras cinematografias e provocar uma ação reflexiva sobre as realidades em que estão inseridas.

Estevan Silveira acredita que este modelo de trabalho, onde o Cinema caminha ao lado da Educação, deve exceder o campo da educação formal.

(...) o caráter pedagógico do processo cinematográfico, fundado na alteridade, possibilita a formação de um olhar estético, artístico e criativo, ultrapassa a mera contemplação e se constituindo como um processo de formação e reflexão de si mesmo e do outro. (STECZ, 2015, p. 24).

Podendo ele ser trabalhado de diversas maneiras, não existindo uma fórmula ou um procedimento padrão. O cinema pode ser trabalhado na Educação de diversas formas: como exercício (o fazer), como leitura (o assistir) ou apenas como exemplo (detalhes de uma obra).

Um exemplo é o realizado na V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará, que chega a sua quinta edição no ano de 2019, e passa por trinta municípios do interior do estado que não possuem sala de cinema. Temos uma fórmula para solucionar alguns problemas de

estrutura que tem um objetivo singular, que é democratizar o acesso à cultura por meio de conteúdo audiovisual, devido às exposições que acontecem sempre em local de fácil acesso e com sua entrada livre, podendo, assim, reunir muitos alunos em um mesmo ambiente.

Cabe ressaltar que a relação entre o conhecimento do cinema na educação, transcende a simples utilização do cinema como estímulo audiovisual ou como uma ilustração da realidade, como afirma a Doutora em Educação, professora Gabriela E. Possolli Vesce:

O cinema, enquanto mídia educativa possui grande potencial pedagógico uma vez que é muito mais fácil, tanto para uma criança, quanto para um adulto, absorver informações advindas de estímulos audiovisuais. (VESCE, 2010)

Em síntese, concluo afirmando que se deve trazer o cinema (filme) para o campo da educação e da didática como investigação, pois as imagens de um filme, muitas das vezes, é um estímulo audiovisual a serviço da educação, onde as imagens influenciam o imaginário do discente, sem que ele perceba.

Para Tania Maria dos Santos, considerando que a sociedade atual é pautada por uma cultura tecnológica e audiovisual, a utilização dos meios audiovisuais para serem usados como recursos didáticos nas escolas tem uma dupla função: por um lado, permite enquadrar o sistema de ensino nas exigências dessa nova sociedade, e por outro, criar um ambiente mais próximo do cotidiano dos alunos, tornando a sala de aula num local com um ambiente mais motivador (FERREIRA, 2010). Esse perfil é encontrado em todas as experiências pesquisadas, guardando as devidas proporções, limitações e características regionais.

É visível que na Argentina, também, por meio do trabalho desenvolvido pelo LAC - Laboratório Audiovisual Comunitário, há a busca pela emancipação do adolescente e/ou jovem estudante. Busca esta que pretende a aquisição da autonomia desses, quanto sujeitos sociais, trabalhando as questões de inclusão, sociabilidade, senso crítico e também, criando uma cultura visual, um repertório e um olhar diferenciado.

Apartir do conhecimento de todas as experiências compartilhadas nesse documento, é possível chegar a conclusão de que estudar e experimentar as maneiras pelas quais esses dispositivos modificam nossa percepção e formas de representação são extremamente

válidas e necessárias. Essas experiências demonstraram que há um acréscimo importante, tanto para o desenvolvimento pessoal dos estudantes quanto para o desenvolvimento do país como um todo. Uma vez que envolvem diversos setores culturais e econômicos.

Penso ser essa uma alternativa ideal para o futuro da educação em nosso país. Caberia a nós, artistas/professores, buscar recursos, junto ao poder gestor político, local ou nacional, bem como do setor privado, a fim de tornar possíveis projetos que possam oportunizar essas oficinas, nas quais sejam desenvolvidas a expressão artística através de dispositivos pré-cinema, tais como: desenho, colagem, técnicas de dobra em papel, teatro de sombras, fotografia, construção de câmeras escuras, *pinholes* e projetores artesanais, animação quadro a quadro (*stop motion*), até os dispositivos de cinema e vídeo digital.

REFERÊNCIAS

APRECE. **Mostra Itinerante de Cinema do Ceará tem início nesta sexta-feira.** 2015. Disponível em: <<https://aprece.org.br/blog/noticia/mostra-itinerante-de-cinema-do-ceara-tem-inicio-nesta-sexta-feira/>>. Acesso em 10 jun. 2019.

ASSUNÇÃO, Morgana. **Se Liga no FICA: o cinema na escola e a escola no festival.** 2018. 31f. Trabalho de Conclusão de Curso - Bacharelado em Cinema e Audiovisual - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Cidade de Goiás, 2018. Disponível em: <<http://repositorio.ifg.edu.br/handle/prefix/236>>. Acesso em 10 jun. 2019.

ÁVILA, Letícia. **O projeto Inventar com a Diferença à luz da política pública do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH).** Dissertação (Mestrado em Políticas Públicas) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2016. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/42011>>. Acesso em 18 jun. 2019.

BAUER, Marcelo. **Estudo aborda produção de webdocs brasileiros.** In: Webdocumentário e novas narrativas interativas. 27 de fevereiro de 2018. Disponível em: <<http://webdocumentario.com.br/livros-e-estudos/estudo-aborda-producao-de-webdocs-brasileiros/>> . Acesso em 10 jun. 2019.

BELI, Bianca Nhalu. **Uma reflexão sobre o uso do cinema na sala de aula: o contexto da Ditadura Militar no Brasil. Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor,** Cadernos PDE, volume II, SEED-PR, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_pdp_hist_ufpr_biancanhalubeli.pdf>. Acesso em 09 jun. 2019.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola.** Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BISHOP, Claire. **A virada social: colaboração e seus desgostos.** In: Concinnitas: Revista do Instituto de Artes da Uerj. Rio de Janeiro, Julho 2008, N 12. Pp. 144 - 155.

_____. **Artificial hells: Participatory Art and the Politics of Spectatorship.** Brooklyn: Verso, 2012.

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. 2a Ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2002. Coleção Temas e Educação.

FERREIRA, Eurico Costa. **O Uso dos Audiovisuais como Recurso Didático**. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto, 2010. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/55002/2/tesemesteuricoferreira000123322.pdf>>. Acesso em 06 jun. 2019.

FRANCISCO, Wagner de Cerqueira e. **A importância do planejamento de aulas**. In: a Revista Brasil Escola. Disponível em: <<https://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/a-importancia-plano-aula.htm>> . Acesso em 09 jun. 2019.

FRANCO, Marília. **Hipótese-cinema: múltiplos diálogos**. In: Revista Contemporânea de Educação. V. 5, nº 9, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. RJ, Paz e Terra, 2005

FRESQUET, A; MIGLIORIN, C. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana (Org.). Cinema e Educação: a lei 13.006 reflexões, perspectivas e propostas. Ouro Preto: Universo Produções, 2014. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>.

GOMES, Alessandra. **Poéticas, Cinema e Educação – um estudo sobre experiências de aprendizagem com cinema na escola**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2015.

IFG. **IFG - Cidade de Goiás é parceiro no projeto Se Liga no FICA**. 2016. Disponível em: <<http://w2.ifg.edu.br/goias/index.php/component/content/article/1-latest-news/2011-projeto>>. Acesso em: 10 jun. 2019.

MASVERNAT, Julia. **Projeto Tremenda**. Coletivo Laboratório Audiovisual Comunitário. Buenos Aires, Argentina. 2009 – 2018.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

MOCARZEL, Evaldo. **Cinema e Dança: diálogos linguísticos em casamentos artísticos marcados pelo movimento**. In LESNOVSKI, Ana. WOSNIAK, Cristiane. (orgs.) Olhares: audiovisualidades contemporâneas brasileiras. Paraná, Unespar, 2016.

PACHECO, Priscila; MARINHO. **JANELA PERIFÉRICA: a experiência do webdocumentário das crianças da comunidade Moradias Zimbros, realizado a partir da educomunicação**. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/2149>>. Acesso em 10 jun. 2019.

PAIM, Claudia T. **Coletivos e iniciativas coletivas: modos de fazer na América Latina Contemporânea**. Tese de doutorado no Programa de Pós-graduação em Artes Visuais. Universidade Federal do Rio Grande do Sul: 2009.

PIRES, Bruna. Histórias inspiradoras. **Janela Periférica**. Blog Social Good Brasil. Disponível em: <<https://socialgoodbrasil.org.br/2013/janela-periferica>>. Acesso em 10 jun. 2019.

SANTOS, Leandro Aparecido. **O cinema em sala de aula como apoio ao ensino da língua portuguesa.** Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor, Cadernos PDE, volume I, SEED-PR, 2013. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_port_artigo_leandro_aparecido_dos_santos.pdf>. Acesso em 09 jun. 2019.

SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ. **Caminhão da Secult leva cinema itinerante pelo Ceará.** 2018. Disponível em: <<https://www.ceara.gov.br/2018/11/27/caminhao-leva-cinema-itinerante-pelo-ceara/>>. Acesso em 17 jun. 2019.

SECRETARIA DA CULTURA DO ESTADO DO CEARÁ. **Mapa Cultural do Ceará - V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará.** 2019. Disponível em: <<https://www.secult.ce.gov.br/2019/05/10/sessoes-gratuitas-de-cinema-itinerante-no-interior-do-ceara-confira-a-agenda-de-maio/>>. Acesso em 17 jun. 2019.

SE LIGA NO FICA. **Projeto Se Liga no FICA.** 2016. Disponível em: <<https://npdgoias.wixsite.com/cinemaifg/seliganofica>>. Acesso em 10 jun. 2019.

SOARES, I. de O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação: contribuições para a reforma do ensino médio.** São Paulo: Paulinas, 2011. (Coleção Educomunicação).

STECZ, Solange Straub. **Cinema e educação: produção e democratização do audiovisual com crianças e adolescentes em Curitiba.** In: Repositório Institucional UFSCAR. Disponível em: <<https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7514?show=full>>. Acesso em 06 jun. 2019.

UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira. **V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará tem apoio da Unilab.** 2019. Disponível em: <<http://www.unilab.edu.br/noticias/2019/04/30/v-mostra-itinerante-de-cinema-do-ceara-tem-apoio-da-unilab/>>. Acesso em 17 jun. 2019.

VESCE, Claudia E. P. **Relação entre Cinema e Educação.** Disponível em: <https://www.infoescola.com/pedagogia/relacao-entre-cinema-e-educacao/> Acesso em: 20 jun. 2019.

VIANA, Nildo. **A Filosofia e Sua Sombra.** Goiânia: Edições Germinal, 2005.

WOSNIAK, Cristiane. **O corpo e as midi(ações) tecnológicas na emergência de novas subjetividades para a dança em ambientes digitais.** In Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 187-203, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://universidadetuiuti.utp.br/Tuiuticienciaecultura/ciclo_4/tcc_46_programas/pdf_46/art12_o_corpo.pdf>. Acesso em 17 jun. 2019.

ANEXOS

Fichas Técnicas

NOME: André Barroso da Veiga

PROJETO: PDE - Programa de Desenvolvimento Educacional. Levantamento de produção bibliográfica do PDE, Programa de Desenvolvimento Educacional, observados no período de 2006 a 2017.

COORDENADOR / RESPONSÁVEL - responsável pelo PDE.

ESTADO/CIDADE: Municípios do estado do Paraná.

PÚBLICO-ALVO: Professores da Rede Pública de Educação do Estado do Paraná.

DURAÇÃO DO PROJETO: O PDE acontece desde 2006 no estado do Paraná.

PATROCINADOR/APOIADOR: “O Programa de Desenvolvimento Educacional oferece cursos e atividades nas modalidades presencial e a distância para professores do Quadro Próprio do Magistério, da Secretaria de Estado da Educação. O programa atende a milhares de professores da rede estadual de ensino através de parcerias com Instituições de Ensino Superior do Paraná. Criado em parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, o Programa não só beneficia os professores com progressões na carreira, como também melhora a qualidade da educação oferecida a milhares de crianças, jovens e adultos das escolas públicas paranaenses”.

Link do programa:

<http://www.educacao.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=48>

Dados e estatísticas:

<http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1811>

NOME: Márcia Regina Galvan Campos.

PROJETO: “Janela Periférica: inversão de papéis: prioridade à voz da criança e ao digital”.

COORDENADOR/RESPONSÁVEL: Priscila Pacheco. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/de/article/view/2149>. Acesso em 10 jun. 2019.

ESTADO/CIDADE: estado do Paraná, cidade de Curitiba.

PÚBLICO-ALVO: crianças, entre 8 e 12 anos, das Moradias Zimbros, Bairro: CIC.

DURAÇÃO DO PROJETO: 5 meses de oficinas de audiovisual e filmagens. O Projeto teve continuidade, porém em outras comunidades da cidade.

PATROCINADOR/APOIADOR: O projeto “Janela Periférica” foi contemplado pelo programa InFormação, uma iniciativa da ANDI – Comunicação e Direitos, com o patrocínio da Petrobras, no âmbito do projeto Jornalista Amigo da Criança, e o apoio do Fórum Nacional de Professores de Jornalismo – FNPJ.

NOME: Odair Rodrigues dos Santos Junior

PROJETO: “Videodança - Olhares em Movimento”

COORDENADOR/RESPONSÁVEL: Profs. Adriana Teles, Sabrina Krishna e Fernando

Nascimento.

ESTADO/CIDADE: Paraná/Curitiba

PÚBLICO-ALVO: Estudantes do Grupo de Dança Contemporânea do Colégio Estadual do Paraná.

DURAÇÃO DO PROJETO: O Projeto se iniciou em 2017 e ainda está em vigência.

PATROCINADOR/APOIADOR: Colégio Estadual do Paraná – CEP.

NOME: Morgana Sousa Assunção

PROJETO: Inventar com a Diferença

COORDENADOR/RESPONSÁVEL: Cezar Migliorin, Isaac Pinano e Luiz Garcia

ESTADO/CIDADE: Rio Branco (AC), Manaus (AM), Porto Velho (RO), Boa Vista (RR), Macapá (AP), Imperatriz (MA), Fortaleza (CE), Natal (RN), Parnaíba (PI), Belém (PA), Recife (PE), Conde (PB), Delmiro Gouveia (AL), Aracaju (SE), Rio de Contas (BA), Brazlândia (DF), Pirenópolis (GO), Porto Nacional (TO), Campo Grande (MS), Cuiabá e Várzea Grande (MT) Paraty e Niterói (RJ), Vitória e Vila Velha (ES), Belo Horizonte (MG), Bauru (SP), Florianópolis (SC), Curitiba (PR) e Bagé (RS).

PÚBLICO-ALVO: escolas públicas.

DURAÇÃO DO PROJETO: 2014 – 2017.

PATROCINADOR/APOIADOR: Universidade Federal Fluminense (UFF) e Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República (SDH/PR).

NOME: Bruno Nascimento da Silva Cesar

PROJETO: SE LIGA NO FICA

COORDENADOR/RESPONSÁVEL:- Rodrigo Santana (idealizador do Se Liga no FICA em 2005).

ESTADO/CIDADE: Goiás/GO.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes de escolas municipais da Cidade de Goiás/GO.

DURAÇÃO DO PROJETO: O projeto aconteceu nos anos de 2006, 2007 e 2016.

PATROCINADOR/APOIADOR: Governo de Goiás, através da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Esporte em parceria com o Instituto de Desenvolvimento Econômico e Socioambiental (IDESA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de

Goiás - IFG Campus Cidade de Goiás, através do Núcleo de Produção Digital de Goiás (NPD-Goiás).

NOME: Estevan da Silveira

PROJETO: V Mostra Itinerante de Cinema do Ceará.

COORDENADOR/RESPONSÁVEL: Duarte Dias - curador da mostra e coordenador de audiovisual da Secult - Secretaria da Cultura do Ceará.

ESTADO/CIDADE: Ceará.

PÚBLICO-ALVO: crianças e adolescentes da rede pública de ensino e a população em geral.

DURAÇÃO DO PROJETO: Mostra tem duração de 60 dias - de 1º de dezembro a 21 de fevereiro. Oficinas: De 29 a 30 de novembro, grupos de escolas municipais terão acesso a uma oficina de animação e/ou cineclubismo, de 6 horas/aula cada.

PATROCINADOR/APOIADOR: Governo do Estado do Ceará; SECULT - Secretaria de Cultura do Ceará; UNILAB - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira; MinC - Ministério da Cultura; produção executiva do Instituto Social de Arte e Cultura do Ceará (Isaac) e apoio cultural do Banco do Nordeste.

152

NOME: Tania Maria dos Santos

PROJETO: Tremenda TV.

COORDENADOR/RESPONSÁVEL: Coletivo de artistas não hierárquico.

LAC - Laboratório de Audiovisual Comunitário - grupo que reúne cineastas, artistas e professores que vem promovendo propostas de criação, produção e desenvolvimento audiovisual comunitário. <http://cooperativamac.com.ar/>

ESTADO/CIDADE: Buenos Aires - Argentina.

PÚBLICO-ALVO: Estudantes, adolescentes e jovens, de escolas públicas e membros de organizações sociais.

DURAÇÃO DO PROJETO: De 2003 a 2006 os membros do atual LAC participaram de um projeto criado e desenvolvido em todo o país pelo Ministério da Educação da Argentina. De 2006 a 2013, continuaram criando e desenvolvendo ações que integravam o artístico ao social. A partir de 2007 passou a ser um coletivo artístico e desde 2013 o coletivo se tornou uma cooperativa - Cooperativa de Trabajo LAC Ltda. O Projeto TREMENDA TV foi iniciado

em 2009 e continua até hoje.

PATROCINADOR/APOIADOR: Ministério da Educação da Argentina; empresas privadas (Tintas Limón; La Periférica distribuidora; Televisão Universitária de Misiones, entre outros) bem como de apoio de colaboradores e amigos.

SHEELA-NA-GIG: FEMINISMO ESTÉTICO ANCESTRAL E SEU REFLEXO NAS EXPRESSÕES ARTÍSTICAS CONTEMPORÂNEAS

Isabele Linhares¹

RESUMO: A ideia do Feminino muda no decorrer do tempo, inspira movimentos, conflitos, revoluções e tem muito a revelar sobre realidades socioculturais e políticas de um povo. O campo da arte traz numerosas representações dessas diferentes realidades e registros de narrativas persistentes como o binarismo, biopoder e sexualidades. As *Sheela-na-gig*, representações europeias medievais de genitais femininos em pedra, podem ser vistas como expressões da percepção do corpo feminino e do valor simbólico atribuído por povos medievais europeus. As peças em questão, produzidas por quatro séculos, conectam a cultura pagã e cristã e as fases históricas do pensamento ocidental no que se referem ao corpo, sexo, crenças e subjetividades. O presente artigo parte da análise destas imagens medievais até às expressões artísticas contemporâneas remetendo esta discussão à relevância da questão do Feminino nas atuais ressignificações de gênero.

PALAVRAS-CHAVE: Arte; Escultura; Feminismo; Gênero; *Sheela-na-gig*;

SHEELA-NA-GIG: ANCESTRAL AESTHETIC FEMINISM AND ITS REFLECTION ON CONTEMPORARY ARTISTIC EXPRESSIONS

ABSTRACT: The idea of the Feminine changes over time, inspires movements, conflicts, revolutions and has much to reveal about the socio-cultural and political realities of a people. The field of art has numerous representations of these different realities and records of persistent narratives such as binarism, biopower and sexualities. The *Sheela-na-gig*, medieval European representations of female genitals in stone, can be seen as expressions of the perception of the female body and the symbolic value attributed by medieval European peoples. The pieces in question, produced for four centuries, connect the pagan and Christian culture and the historical phases of Western thought with regard to the body, sex, beliefs and subjectivities. The present article starts from the analysis of these medieval images until the contemporary artistic expressions referring this discussion to the relevance of the issue of the Feminine in the current gender meanings.

KEYWORDS: Art; Sculpture; Gender; feminism; *Sheela-na-gig*;

154

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: isabele.linhares@gmail.com

O eco ancestral produzido pelas representações medievais de vulvas em pedra, as *Sheelas-na-gig* muitas vezes ornamentais, mostram corpos femininos que quase sempre transpassam as mãos por trás das pernas exibindo uma vagina de tamanho além da proporção convencional da anatomia. Em bases conceituais, este artigo busca inicialmente olhar para um possível profeminismo estético medieval presente nas peças *Sheela-na-gig*² e rebater esta expressão estética na arte contemporânea ocidental. As imagens medievais em questão ao repetirem um mesmo gesto esculpido na pedra, porém com notável singularidade entre as figuras, trazem subliminarmente uma provável existência da conceitualização, visualidade das diferenças entre corpos sexuais e valorização do corpo feminino de acordo com os preceitos éticos balizadores das sociedades rurais medievais europeias de onde surgiram.

Manufaturadas por pelo menos quatro séculos, (séc. IX – séc. XII) e sujeitas aos efeitos de diversas ocorrências históricas, sociais, religiosas e políticas, serão aqui analisadas através de um processo inferencial. Este texto incide no foco no período medieval que acolhe o surgimento das primeiras peças *Sheela* de que se tem notícia até a identificação de sua presença, como ornamentos arquitetônicos principalmente nas igrejas cristãs e castelos.

Simultaneamente à apresentação imagética de algumas das peças que compõem o conjunto de *Sheela-na-gig*, principalmente na Irlanda e Reino Unido, faremos uma breve incursão ao pensamento medieval concernente à produção e função de objetos “artísticos” naquelas sociedades. Considerando o período medieval uma resultante de várias “Idades Médias” divididas em diversos contextos regionais nos afastaremos, portanto, da ideia de hegemonia cultural. Cientes deste complexo cenário e da inexistência de provas quanto ao significado e real função das *Sheelas-na-gig*, investimos na análise iconológica da narrativa do presente nas peças escultóricas. Apontamos uma discussão acerca desta estética artística peculiar que versa sobre as primeiras construções da imagem da mulher

2 Série de imagens de registros escultóricos que de nossa perspectiva, refrata uma possível expressão do pensamento pagão de comunidades ligadas tanto à observação das forças naturais, crenças e comportamento, como incorporadas na arquitetura românica pelo sistema de dominação cristã.

no Ocidente em um universo pré-cristão e cristão. Estabelecemos a partir deste ponto, uma relação destas representações do corpo feminino, em especial da genitália, com as bases na construção da ideia do feminino no ocidente moderno.

O caminho do raciocínio percorrido por este texto sobre a imagem artística medieval das *Sheelas-na-gig* se vale de um leque de contribuições teóricas no campo histórico e sociológico trazidas por autores como Barbra Freitag, Jean-Claude Schmitt, Carlo Ginzburg, Jérôme Baschet, Heinfried Wischermann, Eamonn P. Kelly e Naomi Wolf. O referencial sobre o estudo da imagem feminina ocidental moderna apoia-se em análises da pesquisadora e socióloga Isabelle Anchieta além das considerações da historiadora feminista Joan Scott e Linda Williams.

FEMININO HISTÓRICO MEDIEVAL

A imagem³ da mulher ocidental, tantas vezes registrada em arte, compõe uma espécie de *quebra-cabeça* da ideia do feminino histórico, consequência das diferenças percebidas e valoradas entre corpos sexuados. Esta narrativa do feminino geralmente é composta de peças políticas, sociais e jogos de poder que se encaixam em meio aos esforços de pesquisa sobre um campo multifacetado. Este *puzzle* pode parecer aos nossos olhos, autoexplicativo no que se refere ao desenvolvimento e propagação da imagem da mulher no Ocidente, como algo a ser temido e controlado. Esta posição frente ao feminino culmina no séc XV, período medieval moderno, com a caça às bruxas outorgada oficialmente pelo

Papa Inocêncio VIII em uma bula oficial⁴ com condenações à prática da feitiçaria.

A pesquisadora Isabelle Anchieta (2019, p.29) que realiza um estudo acerca da imagem da mulher no ocidente moderno, ao analisar a imagem da bruxa na Europa medieval cita Robert Mandrou (1979) nos lembra de que a feitiçaria no período medieval “é mais rural que urbana: a reputação de feiticeira se adquire nesta atmosfera de temores incessantes que constitui o cenário permanente da sensibilidade camponesa” (MANDROU, 1979, p.79).

3 No vocabulário medieval já se nota o termo imagem (*imago*) e arte (*ars*) e ambas revelavam atribuições bem definidas. *Imago* pertencia ao resultado, o produto geralmente ligado à sua recepção e funções, enquanto *ars* está circunscrito ao processo de produção.

4 *Summis desiderantes affectibus*, a bula papal que também apoiava as ações necessárias para livrar a cristandade dos praticantes de bruxaria. Dois inquisidores nomeados aproximadamente nesta época, Jakob Sprenger e Heinrich Kramer, escreveriam “O Martelo das Feiticeiras”, livro que nortearia uma série de perseguições aos acusados de bruxaria por meio de argumentos jurídicos e religiosos.

A autora complementa que as práticas exercidas por aquelas mulheres do período medieval configuravam, especialmente por ocasião da era cristã, um sério obstáculo ao “monopólio do exercício religioso pela igreja católica e uma afronta à exclusividade masculina na mediação com o divino”. É justamente esta mediação com o mundo “espiritual” e invisível que caracteriza a produção de objetos considerados artísticos naquele período e em especial para nosso estudo, as peças *Sheela-na-gig*.

Ao nos lançarmos em uma análise iconográfica do conjunto *Sheela-na-gig*, buscamos atualizar a questão estética do feminino no ambiente da contemporaneidade, o que torna necessário destacar as especificidades desta iconografia enquanto fonte histórica. Lembramos que a historicidade das peças *Sheela* é passível de desencontros nas informações cronológicas quanto a sua real data de produção, bem como as “reais” funções dadas a estes objetos pelas sociedades de tempos medievais.

Também é importante destacar as diferenças basilares entre as motivações da concepção medieval de realização de objetos artísticos e a produção atual de arte. O medievalista Jérôme Baschet (2006) salienta como a materialidade e funcionalidade da imagem durante a Idade Média extrapola a limitação da própria figura e supera a análise iconográfica formalista quando se preocupa com as diferentes funções estabelecidas com as pessoas. Para o autor, há na imagem medieval um universo de particularidades conectadas a sua aplicação, à materialidade e à maneira pela qual ela se projeta e se insere na sociedade. Baschet lembra que as imagens medievais estão intrinsecamente ligadas ao seu papel nos cultos e utilização ritual a qual lhes confere grande valor simbólico.

O historiador Jean-Claude Schmitt (2006) compara as diferenças na produção de objetos artísticos medievais à produção contemporânea, quando afirma que vivemos em uma época de imagens *móveis* (cinema, televisão) em contraposição às imagens *imóveis* produzidas pelos medievais⁵. O autor esclarece:

5 O autor complementa que havia no medievo, no caso da pintura uma relação distinta entre a figura e o fundo que empregava usos da perspectiva bem diferentes da qual estamos acostumados. (2006, p. 598)

Devemos estar atentos, ao trabalhar com iconografia medieval, pois que esta corporifica ideias transcendentais, materializando conceitos abstratos e para a liturgia, sendo um vetor físico de ideias intangíveis, dotada de poderes anagógicos.⁶ (SCHMITT, 2006, p. 598).

A imagem medieval não se resumia em uma simples representação: “[...] faz às vezes da realidade representada” (GINZBURG, 2001, p. 81). Ela também personificava aquilo ou quem representava, evocando uma corporificação. O conceito de “presentificação” trazido por Jean Claude Schmitt (2007) por ocasião do debate referente à emancipação que a imagem religiosa sofreu no ocidente partiu de um estudo sobre como as ideias do concílio de Niceia em 787 foram recebidas chegando até as reflexões de Tomás de Aquino em torno do ano de 1270. O autor explica como a função de “presentificar” aquilo ou quem está representado de forma artística, gradualmente conquistou mais espaço no mundo medieval.

Prosseguimos em nosso objetivo de compreender melhor as *Sheelas-na-gig* tratando de contextualizá-las quanto ao seu conhecido surgimento em comunidades rurais de crenças pagãs e possivelmente matriarcais. Tomemos inicialmente uma das mais populares *sheelas* conhecidas (figura 1) que foi encontrada na igreja de Kilpeck (figura 2) no povoado de Kilpeck Church no País de Gales. Foi representada em uma das mísulas⁷ desta igreja e como tal, em um local elevado, pode ser vista com destaque. Esta é inclusive, uma característica comum dessas estruturas, um dos primeiros elementos que se percebe quando se aproxima da igreja. A *Sheela* de Kilpeck tem do seu lado outra mísula decorada com um animal mítico que, aparentemente, não apresenta nenhuma relação mais estreita com seu possível significado. Esta é uma das razões que não nos permite analisar as *Sheelas-na-gig* de forma isolada ou simplificada. Cada peça *Sheela*, pertence a um contexto particular que dialoga com o lugar onde foi encontrada, à pesquisa arqueológica realizada quanto à sua idade aproximada e conseqüentemente a sua estimada data de produção. Além disso, as invasões territoriais e a circularidade cultural presente nas regiões revelam mais informações sobre as representações em pedra.

6 Hugo de São Vitor, em *De scripturis ET scriptoribus sacris*, distinguiu “anagogia” como uma espécie de alegoria simples. Diferenciava-se da seguinte maneira: numa simples alegoria, uma ação invisível é (simplesmente) significada ou representada por uma ação visível; anagogia é aquele “raciocínio para cima” (*sursum ductio*), quando, a partir do visível, a ação invisível é revelada.

7 Mísulas: [Arquitetura] É o nome dado às partes superiores de um suporte ou de um pilar preso nas paredes. É usado para sustentar arcos de abóbadas e pilares.

Figura 1: Sheela-na-gig (séc. XII) Kilpeck Church, País de Gales.



Fonte: CRSBI

Figura 2: Igreja de Kilpeck, Kilpeck Church, País de Gales.



Fonte: CRSBI

A *Sheela* de Kilpeck em particular, mesmo sendo única deste conjunto de imagens desta igreja, faz parte de um conjunto de outras tantas mísulas decorativas no mesmo prédio religioso, compondo um vasto imaginário desde animais e bestas míticas até rostos

humanos e vários outros motivos. Esta multiplicidade de representações feitas em relevo na pedra, reunidas em um único local, denota uma forte característica do povo invasor normando⁸ em apropriar-se da cultura (artefatos e objetos artísticos) dos povos por ele dominados. Entra em cena a já citada circularidade cultural, onde a cultura pré-existente de um povo considerada popular ou até subversiva começa a conviver, dialogar e impregnar a cultura “oficial” neste caso a dominação cristã. Carlo Ginzburg, baseado no dialogismo de Bakhtin, define este evento como “influência recíproca entre a cultura das classes subalternas e a cultura dominante” (GINZBURG, 1993, p. 24).

Segundo o historiador Heinfried Wischermann, desde 1045, antes mesmo da invasão normanda, já se começava a substituir igrejas muito simples de pequenas dimensões e sem naves laterais por igrejas de maior porte com arranjos estruturais mais elaborados. Novas igrejas também foram estabelecidas em locais onde antes não havia nenhuma. O autor acrescenta sobre a arquitetura românica em questão:

Embora o termo “arquitetura românica” tenha sido cunhado por William Gunn já em 1819, a terminologia utilizada na Grã-Bretanha para descrever o românico ainda é pouco desenvolvida. A terminologia de Gunn não foi universalmente aceita, e autores ingleses oscilam entre “Normanda” e “Anglo-normanda” (WISCHERMANN, 2010, p. 216).

Entretanto, não eram apenas nas igrejas que as *Sheelas* foram inseridas e preservadas. Elas também aparecem em alguns castelos na Irlanda, em poços d’água e até mesmo em um estábulo. A variedade de locais onde são encontradas, instigou no meio acadêmico um questionamento específico referente à narrativa contida nas *Sheelas*. Qual seria o motivo daquelas comunidades em exibir publicamente o nu feminino? Qual seria a relação do toque das mãos das figuras com a vagina? O desnudamento do corpo poderia sugerir, para aqueles povos, por exemplo, um tema como o da “luxúria”? Isso motivou nossa indagação sobre de que forma o valor simbólico destas imagens se relacionava aos atributos concedidos ao Feminino naquela época. Essas relações com o desnudamento do corpo feminino, de certa forma, poderiam criar as fundações para a arquitetura do pensamento sobre a imagem da mulher em terras ocidentais? Uma possível resposta a essa questão seria a de que a análise do valor simbólico ao menos nos capacitaria para abrir um diálogo

⁸ A invasão normanda em 1066 causou uma ruptura na sociedade anglo-saxã e desencadeou várias mudanças sociopolíticas e culturais.

com o impulso de construção da imagem da mulher ocidental rumo a uma construção mais elaborada do Feminino, na contemporaneidade, refletida no campo artístico. Ainda nos referindo ao desnudamento representado na Idade Média, a pesquisadora Sherry Lindquist lembra que:

A tradição de representar o corpo despido na Idade Média, quando é mesmo reconhecida, foi mais frequentemente reduzida ao que se considera uma rejeição ascética cristã típica medieval do corpo. Essa simplificação é francamente surpreendente quando se considera os contextos iconográficos complexos, multivalentes e inventivos em que a nudez total ou parcial aparece na arte medieval. [...] Como e quando adornamos ou cobrimos nossos corpos se conecta às nossas identidades sociais, e vestir e despir, portanto, figuram de forma proeminente nos rituais que regem as mudanças de status nas sociedades. (LINDQUIST, 2012, pp. 22-23).

O QUE SÃO AS SHEELA-NA-GIG

Aplicaremos aqui uma análise de conjunto sobre as imagens das Sheela com o intuito de contextualizá-las melhor. Como instrui o sociólogo Carlo Ginzburg, “as unidades não representam isoladamente o universo cultural, este emerge nas séries que as incluem, descortinando as conexões transculturais (GINZBURG, 2007)”. A análise do conjunto é importante, pois uma porção significativa de Sheela-na-gigs - aproximadamente trinta de cento e cinco catálogos das Sheelas irlandesas (figura 3) - foi encontrada em espaços limítrofes como acima das portas, portais e arcos, nas paredes das casas, acima das janelas ou em túmulos. Também em poços de água, pias batismais e pontes. Muitas dessas Sheelas remanescentes estavam entre ruínas, no fundo de rios ou ao longo de suas margens. As que foram desenterradas em campos ou doadas a museus, muitas vezes não apresentavam o registro de sua colocação original. Todas se mostram atípicas em sua forma, porém denotam um mesmo gesto e atitude, fato que possibilita a sua identificação como *Sheela-na-gig* e aponta para um possível sistema de crenças e de tradições muito peculiares daquelas comunidades.

As Sheelas-na-Gig da arquitetura eclesiástica fazem parte das igrejas românicas do século XI ao XIII e surgem principalmente na Inglaterra (figura 4) e na Irlanda. É provável que elas já estivessem presentes no universo iconográfico das igrejas predecessoras, porém, pouco da arquitetura anterior à conquista normanda sobreviveu para que se

possa afirmar com segurança. A maioria das igrejas anteriores ao período românico era de madeira, portanto, facilmente sucumbiram aos incêndios acidentais ou decorrentes de ataques vikings. As antigas construções foram abandonadas ou substituídas por se mostrarem ineficientes e frágeis.

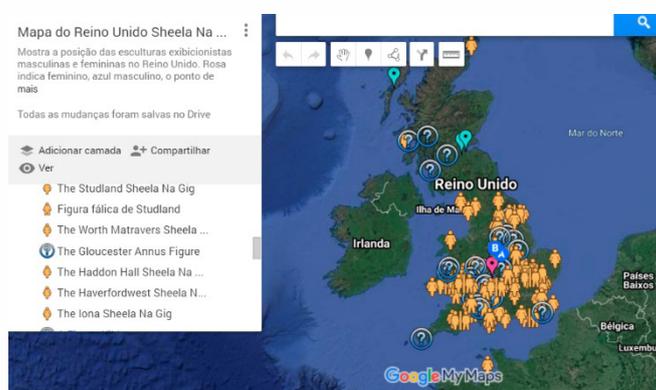
A apropriação e incorporação de elementos de culturas regionais nas construções de castelos e igrejas pode ser um indicativo da empreitada normanda pelo controle e liderança dos indivíduos das sociedades dominadas. Sabe-se ainda, que o povo dominado trabalhava efetivamente nas construções. Conseqüentemente, muitos elementos iconográficos regionais foram reaproveitados, inseridos e também

Figura 3: Sheela-na-gig na Irlanda



Fonte: sheelanagigs.org/map-of-ireland

Figura 4: Sheela-na-gig no Reino Unido



Fonte: googlemaps.com

GRAMATOLOGIA

Esculturas semelhantes também foram achadas na Escócia. O nome *Sheela-na-gig* ou *Síle na gCíoch* é a primeira denominação em ortografia de origem céltica. A real etimologia do termo infelizmente se perdeu, embora haja especulação a respeito. Barbara Freitag (2004) esclarece que a grafia comumente aceita em inglês, *Sheela-na-gig*, ou às vezes apenas *Sheela*, foi aplicada como um “nome-tipo” por arqueólogos e historiadores de arte, apesar da origem e significados linguísticos permanecerem na obscuridade.

As *Sheelas* que aparecem fora da Irlanda são vistas com mais frequência dentro das igrejas como dispositivos retóricos e são apresentadas com outras esculturas apotropaicas⁹. As *Sheelas* irlandesas são quase sempre apresentadas sozinhas, o que sugere que eram figuras centrais para o povo nativo irlandês em oposição aos dogmas da cultura colonialista.

Eamonn P.Kelly (1996, p.5) afirma que o nome deriva da língua irlandesa, mas seus componentes ainda precisam ser identificados. A explicação popular de acordo com Barbra Freitag (2004, p.178) é que o termo é derivado do irlandês *Síle na gCíoch*¹⁰, que significa literalmente “*Sheela* dos seios”. Outros estudiosos já apontaram esta significação, mesmo negligenciando o fato de que os seios presentes nestas peças raramente são proeminentes e frequentemente estão ausentes. Inferindo a premissa de que *gig* denota seios, alguns autores deduzem que *Síle* deve significar alguma coisa saindo deles. Por isso, consideram a expressão *Sileadh na gCíoch* como “o derramamento (do líquido) do seio” ou ainda especulam que a palavra *Sheela* tem uma raiz gaélica ou sânscrita sugestiva de “gotejamento”. Collum (1935, p. 62-63) propõe que *Sheela* pode ser cognata com o verbo bretão *silein* significando “fluir”. Ele argumenta que quando *Sheela* é usada em conjunto com a palavra *ciche*, indica a ideia de fecundação por água ou fonte de chuva ou ainda um alimento por onde algum líquido flui por pressão, como nas figuras asiáticas da “deusa-mãe” que aperta os próprios seios.

9 Do grego *apotrepein* (afastar-se), que tem poder de afastar malefícios ou desgraças.

10 *Síle* é a versão irlandesa do nome pessoal francês Cecilia (inglês: Julia). Para isso é adicionado gen. pl. de def. artigo, mais gen. pl. de “*cíoch*” (mama ou pap); o “c” do *cíoch* é eclipsado por G”; e somente a letra eclipsante é pronunciada. (FREITAG, 2004)

O professor de Folclore e Etnologia da University College Cork, Shane Lehane (2017), afirma em entrevista à BBC inglesa que o nome altamente enigmático Sheela, tem fortes raízes irlandesas e é historicamente atribuído a:

[...] mulheres idosas, no final da vida, que tinham experiência do mundo, eram guardiãs do conhecimento herdado, desempenharam papéis significativos nos ritos de passagem do ciclo da vida humana e do ciclo do ano. Elas atuaram como parteiras e lavadoras de cadáveres ou enlutadas profissionais; aconselhavam sobre fitoterapia e foram oficiais centrais em assembleias vernáculas. (LEHANE, 2017, Fonte: bbc.com/news/uk-northern-ireland).

Segundo Lehane, as *Sheelas* (figura 5) se conectavam com *Cailleach*, figura da mitologia irlandesa, a curandeira sábia, vivificante e nutridora, mas também hostil e destrutiva. O fato é que muito do folclore celta e da linguagem que nos ajudariam a entender tanto o significado da etimologia quanto o propósito original das *Sheela-na-gig* (figura 6) se extinguíram. O que nos resta analisar e ponderar são as especulações sobre o assunto e fazer o cruzamento de informações e dados relacionados que estão disponíveis.

CARACTERÍSTICAS E IDENTIFICAÇÃO

Todas as esculturas das *Sheela* apresentam alguma variação no seu estilo. Geralmente, quando são representadas com uma cabeça algumas delas são retratadas carecas. Há aqueles que acreditam ser uma simples indicação de velhice, morte ou doença. Os traços faciais são esculpidos de forma rudimentar. Os olhos são dois pontos simples ou grandes e arregalados. A boca é muitas vezes mostrada com um sorriso, enquanto outras vezes a língua se projeta ou os dentes são exibidos com a mandíbula cerrada. O corpo é nu, pequeno e magro e não é proporcional ao tamanho da cabeça, parecendo diminuir a importância do núcleo do corpo. Os seios são tipicamente pequenos ou não representados e as costelas muitas vezes são esculpidas como pequenas linhas horizontais; o que contradiz a fertilidade típica da figura de parto representada geralmente com seios grandes e formas voluptuosas no modo das séries das esculturas das *Vênus pré-históricas*¹¹. Os braços

11 A *Vênus de Lespugue* (Pirineus / Aquitânia), *Vênus de Laussel* (Pirineus / Aquitânia), *Vênus de Dolní Věstonice* (Reno / Danúbio), *Vênus de Gagarino* (Rússia), *Vênus de Moravany* (Reno / Danúbio), *Vênus de Kostenki* (Rússia), *Vênus de Grimaldi* (Itália), *Vênus de Chiozza* (Itália), *Vênus de Petrkovice* (Reno / Danúbio), *Vênus de Yeliseevichi* (Rússia), *Vênus de Savignano* (Itália), *Vênus de Hohle Fels* (sudoeste da Alemanha).
Fonte: humanjourney.us

e pernas são igualmente finos e sem características significativas apresentando como principal idiossincrasia definidora, porém problematizada, para citar a expressão usada pelo curador da Royal Irish Academy Edward Clibborn (1839), “uma vulva exagerada”.

Figura 5: Sheela-na-gig, séc.XV, Inglaterra



Fonte: British Museum

Figura 6: Sheela-na-gig, séc. XII, Irlanda.



Fonte: CRSBI

A VULVA DAS SHEELA-NA-GIG

O que pode ser identificado como uma *Sheela-na-gig* é a grande vulva que ela mantém aberta ou que manipula com as mãos em uma posição de cócoras. Embora a sexualidade da imagem possa ser evidente, o gesto da *Sheela* permite múltiplas interpretações. Talvez este gesto das *Sheela-na-gig* seja realizado em direção ao útero, abrindo-o para nos receber de volta, a nossa primeira casa, ou abrindo-o para dar luz a uma criança. Ou ainda, pode estar abrindo a vagina no intuito de engolir ou envolver o próprio espectador. Talvez presuma uma castração com sua “*vagina dentata*”. A feminista Naomi Wolf (2013) nos fala da multiplicidade de versões deste mito chamado pelos antropólogos de “*vagina dentata*” ou vagina dentada:

Em Teogonia, por exemplo, o poeta grego Hesíodo descreve o deus Cronos, ainda por nascer, estendendo a mão do ventre de sua mãe para castrar seu pai, Urano. Na mitologia hindu, o demônio Adi, na forma da deusa Parvati, tem dentes na vagina. O autor Erich Neumann, em seu relato da adoração da deusa, A grande mãe, identifica o tema da vagina dentada na mitologia indígena norte-americana, na qual “um peixe carnívoro habita a vagina da Terrível Mãe”. Os mitos inuítes também descrevem mulheres com cabeça de cachorro onde deveria estar a vagina. A associação arquetípica e universal (normalmente estabelecida pelos homens) da vagina com a boca torna a vagina dentada um símbolo universal e atemporal da ansiedade masculina quanto à deglutição e aniquilação por uma mãe ameaçadora

— tão universal, que Sigmund Freud explorou esse símbolo em Três ensaios sobre a teoria da sexualidade. Essas imagens de vagina dentada não refletem uma aversão pessoal ao órgão humano, creio eu; pelo contrário, são imagens arquetípicas de um equilíbrio necessário para a reverência pelos poderes da mulher de dar a vida. (WOLF, 2013, p.142)

As características secundárias da *Sheela-na-gig* são igualmente indeterminadas. Os grandes olhos também poderiam refletir a abertura da vagina, como um espelho, um possível símbolo de sabedoria, ou a percepção da conexão entre a mente e o corpo. Além disso, a sua nudez poderia sugerir a inocência ou algum procedimento ritualístico pelo qual está passando ou talvez o próprio parto. É inegável haver mais perguntas do que respostas para os misteriosos entalhes das *Sheela-na-gig*, bem como um grande número de interpretações possíveis ainda por explorar. Também é inevitável que nos aproximemos e sejamos desafiados nesta análise por um contexto sociocultural bastante complexo banhado em intensa religiosidade.

A ideia do feminino representado artisticamente por muito tempo foi analisada por historiadores homens¹² que categorizavam a “nudez” presente nas *Sheelas-na-gig* a seu modo, muitas vezes como exemplares de arte erótica e representações de um gestual “obsceno” ou aterrorizante. Até os dias de hoje alguns pesquisadores insistem em categorizar as *Sheelas*, compartimentalizando o valor e alcance de sua estética à arte erótica.

A ancestralidade das peças *Sheela* que sobreviveram aos séculos do período medieval sob uma análise menos restrita e condicionada, pode apontar para estudos mais aprofundados e coerentes sobre o curso da trajetória secular na construção da imagem da mulher no Ocidente. É pertinente que nós pesquisadores em arte, transitemos com lucidez e discernimento pelas fronteiras entre arte e história e dessa forma consigamos aproveitar a força simbólica e o *background* que as *Sheelas-na-gig* reservam e podem prover para a nossa observação e entendimento sobre o seu reflexo nos feminismos estéticos contemporâneos.

12 Em três de outubro de 1840, o agrimensor Thomas O’Conor avaliou a *Sheela-na-gig* na Igreja Kiltinane como um “pedaço de escultura”, e a “ideia mais grosseira de imoralidade e licenciosidade ... estando em seu caminho e em oposição direta ao sentimento de ... pessoas que professam a fé cristã”. A arte erótica começa a ser assim denominada a partir do séc. XVI e insere a utilização da sexualidade como ato crítico diante de padrões pré-existentes que operavam em oposição aos desejos carnisais.

ATUALIZAÇÃO DE FEMINISMOS ARTÍSTICOS

O olhar deste texto sobre o impulso conceitual dado pelas *Sheelas* rumo às expressões artísticas do feminino na cultura ocidental contemporânea, passa por artistas mulheres como critério-base. Acreditamos que este recorte seja necessário para reservar o lugar do corpo feminino das artistas listadas mais adiante, como lugar da fala nesta discussão sobre as subjetividades femininas na arte que produzem. As rotulações e análises anteriormente comentadas, sobre as peças *Sheela*, feitas em sua maioria por historiadores homens que categorizavam estas esculturas como expressão erótica e obscena, traz à tona uma visão da subjetividade feminina como luxuriosa e caótica e também temível. A origem do temor masculino ao universo de diferenças e subjetividades que o corpo feminino tem incitado no percurso da história é um vasto campo no estudo sociológico e antropológico. Reservada a nossa intenção nesse breve estudo, nos dedicamos por enquanto à empreitada de lançar a referida questão para aprofundamentos futuros.

Conjecturar as raízes e ramificações da ideia do feminino na produção artística atual no ocidente poderia aos olhos de alguns, mostrar certa insistência em discutir novamente a legitimidade das diferenças de nossos corpos, da multiplicidade do feminino, das sexualidades e subjetividades refletidas em poéticas artísticas. Porém, vivemos o início de uma era pós-humanista de grandes transformações comportamentais. As discussões sobre o problema de gênero permeiam as expressões contemporâneas, adentrando com intensidade na cena da arte. Somos atravessados por obras artísticas nas mais variadas mídias que nos levam a ressignificar, produzir, receber e fruir de uma estética e de um pensamento poético e filosófico que envolve o nosso tempo e nossas vidas. Estamos intrinsecamente conectadas e conectados às mudanças de paradigmas referentes, especialmente, aos questionamentos de gênero da pós-modernidade. As artistas, no início do século XXI, conduzem suas produções de forma notadamente diversa das artistas que viveram as ondas feministas do século XX.

O movimento feminista, especialmente a partir da década de 1960 reafirmou a necessidade no campo da arte em acolher discursos mais potentes e pertinentes às mudanças sociais e culturais sobre o corpo feminino, sexualidades e subjetividades. Como lembra a historiadora Joan Scott (1986) “vivemos em um século onde a história política foi

encenada no terreno do gênero, um terreno que parece fixado, mas cujo sentido é contestado e flutuante”. A tarefa de atualizar os conceitos que habitam as produções artísticas dos séculos XX e XXI exige a nossa atenção sobre outras direções. Assim como define Paul Preciado¹³, a “tecnologia social heteronormativa” é caracterizada como uma “máquina de produção ontológica que funciona mediante a invocação performativa do sujeito como ser sexuado”. O tema é recorrente e se transforma no desenrolar da linha histórica e temporal, nos conduzindo a presente análise dos possíveis ecos ancestrais das *Sheelas-na-gig* sobre a produção artística ocidental contemporânea. Certamente a ideia do feminino atrelada à produção artística nos séculos XX e XXI nos afasta brutalmente da agenda espiritualista dos tempos medievais. Além disso, as questões do corpo, da subjetividade do feminino e dos lugares sensíveis das discussões de gênero, possivelmente nos colocam em um terreno movediço. Entretanto, em nossa perspectiva, é justamente a plasticidade dessas questões que nos informam e alertam quanto à multiplicidade de fatores a ponderar para que alcancemos uma interpretação menos restrita e mais produtiva.

São justamente as relevantes discussões sobre as novas concepções de gênero, sexualidade e subjetividades femininas trazidas pelas abordagens artísticas com estéticas alinhadas ao feminino, desde a década de 1960 até os anos 2000, que nos motivam a apresentar a seguir um brevíssimo dossiê.

POÉTICAS CONTEMPORÂNEAS SOBRE O FEMININO

Ana Mendieta (1948-1985), Louise Bourgeois (1911-2010), Judy Chicago (1939-), Celeida Tostes (1929-1995), Niki de Saint Phalle (1930-2002), Frida Kahlo (1907-1954), Nan Goldin (1953-), Sophie Calle (1953-), Marina Abramovic (1946-) são algumas artistas de notoriedade no campo da arte que desenvolvem seus processos artísticos ora como formas de resistência em períodos de opressão política, social e cultural em projetos de transgressão e de alerta, ora como expressão direta de suas inquietações frente à questão do Feminino. Tanto o impulso do desenvolvimento científico e tecnológico, bem como a expansão das discussões do problema de gênero alavancadas pelo pensamento de Judith Butler, Joan Scott, Monique Wittig, Donna Haraway entre tantas outras autoras, criaram as

13 HOLLANDA, Heloisa Buarque de. In: HARAWAY, PRECIADO, Paul, **O que é a Contrassexualidade?** Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019, (p. 416).

fundações para abordagens cada vez mais progressistas. A pesquisadora Diana Domingues (2003) lembra que há pelo menos trinta anos, nos são apresentadas novas formas de produção de arte e processos criativos.

A partir das ondas da revolução feminista dos anos 1960 e 1970, percebemos que algumas poéticas artísticas que versam sobre o feminino são resultado de vivências de cunho pessoal e da intimidade transformadas em experiência estética. Neste percurso, a obra de Louise Bourgeois exemplifica uma inequívoca dimensão autobiográfica. A ressonância do universo interior em contraponto ao mundo exterior na obra da artista assume um caráter expandido, respondendo a partir das reminiscências traumáticas da sua infância, às emoções dicotômicas das relações cotidianas que de forma condicionada, o ser humano costuma negociar e administrar. Sua obra torna as percepções da artista viscerais e explícitas, acerca do medo, da violência, do ódio, da ternura, do amor e do ciúme. A proteção, a sedução, a traição, a força, a culpa ou a vulnerabilidade. Louise Bourgeois manifesta durante os seus notórios setenta anos de produção artística, desde o privado até o público, uma consciência profunda, muitas vezes trágica e brutal da existência. Sobre esse universo interno do artista, Bourgeois destaca que “essa é a metáfora do artista. Se o artista não consegue enfrentar a realidade cotidiana, ele se refugia em seu inconsciente e ali se sente à vontade, embora seja limitado – e às vezes assustador”. (BOURGEOIS, 2000, p.236).

A artista cubana Ana Mendieta ao contrário de Bourgeois teve uma curta carreira artística (1972-1985), mas muito produtiva e diversificada passando por performances, *body art*, vídeos, fotografias, desenhos, instalações e esculturas (DZIEDZIK, 2015). Em muitas de suas obras, conecta a natureza com a humanidade. A artista expressa elementos de feminismo e de espiritualidade, enquanto reflete a própria experiência como exilada e como mulher (BIDASECA, 2014). Percebe-se em sua obra uma ancestralidade crua, um desnudamento rude e brutal de ser mulher imigrante e de pertencer a algum lugar. Ana Mendieta afirmava que ao produzir sua imagem na natureza, era capaz de lidar com as duas culturas na quais se encontrava “entre”. Em suas próprias palavras; “Fazer minha silhueta na natureza faz a transição entre minha pátria e minha nova nação. É um modo de reivindicar minhas raízes e tornar-me uma com a natureza” (MEREWETHER, 1996, p.108).

Quando a questão da identidade feminina passa a ser o foco de interesse de grupos de artistas mulheres (por volta dos anos 1960/1970) percebe-se numa boa parcela de produções artísticas, uma abordagem essencialista, ou seja, a ideia da existência de características peculiares atribuídas a um feminino que se distingue com nitidez e veemência do masculino. A procura de algumas artistas desta época por fontes e imagens de si mesmas atreladas à crença de uma essência feminina pode caracterizar a busca por uma parte do corpo que representasse essa diferença. Neste sentido eram frequentes estas temáticas em performances, vídeos e instalações¹⁴. A obra de Judy Chicago, “The Dinner Party” (1974), é comentada pela pesquisadora portuguesa Andrea Senra Coutinho (2009, p.64) em sua tese referente às poéticas do feminino, quando menciona a opinião de Whitney Chadwick (1999) acerca da reação contrária de muitas feministas a essa centralização imaginária no útero ou na vagina, entendendo esse procedimento como outra forma de fixação e determinação da feminilidade. Coutinho complementa,

A noção de essência feminina imutável e fixa era suporte de um determinismo biológico que começou a contrastar com as teorias do construtivismo social que defendia as instabilidades nas significações culturais e a interpretação multicultural do gênero. (COUTINHO, 2009, p.64).

Desde as sufragistas, a bandeira da “igualdade” entre mulheres e homens sempre foi levantada. Entretanto este conceito de igualdade entre gêneros desencadeou uma espécie de espelhamento das posturas masculinas. O universo masculino, aos poucos era absorvido ou apropriado pelas mulheres, resultando em uma espécie de androgenia. Num primeiro momento, esta “fusão” entre os gêneros feminino e masculino era percebida como conquista social. Mas, com o tempo essa perspectiva começou a ser encarada como um equívoco pela crítica e por outras tantas artistas. No início dos anos 80, ganhou território uma visão plural e menos polarizada sobre seres femininos e masculinos. Em um mundo pós-moderno, a feminilidade como *constructo* sociocultural, fez germinar um novo entendimento. Os processos condicionantes que fizeram das mulheres muitas vezes repetidoras de “normatizações” da perspectiva masculina e patriarcal se evidenciaram. Coutinho (2009) aponta que:

14 Como nos pratos de porcelana que remetem às vulvas e fizeram parte da instalação “The Dinner Party”, de Judy Chicago (1974-79) e que configuraram uma iconografia acerca do corpo feminino explorada no início do movimento feminista.

Era preciso deflagrar com honestidade os abusos, as agressões, as subordinações, os quais as próprias mulheres, de certa maneira, ajudaram a constituir, e dar a isso um tom crítico não “vitimista”. Esse processo contribuiu para que inúmeras obras de arte, ao longo dos tempos, apresentassem temáticas visuais da mulher simbolizando um referencial universal de uma identidade feminina muitas vezes não afirmada pelas próprias mulheres, mas ainda em resposta ao olhar masculino. (COUTINHO, 2009, p.66).

A partir dos anos 90, com a revisão do contexto político, social e econômico e das relações de gênero, transformadas e somadas à desestabilização do determinismo vivido no passado, as expressões artísticas tomam um novo rumo. Desde então, com o desenvolvimento científico e tecnológico e com a expansão das discussões referentes ao problema de gênero alavancado pelo pensamento de Judith Butler, Joan Scott, Monique Wittig, Donna Haraway entre outras autoras feministas, não cessam de surgir e ganhar espaço novas interpretações artísticas da perspectiva do feminino. Há pelo menos trinta anos, nos são apresentadas formas não normativas de produção de arte. A pesquisadora Diana Domingues (2003) destaca:

[...] ruptura com a arte do passado num cenário dominado pela arte da participação, da interação, da comunicação planetária, colocando-se em novos circuitos não mais limitados à arte como objeto ou valor de culto, mas enfatizando, sobretudo, seu poder de comunicação. (DOMINGUES, 1997, P.15-30).

171

Roberta Stubs (2017) ao discorrer sobre *ativismo* pontua que desde a década de 60, junto com a difusão do conhecimento psicanalítico, “da filosofia do pós Segunda Guerra Mundial, dos Estudos Culturais e das contribuições antro e sociológicas, eclodiu, um repensar sobre a condição humana no planeta e também do próprio conceito de humano”. A pesquisadora cita Rosi Braidotti, filósofa e feminista ao se referir à pós-modernidade que traz consigo a possibilidade do pós-humano¹⁵. Stubs explica o raciocínio da filósofa que se refere a um pós-humano não humanista e muito mais conectado ao campo sensorial, do que a questões de identidades. Braidotti (2005) comenta:

15 “Pós-humano” tornou-se um termo guarda-chuva para se referir à variedade de escolas de pensamento e diferentes movimentos, incluindo o pós-humanismo filosófico, cultural e crítico; transumanismo (nas suas variações de extropianismo, transumanismo liberal e democrático entre outros); a abordagem feminista dos novos materialismos; o panorama heterogêneo do anti-humanismo, meta-humanismo, meta-humanidades e pós-humanidades. (FERRANDO, 2013).

A tecnologia está no cerne de um processo de apagamento de distinções de categorias fundamentais entre o eu e o outro; uma espécie de heteroglossia da espécie, uma espantosa hibridização que combina ciborgues, monstros, insetos e máquinas, constituindo uma abordagem fortemente pós-humana daquilo a que antes chamávamos “o sujeito corpóreo”. (BRAIDOTTI, 2005-2006, p.3).

Especialmente nos Estados Unidos, onde os feminismos estéticos se destacaram em âmbito cultural e também político, por ocasião dos movimentos feministas do século XX, as poéticas artísticas por sua vez podem ser claramente identificadas como feministas. Em lugares onde não havia uma organização que operasse nesse sentido, como no Brasil, muitas artistas realizavam também uma produção e estética referente ao feminino, mas similar aos feminismos estéticos estadunidenses vigentes na época.

Segundo Margareth Rago (1998, p.8), mulheres artistas ou não, mas especialmente aquelas que se autodenominam feministas, costumam criar novos “padrões de corporeidade, beleza e cuidados de si, propondo outros modos de constituição da subjetividade, que bem poderíamos chamar de estéticas feministas da existência”. Logo, são os feminismos estéticos muitas vezes chamados de estética feminista que ao figurar nas artes visuais são capazes de promover:

[...] a recuperação histórica das artistas mulheres; o uso do corpo de forma autônoma e com um cunho reivindicatório; a desconstrução de estereótipos; a incorporação de atividades estritamente relacionadas ao universo feminino, como o bordado e a costura, assim como o uso de elementos ligados ao cotidiano e à rotina; e a problematização combinada de questões de gênero, raça, etnia e classe social. (STUBS, 2015, p.169).

Uma provável correlação das Sheelas-na-gig e o século XXI pode ser sugerida apenas com um exemplo relativamente recente publicado online pelo jornal elpais.com¹⁶ onde três feministas espanholas foram julgadas num tribunal em Sevilha por terem organizado “a procissão da vagina insubmissa”. Na manifestação pelos direitos das mulheres, carregavam um andor com a escultura de uma grande vulva decorada com um manto. Atualmente a ilustradora holandesa Hilde Atalanta mantém em Amsterdã o espaço “The Vulva Gallery”. No Brasil, as artistas plásticas Isabele Linhares e Juliana Notari produziram seus trabalhos que tem como tema a vulva. Contudo, retomaremos o fio da história.

¹⁶ El País, jornalista Antonio J. Moria - Sevilha, Cinco de julho de 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partimos neste texto, de um momento histórico que valorizava profundamente o intangível para outro momento que procura aprender a lidar com o tangível em meio a uma realidade difusa, menos sectária e virtual. Entretanto, a questão do feminino no passado medieval e em uma contemporaneidade que toca as margens de um pós-humanismo, não torna as discussões menos complexas. Ainda estaríamos nos dispendo a criar arquétipos que suportem nossas indagações e inquietações frente ao embate persistente entre os gêneros que construímos? Rejeitar o intangível e nos valeremos de uma “aura” tecnológica e científica é um caminho para conhecermos e lidarmos melhor com essa “humanidade” que somos hoje? Não há repostas definitivas. Resta-nos refletir sobre as veredas pelas quais o pensamento humano nos conduz e quem sabe, possamos assim nos abrir com coragem para novas possibilidades.

Sugiro pensarmos o “desencantamento” (*Entzauberung*) termo que o sociólogo alemão Marx Weber aplicou reiteradas vezes, pois com ele o autor percebeu ser possível designar o longo período de racionalização pelo qual passou a religiosidade ocidental. Um “desencantamento” que não carrega o significado de desapontamento ou desilusão. Para o autor, opera mais no sentido de explicar o mundo e não o lamentar. Para o sociólogo brasileiro da religião Antonio Flavio Pierucci (2003, p.7) “O desencantamento em sentido estrito se refere ao mundo da magia e quer dizer literalmente: tirar o feitiço, desfazer um sacrilégio, escapar da praga rogada, derrubar um tabu, em suma, quebrar o encanto”. Pierucci complementa que:

Primeiro a religião (monoteísta ocidental) desalojou a magia e nos entregou um mundo natural “desdivinizado”, ou seja, devidamente fechado em sua “naturalidade”, dando-lhe, no lugar do encanto mágico que foi exorcizado, um sentido metafísico unificado, total, maiúsculo; mas depois, nos tempos modernos, chega a ciência empírico-matemática e por sua vez desaloja essa metafísica religiosa, entregando-nos um mundo ainda mais “naturalizado”, um universo reduzido a “mecanismo causal”, totalmente analisável e explicável, incapaz de sentido objetivo, menos ainda se for uno e total, e capaz apenas de se oferecer aos nossos microscópios e aos nossos cálculos matemáticos em nexos causais inteiramente objetivos mas desconexos entre si, avessos à totalização, um mundo desdivinizado que apenas eventualmente é capaz de suportar nossa inestancável necessidade de nele encontrar nexos de sentido, nem que sejam apenas subjetivos e provisórios, de alcance breve e curto prazo. (PIERUCCI, 2003, p. 145).

Weber, citado por Pierucci (2003), denuncia que o mundo perdeu seu encantamento, uma espécie de “desmagificação” (neologismo), como se a magia do mundo tivesse se consumido. A reverência que antes era feita aos deuses e deusas, é feita hoje à ciência e à razão, possíveis ídolos contemporâneos. Nesta hiper-realidade, na “modernidade líquida” de Bauman (2001), só o que é tido como “real” ou “verdadeiro” é aquilo que é proveniente da ciência. A ciência autentifica e autoriza o que se apresenta por “verdade”. Ela é o reino onde habitam as teorias, as hipóteses e as conjecturas no qual o trono pertence à razão, ao intelecto, e à própria cognição da mente humana. Nietzsche afirma que “a verdade é uma mulher que poderia ter boas razões para não deixar que se vejam suas razões”, imbuindo mais uma vez no feminino o tom de mistério e enigma presente já por tantos séculos. A imagem do feminino atravessa o curso do pensamento filosófico humano, especialmente ao incidirmos nosso foco sobre um período tão imerso no universo “invisível” como o medieval, berço histórico de nossas *Sheelas-na-gig*. Por milênios, a humanidade esteve imersa em um estado de “participação mística” com a natureza, se aplicamos os termos de Lévy-Bruhl (2008), ou seja, esteve imersa em uma realidade suprassensível. Aquilo que para nós poderia plantar a semente da criação deste conjunto de peças de caráter enigmático. Poderiam essas representações do feminino em pedra, alinhadas ao pensamento antigo, serem algo mais do que registros de uma instrumentalização a serviço das forças do invisível? Mesmo que seus artífices não tivessem ainda esta percepção? Para nossa interpretação conceitual e interessada nas transformações do pensamento humano, de forma subliminar é possível que sim.

Quando partimos da suposta função religiosa atribuída às *Sheelas*, de sua sobrevivência em um ambiente medieval e investimos em uma análise iconológica daquelas imagens, inevitavelmente refletimos o atual estágio de compreensão de nós mesmos, de nossas sexualidades e subjetividades. A questão do feminino se apresenta e é percebida de outra maneira na contemporaneidade e talvez por este motivo, conseguimos hoje detectar as manifestações de um pensar seminal acerca do lugar e da imagem da mulher no ocidente.

Permitimo-nos olhar para as análises formais, arqueológicas e sociológicas das *Sheelas-na-gig* sem deixar de perceber que há nelas uma realidade oculta e encoberta pelo tempo e pelas transformações socioculturais. Um “temível” ser de pernas abertas, olhos arregalados e vulva exagerada. Uma espécie de “monstro”, sobrevivente há quatro séculos e condicionado ao feio, ao grotesco por alguns historiadores, mas que prova ter um potencial efeito sobre a história da arte, mesmo sem ter seu valor devidamente creditado. Será que uma imagem de um “quase anão, de olhos esbugalhados, segurando um pênis gigante com as mãos”, também não seria considerado grotesco? Depende do olhar do sujeito, da época, do seu gênero, do significado atribuído e da sua concepção cultural e artística.

As *Sheelas-na-gig* mostram-se subversivas até quando o conceito da monstruosa subjetividade feminina é para as mulheres e simpatizantes da causa feminista, motivo de riso. Por ora fiquemos com a sugestão à reflexão que Linda Williams nos traz a esse respeito: “Há um sentido em que a mulher olha para o monstro”, [...] é também um reconhecimento do seu status similar com ameaças poderosas ao poder masculino vulnerável.” (WILLIAMS, 1977, p.65)

As poéticas artísticas que atualizam as representações do Feminino dos séculos XX e XXI abrem caminho rumo a uma realidade muito mais explícita e tangível, ao menos no âmbito conceitual. Por outro lado, começa a apontar nesta primeira metade do século XXI, um cenário pós-humanista, virtual, imaterial e nebuloso de outra maneira. Uma realidade aonde a ciência vem se tornando um meio corrente de produção artística. As discussões de gênero, corpo e sexo muitas vezes apoiadas na teoria Queer instauram um novo campo de percepção destas questões:

A ideia por trás do *Queer Nation* era a de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada abjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. É assim que surge o *queer*, como reação e resistência a um novo momento biopolítico instaurado pela AIDS. (MISKOLCI, 2012, p. 24)

Devemos considerar a nova ambiência *queer* como uma ampliação do conceito de gênero, que já foi compreendido como sinônimo de “mulheres” e que começa a partir dessa nova realidade conceitual, a ser percebido como elemento cultural que se faz presente tanto em homens como em mulheres. Estabelece-se então, uma sofisticação do feminismo, que amplia seu raio de alcance para além das mulheres.

O questionamento das construções culturais de gênero, impulsionadas por modos mais abrangentes de ser e pensar persiste inspirando os processos de criação artística sem previsão de término. Donna Haraway (1985), em seu famoso artigo¹⁷ sobre o conceito Ciborgue conclui que:

[...] Não podemos voltar ao passado – ideológica ou materialmente. Não se trata apenas de que “deus” está morto: a “deusa” também está. Ou, se quisermos, podemos vê-los, a ambos, como revivificados nos mundos das políticas microeletrônica e biotecnológica [...] (HOLLANDA, 2019, p.175).

Muito mais do que estabelecer funções hipotéticas para históricas representações do corpo enquanto experiência do Feminino nos interessa traçar um possível percurso para um olhar mais atento e desbravador sobre o pensamento artístico, na produção de subjetividades inventivas do Feminino. Desatrear o conceito do ser feminino como oposição de identidade, talvez possa cada vez mais nos conduzir a abrir um campo de experiência a partir de nossos corpos e que também absorva os feminismos estéticos como pura produção de subjetivação e conhecimento.

176

REFERÊNCIAS

ANDERSEN, Jorgen. In: **The Witch on the Wall: Medieval Erotic Sculpture in the British Isles**. Copenhagen, Denmark: Rosenkilde and Bagger, 1977 p. 139-153,

BRAIDOTTI Rosi (20052006), In: **Affirming the Affirmative: On Nomadic Affectivity**, Rhizomes, 11/12, Fall/Spring.

CLIBBORN, Edward, In: **On an Ancient Stone Image Presented to the Academy by Charles Halpin, M.D.** *Proceedings of the Royal Irish Academy (1836-1869)* Vol. 2 (1840 - 1844), p. 565-576.

COLLUM, V. C. C. In: **Female Fertility Figures**. Man Vol. 35, Royal Anthropological Institute of Great Britain, Ireland: 1935 p. 62-63.

17 HOLLANDA, Heloisa Buarque de. Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais (Org.). In: HARAWAY, Donna, **Manifesto Ciborgue: Ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do sec. XX** Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019, (p. 175).

FREITAG, Barbara. In: **Sheela-na-gigs Unravelling an enigma** Routledge, NY: 2004, p.178.

HOLLANDA, H. Buarque de. **Pensamento Feminista: Conceitos Fundamentais**, Rio de Janeiro, Bazar do Tempo, 2019.

KELLY, P. Eamonn. In: **Sheela-na-Gigs. Origins and Functions**, Dublin: **Country House**, 1996, p. 5

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012 Disponíveis em: Cad. Pesqui. Vol.45 no.155 São Paulo jan./mar. 2015

PIERUCCI, A. F. In: **O Desencantamento do mundo: Todos os passos do conceito em Max Weber**. São Paulo: 34 2003. Disponível em: Revista Existenz (An International Journal in Philosophy, Religion, Politics and Arts), ISSN 1932-1066, Volume 8, nº 2, Outono de 2013.

STUBS, Roberta. **A/r/tografia de um corpo-experiência: arte contemporânea, feminismos e produção de subjetividade**. Tese (Doutorado em Psicologia). Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade do Estado de São Paulo (UNESP) Campus de Assis, 2015.

SHANAHAN, Lynn Rachel. **Grotesque Sheela-na-gigs? A Feminist Reclaiming of Borders in "The Spirit of Woman" Posters** B.A., Florida Gulf Coast University: 2011.

WOLF, Naomi. In: **Vagina: uma biografia** Trad.: Renata S. Laureano. São Paulo: Geração Editorial, 2013, p. 142.

O TEATRO COMO SUBSTANTIVO CONCRETO DO SENSÍVEL: BREVE DIÁLOGO PARA UMA METODOLOGIA INCOMPLETA

Thiago Dominoni¹

RESUMO: O artigo apresenta a prática de ensino, aprendizagem e pesquisa em teatro na criação da primeira Companhia de Teatro da Biblioteca Pública do Paraná, situada em Curitiba. Descreve-se aqui os quatro anos de funcionamento da Companhia apreendendo as processualidades desta prática e como durante este período localiza a sobrevivência de uma morte contínua de aprendizados. Com isso identifica as etapas do processo metodológico como a transição de uma *curiosidade ingênua* para uma *curiosidade epistemológica*, isto é, acentua e persegue a autonomia da criação, pensando a docência como um compromisso com a vulnerabilidade do saber, mantendo-o vivo e operante às mudanças provocadas por cada encontro dado à prática. Esta premissa é compreendida como um artifício fundamental para organicidade desta rede de reciprocidades. Para isso o texto vê a docência como prática de mediação cultural e artística. Por esta tessitura, pensa a relação pedagógica do teatro para a construção de uma metodologia criada para desmanchar-se, e assim, capaz de movimentar sua atividade reflexiva para um encontro de novas perguntas, ciclicamente.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia; Docência; Mediação; Teatro

THEATER AS A CONCRETE SUBSTANTIVE OF THE SENSIBLE: A BRIEF DIALOG FOR AN INCOMPLETE METHODOLOGY

ABSTRACT: This article presents the practice of teaching, learning and research in theater in the creation of the first Theater Company of the State of Paraná Public Library, located in Curitiba, Brazil. The article describes four years of the Company's operation learning the procedures of this practice and how – during this period of time – it locates the survival of a continued death of learning procedures. By this method, it identifies the steps of the methodological process with the transcription of a *naïve curiosity* to an *epistemological curiosity*, hence, it accentuates and pursues the autonomy of creation, thinking the teacher's practice as a compromise with the vulnerabilities of knowledge, keeping it alive and operating through the changes provoked by each encounter dedicated to practice. This premise is understood as a fundamental player to the organical way through which this network operates. To achieve this goal, the text sees the teaching process as a practice of cultural and artistic mediation. Through this method, the article thinks the pedagogical relation of theater with the construction of a methodology that is taught to vanish itself and, thus, be capable of moving its reflective activity to a process of finding new questions, in a cyclical way.

KEYWORDS: Autonomy; Teaching; Mediation; Theater

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: thiago.dominoni.410@estudante.unespar.edu.br

LINHA QUE TE QUERO VER-TE

Ao longo de quatro anos, na cidade de Curitiba, vivenciei as etapas de criação metodológica – ainda em processo - da primeira Companhia de Teatro da Biblioteca Pública do Paraná. A instituição é um órgão de regime especial, ou seja, possui relativa autonomia para realizar e oferecer seus serviços à comunidade em geral. Este projeto artístico é um contrato direto da instituição para a realização do mesmo e com isso, consegue fazer permanência e construir uma trajetória processual, portanto, oportuniza a reflexão sobre os seus desdobramentos.

Foi em 2020 que este projeto em questão se tornou a primeira Companhia de Teatro de uma instituição pública na cidade de Curitiba. Entre os anos de 2016 e 2019 foi estruturado como uma oficina de vivência e prática teatral com atenção às processualidade da prática criativa. O projeto, em seu percurso contínuo, é ofertado para a comunidade interessada, por enquanto, somente para maiores de dezoito anos.

Como corpo textual do trabalho faço licença para movimentar conceito e literatura para boas amizades e a partir deste encontro tecer questões sobre os procedimentos metodológicos que este projeto descobriu na própria caminhada, penso que assim serei coerente à própria prática contínua da Companhia. Entendo a escrita como um trabalho forçoso de aproximar prática e teoria e para tanto penso que a ossatura do texto será atravessada também por uma escrita que se faz emergente por outros formatos. Estejamos possíveis para as próximas linhas, quero tentar, quero vê-la.

179

DO SOPRO PARA A PALAVRA: TEATRO

Pé da mesa e tapete são substantivos concretos, vê-se muito bem; vazio, sinônimo precário de solidão, é abstrato. E, sendo abstrato, ou seja, inexistente, sem vida própria nem matéria, o vazio, solidão, não poderia ter me feito, nesta manhã, tropeçar tão logo eu saí da cama. Mas eu tropecei, caí. (RODRIGUES, 2014, p.37)

O fragmento de texto acima faz parte de uma coletânea de contos² que permeia a tangibilidade da solidão, as nossas perversões sexuais, nossos desvios de conduta e delírios para a incerteza da carne. Entre muitos dilemas apresentados ao conto, e até na

² RODRIGUES, Alexandre Marques. Parafilias, Rio de Janeiro: Record, 2014: obra vencedora do prêmio SESC de Literatura/2014.

estrutura geral do livro, algo pode fazer caminho aqui. O conto mencionado é estruturado pela ideia de expressar o toque das coisas não aparentes. Ao menos foi esta máxima que me perseguiu, e certamente, outras camadas moram lá. Nessa vontade de segurar o não aparente lembro da prática pedagógica do teatro.

Teatro como elemento concreto: Pedra, arquibancada, grande elenco, pouco elenco, elenco nenhum, tablados, cortinas, bambolina, maquinarias, adereço, contrarregras, urbe, casas, bares, carros, telhados, terraços, tratados, prólogos, rotunda, prefácios, folha de papel, câmera, celulares, youtube, pandemia, supermercado, o modo como se organiza nossas casas, primeiro sinal, segundo sinal, terceiro... Puff! Está ali o teatro. Parece simples tocá-lo. Você vê onde acontece, você toca a materialidade do acontecimento, mas o que acontece e como é que isso se faz? Pés, mãos, suor, saliva, tomada de decisões, modos de habitar o espaço para inscrever-se nele, modos para habitar a performatividades da palavra, lidar com o verbo como quem lida com uma blusa, acontecimentos, narratividades, ficar sem a blusa, a cinestesia, teatro para olhos fechados etc. Como é que se conduz essa maquinaria? Que parafuso, afeto, dilema, intuição? O espaço que vemos e onde se inicia o acontecimento expressivo: Teatro.

180

O substantivo concreto do sensível: tocar, a capacidade de tocar, ver, fazer, recusar o frio, arder o pelo, derramar a tontura, minha nossa, Puff! Para além da prática artística como é que se arrisca a docência para um movimento de morte contínua? O percurso de um plano/metodologia contaminado pela presença ativa e afetiva do fazer e das pessoas envolvidas. Orientar porque foi orientade, propor porque lhe chegou algo para conhecer.

O segundo anterior do acontecimento, esse espaço efêmero, feito de memória, história e relatos. Como é que se toca? Como é que diz: 'foi isso que aconteceu, isso! Acho.', e claro, sabendo que esta dedução pode escapar logo.

O texto aqui como processualidades: Contaminar. Ajuntamento. Desmanchar-se um ao outro, perder a vista da linha, tecer rede, desorientar um modo para acertar, fazer debruçar-se para uma moção, uma expansão entre afeto, escuta e expressão. O teatro, portanto, para fora da gramática normativa, o teatro que se faz pela sua atividade em exercício: Ensinar e criar.

[uma pausa]

Na rua mais movimentada da cidade eu caminho para encontrar uma calça nova e sapatos. Estou acompanhado da família. Avistei: Teatro. Acima do portão verde, faixas de TNT. Tenho 10 anos e preciso fazer acontecer alguma coisa depois deste aviso. Tenho intuição sobre o motivo da curiosidade, uso a palavra ‘tablado’, sinto o cheiro, manuseio o botão de uma cabine de luz e som, limpo demasiadamente o linóleo, reconheço cada esquina do espaço e até ralei o joelho no palco. O teatro está perto, consigo tocá-lo.

[Agora tenho 31 e o prédio que me aconteceu, entre medo e precariedade, não existe mais. Essa pausa não precisa acabar como quem coloca um ponto final na frase, ela está com a gente, não está?]

E por que pensar o ensino do teatro com este ponto de partida, com um poema e os portões verdes? Onde o teatro está? Quando leio o poema reconheço a atividade expressiva do teatro, como quem atua, partilha e produz conhecimento, um estatuto para a incerteza, um confronto com a exatidão do funcionamento de tudo, não dá para tocar neste momento, mas dá para experimentar algum acontecimento em movimento.

Como diretor e professor muitas vezes achava que ‘ensinar’ teatro era afinar tecnicamente um corpo, partilhar fundamentos, acompanhar a história. Depois isso me pareceu duro, pouco.

[Outra pausa. A primeira oficina que ministrei]

a menina tem um furo no pescoço

traqueostomia, ela disse

eu não conhecia essa palavra

não sabia o que acontecia com um sopro

bem no meio do pescoço

no sopro do nada e cicatriz

Ela achava que eu sabia lidar com o sopro

queria cantar

aquecer a voz

ela tinha certeza

havam dito que eu era universitário

de teatro, e portanto, eu sabia de algo
se naquela época eu soubesse recusar
recusar minha estupidez
entenderia que ela sim estava perto do teatro
perto de tocá-lo
Ela só queria estar junto

[Eu tenho essa aula comigo ainda. Lembro que ela sorriu e fez todas as aulas depois daquele dia. Acho que a Companhia se faz pela memória dessa aula também]

Como olhar para os exercícios teatrais nestes momentos de sobressalto? Compreendo que quando fui me aproximando das informações sobre ensino do teatro não sabia que era necessário atribuir àquelas palavras à articulação de ideias, não me aproximava do pensar certo, e ainda, não me fazia presente a eticidade do meu exercício como docente, estava desviado de aprender junto, por que de mim escorregava informações como quem transmite memória e não ideias. Esta referência ao pensar certo, ao estar próximo a ética do fazer são reflexões da busca de uma pedagogia da autonomia como apaixonadamente aponta Paulo Freire:

Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe à disponibilidade da revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-lo. Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda – exige o pensar certo – que assuma a mudança operada. Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente. (FREIRE, 1996, p.34)

Estou revisando a aula agora, quatorze anos depois. A ética a que fala o autor citado está firmada na ideia de acreditar na autonomia do educando, de respeitar a sua possibilidade de estar ali, em exercício. Eu escrevo este artigo hoje para dizer que passei a acreditar na primeira aula que ministrei como prática educativa há poucos anos.

Como trazer nomes das especificidades técnicas, autores e autoras, reflexões sobre criação, como fazer trava-língua para um sopro de fala? É lembrar, sobretudo, que uma prática de encontro e descoberta, não foge às informações pedagógicas ao partilhar das técnicas, mas pensa com elas. Me faltava pensar junto.

Perdi os portões verdes, as faixas de TNT. Parei. Não sabia ensinar teatro para as possibilidades, situações, afetividades. Precisava de alguma coisa e não sabia o quê. Soube que o teatro nunca foi um substantivo concreto. Hoje penso mais que algo acontece ou o teatro se faz quando a gente conta que não sabe o que fazer, e então, fazemos em parceria.

Estar atento para o imprevisível, ou ainda, tocar o não aparente, pode analogicamente caber como uma habilidade de deixar o indizível possível. A literatura faz isso com a linguagem, as instalações artísticas, as performatividades, o espanto com uma sensação nova provocada pela arte. Como é que ‘ensina’ isso?

É comum receber o silêncio dos alunos após uma aula de teatro quando uma pergunta é lançada sobre o que aconteceu ali. Na garganta entranhada que o teatro começa, penso. Na falta de explicar o que está diante de si o teatro começa.

As metodologias apresentadas para nós - em boa parte - buscam mapear e sistematizar procedimentos funcionais para o ‘ensino’ do teatro. Falo em especial quando estudamos jogos teatrais, improvisação e texto dramático, seja na academia ou em cursos técnicos. Essa é a base para furarmos um buraco, isto é, fazer ideias nascerem pelos achados que nos chegam.

Se pensarmos em um ambiente formal de ensino podemos nos lembrar do percurso teórico, dos referenciais, de como as disciplinas envolvidas ao teatro descobrem modos, perseguições teóricas etc. O mesmo acontece em espaços informais de ensino, a pesquisa é um tecido permanente e transformador também, o manuseio, o tempero, o sabor, se dará pelo modo como cada coletiva, pessoas envolvidas se colocam e se descobrem.

Quero dizer que ‘ensinar’ será argumentado pelo contexto, pela busca, e, cada um desses elementos será labiríntico e variante. Então, como? Como ‘ensinar’ essa matéria abstrata? ‘Ensinar’ é a melhor palavra para investigar o teatro e seus territórios de linguagens e sensibilidades?

O teatro deve ser pensado para dar certo? As perguntas podem nos alertar do quanto queremos um lado único da moeda, um ponto assertivo. Desviar da solução e olhar, assim se pensa essa prática criativa partilhada aqui, para os caminhos mais do que certas. 'Ensinar' pode ser não pressupor o caminho, mas caminhar, pode ser um sopro.

Oficina e vivência em teatro: 2016 a 2019

A oficina neste período foi pensada para uma pesquisa de procedimentos e processualidades no fazer teatral, e com isso, mantinha distância quanto à preocupação da realização de uma produção em teatro. Para ampliar a estrutura da condução da oficina não havia uma preocupação em pensar somente a atuação como trabalho fundante de uma pesquisa em processualidade. Sabia que era necessário um diagnóstico prévio dos alunos que viriam para situar o desejo vibrante daquele encontro. Outro fator que completava a prática docente deste trabalho era a estadia em uma instituição pública que já determinava, aos olhos da administração uma ideia de teatro, o que o teatro poderia ser.

Situar uma pesquisa laboratorial em uma instituição pública fez e faz conflito entre o que é esperado do teatro e o que se apresenta, como tarefa pedagógica a cumprir, a cada final de ano.

Quando este projeto foi criado o desejo foi fazer pesquisa com o encontro de linguagens artísticas como um ajuntamento de fazeres e sensibilidades. Notei nos cursos técnicos de teatro oferecidos na cidade de Curitiba, ou ainda como fazem as propagandas, os cursos de interpretação teatral, uma disposição para pensar o trabalho de atuação como ponto de partida principal para o fazer. Obviamente muitas produções fora deste eixo acontecem na cidade, mas a chamada de atenção foi ao grande número de cursos oferecidos mediados com esta ênfase: a arte e ou técnica de atuar. Tudo bem, são escolhas metodológicas. E são escolhas que fazem os desdobramentos processuais do trabalho.

Em 2016 a oficina teve duração de 4 meses e recebeu 10 alunos. Esse movimento inicial na instituição custou a compreensão de que fazer isto vibrar significava envolver a instituição completamente ao fazer. Aqui vem uma nota importante: não havia sala disponível para o encontro, então como de costume, achávamos as salas não ocupadas nos dias de aula.

Em 2017 recebi uma surpresa. A oficina recebeu 120 inscrições e foi formada duas turmas com 20 pessoas cada. Nessa formação trabalhávamos em dois dias semanais e a oficina já havia avançado para uma duração de seis meses. Em ambos os anos a variedade de pessoas foi apaixonante. As idades díspares traziam ao espaço público e ao acontecimento da aula testemunhos políticos geracionais conflitantes e complementares. Tendo isto à disposição, a oficina passou a ter um caráter de exploração de disciplinas como teatro, literatura, filosofia, poesia versus políticas públicas. Pouco se falava de atuação para o teatro, mas se buscava caminhos semelhantes nas operações artísticas. Este ano foi fundamental o envolvimento da instituição e a partilha de processualidades ao final do ano: escrita de contos, dramaturgias, exposição de fotografias, cenas em dança e performatividades no espaço da instituição. A mediação tornou-se uma prática inventiva para sustentar a rede de criação dedicada ao teatro.

Para se aproximar da mediação vale notar o quando a palavra não é dura e o quando ela se expande na medida em que vai se relacionando com quem se relaciona com ela.

No ano de 2016 e já 2018 o projeto preocupou-se a investigar o que a mediação, sabendo que na palavra cabe mundo, queria. Como dispositivo das aulas pensava-se sobre a intersecção de processos de criação e como esse encontro de operações poderiam fazer participantes se envolverem e intuïrem junto à minha parceria o que poderíamos investigar para pensar o que deduzíamos naquele momento como teatro. A mediação, portanto, cruzou operações de processos de criação e alimentou a postura da condução da oficina. Para exemplificar esse modo de pensar esse conceito maleável segue algumas observações de Maria Lúcia de Souza Barros Pupo:

Se a mediação artística é a instância que visa a minimizar a distância entre público e obra, cabe observar, como bem faz Etienne Leclercq, que esse divórcio em última análise implica a aceitação que se trata efetivamente de dois domínios independentes. Tal postulado, no entanto merecia ser repensado se tivermos atentos à própria natureza das artes da cena. Se elas existem por si só, mas acontecem apenas no encontro entre a cena e o espectador, constituem-se, por definição, artes do inacabado, expostas ao caráter aleatório do aqui-agora. Um determinado circuito de relações com a plateia é inerente, portanto, à sua própria existência, o que em última análise, acarreta a necessidade de depurar o próprio significado de mediação. (PUPO, 2011, p.115)

Se a oficina pensava, neste período, olhava para a processualidade como experiência e investigação, falhava ao pensar laços de partilha entre obra, instituição e comunidade. Essa tríade dialética precisa sentar-se à mesa para tomar um chá e fazer dúvidas aparecerem. Essa percepção do micro para o macro oportunizou o olhar para o espaço como uma relação de luta para fazer nascer ações culturais como mediação e pertencimento, e como desejo alimentar a relação democrática com a comunidade e espaço público. Como podemos tornar um espaço público, público? Portanto, como a presença da investigação da prática educativa e teatral, sua rede criativa de acontecimentos expressivos e investigativos, pode intervir na prática diária da instituição?

Pensar o teatro como exercício de aprendizagem, neste espaço público, abre o contexto, o lugar para pisar e pensar como, através de quais meios a então Companhia de Teatro se organiza para estar no espaço público e movimentar uma pesquisa processual para além de uma expectativa esperada sobre o teatro.

O teatro, não como instrumento institucional para um fim ou objetivos formais, mas como uma rede de insurgências e permanências, daí a pergunta: como fazer um espaço público tornar-se público pela experiência de ensino-aprendizagem teatral? Esta é a pergunta chave da pesquisa que faz nascer em 2020 a Companhia de teatro da Biblioteca Pública do Paraná.

‘Ensinar’ teatro não somente por um objetivo contextual, mas por uma moção movida pelas presenças, e claro, investigativa para e pelo fazer teatral. A CIA, mesmo quando era oficina, foi pensada para fazer artistas passearem pelas funções do ofício, as funções vistas e achadas no processo vivenciado, e com isso oferecer um espaço para investigar como pesquisa, como possibilidade outra; isto é, nunca foi pensada como um espaço para investigar a atuação para o teatro, mas o teatro. Isso foi e é um desejo permanente em imaginar a possibilidade de artistas visitarem funções para o engendramento deste ofício e só depois de uma experiência, digamos, de visitação das ferramentas, intuir de onde cada um intuirá o quer com o teatro e por onde quer acontecer com o exercício de criação.

A preocupação não foi partilhar uma ideia de teatro, uma definição, mas jogar objetos à mesa, reflexões, ler um conto, ver um filme, fotografar, escrever bulas de remédios, observar mecanismos de expressão, pesquisar a linguagem verbal, física e sensível de

cada participante através de plataformas de expressões artísticas outras. Olhar para as pessoas envolvidas em cada ano como contrarregras, produtorxs, artistas, dramaturgues... olhar para os mecanismos expressivos de cada um e encontrar o teatro lá, no meio do vazio e tropeçar. Depois de suposições, trazer para a roda apontamentos teóricos e olhares de pesquisa. A vontade era amalgamar um entre, um estado de alerta para produção de conhecimento. Depois encontrar o teatro que cada um chamava. Por agora, penso que teatro seja o que cada um chama e vê.

Para as relações de ensino-aprendizagem a pergunta retorna: Para quem? O 'quem' modifica o que pode ser teatro, pois as redes de criação³ acontecem pelas tessituras dos encontros de agentes criativos. Aqui, nesta reflexão, observei que os pontos metodológicos da oficina não aconteceram para informar, fazer linha de tempo, mas juntar e contaminar. A moção foi concentrar-se no atrito dos encontros e depois colher informações, traçar cronologias. Tudo atravessado, sem começo, meio e fim. Tudo em e para processualidades.

Sabemos que temos estudos técnicos para as atrizes e muitos se debruçam sobre esses saberes em diferentes referenciais, e claro, que isso é valioso, pois são caminhadas que trazem às nossas percepções caminhos trilhados, percebidos. Para caminharmos deixo abaixo uma citação e uma partilha de Heliadora sobre o que é teatro.

Dizer o que é o teatro é uma coisa meio complicada, porque duas coisas são 'teatro': o teatro é, de um lado, uma atividade, uma forma de arte, na qual as pessoas representam um acontecimento vivido por personagens, e, de outro, o lugar onde essa atividade acontece; tanto a arte quanto o seu local são muito antigos e, como irmãos, se desenvolvem juntos. (HELIODORA, 2008, p. 8)

Heliadora, aponta sua percepção sobre o que pode ser ou de onde pode partir o teatro. De fato, não é fácil caber em tão poucas linhas o que é o teatro. O teatro como 'textos', linguagem, estéticas, políticas, processualidades. Quero me concentrar ao trecho final da citação quando a autora fala sobre o lugar que a atividade teatral acontece. No espaço onde se vê, nas ruas, barricadas, na proa de um navio, cânticos, no boteco, na padaria, em plataformas audiovisuais, estações de ônibus, na folha de papel. O lugar redireciona a rota sobre o 'ensino' do teatro. Então: Onde está o teatro? Estas palavras redobram a atenção quando pensamos em 'ensinar' o teatro.

³ Ver SALLES, Cecília. Redes da Criação: Construção da obra de arte. São Paulo: ed. Horizonte, 2006. 172p.

Descubro então que não sou eu que descubro uma metodologia incompleta permanente, mas ela que atua sobre mim e o fazer.

Oferecer um processo de criação para artistas, no percurso da oficina, foi e é dar à vista uma variedade perspectiva sobre as funções do teatro, isto é, perceber o que sempre esteve.

O teatro, neste caso, está em uma instituição pública. A instituição preserva uma memória do teatro. O teatro como serviço às datas comemorativas, a relação literária etc. Reconhecer a narrativa local sobre o teatro foi um processo metodológico para procurar o espaço para trazer outras narrativas sobre o ofício. As pessoas envolvidas na oficina, em sua maioria, não possuíam uma experiência na área.

[Houve um dia em que os seguranças e os responsáveis pela limpeza pararam suas atividades, sem que ninguém pudesse perceber, para perguntar-me que músicas eram aquelas. Houve um tempo em que os funcionários e funcionárias saíram de seus postos para buscar um café e espiavam a aula de teatro, e timidamente, balançavam os pés como se dançassem juntos]

A PRIMEIRA COMPANHIA DE TEATRO DA BIBLIOTECA PÚBLICA DO PARANÁ

Em 2020, algumas semanas antes da relação que começamos a viver com o COVID-19, apresentei um projeto de Companhia de Teatro para a instituição. Neste projeto, além da prática criativa do elenco, queria assomar a mediação como um espaço de investigação para todas as pessoas envolvidas para multiplicarmos a oferta do espaço público para a comunidade.

Depois destes quatro anos o desejo foi multiplicar a prática processual deste projeto. Como fazer dos participantes multiplicadoras e multiplicadores desta experiência processual no teatro?

Quando o projeto começou a pensar o espaço público como pertencimento político um trabalho novo apareceu como parte da mediação. É de se esperar que quando comecei a analisar as inscrições recebidas notei uma alta porcentagem de pessoas brancas participantes e de moradoras da região central da cidade, o que muito me preocupou.

Na escrita do projeto para 2020 ampliei a rede de artistas mediadoras e mediadores e optei por fazer uma seleção de elenco com ampla análise de documentos residenciais, formulários e entrevistas. A diversidade é uma palavra que ronda a estrutura da pesquisa de mediação da companhia desde a utilização de referências de autoras e autores pertencentes às minorias como partilha de referenciais de todas as pessoas envolvidas, de modo que discutíamos as próprias produções das pessoas envolvidas como base de produção de conhecimento e ideias.

Para a seleção de elenco o projeto recebeu cento e duas inscrições. O elenco já tinha dez pessoas que foram contactadas dos anos anteriores e estiveram como elenco simplesmente pela disponibilidade da agenda ao horário resolvido. Portanto, a seleção trouxe para o grupo dez pessoas chegando a formar um elenco de vinte pessoas entre 18 e 61 anos. Para a seleção, pensando a tarefa de se afastar de pessoas moradoras da região central, o projeto conseguiu convidar quatro artistas da cidade: Isabel Oliveira, Cleber Pereira Borges, Dalvinha Brandão e Ana Carolina. Esses artistas representam diferentes lutas para o teatro, a negritude, o movimento LGBTQIA+ e transformismo nas artes performativas. Assim, conseguimos fazer um trabalho detalhado e primoroso resultando na Companhia que formamos.

189

Inauguramos a Companhia com as portas da Biblioteca fechadas devido à pandemia. Tivemos 10 meses de encontros semanais entre um a seis encontros. A equipe ampliou: Designers, Atrizes, Doutores, Doutoradas, Companhias de teatro parceiras como a Companhia Brasileira de Teatro e dramaturgo da Companhia do Armazém, rede de psicólogos e psicólogas, imprensa, criação de redes sociais e universidades como Universidade Federal do Paraná e Universidade tecnológica do Paraná. Muita gente envolvida. Além do estudo semanal essas convidadas e convidados visitaram a Companhia, de modo online, e trocaram conversas e experiências profissionais. A vontade era oferecer aos participantes relação com os artistas da cidade.

Neste ano não havia interesse em perguntar-nos se estávamos fazendo teatro, o nosso interesse estava concentrado em se aproximar e se relacionar de materiais criativos: câmeras, nossas casas e as regiões que morávamos. Com o tempo, conhecendo as disponibilidades de cada integrante, a companhia formou núcleos de criação: Núcleo

de Audiovisual, Núcleo de Secretariado, Núcleo de Produção, Núcleo de Composição e Mediação e Núcleo de Dramaturgia. Ao elenco era ofertado além do encontro semanal, participações nestes núcleos. A condução de cada núcleo foi organizada pelos próprios participantes. Por fim, a companhia fechou o ano com quinze produções audiovisuais e um seminário de criação e escrita para teatro: ‘Entre Trocas e Partilhas’, projeto em que o elenco pensou uma proposição artística convidando um artista de outro estado para mediar um processo criativo; ‘Laboratório Web Dramatúrgico’, trabalho audiovisual das experiências performativas com vídeo.

O seminário levou o nome de ‘Chamada aberta: Escritas, caminhos e desvios para a cena’. Aqui a parceria entre as universidades chamou convidados e convidadas para conhecerem as três companhias de teatro sediadas em espaço público: Companhia de Teatro da UFPR, TUT – companhia de teatro da UTFPR e CIA DA BPP. As companhias mediarão o próprio evento e articularam as falas com os convidados e convidadas: Maria Shu - dramaturga e roteirista - Lígia Oliveira – pesquisadora doutora e dramaturga-, e Walter Lima Torres, pesquisador teatral.

Dado o desenho geral podemos prosseguir com o arremedo de tudo que apresentado até agora. Para isso, volto um pouco a literatura para atrelarmos a leveza e a fissura.

‘ENSINAR’ É A MELHOR PALAVRA PARA O TEATRO?

Ouvidas de longe, é difícil distinguir/se as vozes na janela são conversa ou canção. Tampouco é fácil compreendê-las se/ ouvidas de perto demais, ou de um jeito diferente/, com muito mais ou menos atenção/Como mal se pode afirmar o ruído/que traz a brisa é eco ou assovio. Só sei que ouvi um som tão aéreo/que parece parte de outro som./Juntos eles talvez não formem uma melodia,/mais bem uma espécie de prisma,/ou de degradação... Tento reproduzi-lo no violão/e algo me lança no papel. Difícil determinar/de que matéria estranha é feito este poema.(ARELLI, 2018,p.38)

Resgato o poema ‘Fenomenologia da composição’, para me aproximar dos espaços de atrito que se formaram para a metodologia e preparação da oficina e vivência em teatro. É instigante notar na formação deste poema que o nascimento de sua composição está refém de um leque de atravessamentos, imprecisos de suas origens. É por este atravessamento impreciso que as escolhas para a construção da metodologia de ensino foram colocadas para a Companhia de Teatro.

A processualidade do caminho. Nesta prática pedagógica, educativa e teatral atrelada a ideia de abrir o elo entre espaço público, teatro e comunidade, faz pensar o quanto os atravessamentos impalpáveis são impossíveis de reconhecê-los concretamente, mas estão conosco. O sopro do pescoço, o tablado, o pelo arrepiado, o prédio verde e a faixa de TNT. Estão aqui, estão cumprindo o movimento de tornar o teatro um substantivo concreto do sensível. Atravessar para aprender a furar um buraco.

‘Ensinar’ é a melhor palavra para o teatro? Como lidar com a palavra é melhor do que evitá-la? O teatro, reverberando as discussões presentes, ainda que abstrato pode se aproximar de alguma qualidade concreta. De que maneira? Torná-lo substantivo concreto, fazendo-o parecer algo capaz de tocar o próprio corpo e esculpir as reflexões sobre ofício, tal como uma pedra bruta a ser redesenhada. O teatro pode ser considerado uma pedra bruta se pensarmos que ele está presente em nossas próprias inferências sociais e sensíveis. E, olhar para elas, em um processo de descoberta sobre as próprias potencialidades, é também se aproximar dos estudos já realizados sobre o ofício. É transitar de uma curiosidade ingênua para uma curiosidade epistemológica sem perder a boniteza de cada uma.

A companhia está vivendo esta transição epistemológica numa relação de ida e volta entre as curiosidades. Sobre as curiosidades vale partilhar a nota de Paulo Freire:

Na verdade, a curiosidade ingênua que, ‘desarmada’, está associada ao saber do senso comum, é a mesma curiosidade que, criticizando-se, aproximando-se de forma cada vez mais metodicamente rigorosa do objeto cognoscível, se torna curiosidade epistemológica. Muda de qualidade mas não de essência (...) a curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 1996, p. 32)

Com a exploração dessa investigação de autonomias, de curiosidades epistemológicas, a companhia de teatro tem como interesse alcançar, como parte dos acontecimentos processuais, diferentes enunciações para o teatro como reverberações de suas diferentes respostas.

O interesse foi e é fazer as pessoas envolvidas agirem em processos pelas percepções emergidas dos encontros: a experiência com um processo criativo e com as pessoas, pelas aberturas de suas relações com o teatro, fazer o encontro do teatro acontecer especialmente pela aproximação dos corpos em relação, pela relação com as suas metamorfoses sensíveis.

É sobre esta curiosidade epistemológica de Freire que interessa e estrutura parte dos procedimentos e dispositivos para o andamento da Companhia. Seja na utilização de seu próprio campo semântico, seja na estrutura das frases quando partilha as expressões de um relato, ou expressões de descrições de suas narrativas.

Na obra “A preparação do Diretor”, Bogart exemplifica o exercício de encontro com as questões singulares de cada artista. Se somos, a partir da perspectiva da autora, construídes pelas memórias e por nossas intuições além de todo constructo social, somos capazes de interferir no espaço, nas obras, nas expressões artísticas, dentro dos nossos círculos potentes de afetos.

É importante notar, seja nas reflexões de Freire e nas partilhas de Bogart, o quanto estas intuições, gradativamente ampliam a sua potência no sentido de produzir um conhecimento artístico, inventivo. Da intuição para a análise e por conseguinte, produção de conhecimento.

Quando procuro uma peça em uma estante, sei que dentro do livro existe uma semente: uma questão adormecida à espera de minha atenção. Ao ler a peça, toco na questão com minha própria sensibilidade. Sei que a peça me tocou quando as questões agem e provocam ideias e associações pessoais - quando ela me assombra. Nesse momento, tudo o que vivencio no cotidiano está relacionado a ela. A questão foi liberada em meu inconsciente. Ao dormir, meus sonhos estão imbuídos dessa questão. A doença da questão se espalha: para os atores, cenógrafos, figurinistas, técnicos e, por fim, para a plateia. No ensaio, tentamos encontrar formas e modelos que possam conter as questões vivas no presente, no palco. O ato de lembrar nos liga ao passado e altera o tempo. Somos dutos vivos de memória humana. (BOGART, 2011, p.26)

Esta exemplificação de Bogart é um espaço para notarmos como uma relação aparentemente afetiva pode aos poucos tornar-se produção de conhecimento e análise. Dentro desta perspectiva a Companhia acredita mover estas percepções e delas multiplicar a produção de conhecimento gerado nesta vivência pelos próprios integrantes.

2. QUEM TAMBÉM PODE 'ENSINAR' TEATRO?

Como prática coletiva, o teatro é atraente, sedutor e agregador, ao contrário de outras linguagens, como a música ou às artes plásticas, que necessitam de um aprendizado prévio com relativo grau de elaboração para que haja uma interação entre seus participantes. As artes cênicas aceitam até mesmo as diferenças em termos de competências e habilidades, promovendo a integração da diversidade vocacional dos grupos jovens.[...] trata-se de uma forma aberta e propositiva para a expressão de subjetividades... [...] Por vezes, contudo, essa generosidade ou leniência acolhedora na recepção de seus membros gera distorções que somente a experiência e o tempo podem corrigir. (TORRES, 2016, p.126)

Walter Lima Torres, professor e pesquisador, apresenta em sua obra “Ensaio de cultura teatral”, diversos ensaios nos quais relata os condicionamentos das funções mercadológicas e criativas do teatro, especialmente no Brasil. Além de refletir sobre os sistemas culturais desta arte e os meios por meio dos quais artistas, agentes criativos e docentes buscam a sua sobrevivência na área, relata sobre o movimento acolhedor, aquém de saberes técnicos. O tempo, a experiência na atividade criadora, pode ampliar ou alargar posições tomadas diante dos processos criativos.

Os processos do ensino do teatro, como até então discutido, parecem se aproximar com a citação acima. Isso porque o teatro, de certo modo, como o autor diz, é mais acolhedor que outras áreas artísticas por amparar quaisquer habilidades, independentemente do nível desenvolvimento estético e artístico dos/das aprendizes.

Em geral, o ensino do teatro é constituído pelo encontro entre as partes envolvidas. Fazemos teatro, aponto aqui essa possibilidade, como uma travessia de saberes mediada entre as partes. Por essa via pode-se dizer que professoras, agentes, educadores, alunes, artistas ‘ensinam’ teatro uns aos outros ao mesmo tempo que não separam o saber técnico dessas trocas. Essa etapa de compreensão confere a organicidade de aprendizagens em movimento constante e a partir disso leva a experimentar o teatro para além dele, de seus próprios limites, limites que damos por uma ignorância ingênua de acharmos que sabemos até onde ele vai. Conhecer a multiplicidade de opiniões sobre os modos de operar teatro ou até teatros movem reconhecer nossos limites anteriores com ele. A curiosidade é a força motriz para anunciar o fim da palavra limite, o horizonte é a melhor saída, querer saber insistentemente como uma força utópica e concreta o que tem depois dele. O que tem depois do horizonte: o teatro. é necessário caminhar para não o perder de vista. Passamos a

sensibilizar nossa experiência com o mundo cada vez mais quando, talvez, movimentarmos a delícia do não-saber algo sobre o que chamávamos de certeza, observamos composições da rua, fazemos articulações em situações inesperadas como se o nosso entorno alargasse nossa travessia sobre o teatro.

Saliento que podemos ‘ensinar’ e ou criar experiências teatrais, mas há divisões responsivas, funções que podem abrir as relações de mediação para o ensino ou ainda a lembrança da rigurosidade como o método como apontam as reflexões da Pedagogia da Autonomia.

É dialogar com agentes criativos responsáveis pela mediação do ensino, em trocar experiências sensíveis, em mediar percepções. As funções responsivas podem não ser entendidas como relações hierárquicas do saber, mas uma construção de uma rede ramificada por experiências, percepções, técnicas. Rancière (2007, p. 107), escreve sobre a emancipação intelectual através de um relato sobre o pedagogo Joseph Jacotot:

Assim, o dever dos discípulos de Joseph Jacotot é bem simples. Eles devem anunciar a todos, em todo lugar e circunstância, a boa nova ou o benefício: pode-se ensinar aquilo que se ignora. Um pai de família pobre e ignorante pode, portanto, começar a instrução de seus filhos. Cabe, ainda, fornecer o princípio desta instrução: é preciso aprender qualquer coisa e a isso relacionar todo o resto, segundo esse princípio: todas as inteligências são iguais. (RANCIÈRE, 2002, p. 107)

Joseph Jacotot foi um pedagogo que durante sua docência passou a experimentar métodos de ensino que valorizava a ignorância do aprendiz, compreendendo, portanto, que as inteligências possuem a mesma potência para descobrir novas possibilidades de aprendizagem. Quando Rancière (2007) em seu livro relata a trajetória deste pedagogo, a concepção de ensino se amplia e passa a trabalhar com as casualidades e adaptações que cada singularidade pode fazer brotar durante as especulações e descobertas de determinado ofício ou área de conhecimento. Evidentemente, estes teóricos citados não estavam pensando para o processo de ensino do teatro, todavia, pode-se notar o quanto estas reflexões podem agenciar pulsões para redimensionar o ensino-aprendizagem do teatro entre as posições hierárquicas estabelecidas socialmente. Quero dizer que uma reflexão sobre um processo educacional contribuirá para a prática pedagógica teatral, pois ambas se contaminam e se alimentam. Na prática educativa com o teatro está aliada a

ruptura de um corpo doméstica pela experiência tradicional escolar, um corpo convidado a viver uma transição de sua curiosidade, a prática com o teatro como mediação e pertencimento político em um espaço público pode ser um convite para uma prática de eticidade. Obviamente, devemos pensar contextualmente. A Companhia por estar neste espaço informal de ensino tornar-se confortável nesta investigação e nesta relação ampla entre informar sobre o teatro, mas fazer nascer desdobramentos. Essa condição pode ser diferente em ambientes escolares onde as artes atuam.

O 'ensino' do teatro é necessário? O 'ensino' do teatro pode emancipar as subjetividades intelectuais tal como pode oferecer à sociedade bens culturais. Neste aspecto é possível olhar para as colocações de Carminda Mendes André (2011), ao explicitar as principais diferenças entre ação educacional e ação cultural.

Detendo-se nas práticas de ensino arte-educativas do ensino básico, é fácil perceber que a ação que se pretende educativa está voltada às teorias do teatro e práticas teatrais modernas. Esse fato explica ou justifica, em parte, por que a atitude do professor de Artes tem se restringido a mediar os referenciais teóricos da produção teatral da tradição com os referenciais culturais dos alunos. (ANDRÉ, 2011, p.133)

A palavra-chave para reflexão é 'ação'. Para a autora esta palavra promove movimentos de ensino. Essas potencialidades são as responsáveis por diferenciar a ação educativa da ação cultural que procura um resultado por ser qualificada como um produto ao qual é conferida as etapas processuais muito bem definidas e pouco preocupadas com as relações de autonomia.

Como hipótese, a ação educacional e cultural pensa na Companhia de Teatro referida neste texto como uma aposta para abrir lugares outros para a relação de ensino e ao mesmo tempo medeia as necessidades da instituição.

Portanto, dialogar com uma metodologia incompleta significa, aqui no texto referido, um olhar amplo sobre onde a prática está em atividade e como ela pode ser operada para um caminho orgânico e atento ao seu fazer. Dimensionar a percepção da própria prática docente é lembrá-la viva.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ. M. Mendes. **Teatro pós-dramático na escola**. São Paulo: Editora UNESP, 2011.

ARELLI, Daniel. **Lição da Matéria**. Curitiba, Paraná: Editora Biblioteca Pública do Paraná, 2018.

BOGART, Anne. **A preparação do diretor**: Sete ensaios sobre arte e teatro. WMF Martins Fontes, São Paulo. 2011.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das letras, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 144 p.

HELIODORA, Barbara. **O teatro explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: Agir Editora LTDA, 2008.

ICLE, Gilberto; Bonatto Torres Mônica; **Por uma pedagogia performativa**: A escola como entrelugar para professores-performer e estudantes-performes. Cad. Cedes, Campinas, v. 37, n. 101, p. 7-28, jan.-abr., 2017

LEHMANN, T. Hans. **O teatro pós-dramático**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

MACHADO, Bittencourt Adriana; SIEDLER, Elkie. **A incerteza como índice de construção de autonomia em dança**. João Pessoa: V. 3 N. 2 jul-dez/2012.

PUPO, Maria Lúcia de Souza Barros; **Mediação artística: uma tessitura em processo**. Santa Catarina: Urdimento. Set/2011

RANCIÈRE, Jacques. **O mestre ignorante**: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

RODRIGUES, M. Alexandre. **Parafilias**. Rio de Janeiro: Editora Record, 2014.

SZONDI, Peter. **Teoria do Drama Moderno**. São Paulo: Cosac Naify, 2001.

TORRES, L. Walter. **Ensaios de cultura teatral**. Jundiaí, São Paulo: Paco Editorial, 2016.

KASTRUP, Virginia. **Aprendizagem, arte e invenção**. psicologia em estudo, Maringá: v. 6, n. 1, p. 17-27, jan./jun. 2001.

MEDIAÇÃO TEATRAL PARA ESPETÁCULO DE RUA: ESPAÇO PARA (A)COLHER AFETOS

Victor Emanuel Carlim¹
Robson Rosseto²

RESUMO: O presente artigo apresenta uma reflexão com base em propostas de mediação teatral desenvolvidas com espectadores transeuntes no espetáculo de rua “Hi, Breasil”, do grupo de teatro Olho rasteiro, realizada em novembro de 2019, na cidade de Curitiba. Partindo de estudos sobre mediação teatral, experiência artística, afeto e espectadores transeuntes, este artigo compreende a mediação teatral como uma experiência potencial para mobilizar as capacidades perceptivas do espectador. Nesse sentido, para além do acesso a obra artística, após o espetáculo assistido, o espectador transeunte teve a possibilidade para expressar, de maneiras diversas, as questões suscitadas pelo espetáculo, ao adentrar o espaço cênico e terem suas reflexões e percepções acerca do espetáculo registradas em vídeo. O resultado permitiu discutir as interações dos espectadores a partir dos procedimentos metodológicos de mediação aplicados e o papel do mediador na efetivação de um espaço de acolhimento aos transeuntes, promovendo reflexões, partilhas, provocações e afetos.

PALAVRAS-CHAVE: Afeto; Espectador transeunte; Mediação teatral; Teatro de rua.

THEATRICAL MEDIATION FOR STREET THEATER: A SPACE FOR WELCOMING AFFECTIONS

ABSTRACT: This text presents a reflection based on theatrical mediation proposals developed with spectators-passers-by in the “Hi, Breasil” street theater, by the “Olho rasteiro” theater group, held in November 2019, in the Curitiba city. Based on studies of theatrical mediation, artistic experience, affection and spectators-passers-by, the text understands theatrical mediation as a potential experience to mobilize the perceptive capacities of the spectator. In this sense, beyond access to the artwork, after watching the scenic presentation, the spectator-passerby had the possibility to express in different ways, the questions raised by the spectacle, when entering the scenic space and having their reflections and perceptions about the street theater registered on video. The result allowed to discuss the spectator’s interactions from the applied mediation methodological procedures and the mediator role in the implementation of a welcoming space for passers-by, promoting reflections, sharing, provocations and affections.

KEYWORDS: Affection; Spectator-passerby; Theatrical mediation; Street theater.

1 Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: victor.carlin@gmail.com

2 Professor e pesquisador do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: robson.rosseto@unespar.edu.br

Os procedimentos artístico-pedagógicos nas artes cênicas, principalmente no teatro, passam a incluir questões como a capacidade do espectador em se relacionar ativamente com a obra, como propositor e componente vital para a constituição de uma experiência artística. Desde o início do século XXI, o conceito de mediação no âmbito teatral, configura-se em um estado híbrido de propostas e possibilidades, em consequência de derivados estudos a cerca no modo de produção e recepção da arte. Neste sentido, novas ferramentas conceituais e diferentes compreensões do papel da mediação artística na atualidade são explorados e desenhados. O conceito de afeto está imbricado em estudos e pesquisas recentes no que diz respeito à experiência estética na arte, que correlacionam afeto, arte e educação em diferentes contextos e investigações.

O neurocientista Antonio Damásio (2018) compreende o afeto como um imenso espaço a qual colocamos não apenas todos os sentimentos, mas também as circunstâncias e mecanismos responsáveis por criá-los, ou seja, por criar as ações cujas experiências revelam-se sentimentos. Desta forma, pensar a arte contemporânea, em específico a arte teatral de rua como espaço para que aconteça uma experiência, é assimilar um conjunto de possibilidades afetivas.

Assim, a mediação teatral é marcada como um espaço não apenas de aproximação do público com a obra, tampouco somente um aprofundamento da obra artística, mas, sobretudo, um espaço para (a)colher afetos e propor experiências significativas e singulares na vida dos espectadores. Desta maneira, “a arte como experiência estética constitui uma forma de ampliar a potência afetiva, possibilitando que os afetos se mobilizem para um olhar diferenciado na forma de perceber e viver a vida, [...]” (BARREIRO, CARVALHO e FURLAN, 2018, p. 519).

Nessa acepção, a figura do mediador é compreendida como um educador, um propositor de práticas e reflexões que amplia possibilidades de relação do espectador com a obra. Uma figura central neste âmbito artístico-pedagógico, por ser a responsável pela criação de uma mediação como espaço para (a)colher afetos. À vista disso, compreendemos o mediador como um agente da experiência artístico-pedagógica, que se percebe nos

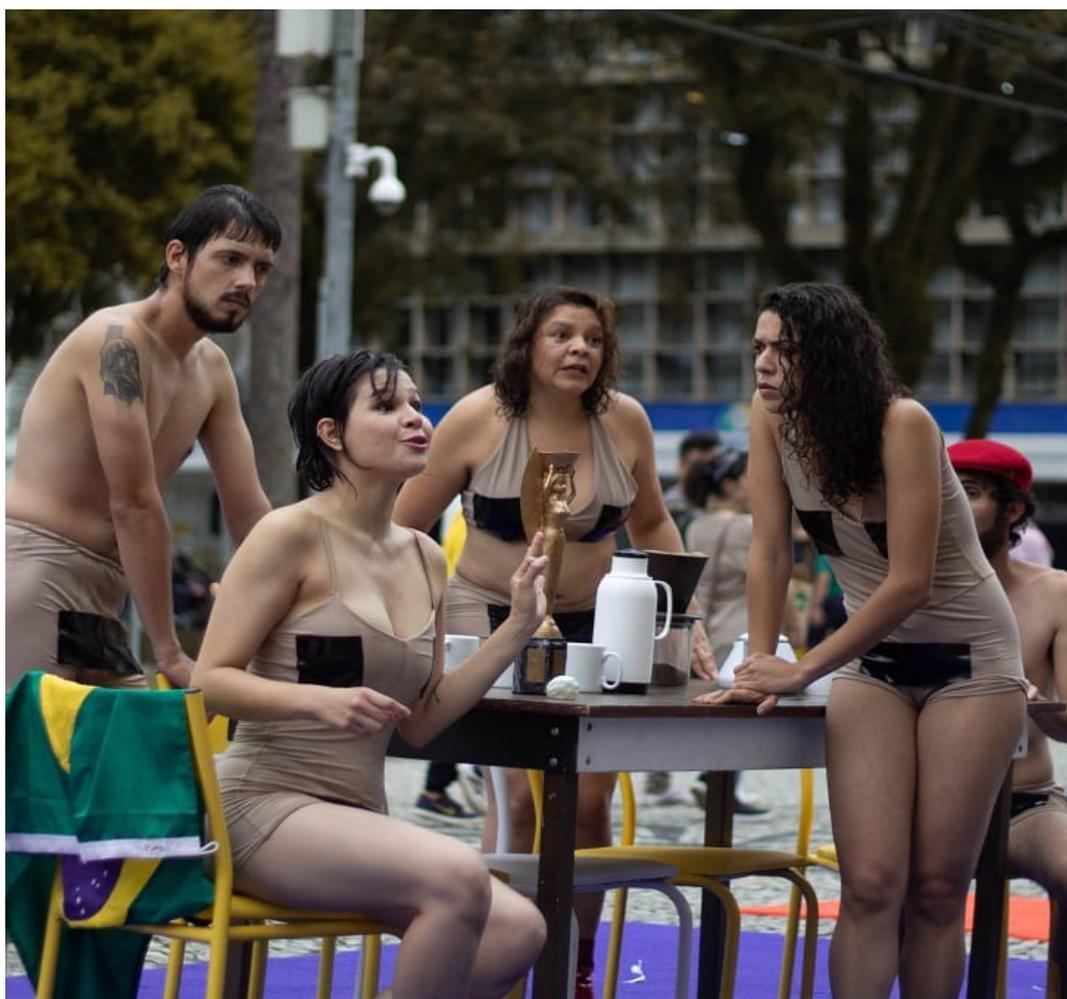
afetos e que neste processo de troca, diálogo e escuta, é passível de ser afetado e quando afetado, desestabilizado a se relacionar com o outro de forma sincera e absoluta, com o estado de atenção amplo e dinâmico.

A interação dos atores de teatro de rua com o espectador ocorre de maneira específica, especialmente por proporcionar contato com os espectadores transeuntes, com grupos sociais distintos, sobretudo, com pessoas que geralmente não frequentam espaços artísticos. A experiência artística pública promove a inclusão do espectador em um universo diferenciado da realidade cotidiana da cidade, momento em que propõe aos envolvidos reflexões e novas perspectivas sobre os mais diversos assuntos. Desta maneira, essa experiência em conjunto com a mediação teatral pode instaurar práticas e possibilidades inclusivas ao espectador de teatro de rua, compreendendo a arte de rua como espaço de acolhimento do transeunte. Afinal, para Soler (2017), acolher o espectador, possibilita aos fazedores de arte refutar a falta de encontros reais com o outro, traço de um tempo em que consumo e produção sobrepõem às trocas e partilhas humanas.

O espetáculo selecionado para o desenvolvimento de práticas de mediação foi a peça teatral “Hi, Breasil!”, produção do grupo de teatro Olho rasteiro³. O espetáculo propõe reflexões sobre a história do Brasil e a importância da memória ao unir realidade e ficção. A trama tem como personagens principais um professor, uma jovem, uma atriz, uma mãe e um peixe, que, em um dia de domingo, preparam um café coletivamente. Nesta ação, as personagens compartilham memórias, medos, anseios e utopias. Enquanto experimentam o café, eles praticam o exercício de se colocar no lugar do outro.

3 Vale ressaltar, este coletivo desenvolve pesquisas no âmbito do teatro de rua e espaços alternativos. O grupo conta com quatro trabalhos de repertório: Lugar de ser Inútil (2014), Os cegos (2016), O terreno baldio (2017), O auto segundo Gabriel (2017) e Hi, Breasil (2019). As referidas encenações foram apresentadas em diversas cidades do Estado do Paraná e no Estado de São Paulo, com destaque para os Eventos do SESC e SESI, além de participações nos seguintes festivais: Festival do Teatro de Curitiba, Mostra Pé na rua em Maringá, Festival de teatro de bolso de São José dos Pinhais, Festival Popular de teatro de Fortaleza, Mostra Emergente e Mostra de Teatro de Pato Branco. Ainda sem sede, o grupo solidifica aos poucos o seu trabalho na cena teatral brasileira.

Figura 1: Espetáculo Hi, Breasil!



200

Fonte: Kálita Kawane, 2019.

O espetáculo cita os poemas Congresso Internacional do Medo, de Carlos Drummond de Andrade e Janela sobre o corpo, de Eduardo Galeano. Além desses, faz referência à obra Revolução na América do Sul, do teórico teatral Augusto Boal. O Hi, Breasil! está associado com a perspectiva pós-dramática⁴, uma vez que inexistem a representação mimética das atrizes e dos atores na reprodução de características objetivas e subjetivas de personagens. As cenas são expostas de forma desconexa, promovendo experiências cênicas pautadas no uso do corpo como elemento fundamental. Os artistas emanam sensações corpóreo-sensíveis, manifestam significados e símbolos diversos, a respeito de questões políticas vivenciadas pela sociedade atual. O encadeamento da peça

⁴ Termo desenvolvido pelo teórico Hans-thies Lehmann. O conceito de teatro pós-dramático abarca uma gama de possibilidades de criação teatral e de relação do espectador com a cena. Lehmann (2007) afirma que a influência do espectador, a perda do texto como eixo condutor do espetáculo, e as reflexões sobre realidade e ficção trazem novos olhares sobre o teatro.

contribui para que o espectador faça associações, possibilitando diálogos com sua realidade e referências artístico-culturais, pela lógica ou pela imaginação, baseado pelas múltiplas informações recebidas. Os fragmentos da narrativa de diferentes momentos históricos, políticos, sociais e culturais, permitem múltiplas conexões entre sujeito e obra.

Como público, nos dispusemos a analisar os elementos cênicos, a dramaturgia e a recepção dos espectadores transeuntes, de uma das apresentações realizada na praça Santos Andrade, na cidade de Curitiba, em novembro de 2019. O espetáculo apresenta cenas fragmentadas, marcadas pelo hibridismo e pela intertextualidade, promovendo um emaranhado de vozes, com personagens que trazem à tona fatos cotidianos aleatórios com saltos temporais e associações aparentemente desconexas. A sonoplastia, a cenografia, os movimentos e as partituras corporais dos atores colocaram em cena várias lógicas em movimento, produzindo múltiplos significados. Outro recurso utilizado foi a inserção de textos autobiográficos em determinadas cenas que se modificavam à medida em que os atores eram levados à exaustão de suas repetições. Tal recurso evidencia elementos performativos na encenação, a qual Silva Fernandes (2011) atrela o teatro contemporâneo ao campo da performatividade, visto que nas produções teatrais atuais ocorre um embaralhamento dos territórios marcados cenicamente e o abandono de diversos domínios artísticos é recorrente.

201

Em determinadas cenas, os atores se questionavam e também questionavam o público de forma explícita, por exemplo, com as seguintes perguntas: “Do que você tem medo?”, “O que pode um artista?”. Essas e outras dramaturgias eram expostas ao público, momento em que muitos espectadores reagiam respondendo em voz alta. De fato, o espaço da rua permite uma participação mais ativa e de livre expressão por parte dos espectadores transeuntes, uma vez que a realização de comentários em voz alta em teatros e demais instituições em espaços fechados para apresentações artísticas, não é algo corriqueiro. Naquele momento, consideramos a possibilidade de propôr uma experimentação para mediar um espetáculo de rua.

Desde o início da apresentação, comecei⁵ a ouvir atentamente as conversas paralelas dos espectadores sobre cada cena. Alguns respondiam aos diálogos da peça, expondo seus medos, fragilidades e opiniões sobre a arte no Brasil e a situação política

⁵ O desenvolvimento prático da pesquisa foi realizado pelo pesquisador Victor Carlim, sob a orientação do professor Robson Rosseto.

vigente, pois o espetáculo abarcava essas e outras temáticas. Dias após a apresentação, em conversa com uma amiga que também havia assistido à peça, ela comentou que alguns espectadores expuseram seus medos e anseios durante a apresentação do espetáculo. De fato, a forma com que aquelas perguntas os atravessaram, fez com que vozes ecoassem em paralelo à encenação. Assim, percebi a possibilidade de potencializar e captar a recepção dos espectadores, em um espaço onde pudesse se ouvir tais vozes, especialmente, as reflexões que ecoaram ao assistir ao espetáculo. Nesse sentido, organizei uma prática de mediação que funcionasse como um convite ao espectador responder aos questionamentos suscitados pelo espetáculo, uma abordagem pelas temáticas discutidas e levantadas na encenação. Entretanto, para Glauber (2018), a escolha de tema como ângulo de ataque⁶ pode bloquear os gatilhos de experiência do público, visto que o espectador é instigado a responder questões objetivas da obra, podendo focar numa relação que pouca estimula a fruição estética. Deste modo, a escolha de elementos e questões mais abertas e recorrentes na obra, provocaria um olhar mais atencioso aos diversos temas, possibilitando novos olhares e percepções.

Assim, a proposta de mediação foi realizada no último dia de apresentação e o objetivo era, ao término da peça, refazer as questões levantadas pelo espetáculo diretamente ao espectador. A finalidade era registrar, por meio de filmagem, a resposta de cada espectador transeunte que aceitasse participar e a partir dos registros elaborar um vídeo para disponibilizar nas redes sociais do grupo, pois “a experiência com a arte provoca, muitas vezes, a inversão do fluxo cognitivo habitual, concorrendo para o alargamento da percepção.” (KASTRUP, 2012, p. 26). Neste sentido, após a experiência provocada pela encenação, coletar a recepção dos transeutes e inserir em uma outra mídia para compartilhamento apontaria as diferentes absorções e percepções do público ampliadas pelo espetáculo. Para isso, organizei vinte papéis de autorização de imagem e abordei cerca de dez espectadores que chegaram com antecedência para assistir ao espetáculo.

⁶ Segundo Desgranges, as atividades selecionadas para a mediação “não se propõem a dar conta de todos os múltiplos e complexos aspectos de uma encenação, mas optam por selecionar ângulos de ataque, alguns aspectos marcantes da montagem.” (2006, p.170)

Após a minha abordagem com os transeuntes, seis pessoas se dispuseram a preencher a declaração de autorização de imagem. A proposta que apresentei aos mesmos era ao término da peça, adentrar o espaço cênico, conhecer os adereços e o cenário, e se sentissem confortáveis, responderiam questões levantadas pela peça para a câmera. Ao término do espetáculo, repeti o convite aos espectadores, neste instante com todo o público presente. Porém, como de costume, muitos dos participantes presentes foram embora já nos agradecimentos, entretanto, havia a probabilidade de chuva no dia, fator que também influenciou no número ainda menor de espectadores presentes ao término da peça, e aqueles que haviam se disponibilizados a ficar e participar, também, já não estavam mais. Neste momento, procurei abordar todos os transeuntes possíveis, desde moradores de rua, pessoas de passagem pelo espaço e os espectadores dispostos a assistir à peça. Alguns moradores de rua abordados estavam alcoolizados e não conseguiram participar da prática. Por fim, a proposta foi realizada com cinco espectadores que eu não havia contactado anteriormente, mas que se dispuseram a participar⁷.

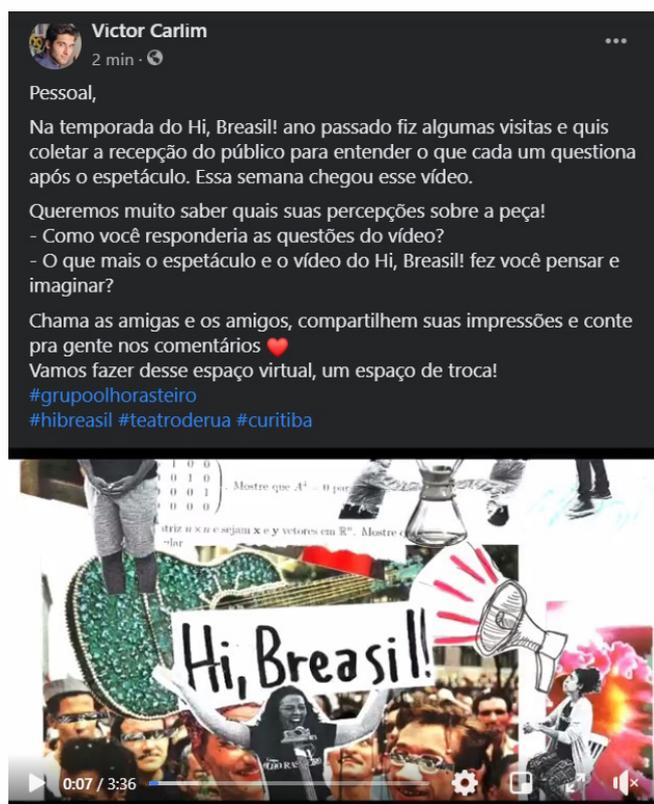
A primeira participante foi uma senhora que estava de passagem pela praça, notou a encenação e decidiu ficar para assistir. Ela relatou que adorava teatro e queria muito responder às minhas perguntas. Nesse momento, adentramos o espaço cênico, quando a convidei a escolher o lugar que se sentisse mais confortável para a gravação do vídeo, momento em que instiguei a espectadora a se relacionar com os adereços de cena e os elementos do cenário. Ao avistar instrumentos musicais (baixo e violão), ela pediu para que a captação do vídeo fosse realizada próxima destes objetos, pois expressou a sua adoração pela música. Em seguida, coloquei uma cadeira do espetáculo próxima aos instrumentos musicais e iniciei a gravação do vídeo. Durante a filmagem, alguns transeuntes que também assistiram à peça, pararam para ouvir as perguntas e as respostas da participante, quando alguns aproveitaram para comentar com os colegas suas respostas, demonstrando serem afetados com aquela dinâmica, instituída pela relação entre mediador, espectadora, perguntas e respostas.

⁷ Vídeo produzido com base na proposta de mediação realizada com espectadores do espetáculo "Hi, Brasil!", disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=c_xs-3CIB4E>

O mesmo ocorreu com a participação dos outros quatro transeuntes, eles escolhiam o lugar cênico que mais os interessavam e respondiam as perguntas. A todo momento, transeuntes ouviam as vozes dos participantes em gravação, somadas à miscelânea de vozes do ambiente circundante, atreladas às sensações surgidas da relação cidade com a estrutura cênica, por certo, esta conjuntura exigiu dos habitantes constante ressignificação do espaço. Em particular, a ação de gravar o vídeo propiciou um espaço profícuo de troca de experiências sobre e a partir do espetáculo, visto que “a experiência vivida com uma obra movimenta a intuição de modo a agregar elementos interessantíssimos ao processo de mediação”. (CORADESQUI, 2018, p. 101). Desta maneira, captar a recepção do público, as modificações de suas percepções e outras sensações estimuladas, tanto pelo espetáculo quanto pelo processo estabelecido de mediação, contribuiu aos espectadores novas conexões baseadas nas temáticas abordadas no espetáculo e na relação corpo/cidade/adereços cênicos.

O registro da recepção dos espectadores em vídeo também foi uma escolha para ampliar o alcance da ação experimentada. Muitos espectadores que assistiram à peça, mas não estavam presentes no dia da filmagem, poderiam interagir através das mídias sociais a partir do vídeo elaborado. À vista disso, editei o material coletado e solicitei para a produção do grupo Olho Rasteiro a realização de postagens nas seguintes mídias: Instagram, Facebook e Youtube. O vídeo foi postado no dia 5 de agosto de 2020 e o enunciado da postagem tinha o objetivo de instigar o público a comentar e compartilhar o vídeo em suas redes sociais para que aqueles que também tivessem assistido a peça pudessem interagir. Logo após o material ser disponibilizado nas redes sociais do grupo, também compartilhei em meu perfil pessoal para alcançar um número maior de pessoas.

Figura 2: Postagem do vídeo elaborado.



Fonte: Victor Carlim.

O vídeo postado contou com mais de cento e quinze visualizações no facebook do grupo, enquanto no Instagram estava acima de cento e setenta visualizações, até o dia primeiro de setembro de 2020. Entretanto, em nenhuma das plataformas houve comentários de espectadores que assistiram à peça e responderam às questões levantadas na atividade. Assim, utilizei o aplicativo Whatsapp para compartilhar o vídeo com colegas e amigos que assistiram a peça e não participaram da prática experimentada. O material foi enviado para dez pessoas, das quais três responderam, imprimindo suas percepções acerca do espetáculo e do vídeo elaborado.

Figura 3: Reverberações.



Fonte: Victor Carlim.

Uma de minhas amigas respondeu ao vídeo e às perguntas enviadas (Figura 3), elucidando sobre o que o espetáculo a fez refletir, analisar e vislumbrar. Ela propõe reflexões a partir do seu olhar sobre a encenação, em específico quando atrela uma análise específica a este trecho da peça: "O mundo está pendurado por um fio de cabelo?". Ela discorre sobre tal questionamento, ampliando as possibilidades de percepção sobre os elementos propostos em cena e elaborados em vídeo associados com os atuais acontecimentos políticos e sociais. Além dessa participação selecionada, outros colegas também responderam às provocações com suas percepções e sensações.

Assim, a proposta realizada provou ser um espaço profícuo de compartilhamento de saberes, afetos e perspectivas. A escolha do tema como ângulo de ataque favoreceu tais reverberações. O convite ao transeunte de habitar o espaço cênico e partilhar do poder da palavra, o mesmo domínio concedido ao artista na encenação, fez com que a fruição estética reverberasse em uma perspectiva ampliada. O material disponibilizado em distintas mídias e aplicativo, agregou novos olhares sobre o espetáculo, com base nas temáticas abordadas, possibilitando o acolhimento de diversas vozes. Diante dos fatos

narrados, destacamos o questionamento do pesquisador Soler (2017): em tempos dos quais homens e mulheres se automatizam diariamente, com um corpo introvertido para afetos que interferiram em seu tempo de consumo e da produção ou quebre com o fluxo de acesso à informação, não seria relevante, o teatro e suas possibilidades, ser um espaço de acolhimento e não de afastamento?

Ainda que o espetáculo apresente características pós-dramáticas, os espectadores transeuntes que participaram da gravação do vídeo, não demonstraram dificuldades em se relacionar com a obra. Provavelmente, esse fato ocorreu em função das temáticas apresentadas pela encenação serem colocadas de forma explícita e estarem relacionadas com as questões políticas sociais vigentes. Apesar do público ser conduzido por cenas fragmentadas com dramaturgia não linear, o espetáculo utiliza música, texto e outros elementos em sua concepção, que potencializaram as temáticas abordadas de modo transparente. Assim, o espectador pôde tecer relações com a obra de forma expandida, gerando um espaço de reflexões e acolhimento aos transeuntes.

A proposição de um espaço de trocas e afetos, momento em que cada espectador se relacionou com o espaço cênico e imprimiu suas percepções acerca do espetáculo para câmera, contribuiu para que os demais transeuntes presentes resignificassem as suas próprias experiências, baseados nas colocações de distintos sentimentos e/ou referências políticas e sociais reverberadas pela encenação. A utilização da linguagem cinematográfica para documentar os registros e publicar um vídeo a partir da receptividade dos espectadores, configurou-se como um prolongamento da atividade proposta. Especialmente para o público de proposições artísticas de rua, esse prolongamento foi importante para a condução de novas possibilidades de mediação, com vistas a atingir e dialogar com um maior número de espectadores a respeito de questões apresentadas pelo espetáculo e temáticas vigentes. Diante disso, a utilização das redes e mídias sociais deve ser inserida quando possível em novas propostas de mediação, uma vez que parte considerável do público utiliza as redes sociais no dia a dia. Assim, o vídeo disponibilizado para os espectadores possibilitou novos olhares sobre o objeto mediado e suas temáticas, através da utilização da linguagem cinematográfica.

Além da necessidade de pensar um mediador para aplicação e elaboração de atividades artístico-pedagógicas em espaços públicos, é importante ressaltar a relevância de um mediador que esteja disposto a dialogar com distintas mídias, assim como a utilizada nas práticas descritas. No cruzamento das linguagens artísticas, novos e potentes espaços podem surgir com o propósito de diálogos entre público e obra.

É no olho no olho, no contato próximo, no convite sedutor, que o transeunte pode ser estimulado/envolvido a participar de uma determinada atividade. Para tanto, o trabalho do mediador é primordial, um trabalho de compartilhamento de afetos e afetações. O seu papel consiste em fazer da arte pública um espaço de compartilhamento de vivências e percepções dos espectadores transeuntes.

REFERÊNCIAS

BARREIRO, Mateus Freitas; CARVALHO, Alonso Bezerra; FURLAN, Marta Regina. A arte e o afeto na inclusão escolar: potência e o pensamento não representativo. **Childhood and Philosophy**, v. 14, n. 30, p. 517-534, maio-ago 2018.

CORADESQUI, Glauber. **Experiência e mediação dos espetáculos**. Vinhedo: Editora Horizonte, 2018.

DAMÁSIO, António. **A estranha ordem das coisas**: as origens biológicas dos sentimentos e da cultura. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

DESGRANGES, Flávio. **Pedagogia do Teatro**: provocação e dialogismo. São Paulo: Hucitec, 2006.

FERNANDES, Sílvia. Teatralidade e Performatividade na Cena Contemporânea. **Revista Repertório**, Salvador, v.14, n.16, p. 11-23, 2011.

KASTRUP, Virgínia. A atenção na experiência estética: cognição, arte e produção de subjetividade. **Revista Trama Interdisciplinar**, São Paulo, vol. 3, n. 1, p. 23-33, 2012.

LEHMANN, Hans-Thies. **Teatro Pós-dramático**. Trad. Pedro Sússekind. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

SOLER, Marcelo. Preparar acolhimento ao espectador: uma tentativa de estabelecer encontros em tempos não acolhedores. In: DESGRANGES, Flávio e SIMÕES, Giulia. (Org.). **O ato do espectador teatral**: perspectivas artísticas e pedagógicas. São Paulo: Hucitec, 2017. p. 316-327.

PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS DAS MULHERES

Michelle Lomba¹

RESUMO: este artigo, parte integrante da dissertação de mestrado *Mulheridades, Teatro das Oprimidas e escola: Experimentos, errâncias e práticas artísticas-político-pedagógicas*, atualmente em andamento, se propõe ao compartilhamento de reflexões de uma artista-docente-pesquisadora acerca das contribuições do Teatro dos Oprimidos e do Teatro das Oprimidas, para orientações de processos cênicos no âmbito escolar. Aposta-se, sobretudo, na percepção de discursos e ações racistas, machistas e classistas que demonstram o patriarcado estrutural que gera múltiplas violências contra as mulheres. Para tanto, esta investigação se fundamentou em autoras/es com estudos voltados para a Pedagogia do Teatro, a Educação, os Estudos de Gênero e Feminismo, cabendo destacar que o escopo teórico se associou à pesquisa de campo em uma escola pública periférica de São Paulo. Nesta instituição escolar participaram estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA), segmento escolar historicamente destinado à classe trabalhadora, que permanece tendo inúmeros direitos negados pelo Estado. Ao longo destes experimentos artísticas-político-pedagógicos, durante os processos teatrais, recorreu-se às improvisações cênicas, jogos teatrais do arsenal de Augusto Boal, práticas de Teatro Imagem e Teatro Fórum, além das contribuições da sistematização do Teatro das Oprimidas e dos Laboratórios das Madalenas criado por Alessandra Vannucci e Bárbara Santos, com ênfase na emancipação feminina. Considera-se fundamental a criação e manutenção de espaços de permanentes diálogos associados às criações artísticas comprometidas com os direitos das mulheres e no combate as violências contra as mulheres, a partir de percepções interseccionais de gênero, raça, classe e sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Pedagogia teatral; Escola; EJA; Teatro das Oprimidas.

PRÁCTICAS ARTÍSTICAS EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS (EJA) EN LA PROMOCIÓN DE LOS DERECHOS DE LAS MUJERES

209

RESUMEN: este artículo propone compartir las reflexiones de un artista docente investigador sobre las aportaciones del Teatro dos Oprimidos y el Teatro das Oprimidas, para orientar los procesos escénicos en el ámbito escolar, especialmente en la percepción de discursos y acciones racistas, sexistas y clasistas que demuestran el patriarcado estructural que genera múltiples violencias contra las mujeres. Para ello, esta investigación se basó en autores con estudios enfocados en Estudios de Pedagogía Teatral, Educación, Género y Feminismo, y cabe señalar que el alcance teórico estuvo asociado con la investigación de campo en una escuela pública periférica de São Paulo. En esta institución escolar participaron estudiantes de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), un segmento escolar históricamente dirigido a la clase trabajadora, que sigue teniendo numerosos derechos negados por el Estado. A lo largo de estos experimentos artísticos políticos y pedagógicos, durante los procesos teatrales, utilizamos improvisaciones escénicas, juegos teatrales del arsenal de Augusto Boal, prácticas de Teatro de Imagen y Teatro Foro, además de los aportes de la sistematización del Teatro das Oprimidas y los Laboratorios Madalenas creado por Alessandra Vannucci y Bárbara Santos, con énfasis en la emancipación femenina. Se considera fundamental crear y mantener espacios de diálogo permanente asociados a las creaciones artísticas comprometidas con los derechos de la mujer y en el combate a la violencia contra la mujer, a partir de percepciones interseccionales de género, raza, clase y sexualidad.

PALABRAS CLAVE: Pedagogía Teatral; Escuela; Teatro de las Oprimidas

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: michelle.lomba@gmail.com

Esta pesquisa de mestrado se elabora com vistas a ampliar a reflexão sobre a importância de práticas artísticas referendadas no Teatro do Oprimido, no Teatro das Oprimidas e na pedagogia freireana, especialmente no ambiente escolar, na Educação de Jovens e Adultos, para o questionamento, percepções, reflexões e ações acerca dos diversos tipos de violências contra as mulheres, bem como, no aprendizado e valorização dos direitos das mulheres. Para melhor compreensão, nesta investigação científica associei os estudos de gênero e a pedagogia teatral à pesquisa de campo, mais precisamente em uma escola da rede pública do extremo leste da cidade de São Paulo, instituição escolar na qual faço parte do quadro docente como professora de Arte. Diante de tal perspectiva, envolvi, no primeiro semestre do ano de 2019, estudantes do ensino regular da EJA - Educação de Jovens e Adultos na disciplina Arte, componente curricular obrigatório em todas as etapas do ensino.

Participaram da pesquisa de campo uma turma da Etapa Final composta por cerca de 35 (trinta e cinco) estudantes, do gênero feminino e masculino com faixa etária entre 16 (dezesseis) a 68 (sessenta e oito) anos de idade. Em sua maioria, estudantes em situação de vulnerabilidade social, trabalhadoras de baixa renda, desempregadas, pessoas em conflitos com a lei ou cumprindo medidas socioeducativas². Esta ação pedagógica ocorreu semanalmente, de acordo com a distribuição das aulas obrigatórias de Arte, totalizando uma carga horária de 20 (vinte horas), cabendo informar que se trata de aulas geminadas, cada qual com uma carga horária de 40 (quarenta) minutos, facilitando a experimentação de práticas artísticas que demandam mais tempo de aula para realização.

Neste sentido, proponho-me a refletir sobre minha atuação como artista docente pesquisadora, além de desenvolver uma análise descritiva dos processos artísticos realizados pelas estudantes quando recorri às investidas artísticas políticas pedagógicas, que culminaram em experiências cênicas que trouxeram à tona as violências contra as mulheres, bem como, a percepção dos direitos humanos, negados à população de mulheres, população negra, indígena, imigrantes, em geral, pessoas consideradas inferiores conforme seu gênero, raça, classe e sexualidade.

² Alguns estudantes retornam à escola devido a obrigatoriedade do julgamento institucional sofrido por algum delito cometido. Durante o ano letivo, docentes, coordenação pedagógica e gestão escolar formalizam a permanência escolar desses estudantes em conflitos com a lei, periodicamente através de relatórios específicos a Vara da Infância e da Adolescência para o cumprimento da medida socioeducativa estabelecida.

O objetivo foi contribuir na promoção do desenvolvimento artístico e estético das estudantes envolvidas em uma proposta teatral que tem como premissa a percepção das violências contra as mulheres. Ao longo do trabalho cênico-pedagógico realizado na disciplina Arte, as estudantes tiveram a oportunidade de vivenciar, no espaço da cena, variadas situações de opressão contra as mulheres, panorama este sofrido cotidianamente na vida da maioria destas participantes, muitas delas mulheres pardas e negras. Mulheres estas que, tiveram grande parte dos seus direitos negados e que buscaram na continuidade da formação escolar, outrora interrompida, a satisfação pessoal e profissional.

O retorno à escola propicia a socialização e o contato com diversas informações que podem vir a se consolidar em conhecimento, que contribuem para a emancipação do pensamento e amplia a percepção das opressões presentes nas relações de gênero. Visto que a ampliação do conhecimento pode gerar desenvolvimento do senso crítico e a possibilidade de escolhas mais conscientes que interferem na vida pessoal e coletiva, somente possível na prática pedagógica progressista que valoriza a construção autônoma da mulher.

Embora o analfabetismo ainda seja um grande problema social que aflige especialmente as classes trabalhadoras, mesmo com diversos programas de governo em diferentes épocas no país, sobretudo a partir dos experimentos pedagógicos de Paulo Freire iniciado em 1960, é somente em 1980, por ocasião da redemocratização do Brasil, após trinta anos de Ditadura Militar que, finalmente em 1988, a Constituição Brasileira garante no artigo 208 o direito à educação de jovens e adultos como dever do Estado, a fim de efetivar o ensino fundamental, obrigatório e gratuito para todos/as cidadãos/ãs que vivem em território brasileiro. Porém, foi em 1996, quando sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) 9.934, que a Educação de Jovens e Adultos passou a ser reconhecida legalmente como modalidade de ensino. (FREIRE; VIANA).

A EJA, historicamente, é uma conquista marcada por lutas populares, articulações de movimentos sociais, entidades religiosas e movimentos sindicais que exigiram e continuam exigindo do poder público, políticas públicas mais eficazes contra o analfabetismo e o direito à escolarização pública, gratuita e de qualidade. Logo, essa modalidade da

Educação Básica, visa garantir a formação escolar de jovens, adultos e idosos, excluídos dos processos educacionais na idade correta da formação escolar por inúmeras razões, entre elas, a proibição da permanência escolar atrelada às violências de gênero.

Na rede municipal de ensino de São Paulo, a EJA é ofertada para estudantes acima de quinze anos, de forma regular, modular, no CIEJA - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos e no MOVA - Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos. No caso da escola onde os experimentos artísticos foram realizados, trata-se da EJA regular, pois as estudantes cursam uma etapa do ensino a cada semestre. Sendo assim, este segmento está dividido em Etapa Alfabetização, que compreende os anos iniciais do Ensino Fundamental I, a Etapa Básica referente às séries finais do Fundamental I, a Etapa Complementar relacionado às séries iniciais do Fundamental II e a Etapa Final que visa a conclusão do Fundamental II, garantindo o diploma para ingressar no Ensino Médio.

O Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos deve garantir aos estudantes reconhecerem-se como sujeitos históricos e, portanto, terem o direito a pensar a própria história, a história de seu coletivo e da sociedade em que estão inseridos nos contextos nacional e mundial. Ao se reconhecerem como sujeitos históricos, os estudantes podem se posicionar de forma crítica no tempo presente e na conquista da cidadania efetiva e ativa e darem-se conta da necessidade de respeito à diversidade de modos de vida, de posicionamentos diante de outros sujeitos históricos na sociedade contemporânea. (Currículo da Cidade, 2019, p. 40).

Abaixo, selecionei o depoimento elaborado por uma das participantes que manifesta a satisfação pela realização do seu sonho em concluir uma etapa da educação básica.

Venho por meio desta carta falar que é com grande alegria que estou terminando meu estudo. Esta é a melhor coisa que eu fiz, poder realizar um sonho que eu tinha e ele está sendo concluído. Esta é só uma etapa da minha vida e espero continuar para que meu sonho seja totalmente concluído. (Sônia Maria, 2019).

O depoimento acima selecionado se refere a uma das etapas realizadas, quando solicitei a elaboração de um registro individual sobre ser mulher na contemporaneidade. Este momento possibilitou a constatação de que algumas daquelas mulheres que vislumbram a independência financeira gerada pelo nível de escolaridade associam o rompimento de relacionamentos abusivos à separação conjugal. No percurso do trabalho privilegiei o exercício do questionamento sobre um tema que aflige as mais diversas classes sociais, cabendo destacar que, muitas vezes, as violências contra as mulheres, compreendida como

uma das principais formas de violação contra os seus direitos humanos, ocorre em seus próprios lares, sendo os principais agressores homens que se relacionam afetivamente com as mulheres vítimas.

Foram diversos os relatos pessoais associados à subordinação e à obediência aos homens com base em discursos naturalizantes vinculados à biologia, mais precisamente na natureza feminina, fonte de ideias cristalizadas que associam às mulheres estereótipos que remetem à concepção do papel subalterno da mulher nos distintos espaços sociais. Seguem abaixo relatos das estudantes identificadas por nomes fictícios para garantir a segurança e a privacidade das estudantes que conjuntamente construíram essa pesquisa. Os nomes fictícios dos relatos terão nomes composto formados por Maria, pois Maria é o nome feminino mais utilizado no Brasil e conseqüentemente, o nome mais presente também entre as estudantes participantes. Assim como torna-se uma feminagem as mulheres Marias da minha família, que possibilitaram a minha existência para que fosse possível o compartilhamento dessa escrita e o meu desenvolvimento intelectual, enchendo-as de orgulho e admiração, pois as Marias, mulheres ancestrais, como tantas Marias que constroem cada canto desse país, também foram impedidas de realizar o sonho de segurar um diploma, por serem Marias, seres humanos de gênero feminino.

Eu parei de estudar com nove anos porque meu pai dizia que tinha que ajudar minha mãe com o trabalho da casa. Eu ficava triste porque não podia ir para escola enquanto eu via outros meninos da vizinhança indo estudar. (Maria das Dores, 2019)

Sempre quis terminar os estudos, mas tive filho muito nova, depois vieram os netos para cuidar e só agora pude voltar para escola. (Maria da Paixão, 2019).

Só eu sei o que eu passo todo dia para conseguir vir para aula. Depois de trabalhar o dia inteiro, ainda passo em casa, para deixar a janta pronta para as crianças e quando volto, já deixo o almoço pronto para o dia seguinte, as mochilas da escola, os uniformes, tudo arrumado, e ainda tenho que escutar ofensas do meu marido que estou deixando de cuidar dos meus filhos por causa dos meus estudos. Voltei a estudar por mim e por eles. Quero que meus filhos tenham orgulho de mim. (Maria Emília, 2019).

É sabido que na sociedade patriarcal as mulheres são educadas para exercerem os papéis que lhe foram pré-determinados: os cuidados com a família, a execução das tarefas domésticas diárias, a obediências aos homens da família, seja o pai, marido e filhos. A dedicação exclusiva ao cuidar, é uma tarefa exigida das mulheres, conforme aspectos de

gênero, raça e classe, que geram opressões marcadas por interseccionalidades plurais e complexas, engendradas por processos coloniais de exploração do trabalho, da mais valia e da geração do lucro presente na sociedade capitalista patriarcal, que transforma tudo e todas em mercadoria, obrigando-as a cumprir a função da reprodução humana, de gerar vida humana para manutenção das estruturas sociais desiguais, excludentes, exploratórias. Isto principalmente para as mulheres, a população negra, indígena, e as camadas da população pobre e periférica que vivem à margem da sociedade de direitos.

Ou seja, com base no discurso patriarcal que parte de uma diferença biológica, a desigualdade entre mulheres e homens se instala em variados campos da sociedade na qual estamos inseridas, realidade esta que requer mecanismos de enfrentamento para a sua superação. Neste sentido, faz-se necessário o investimento em políticas públicas, projetos e campanhas pedagógicas permanentes voltados para a garantia de significativas mudanças, que resultem na efetivação dos direitos fundamentais das mulheres e na garantia da sua integridade física, moral e psicológica, possibilitando, assim, nosso desenvolvimento pleno e integral.

Análises feministas destacam que o mundo social se organiza “de acordo com os interesses e as formas masculinas de pensamento e conhecimento”. (SILVA, 2005, p. 93). Acrescento que variações de grau e intensidade podem ocorrer no contexto histórico-cultural, porém, constantemente, depara-se com formas de dominação masculina nas sociedades contemporâneas, evidenciando-se a manutenção das relações de gênero hierarquizadas e opressoras. Neste contexto, a divisão sexual do trabalho, por exemplo, ocorre pela naturalização das atribuições femininas e masculinas, com tendência à determinação do destino de cada um dos gêneros. E a associação da suposta natureza feminina com o trabalho por amor, muitas vezes, justifica os baixos salários em profissões, como exemplo, o magistério, profissão na qual estou inserida a 19 (dezenove) anos, exercendo a prática docente desde a educação infantil ao ensino superior em instituições privadas, em redes públicas e projetos sociais. Contudo, gradativamente a empregabilidade e as rendas econômicas das mulheres, se impuseram como uma necessidade na instituição familiar.

Seja em função dos altos índices de desemprego ou remunerações masculinas insuficientes para o custeio familiar, ou porque a família depende exclusivamente do trabalho feminino ou ainda porque as mulheres querem e precisam de independência econômica. (LUZ, 2009, p. 155).

Ou seja, as mulheres passaram a trabalhar fora de seus lares, quando assumiram funções consideradas extensão dos afazeres domésticos. Neste cenário, a profissão de professora foi, ao longo da história, compreendida como função materna e acolhedora, principalmente nos anos iniciais da educação básica, embora, a identificação da mulher com a atividade docente no passado tenha sido alvo de discussões e polêmicas: “Para alguns parecia uma completa insensatez entregar às mulheres, usualmente despreparadas, portadoras de cérebros pouco desenvolvidos pelo seu desuso a educação das crianças”. (LOURO, 2007, p.450). Segundo a mesma autora, outras vozes afirmaram que as mulheres tinham por natureza uma inclinação para o trato com as crianças. Compreendidas como as primeiras naturais educadoras, nada mais adequado do que lhes confiar a educação escolar das crianças na primeira fase escolar.

Mesmo desconhecendo essa origem histórica da atuação das mulheres na profissão de professora, incomodava-me com diversas situações vivenciadas sobre a exigência de uma prática docente pautada na docilidade, no esvaziamento da educação enquanto possibilidade de transformação social, na compreensão do componente curricular Arte enquanto prática decorativa para festas anuais associadas apenas às atividades de desenho e ao ensino da história da Arte. Entre outras situações, percebi a necessidade de registro e compartilhamento do meu fazer docente associado à pesquisa acadêmica e à prática artística pessoal, pois passei a perceber a importância das minhas experiências pessoais como atriz, produtora cultural, percussionista e coordenadora de projetos de formação artística em coletivos artísticos na realização de projetos culturais independentes e em programas públicos de formação. Essas atuações permitiam-me ampliar o entendimento sobre educação, arte, comunidades em situação de vulnerabilidade social e violências contra as mulheres, já que é um corpo socialmente feminino que escreve, pesquisa, vivência práticas artísticas educativas em diferentes contextos e sofre violências psicológicas, morais, verbais e físicas por ser uma corpa feminina.

Entende-se por violências físicas agressões que envolvem o contato físico ao corpo das mulheres, como empurrões, chutes, tapas, socos, facadas, espancamentos, entre outras situações, enquanto que as violências sexuais dizem respeito ao toque em partes íntimas sem consentimento da mulher, que caracterizamos como assédios, abusos sexuais, prática de pedofílias quando envolve crianças e adolescentes em práticas sexuais de toque, exibição do corpo da vítima, prostituição infantil e os crimes de estupro. As violências psicológicas estão associadas aos xingamentos morais, como: puta, vadia, vaca e chantagens emocionais. Destaca-se que, em geral, as ameaças em relação à separação, retirada de bens, perda de guarda das/dos filhas/filhos, falta de auxílio na garantia das necessidades básicas de sobrevivência, tal como a moradia e alimentação. São situações que podem ocorrer culminando em outras violências na vida das mulheres.

As violências podem ser entendidas como um ciclo vicioso, pois romper com esse ciclo demanda políticas públicas, apoio institucional, familiar, social em geral, oferecimento de alternativas para que a mulher reconheça as situações de violências na qual está inserida e denuncie o agressor. Mas cabe salientar que a mulher nunca deve ser considerada motivadora da situação de violências, já que é a vítima. A sua frequente culpabilização em vivenciar essas situações, corrobora para que milhares de mulheres no mundo permaneçam em vulnerabilidade social, mantendo toda a estrutura capitalista patriarcal da necropolítica, na qual nem todas as vidas importam e podem facilmente ser eliminadas, caso não cumpram o papel ao qual foram submetidas, de obediência e servidão a corpos de gênero masculino, principalmente corpos de homens brancos da classe dominante. Sendo assim, violência de gênero não é um problema exclusivo das mulheres, pois caracteriza-se como um problema social que deve ser combatido por todas, todos e todes que assumem o compromisso com a defesa dos direitos humanos.

As violências contra as mulheres e, particularmente, as violências domésticas, nem sempre foram punidas, muitas vezes sendo justificadas como menor poder ofensivo. “A hierarquia entre os gêneros, aliada a uma cultura que naturaliza e justifica a violência, possibilitou uma verdadeira democratização desse mal social” (LUZ, 2009, p. 56). A Lei nº 11.340 de 07 de agosto de 2006, conhecida como Lei Maria da Penha, assim chamada em homenagem à farmacêutica Maria da Penha Maia Fernandes, uma das vítimas da

violência doméstica, representa um grande avanço no combate a essas violências. Tem como fim específico combater as violências e assegurar-lhes o exercício dos direitos à vida, à segurança, à saúde, à alimentação, à educação, à cultura, à moradia, ao acesso à justiça, dentre outros direitos humanos fundamentais. Esta lei garante o atendimento especializado em Delegacias das Mulheres, bem como, abrigos para as vítimas de violências, medidas protetivas para manter o agressor longe, e prevê penas de reclusão social.

A 'Lei Maria da Penha' é um microsistema legislativo que alberga normas dos diversos ramos do Direito, tais quais: Direito Penal, Direito Trabalhista, Direito Civil e Direito Administrativo, percebendo a violência contra a mulher e sua superação como fenômeno multidisciplinar, regulando a criação de juizados específicos para julgamento das causas e a intervenção de equipe formada por profissionais de diversas especialidades com vistas à superação da violência. (SILVA, et al, 2010, p.48).

Por outro lado, no ano de 2016 o governo brasileiro foi notificado pelo Escritório de Direitos Humanos das Nações Unidas que denunciou o Brasil por ocupar o quinto lugar no ranking mundial de feminicídio, nome dado à mortes por gênero, o que significa que uma mulher é morta por ser mulher. Além disso, o país ocupa o ranking de primeiro colocado quando analisados os dados de mortes de pessoas transgêneras³. De acordo com o Mapa da Violência (2019), entre os anos 2007 e 2017 houve um aumento de 20,7% na taxa nacional de homicídios de mulheres, quando a mesma passou de 3,9 para 4,7 mulheres assassinadas por grupo de 100 mil mulheres. Ou seja, em média 503 (quinhentos e três) mulheres brasileiras são agredidas por hora, cabendo destacar que a cada 11 (onze) minutos uma mulher é estuprada e, por dia, 15 (quinze) mulheres são mortas. Quanto aos dados comparativos na perspectiva de raça, nota-se que os casos de feminicídio, violências domésticas e de estupro entre as mulheres negras são ainda maiores comparados às mulheres brancas.

Muitas vezes, as violências psicológicas, simbólicas e morais culminam nas violências verbais, físicas e sexuais, como é o caso do estupro, em alguns casos, compreendido como corretivo a mulheres lésbicas. As violências são ainda mais perversas contra as mulheres pardas e negras, devido a baixa renda, baixa escolaridade, a objetificação do corpo negro, os processos escravagistas e a racialização dos corpos femininos. O acesso

³ Transgeneridade trata-se de pessoas nascentes com um determinado sexo biológico que ao longo da vida assumem outra identidade de gênero.

ao mercado de trabalho às mesmas é ainda mais restrito quando associado à maternidade compulsória e à dependência financeira, em alguns casos, do gênero masculino e de programas sociais do Estado⁴. É oportuno enfatizar que as características físicas, frutos de processos colonizadores, são transformadas em construtos sociais que classificam o sujeito em relações de subordinação. Neste sentido, é possível afirmar que a diversidade não se trata de um fato natural, mas do resultado de um processo relacional – histórico e discursivo – de construção da diferença que gera opressões.

PROCEDIMENTOS

As propostas artísticas realizadas com a turma da Etapa Final do EJA, ocorreram após aulas expositivas sobre a história do Dia 8 de Março - Dia Internacional da Mulher, ressaltando sobre a invisibilidade de mulheres artistas na história da Arte, a conceituação de violências contra as mulheres, dados de feminicídio no Brasil e aspectos relacionados a Lei Maria da Penha. O processo artístico pedagógico envolveu conhecimentos das áreas do teatro, das artes visuais e da história da Arte, e foram permeados por debates coletivos mediados, pautados em relatos pessoais de violências domésticas, exposição oral relacionada à biografia da Maria da Penha e práticas artísticas coletivas.

Nesta etapa do trabalho, solicitei à esta turma a subdivisão em grupos para a produção coletiva em artes visuais. Foram disponibilizados materiais como papel kraft, giz, lápis e canetas de diversas cores, colas, tesouras e revistas para criação de painéis apresentados primeiramente à própria turma e em seguida expostos na escola. Em um dos painéis o grupo representou uma mulher vestida com uma camiseta que continha o número 180, o disque denúncia nacional, gratuito, de atendimento 24h que orienta mulheres em situações de violências demonstrando o quanto o grupo havia corporificado a informação dita na aula expositiva anterior. Outro painel criado por outro grupo de estudantes, tratou da representatividade de uma mulher negra, o que gerou discussão no coletivo que debateu sobre qual cor deveria ter a mulher desenhada. Alguns estudantes defendiam que a mulher deveria ser pintada com a cor preta, outros com a cor bege e outros ainda que ela não

4 No atual governo de Jair Bolsonaro, desde 2019, os programas sociais e as políticas públicas em defesa dos direitos das mulheres, vem sistematicamente sendo atacados com a diminuição de recursos financeiros e alguns programas extintos, aumentando o número de mulheres em situação de vulnerabilidade social.

deveria ser pintada, já que o suporte do papel kraft, utilizado para realização da atividade proposta, era pardo, esse não deveria ser alterado, pois que a maioria das mulheres da sala eram pardas. Algumas estudantes não concordaram, alegando que a mulher negra é quem mais sofre violências conforme os dados apresentados em aula e, portanto, elas deveriam representar isso no desenho criado coletivamente e, também, porque na turma havia mais mulheres negras que não se autodeclararam⁵.

Para produzir os desenhos figurativos do corpo humano, as estudantes disponibilizaram-se a deitar no chão, sob o papel kraft e serem contornadas por outras integrantes do grupo. Essa ação demonstrou um respeito pela diversidade de corpos e o quanto a expressividade se faz presente na criação artística, em especial em práticas no contexto escolar, que em algumas situações, está fortemente ligada à reprodução tecnicista de obras consagradas na história da Arte. Algumas estudantes mostraram-se bastante envolvidas com a criação, a ponto de perdermos o horário do intervalo para jantar. Muitas surpreenderam-se com o resultado estético-formal satisfatório, alegando nunca terem vivido uma experiência em criação artística de forma coletiva e com a utilização do corpo como parte da obra.

219

Faço aqui um adendo sobre a importância das relações humanas entre docentes e discentes e da prática do respeito mútuo, pois adotei o hábito de jantar na escola, sentada no refeitório na mesma mesa das estudantes. Isso possibilitou uma continuação das questões desenvolvidas na aula, durante o jantar, nos aproximando enquanto mulheres da classe trabalhadora que temos muitas histórias em comum e, juntas, a refletir e verbalizar essas trajetórias pessoais. Fortalecemo-nos e nos reconhecemos no gênero feminino, ampliando e respeitando nossas diferenças e pluralidades sem romantizar essa relação, mas desdobrar para além da relação hierárquica professora e estudantes.

Um dos grupos inseriu, junto ao painel contendo vários desenhos, a solicitação de intervenção dos/as observadores/as: “Deixe aqui seu recado de respeito e admiração para as mulheres”. Essa proposta gerou frases que demonstraram plena convivência com situações de violências. Após uma semana de exposição no corredor escolar, foram

5 Na aula expositiva, apresentei dados do IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística sobre a categorização racial em vigor no país e explicitou que a autodeclaração é direito de cada indivíduo de se autodeclarar pertencente à determinada raça: branca, parda, negra ou indígena.

encontrados nesta obra distintas intervenções que demonstraram intensa indignação diante do exposto naquele painel, o que evidenciou diversas violações contra os direitos das mulheres. Essa ação denuncia a urgência na realização de ações pedagógicas que contribuam para os debates em direção a mudanças de paradigmas sobre o tema. Neste sentido, considerei a relevância de estimular a discussão em grupos sobre os processos de trabalho desenvolvidos. Destaco que a conversa foi ampliada às demais turmas nas quais atuo como docente naquela mesma escola, passando por todas as turmas do Fundamental II (6º ao 9º ano), totalizando quatorze turmas, bem como, as três outras que completam a EJA no ensino noturno. Sendo assim, foi apresentada, em todas as turmas, a Lei Maria da Penha e os direitos das mulheres, além de reafirmar a responsabilização de todas, todos e todes em uma convivência escolar respeitosa e harmoniosa, que defende a equidade e igualdade de gênero.

Na próxima etapa, foram realizadas práticas teatrais inspiradas no Teatro do Oprimido e no Teatro das Oprimidas, a partir dos depoimentos de violências contra as mulheres, tanto apresentados nas construções das cenas, como comungando apenas entre mulheres em rodas mediadas, exclusivas para o gênero feminino, pois são necessários os espaços ocupados apenas por mulheres, considerando que a presença do gênero masculino pode causar inibição da verbalização dos sentimentos e opiniões, já que nos habituamos a ser julgadas, inferiorizadas e silenciadas em espaços sociais. Busquei estimular o questionamento sobre as violências, cabendo destacar a consideração sobre a fundamental importância da escola no processo de desestabilização de discursos que promovem a opressão contra esse gênero.

A escola é parte integrante da sociedade em que vivemos, muitas vezes reforçando e reproduzindo códigos de conduta que reafirmam processos de desigualdade e injustiça social, ou seja, todos os problemas sociais desembocam na escola e são parte do cotidiano escolar. Por outro lado, a instituição escolar é um ambiente propício para a discussão dos conhecimentos historicamente acumulados. E, concordando com Freire (2004), os processos discriminatórios são imorais, por esta razão, a luta contra a discriminação se refere a um dever, por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar. Neste sentido, o trabalho sobre as relações de gênero deve ter como ponto de partida o

combate de relações autoritárias e o questionamento dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres, presentes na sociedade e nas diversas instituições sociais, dentre essas a escola, institucionalizado como espaço do conhecimento e da educação escolarizada.

Para Martins (2009), em especial, o teatro solicita a presença viva dos seus jogadores/criadores possibilitando a integração do indivíduo consigo, assim como o deslocamento do eu para com o outro, em um exercício de alteridade, pelo estabelecimento de parcerias, quando todos têm a oportunidade de pensar, realizar, avaliar e redefinir juntos os objetivos a serem atingidos. Por esta razão, o teatro na escola com enfoque na violência contra a mulher é de suma relevância. Vale destacar a potencialidade do Teatro das Oprimidas no processo de questionamento das participantes, sobre o sistema atual de dominação e submissão, em todos os projetos comprometidos com as esferas públicas democráticas.

A arte pode funcionar como sensibilizadora e catalisadora, impelindo as pessoas a se envolverem em movimentos organizados que buscam provocar mudanças sociais radicais. A arte é especial por sua capacidade de influenciar tanto sentimentos como conhecimento [...] A arte progressista pode ajudar as pessoas a aprender não apenas sobre as forças objetivas em ação na sociedade em que vivem, mas também sobre o caráter intensamente social de suas vidas interiores. Em última análise, ela pode incitar as pessoas no sentido da emancipação social. (DAVIS, 2017. p. 166).

Considerado como instrumento de intervenção política e social, o TO estimula o exercício da democracia, “partindo do entendimento do teatro enquanto linguagem capaz de humanizar e conscientizar o oprimido de suas potencialidades fortes ferramentas para a luta social”. (CANDA, 2012, p. 194). Ainda de acordo com a mesma autora, o teatro e as circunstâncias da vida social não são vistos e apresentados como realidade pronta e acabada, e o espaço cênico revela as diversas possibilidades e alternativas a serem discutidas e aplicadas na vida em sociedade. Nesta perspectiva, a cena é arte educativa por excelência, pois promove conscientização política, descobertas pessoais e coletivas com vistas a contribuir para ampliar os espaços de problematização de modelos opressores.

A pedagogia teatral de Boal foi denominada por ele mesmo de teatro do oprimido, tomando emprestada a expressão utilizada por Paulo Freire para designar sua radical proposta educativa (pedagogia do oprimido). O teatro do oprimido consiste, basicamente, num conjunto de procedimentos de atuação teatral improvisada, com

o objetivo de, em suas origens, transformar as tradicionais relações de produção material nas sociedades capitalistas pela conscientização política do público. (JAPIASSU, 2001, 37).

De fato, é possível traçar uma análise comparativa entre a Pedagogia do Oprimido e o TO, sobretudo pela proposta de desmonte das barreiras estabelecidas entre professora e estudante,s defendida por Freire, assim como entre palco e plateia, que também é desmontada em Boal, além do objetivo principal de alfabetização política, presente em ambas as propostas. Segundo Boal (2009) todas as pessoas podem representar a vida no espaço da cena, independentemente de serem ou não profissionais do teatro. É oportuno o esclarecimento que, dentre as modalidades teatrais que compõem o TO, principalmente o Teatro Fórum e o Teatro Imagem foram fundamentais na pesquisa de campo realizada com as estudantes da EJA, em sua maioria com pouco ou nenhum contato com o teatro até então.

Inicialmente, foram propostos jogos do arsenal do TO, sendo eles: Batizado Mineiro (BOAL, 2004, p. 143), que é jogado em círculo, com as jogadoras em pé, indo uma de cada vez apresentar-se com o seu nome e um movimento representativo da sua personalidade. Em seguida, a turma repete o nome e reproduz o movimento apresentado; Zip, Zap, Bop, Toim (CTO, 2008, apostila, p. 18) que consiste em uma jogadora de cada vez, dizer um dos sons que denominam o jogo, acompanhados de movimentos das mãos da jogadora, em direção a outra jogadora. Cada participante decide a direção e o som semelhante a direção das mãos; Máquina de Ritmos (BOAL, 2004, p. 129), é definido um tema pelas participantes e uma de cada vez dirige-se ao centro para compor uma máquina do tema proposto. Cada participante movimenta-se e produz sons como se fosse uma engrenagem que compõe a máquina coletiva. Após a montagem da máquina, uma cada participante, deixa a engrenagem e a observa; Homenagem a Magritte (BOAL, 2004, p. 216) trata-se de um jogo de improviso com objetos que devem ser ressignificados no espaço da cena, sendo assim, os objetos propostos para as participantes, pode ganhar qualquer significado que não seja o literal do objeto. Os jogos foram orientados a partir de palavras referente aos direitos humanos, e foram criadas máquinas corporais a partir da palavra opressão, oprimidos, direitos, humanos e violências.

Em roda, todas as estudantes participaram do jogo com entusiasmo, risos, empolgação, porém quando alguma participante errava a direção relacionada ao som no jogo Zip, Zap, Bop, Toim ou na reprodução do som e movimento no Batizado Mineiro, perdia-se a concentração, pela falta de hábito na prática de tais exercícios. A proposta do TO, além dos jogos, apresenta também técnicas relacionados ao Teatro Imagem, que consiste na criação de cenas a partir de imagens corporais: “O teatro do oprimido quer ser um espelho mágico onde possamos de forma organizada, politizada, transformar a nossa e todas as imagens de opressão que o espelho reflete”. (BOAL, 2008, p.190).

Logo, dividi a turma em duas fileiras, A e B. Primeiramente a fileira A virou-se de costas enquanto integrantes da fileira B criaram imagens, poses estáticas como em uma fotografia, atentando-se para intenção na comunicação imagética criada corporalmente, sem uso da fala e do movimento. A fileira A foi orientada a virar-se, observar e imitar as imagens das integrantes a sua frente, e, posteriormente foram invertidas as proposições. A princípio, foi proposta a criação de imagens sem temáticas, focando na percepção da espontaneidade, na compreensão das regras do jogo e na importância da expressão corporal e facial, como elementos primordiais na interpretação teatral. Porém, para explicitar o entendimento acerca dos relacionamentos opressores, propus que as imagens fossem criadas a partir das palavras: opressão, gênero, violências e racismo.

Timidamente as imagens foram sendo criadas de forma semelhante, demonstrando muito sofrimento e vitimização das oprimidas, trazendo à tona o repertório pessoal das estudantes sobre as opressões sociais. Foi relevante questionar o aspecto de submissão nas relações presente nas imagens apresentadas, instigando para outras possibilidades de construção cênica no enfrentamento das opressões. Em continuidade da prática teatral, a turma foi subdividida em pequenos grupos para realizar a tarefa de construir cenas com a construção de três imagens que apresentassem uma situação de opressão de gênero.

Após as aulas expositivas, as práticas em artes visuais, o desenvolvimento de jogos do arsenal do TO com intento de desmecanizar o corpo, a realização de exercícios voltados para a expressão corporal, expressão vocal e as experiências com Teatro Imagem, foi possível realizar as práticas cênicas relacionadas ao Teatro Fórum.

Solicitei a divisão da turma em pequenos grupos formados por no máximo 5 (cinco) estudantes que foram estimulados a criarem cenas improvisadas com enfoque nas violências contra as mulheres. Para tanto, foram reservados 15 (quinze) minutos para a construção coletiva das cenas, as quais foram apresentadas no pátio da escola. Após a apresentação das encenações orientei para que a turma escolhesse apenas uma das cenas para ser apresentada a partir da proposta Teatro Fórum. Nesse momento, retomei a explanação acerca do entendimento sobre o Teatro do Oprimido e a prática do Teatro Fórum e a participação dos espec-atriz⁶.

Em sua maioria, a turma optou pela cena de um casal heterossexual representado por um homem visivelmente alcoolizado que de uma forma expressamente agressiva demonstrou a sua proibição quanto ao desejo de sua esposa em participar de um baile funk, vestindo-se com uma blusa e shorts curtos. Os insultos verbais contra a mulher se fizeram presentes ao longo da apresentação, com agressões físicas, pois em variados momentos ele a segurou de forma bruta pelo braço, empurrando-a e ameaçando-a de morte, sempre aos gritos. No espaço cênico este homem opressor cometeu contra a mulher oprimida violências caracteristicamente conceituadas como psicológicas, verbais e físicas.

224

Quando o grupo novamente apresentou a cena acima descrita, várias falas manifestadas pela plateia demonstraram o entendimento sobre a oprimida como sendo a culpada pelo comportamento do opressor. Para exemplificar, selecionei algumas das frases e chamamentos que refletem a cultura marcadamente machista, misógina e sexista impregnada na conduta e práticas sociais: “vadia”, “puta”, “ela quer mesmo ir dá”, “lá vai a novinha, passar o rodo”, “depois que bate, o homem que está errado”. As estudantes de gênero feminino inicialmente permaneceram caladas diante dos xingamentos, mas após as minhas provocações, mais precisamente na função de professora curinga, elas se manifestaram contra a opressão de gênero representada. Ou seja, a partir da mediação da professora curinga, as estudantes identificaram a situação de violência, posicionando-

⁶ Espec-atriz/ator é a denominação criada por Augusto Boal na sistematização do Teatro Fórum que consiste na intervenção do público na cena que está apresentada sob a orientação do coringa durante a apresentação teatral.

se contra o relacionamento abusivo representado na cena. Para melhor compreensão apresento abaixo falas das estudantes que expressa a indignação das mulheres frente a encenação:

Homem nenhum me trata assim não. (Maria Bonfim, 2019).

O corpo é meu, eu saio com a roupa que eu quero e ando onde eu quiser. ((Maria Aparecida, 2019).

Nenhum homem manda em mim desse jeito aí da cena, não mesmo. Por isso que eu pago minhas contas, voltei a estudar e não vor ter filho com qualquer um, sem colocar uma aliança no meu dedo. (Maria Divina, 2019).

Homem é assim mesmo, enquanto não casa adora ver mulher de shortinho, depois que vira esposa quer que a gente mude. ((Maria de Fátima, 2019).

Após a ação cênico-pedagógica acima descrita solicitei que voluntariamente algumas das estudantes adentrassem na cena para apresentarem outras possibilidades relacionadas à situação de violência doméstica apresentada. A partir de então, foram realizadas intervenções, algumas delas contendo traços de violência. Destaco aqui uma das cenas na qual a personagem inicialmente oprimida sai para o baile e não retorna mais para casa. A decisão fica explícita quando a *espect-atriz* oprimida, enfrenta o marido opressor, liberta-se de uma agressão física, para em sua frente, olha em seus olhos e diz: “Eu vou e não volto mais”, demonstrando um rompimento frente à situação de opressão doméstica.

Algumas estudantes vibraram com o fechamento da cena, aplaudiram fortemente e disseram concordar com o apresentado, porém, algumas atentaram para as dificuldades de tomar essa decisão na vida real. Outras mulheres compartilharam histórias vividas de violências domésticas e como cada uma rompeu com o ciclo de violências.

Muito bom pensar sobre essas coisas no teatro porque é bem assim mesmo que acontece. Essa cena que fizemos aqui acontece todo dia, é tão comum, que a gente nem pára para pensar. Mas o teatro faz a gente pensar e se divertir de ver os amigos na cena. (Maria Esperança, 2019).

Por meio da discussão pautada na cena apresentada, foi possível constatar que as estudantes tiveram a oportunidade de invadir o palco para mostrar o seu ponto de vista e exercitar a ação, em um processo de desnaturalização das violências de

gêneros enfrentadas cotidianamente. O Teatro Fórum provoca os sujeitos a questionar a realidade apresentada e a intervir na cena, buscando resolver problemas específicos de opressões entre as personagens. A participação dá-se em uma perspectiva de educação para a autonomia (FREIRE, 1996), compreendida no presente texto como um processo de liberdade, na medida em que a personagem se reconhece como sujeito (BOAL, 2005). As intervenções em uma cena de Teatro Fórum são frutos de um processo de fruição da obra teatral pelo *espect-ator/atriz*, e envolvem questões como a formação, as experiências anteriores em determinado contexto social e a produção ideológica perante o mundo. Desta maneira, o sujeito exercita o olhar interpretativo sobre a cena e é provocado a modificá-la, manifestando, no espaço cênico, o que faria no lugar da oprimida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de criação coletivo é tão significativo quanto a cena apresentada, pois o trabalho artístico é orientado para ser desenvolvido de forma colaborativa, em defesa do exercício da escuta ativa, da proposição individual que deve ser acolhida e debatida coletivamente, respeitando e problematizando diferentes opiniões, de forma democrática, tornam-se práticas determinantes para as escolhas estéticas apresentadas.

Essas práticas artísticas potencializaram o cotidiano escolar, tornando a escola viva, em constante movimento, envolvendo discentes, docentes, ATE⁷ e merendeiras, que participaram como público e atuando na cena teatral. A experiência fez com que, como docente, pudesse me aproximar de outros profissionais que constroem diariamente a escola. Infelizmente ainda há uma hierarquização entre os profissionais que compõem a comunidade escolar, conforme seu nível de escolaridade e função que ocupa no quadro administrativo. A escola, quase sempre, é um campo minado de relações de poder e opressão geradas por discriminações de gênero, raça, classe e sexualidade.

A Arte humaniza a escola, pois ações artísticas propiciam à comunidade escolar outras possibilidades de relações e ocupação do espaço, que gera o pertencimento e a emancipação de pensamento na reconstrução da atuação cotidiana, pois a escola passa a ser maior que o desejo de ler e escrever. E eu, enquanto educadora, posso, aos poucos,

⁷ ATE é a sigla destinada à agente técnico escolar que desempenha as funções de inspetora, colaborando com a organização e execução da rotina escolar.

me perceber como uma pesquisadora que constrói a trajetória de ensino e aprendizagem na troca de saberes populares e científicos, tornando o processo coletivo e democrático, já que todas opinam, sugerem, constroem os próprios caminhos para um conhecimento significativo para todas as participantes. Inclusive a *persona* professora deixa de ser vista como a detentora de um saber inquestionável e reproduzido em todas as turmas, por anos de prática docente, pois a aprendizagem também se dá cotidianamente nas relações e nas tentativas de orientações cênicas, que ora atingem seus objetivos, ora são profundas frustrações.

É fundamental que o coletivo acolha as propostas cênicas e disponibilizem-se ao jogo, à construção da cena, à escuta permanente e ao debate de questões ainda consideradas tabus. Se muitos indivíduos ainda defendem o ditado popular “em briga de mulher não se mete a colher”, significa que há um longo caminho no trato das múltiplas violências contra as mulheres.

A arte progressista questiona essas relações opressoras, na tentativa de promover consciência de classe, senso crítico e senso de coletividade, além de possivelmente gerar autoestima, protagonismo, pertencimento identitário, conhecimento de diferentes culturas, aproximações afetivas, reflexões críticas e, por que não? Alegria. O afeto e a felicidade também são revolucionários na escola, pois é ali que muitas não querem estar, inclusive os/as próprio/as funcionários/as que com frequência chegam no ambiente escolar já contando as horas para encerrar o período de aulas e ir embora, ou estudantes que julgam qualquer lugar ser mais atrativo do que este ambiente.

Cada aula foi entendida, nesta prática, como espaço de ensaio e laboratório por visar a experimentação. “Um caminho em aberto, deixando coisas por descobrir” (SANTOS, p. 78, 2019), que vai sendo construído de forma coletiva a partir da própria experiência, buscando perceber as potências e os modos de estimulação. O medo, sempre presente nas falas das estudantes em função da preocupação com a aceitação e o julgamento coletivo, pode ceder espaço para o exercício genuíno de da expressão, mesmo que lentamente. Nos momentos em que os medos e inseguranças são superados há como que o reconhecimento

coletivo, parecido com o próprio fazer teatral, quando há uma espécie de suspensão do tempo, marcado por um grande silêncio da plateia em demonstração da identificação com a conquista da outra.

Não cristalizar as experiências como uma “fórmula mágica”, auxilia a encontrar modos de lidar com o conjunto de desafios a serem enfrentados cotidianamente. Nessa proposta, todas as estudantes quiseram experienciar o espaço da cena? Não. Houve desinteresse e ausência nas aulas? Sim. Houve recusa a levantar-se da cadeira para mover-se pelo espaço e participar do jogo? Sim. Houve reclamação na coordenação pedagógica sobre as aulas de Arte que mais pareciam “brincadeira de criança”? Sim. O que foi feito nas diversas situações? Muito diálogo, argumentações pautadas na legislação sobre o ensino contemporâneo da Arte, apresentação do Currículo da Cidade de São Paulo para EJA que contempla o ensino do teatro, diversas tentativas de aproximações das estudantes resistentes às novas experiências e esperança, do verbo “esperançar”, defendido por Freire. E por fim, muitas dessas estudantes passaram a participar ativamente das aulas e até cobraram o envolvimento de outras estudantes que: “deveriam respeitar a professora, que era novinha, mas sabia o estava fazendo na aula⁸”.

Sabemos que todas as sociedades se movem através de estruturas conflitantes: como poderíamos nós, então, assumir uma virginal posição isenta diante de conflitos dos quais, queiramos ou não, fazemos parte? Seremos sempre aliados dos oprimidos...ou cúmplices dos opressores. Fazer Teatro do Oprimido já é o resultado de uma escolha ética, já significa tomar partido dos oprimidos. (BOAL, 2008, p.25).

E “tomar partido dos oprimidos” também pressupõe a prática da empatia, da generosidade, do afeto e, sobretudo, do reconhecimento das oprimidas, para o fortalecimento do coletivo e das transformações sociais. Se no início várias das mulheres apoiavam os opressores, ao longo dos experimentos foi identificado aumento considerável de apoio entre elas mesmas, passando a se defender umas às outras. A ambição de que a mudança transcenda o espaço da cena para alcançar o dia a dia da vida em sociedade, talvez possa soar como grande, ou talvez possa soar apenas como um dos tantos desejos que o/as profissionais da educação almejam ao optarem pelo ambiente escolar.

8 Argumento de uma estudante idosa para defender minhas propostas pedagógicas, considerando que a minha idade é inferior à da maioria das estudantes do EJA, embora tenha muitos estudantes jovens, excluídos do processo de escolarização no período correto que participaram dessas experiências artísticas.

Sobre o teatro, vinculado ou não à prática de ensino, é por excelência educativo. Para Boal (2005) todo teatro é político, pois todas as atividades humanas são políticas. O teatro atua na comunicação das nossas sensibilidades, conectadas com o desenvolvimento do pensamento crítico e reflexivo. Na medida em que transformo, também me transformo; e na medida que me transformo, também transformo.

REFERÊNCIAS

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

_____. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2004.

_____. **Jogos para atores e não atores**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

CANDA, CILENE NASCIMENTO. Paulo Freire e Augusto Boal: diálogos entre educação e teatro. In: **Revista HOLLOS**, v. 4, p. 195-205, 2012.

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

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 17º ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Organizadores: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Brasília: Rio de Janeiro: São Paulo: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

JAPIASSU, Ricardo. **Metodologia do ensino de teatro**. São Paulo: Papyrus, 2001.

LUZ, Nanci Stancki da. Violência contra a mulher: um desafio à concretização dos direitos humanos. In: LUZ, Nanci Stancki da, *et al.* (orgs). **Construindo a igualdade na diversidade: gênero e sexualidade na escola**. Curitiba: UTFPR, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE, Del Priore (org.) **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 3º ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2001.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16 edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

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). Curitiba: UTFPR, 2009.

São Paulo (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Currículo da Cidade: Educação de Jovens e Adultos: Arte**. São Paulo: SME/COPEd, 2019.

_____. Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Retratos da EJA em São Paulo: história e relatos de práticas**. São Paulo: SME/COPEd, 2020.

SILVA, Luciana Santos, *et al.* **O que queres tu mulher? Manifestações de gênero no debate de constitucionalidade da 'Lei Maria da Penha'**. In: 5^o Prêmio - construindo a igualdade de gênero: redações, artigos científicos e projetos pedagógicos premiados. Brasília: Presidência da República, Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2010.

VIANA, Dimir. **Teatro do oprimido na educação de jovens e adultos**. Curitiba: Appris, 2016.

O CINEMA PRODUZIDO NA ESCOLA COMO ARTE COLABORATIVA

Morgana Sousa Assunção¹

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo analisar cinco curtas – *Cerrado Brincado*, *Meu Nome é Lyceu*, *Elo*, *Esquadrão Cerrado* e *Memórias Secas* – produzidos por estudantes no projeto de cinema e educação *Se Liga no FICA*, durante o XVIII Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), ocorrido na Cidade de Goiás - GO, entre os dias 16 e 21 de agosto de 2016. Nos interessa discutir o cinema produzido na escola como arte colaborativa, suas obras e o processo de criação coletiva entre os diferentes grupos sociais (festival de cinema, universidade e escola) a partir das questões que Claire Bishop levanta sobre a virada social na arte contemporânea e a virada ética na crítica da arte. Ainda como referencial teórico, trabalhamos com os conceitos de pedagogia da criação e análise de criação do Alain Bergala.

PALAVRAS-CHAVES: cinema; educação; arte colaborativa; pedagogia da criação.

THE CINEMA PRODUCED SCHOOL AS COLLABORATIVE ART

ABSTRACT: This paper aims to analyze five short films – *Cerrado Brincado*, *Meu Nome é Lyceu*, *Elo*, *Esquadrão Cerrado* and *Memórias Secas* – produced by students in the film and education project *Se Liga no FICA*, during the XVIII Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA), held in Cidade de Goiás - GO, between August 16 and August 21, 2016. We are interested in discussing the cinema produced in the school as collaborative art, their works and the creation process, between different social groups (film festival, university and school) from the questions Claire Bishop raises about the social turn in contemporary art and the ethical turn in art criticism. Still as a theoretical framework, we work with the concepts of creation pedagogy and creation analysis of Alain Bergala.

KEYWORDS: cinema; education; collaborative art; pedagogy of creation.

231

¹ Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: literalmentevlogando@gmail.com

1. INTRODUÇÃO

No dia 20 de agosto de 2016, em uma cidade do interior de Goiás, a quadra de esportes do antigo Colégio Sant'anna havia se transformado no Cinemão - a sala de exibição das mostras² do XVIII Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental (FICA). Nesta manhã de sábado, o público era composto principalmente pelos estudantes das onze escolas públicas que exibiam seus filmes na Mostra Competitiva de Vídeos Escolares *Se Liga no FICA*. Crianças e adolescentes se sentavam até mesmo no chão dos corredores do Cinemão para assistir os filmes que eles (ou os colegas) produziram.

Neste artigo analisaremos cinco dos onze curtas-metragens escolares exibidos no XVIII FICA, a partir do conceito levantado por Claire Bishop (2008) de arte colaborativa. Socialmente engajada e participatória, a arte baseada na colaboração social é aquela que está interessada “nas recompensas de uma atividade colaborativa – seja trabalhando com comunidades preexistentes, seja estabelecendo sua própria rede interdisciplinar” (BISHOP, 2008, p.146). Podemos considerar o cinema produzido na escola uma arte colaborativa?

O cinema é uma arte coletiva, com diferentes graus de autoria: roteirista, diretor de fotografia, diretor de arte, diretor de som e o diretor do filme - que é quem recebe o crédito de autor final da obra cinematográfica. Trazemos o conceito de arte colaborativa para um cinema produzido por estudantes e professores de escolas públicas depois de três dias de oficinas na escola, ministradas por estudantes de Cinema e Audiovisual, que acabam se colocando nos filmes em menor ou maior grau a partir da “mediação”/“orientação”, seguida pela montagem dos filmes sem o acompanhamento dos estudantes das escolas.

Este trabalho busca fazer a crítica desses filmes, considerando-os arte colaborativa, priorizando o pensamento estético e o sociopolítico, em vez de um julgamento ético - seja rejeitando as obras “por considerá-las marginais, desencaminhadas e carentes de qualquer tipo de interesse artístico” (BISHOP, 2008, p.147) ou enfatizando o procedimento de trabalho, a relação entre o artista e seus colaboradores, em detrimento da obra. As

2 O XVIII FICA contou com seis mostras de cinema em sua programação: a Mostra Competitiva, a 8ª Mostra Infantil - Fica Animado, 14ª Mostra ABD, Mostra Paralela do Cinema Brasileiro, Mostra de Lançamento Nacional e a Mostra de Vídeos Escolares *Se Liga no FICA*. A programação incluía também debates com cineastas, o Fórum de Cinema e o Fórum Ambiental com oficinas de cinema e meio ambiente, e diversas apresentações musicais (ASSUNÇÃO, 2018).

questões que Claire Bishop (2008) levanta sobre a virada social na arte contemporânea e a virada ética na crítica da arte, traz pontos interessantes para análise de um projeto de cinema e educação dentro de um festival e as obras produzidas nesse contexto.

2. CINEMA E EDUCAÇÃO

O cinema pode fazer parte da educação escolar de diferentes maneiras: seja na exibição de um filme para resolver o problema da aula vaga; no filme que ilustra o conteúdo da aula de história ou no que gera debate na aula de sociologia. Mas para além da função de entretenimento ou de “suporte pedagógico de disciplinas e conteúdos específicos” (FRANCO, 2010, p. 10), é possível ampliar a entrada do cinema na escola e trabalhar o valor estético do cinema, proporcionando experiência emocional.

A linguagem artística, [...] é, em todas as formas de expressão estética, uma linguagem de síntese, que resume, que reconfigura, que desconfigura, que mais indaga do que responde, que dialoga com o sonho, o devaneio e a incerteza. Busca, seja nas formas mais tradicionais como nas mais experimentais, mobilizar nossa percepção, sensibilidade e adesão afetiva, emocional, intuitiva. (FRANCO, 2010, p. 19).

O cinema na escola pode ser um ato de criação, como propõe Bergala (2008) com a pedagogia da criação, possibilitando uma experiência estética e subjetiva, devolvendo aos estudantes (e professores) o gesto emancipador de inventar, seja como espectador ou como fazedor de imagens. É com essa compreensão do cinema como arte e como marca de um gesto de criação, não como texto ou como tema, que foram elaboradas as oficinas do *Se Liga no FICA*, edição 2016.

No primeiro semestre de 2016, os estudantes de Cinema e Audiovisual do IFG participantes da disciplina de Cinema e Meio Ambiente, foram convidados a retomar o projeto *Se Liga no FICA*. Orientados pelo docente da disciplina, Carlos Cipriano, foi definida

uma metodologia para as oficinas, inspirada no formato das edições anteriores do *Se Liga no FICA* e no projeto de cinema e educação, *Inventar com a Diferença*³, que trazia Alain Bergala como referencial teórico.

Segundo Bishop (2008, p. 147), os artistas e grupos de arte colaborativa possuem objetivos variados, mas mantêm-se “ligados pela crença na criatividade da ação coletiva e nas ideias compartilhadas como forma de tomada de poder.”. É possível reconhecer essas características na pedagogia da criação de Bergala, que busca na arte - e no cinema incluso - um elemento que perturba o sistema de valores, de comportamento e de normas da escola em contraponto à tendência da instituição de “normalizar, amortecer e até mesmo absorver o risco que representa o encontro com toda forma de alteridade” (BERGALA, 2008, p. 30). Para Fresquet e Migliorin (2014, p. 17), o cinema, entre as afirmações de regra e certezas da escola, pode tencionar com exceções e dúvidas, afeto e sensações nesse terreno hegemonicamente cognitivo.

Apostar no cinema na escola, é apostar “na própria escola como espaço onde estética e política podem coexistir com toda a perturbação que isso pode significar” (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 07). É apostar na potência de invenção da imagem cinematográfica, que é afetada pelo mundo real ao mesmo tempo que constrói o real, inventa mundos, cria forma de vidas, contribuindo para a emancipação intelectual (FRESQUET; MIGLIORIN, 2014, p. 17) e emocional (FRANCO, 2010) do estudante e do professor. É com essa concepção de cinema e educação que o *Se Liga no FICA* 2016 acontece, em semelhança à descrição de arte colaborativa de Bishop (2008, p. 147), com projetos “politicamente engajados, que levam adiante o apelo modernista de mesclar a arte à vida”.

3 *Inventar com a Diferença - Cinema, Educação e Direitos Humanos* é um projeto criado em 2013, idealizado por Cezar Migliorin, Isaac Pipano e Luiz Garcia, coordenado pela UFF. O projeto cria uma metodologia para realizar oficinas em escolas, proporcionando a experiência de criação cinematográfica a partir de dispositivos - poucas e objetivas regras, que conduzem ao acaso pelo cinema (MIGLIORIN, 2015, p. 78), ao mesmo tempo que põe em questão a relação com o outro, que é filmado, que filma, que é deixado de fora, trabalhando a alteridade do olhar sem entrar diretamente em conceitos dos direitos humanos.” (ASSUNÇÃO, 2018).

3. SE LIGA NO FICA - EDIÇÃO 2016

A criação do FICA na Cidade de Goiás⁴ em 1999, pelo Governo de Goiás, teve a intenção de divulgar, nacional e internacionalmente, a cidade para favorecer sua candidatura ao título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade pela UNESCO - obtido em 2001 (CARNEIRO, 2005, p. 53). O festival manteve sua periodicidade anual e completou sua maioria em 2016, quando realizou a terceira edição do *Se Liga no FICA*.

Criado por Rodrigo Santana, coordenador do projeto 'FICA na Comunidade', a primeira edição do *Se Liga no FICA* aconteceu em 2005, com segunda edição em 2006. A edição de 2016 foi realizada em parceria entre IFG Campus Cidade de Goiás, IDESA – instituto vencedor da licitação para a realização do XVIII FICA – e a Subsecretaria Regional de Educação/SEDUCE. Temos então os grupos sociais participantes desse projeto de colaboração: o próprio FICA – com a iniciativa de modificar o formato do *Se Liga no FICA* propondo a parceria e financiando⁵ o projeto; os bacharelados do curso de Cinema e Audiovisual do IFG, que ministraram as oficinas e editaram os filmes produzidos; e os noventa estudantes de ensino fundamental e médio e os mais de vinte professores de onze escolas públicas estaduais (IFG, 2016).

Festival, universidade e escola pensando, propondo, produzindo e experienciando o cinema e a educação. Comunidades preexistentes estabelecendo sua própria rede de colaboração artística, objetivando a produção de onze curtas-metragens para a Mostra Competitiva de Vídeos Escolares *Se Liga no FICA*.

As oficinas do *Se Liga no FICA*, aconteceram em seis encontros nos meses de junho e agosto de 2016 (ASSUNÇÃO, 2018, p. 25). Com os mediadores divididos em duplas, nos três primeiros encontros foram utilizados dispositivos do *Inventar com a Diferença* como forma de apresentar aos estudantes (e professores), elementos cinematográficos.

4 A Cidade de Goiás conta com uma população de 24.727 habitantes, uma área de 3.108,019 km² e está localizada a 135 km da capital Goiânia (IBGE, 2010). Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?lang=&codmun=520890&search=||infogr % E1ficos:-dados-gerais-do-munic%EDpio>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

5 Com recurso do orçamento do FICA, foram remunerados: doze estudantes como mediadores das oficinas (além de um professor e um servidor do IFG), um estudante responsável pelo making of das oficinas; e mais três bacharelados (e dois estudantes do curso técnico integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG) para editar os filmes produzidos. Os equipamentos utilizados nas oficinas eram disponibilizados pelo do Núcleo de Produção Digital (NPD)/IFG. (ASSUNÇÃO, 2018).

Toda essa experimentação com o cinema deveria resultar em um curta metragem com temática ambiental para a exibição na mostra competitiva de vídeos escolares, durante o XVIII FICA. A escolha do tema foi feita pelos estudantes em cada escola e o roteiro foi produzido coletivamente a partir de outro dispositivo do *Inventar*, o roteiro-mapa - no qual os estudantes desenharam em cartolinas, um mapa do(s) ambiente(s) em que o filme se passaria, acrescentando possíveis falas e elemento diversos que poderiam aparecer.

Além da temática ambiental, a competição criada entre os filmes, foi uma característica que diferenciou o *Se Liga no FICA do Inventar com a Diferença*. Premiar os três melhores filmes produzidos, seria fazer o julgamento de que um filme era melhor que outro, depois de ter usado um referencial que valoriza o cinema e a educação como um gesto de criação coletiva, atento a experiência estética do outro.

Segundo Bishop (2008), os melhores exemplos de arte colaborativa tentam pensar o estético e o sociopolítico juntos. Ela questiona o viés ético das críticas feitas à arte baseada na colaboração social, em que:

[...] práticas colaborativas são automaticamente percebidas como gestos artísticos de resistência igualmente importantes: não há possibilidades de haver obras de arte colaborativa fracassadas, malsucedidas, não resolvidas ou entediadas porque todas são igualmente essenciais à tarefa de fortalecer os elos sociais. (BISHOP, 2008, p. 147).

Analisaremos cinco filmes produzidos no *Se Liga no FICA*, a partir da obra, mas considerando também o contexto de produção colaborativa em paralelo a discussão trazida por Claire Bishop e Alain Bergala.

4. ANÁLISE DE FILMES PRODUZIDOS NO *SE LIGA NO FICA* - EDIÇÃO 2016

Bergala (2008, p. 129) distingue a análise clássica de filmes – que “se funda e se restringe unicamente ao que está na tela”, buscando compreender, decodificar, “ler o filme” – da análise de criação – que “trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas”. A análise de criação faz parte da abordagem do cinema como arte, para que o espectador “vivencie as emoções da própria criação” (BERGALA, 2008, p. 35), criando mentalmente, novas escolhas para as cenas que assiste.

Exibidos no XVIII FICA no dia 20 de agosto, os filmes do *Se Liga no FICA* foram depois disponibilizados no canal de youtube do NPD Goiás⁶. Serão analisados os filmes: *Cerrado Brincado* (6'47"), *Meu Nome é Lyceu* (7'52"), *Elo* (9'15"), *Esquadrão Cerrado* (7'21") e *Memórias Secas* (7'23"). Vale ressaltar que além da análise fílmica, seria possível uma análise de recepção dos filmes na internet. São vários os comentários deixados principalmente por estudantes das escolas que produziram o filme, em um contexto de exibição individual, sem a mediação da escola ou do festival.

Buscamos fazer a decodificação do filme – seus planos, enquadramentos, movimentos de câmera – retrocedendo ao processo de criação, como sugere Bergala (e acusa Bishop). A ênfase no processo é guiada por questionamentos sobre autoria, co-criação e mediação.

4.1. CERRADO BRINCADO - COLÉGIO ESTADUAL CORA CORALINA

O documentário *Cerrado Brincado*⁷ (6'47") é o produto das oficinas ministradas no Colégio Estadual Cora Coralina pelos mediadores Carlos Cipriano Gomes Junior (professor do curso de Cinema e Audiovisual do IFG) e Gabriel Rocha Madeira (servidor do IFG).

O filme começa com trilha sonora e cartelas de apresentação⁸ presentes em todos os curtas. Mais uma cartela com “Colégio Estadual Cora Coralina”. O título do filme aparece sobre a imagem de um Ipê amarelo: *Cerrado Brincado*. O movimento da imagem é criado com a edição da imagem e não um movimento da câmera. Já temos aqui um elemento de discussão sobre autoria do filme, pois a oficina do *Se Liga no FICA* não comportou a edição/montagem dos filmes pelos estudantes das escolas, que só puderam assistir ao filme que fizeram já na tela do festival (ASSUNÇÃO, 2018, p. 28). Como não havia um roteiro bem estruturado para o que editor/montador seguisse, foi incorporado ao filme essa outra colaboração criativa vinda do editor/montador, responsável pela construção narrativa final.

6 Os filmes estão disponibilizados na playlist “*Se Liga no FICA 2016*”, disponível em: <<https://www.youtube.com/playlist?list=PLy11Se-FC2Alo7WbmRUetBGSXt4G-yHRB>>. Acesso em 12 ago 2019.

7 Filme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fjGnXF01zR0>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

8 na primeira tela, lemos “Governo de Goiás”, “Seduce Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esporte” e “Subsecretaria Regional de Educação da Cidade de Goiás”; seguido pelas logomarcas dos parceiros IDESA Brasil, IFG e NPD Cidade de Goiás; e ainda “FICA 2016” e “FICA na Comunidade” apresentam “*Se Liga no FICA - Oficinas Comunitárias de Produção Audiovisual*”

Para Bergala (2008, p. 143), no núcleo de criação no cinema permanece um indivíduo, sem importar que “a filmagem seja o resultado de um trabalho de equipe”. Este indivíduo seria o diretor do filme, porém nem todos os filmes do *Se Liga no FICA* foram produzidos com essa divisão de tarefas tradicional – ou não chegaram a creditar um diretor. Teriam os mediadores assumido a direção quando ela era supostamente coletiva?

Fade. Uma panorâmica é feita das palmeiras de Buriti até um grupo de estudantes uniformizados que escutam uma professora falando sobre o tema do FICA, “sustentabilidade do cerrado”, e a relação da proteção do cerrado com a proteção da cultura de seu povo. A câmera na mão acompanha os adolescentes que ouvem a professora sem muito entusiasmo. Uma estudante chega a chamar a atenção do colega, apontando depois para a câmera. Um carro passa em alta velocidade no fundo da imagem, permitindo uma compreensão melhor do lugar em que os estudantes e as professoras estão: na beira da estrada, cercados por árvores de grande porte. Em nenhum momento é identificado com lettering ou com fala, o lugar onde eles estão. Nem mesmo a cidade é identificada. Essa não identificação do ambiente é recorrente nos outros filmes, mesmo tratando de documentários – que costumam identificar o lugar onde se passa o filme.

Ainda no mesmo plano, a professor defende o resgate cultural do povo do cerrado a partir das brincadeiras relacionadas ao meio natural. Temos, então, o tema do filme apresentado. Em seguida temos quatro planos dos estudantes andando pelo mato, pegando nas árvores, manuseando gravetos, mas no áudio continua a fala da professora, sobre as brincadeiras realizadas com materiais da natureza, citando a pipa feita das varetas retiradas da árvore do buriti. As imagens são todas com a câmera na mão, enquadramentos que vão do plano aberto ao close no rosto ou mãos dos estudantes, com zoom in e zoom out. Até que temos um plano com a câmera parada, com cinco estudantes em quadro, e uma delas contando que a avó tem balaio feito de buriti. O áudio dessa conversa continua com os estudantes citando o que eles conhecem feito de buriti (pipa, gaiola, peneira), mas a imagem agora mostra um jovem carregando uma rama da árvore do buriti. A imagem do reflexo da árvore do buriti, introduz uma sequência de planos dos estudantes no rio, pegando sementes. Em off, ouvimos uma estudante citando problemas ambientais, como o desmatamento em volta das nascentes dos rios e o lixo descartado na natureza.

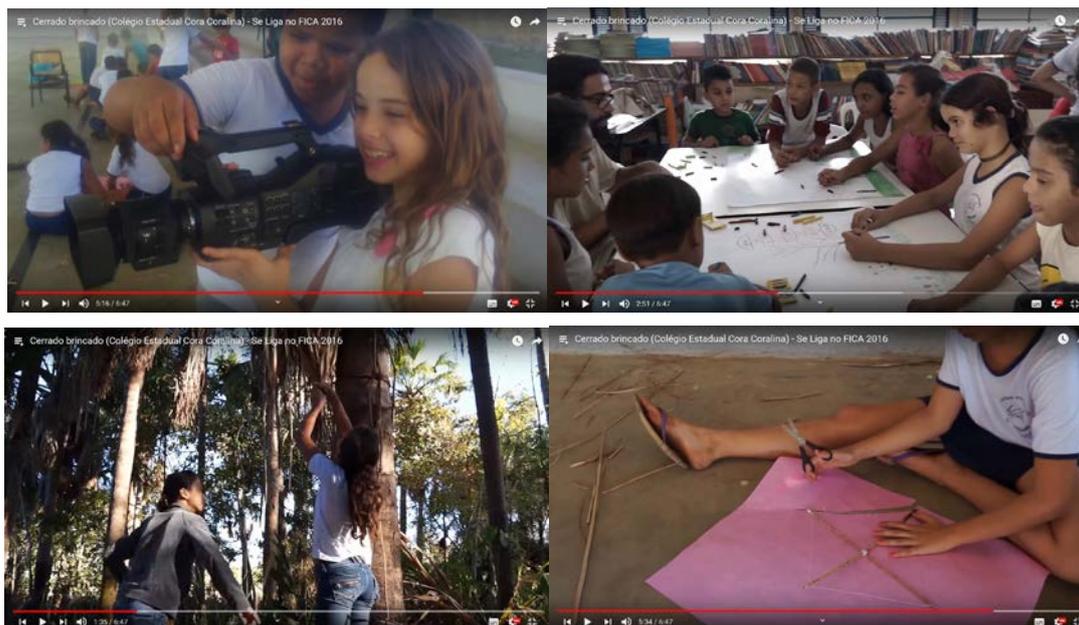
A locação muda e temos os estudantes no que parece ser a biblioteca da escola - novamente o lugar não é identificado. Com uma trilha sonora diferente, os estudantes estão em grupos, desenhando em cartolinas, principalmente palmeiras de buriti e outras árvores, além do caminho numerado do jogo de amarelinha. Acredito que essa seja uma cena filmada durante o primeiro momento das oficinas, ainda em junho, quando os mediadores do IFG fizeram alguns dispositivos do *Inventar com a Diferença* nas escolas, sendo este o Roteiro-Mapa.

[...] Individualmente cada aluno desenha sobre uma folha grande um mapa de uma parte de sua cidade/bairro - pode ser da escola. Em cada lugar escolhido ele indica personagens e fragmentos curtos de diálogos, uma conversa aleatória ou curiosa da qual o estudante se lembra, frases que costumam ser ditas pelos moradores. (MIGLIORIN et al., 2014, pag. 81).

Da amarelinha desenhada na cartolina, o filme segue para a amarelinha desenhada no chão, com várias crianças brincando. As cenas de brincadeiras continuam, com cantigas e bola, até a apresentação teatral sobre uma personagem histórica da Cidade de Goiás, Maria Grampinho. Ela ensina uma nova música, que continua em off durante alguns planos de garotas fazendo bonecas de pano. Outras crianças estão lendo livros infantis.

239

No quinto minuto do filme, vemos uma criança ajudando a outra a utilizar a câmera – e explicitando que a imagem seguinte foi feita por uma estudante, como confirma a voz da menina em off nas cenas seguintes, entrevistando algumas colegas que estão confeccionando pipas na escola. O filme se encerra com cenas dos estudantes soltando pipa no Largo da Carioca – outro ambiente não identificado na obra. No último plano, temos o céu, o topo de algumas árvores e a pipa voando.

Imagens 1: Frames do filme *Cerrado Brincado*.

Essa ênfase às cenas filmadas pela menina, bem como os enquadramentos mais despreocupados que ela faz, nos faz questionar quem estava filmando antes dela. O fato de um colega lhe auxiliar com a câmera, pode demonstrar que as crianças estavam responsáveis pela filmagem nas outras cenas, mas nos créditos do filme temos que quem operou a câmera foi, não apenas os “alunos e alunas do Colégio Cora Coralina”, mas também os mediadores do *Se Liga no FICA*, Carlos Cipriano e Gabriel. Segundo Bergala (2008, p.135), a decisão do “ataque da câmera (em termos de distância, de eixo, de altura, de objetiva)” faz parte das três operações mentais – eleição, disposição e ataque – envolvidas no ato de criação e que se entrelaçam de modo dialético em todas as fases do trabalho.

Partindo apenas da informação dos créditos do filme, temos os mediadores participando da criação cinematográfica. O mesmo vale para as professoras da escola, Nara, Vânia e Arethusa, creditadas na categoria “roteiro, produção e direção”. A edição do vídeo é de Andressa Viana Soares, estudante do curso técnico integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG, como temos detalhado na descrição do vídeo no youtube.

4.2. MEU NOME É LYCEU (LYCEU DE GOYAZ)

O documentário *Meu nome é Lyceu*⁹ (7'52'') é o produto das oficinas ministradas no Lyceu de Goyaz, pelos mediadores Matheus Leandro Amorim (na época, bacharelado do primeiro período de Cinema e Audiovisual do IFG) e Carola Mesquita (do terceiro período do mesmo curso). O filme inicia com as cartelas de abertura, mas sem trilha sonora. Em um plano aberto, uma mulher abre as janelas de uma sala escura, nos permitindo identificar o lugar e seus objetos em contraluz, à medida que as janelas são abertas. Em off, ouvimos uma voz masculina falando sobre o prédio da escola. Mais dois planos de cobertura – um da fachada do Lyceu e outro com uma panorâmica mostrando o pátio da escola – até revelar o dono da voz, o professor Saulo Ferreira, identificado com lettering, como todos os entrevistados do filme. O professor está no corredor da escola, apoiado em uma janela típica da arquitetura colonial da Cidade de Goiás, em um enquadramento com perspectiva, dando profundidade de campo.

Cenas de entrevistas seguem em diferentes lugares da escola – como no portão, na biblioteca, na sala dos professores, no pátio, na escadaria. Quando o lugar repete, muda-se a posição da câmera no espaço. Segue o formato com a câmera no tripé, planos fixos nas entrevistas e predominantemente nas imagens de cobertura também, com apenas quatro planos com movimento de câmera e um zoom out.

As cenas de cobertura possuem algo de observativo, como o plano na cozinha, em que uma mulher lava as vasilhas e, na janela aberta que dá para o quintal, vemos alguns estudantes passando. Em um plano aberto do pátio vemos algumas placas com as logomarcas do Governo de Goiás, estudantes, vasos de plantas, parte do prédio da escola, e ao fundo uma palmeira e a Serra Dourada. Plano do corredor da escola, com os estudantes passando – muitos encaram a câmera. Plano da sala de aula com os estudantes sentados, comportados.

⁹ Filme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fKynTX5IFCo>>. Acesso em 13 ago 2019.

Foram entrevistadas pessoas de diferentes categorias do universo escolar: professores, diretor da escola, alunos e ex-alunos. Entre os temas abordados estão: o histórico da escola, sua conservação enquanto prédio histórico, a rotina dos estudantes, suas lembranças, seus sonhos, suas amizades, os elogios e as críticas à escola (como os professores que dão aula de campo poucas vezes, a falta da quadra de esportes).

Imagens 2: Frames do filme *Meu Nome é Lyceu*.



242

Na sequência final temos uma trilha sonora acompanhando os cinco planos que começam com uma foto antiga em quadro, que é tirada de quadro para revelar como aquele ambiente retratado está atualmente. Os créditos finais sobem sobre as imagens. Temos os nomes dos “participantes” e dos “mediadores”, até que o roteiro é creditado aos “alunos e professores”. A direção ficou com o professor responsável pela turma da oficina nessa escola, Noberto Ferreiro Pinto, e a câmera é assinada pelas estudantes Rafaela Ferreira Arrais Rufino e Liedra Cristan. A edição é do mediador Matheus e do Gabriel Vicente de Aquino, estudante do curso técnico integrado em Produção de Áudio e Vídeo do IFG. A música utilizada na trilha também é citada. Os entrevistadores não são citados nos créditos.

Em três depoimentos de estudantes, ouvimos perguntas em off e legendadas, mas sem a identificação de quem está perguntando. Por conhecer os mediadores das oficinas, foi possível reconhecer que em pelo menos duas das entrevistas, era o Matheus que estava perguntando. Essas perguntas foram improvisadas pelo Matheus? Toda a equipe podia fazer perguntas? Havia um roteiro de perguntas? Até onde deve ir à co-criação do mediador?

Bishop (2008, p. 148) fala em como os artistas da arte socialmente colaborativa “são julgados por seus processos de trabalho – o grau em que eles suprem bons ou maus modelos de colaboração”. A renúncia autoral, por exemplo, é usada como critério ético do que seria um modelo superior de prática colaborativa. O mediador deveria fazer essa renúncia?

4.3. ELO (COLÉGIO ESTADUAL WALTER ENGEL)

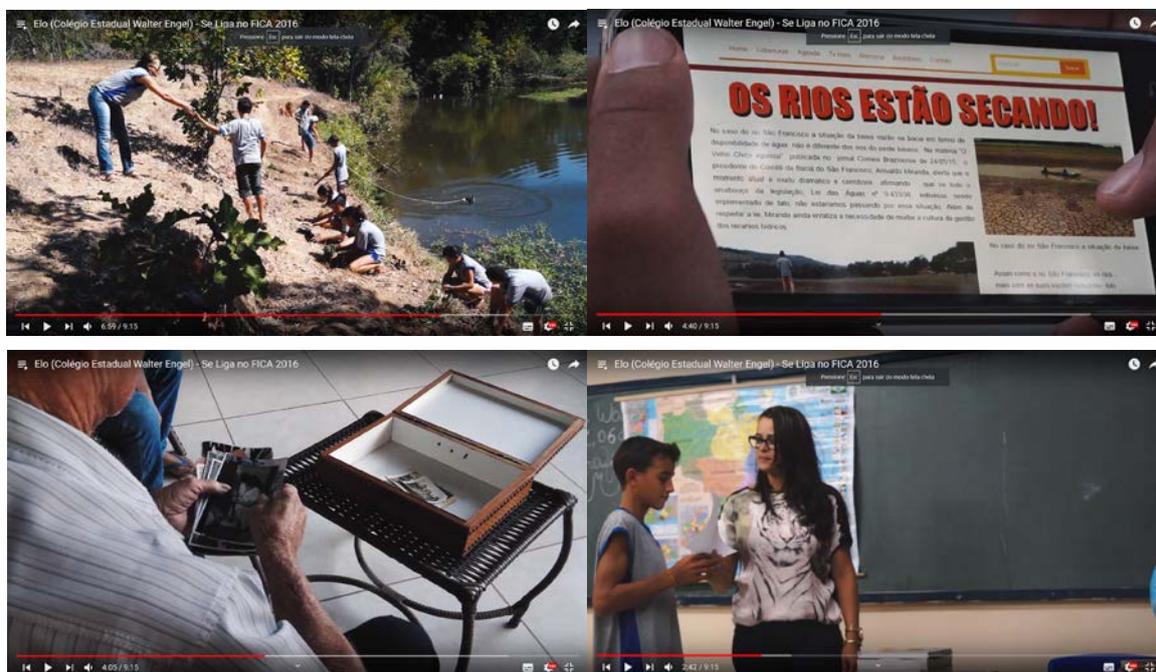
O curta-metragem de ficção, *Elo*¹⁰, é produto das oficinas no Colégio Estadual Walter Engel, mediadas por Sankirtana Avatara Godoy (na época, bacharelado do primeiro período de Cinema e Audiovisual do IFG) e Maria Vânia Sant’Anna (do terceiro período do mesmo curso). O filme começa com a cartela inicial sem trilha sonora, seguido pelo nome do filme em preto em um fundo branco, com um som de água. Um jovem anda em um riacho, câmera na mão com um plano detalhe em suas pernas e zoom out até um plano aberto. Mudança de ambiente com um plano fixo no corredor da escola. Na sala, plano aberto, a professora fala e os estudantes respondem. Em vários planos de posicionamentos de câmera diferentes, um menino está usando o celular e uma colega chama sua atenção, até que a professora toma seu celular (em cena fora de foco) e lhe dá uma atividade para a próxima aula: descobrir um problema ambiental na comunidade.

A conversa da professora com o estudante acontece com o uso de plano e contra-plano. Ao chegar em casa, o menino encontra o avô no quintal, abrindo uma caixa de fotografias em um plano com *contre-plongée*. Vemos as fotos que o avô manuseia em um plano *over the shoulder*. Até aqui temos uma variedade interessante de diferentes enquadramentos. Nas oficinas do *Se Liga no FICA*, foram trabalhados conceitos como

10 Filme disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=EboA2yQinHA>>. Acesso em: 14 jun 2019.

plano, enquadramentos, movimentos de câmera, mas o foco não era munir os estudantes com um “glossário cinematográfico”. Segundo Bergala (2008, p. 127), as palavras servem apenas para traduzir e não tem nenhuma serventia no ato de criação.

Imagens 3: Frames do filme *Elo*.



Em um plano aberto, com os dois personagens sentados um ao lado do outro, o avô fala sobre as fotos que está vendo e conta sobre a preparação de alimentos com pilão, brincadeiras, pescaria, até citar a seca geral do rio em 1935. O neto se inspira e pesquisa no celular sobre a seca dos rios. É interessante como o mesmo aparato tecnológico que causou a distração do estudante na aula, o ajudou a estudar. Ao entregar o trabalho para a professora, ela questiona a solução daquele problema trazido pelo estudante. Acontece uma elipse temporal: ao invés de ouvirmos a resposta, a cena acaba e no plano seguinte vemos vários estudantes com mudas de árvores nas mãos. Depois de plantarem as mudas nas margens de um rio, eles pulam na água. Em uma elipse temporal ainda mais poética, vemos o protagonista mergulhando no rio e chegando na beirada um pouco mais velho. O jovem descansa contemplando o rio. No plano seguinte é um idoso que contempla no mesmo lugar. O rio foi preservado.

Os créditos desse filme detalham mais as funções exercidas no filme – direção, câmera, direção de som, som direto, still, produção executiva, ator, figurantes, mediação, edição e supervisão – o que pode significar que o modo de produção do filme foi mais próximo do modo tradicional, de divisão de equipes, em que há alguém responsável pelas decisões daquela área. Elo foi o único filme em que um estudante assina a direção. O único também a citar o professor do curso de Cinema e Audiovisual, Carlos Cipriano, como supervisor.

Chama atenção também o agradecimento final: “Ao FICA pela iniciativa. Ao IDESA pelo projeto. Ao IFG pela parceria”. Como também às pessoas que contribuíram com a doação de mudas, empréstimo de arquivo pessoal, apoio e “comunidade de Colônia do Uvá, pelo apoio e torcida”. Estes agradecimentos revelam um pouco o extracampo, as negociações feitas para que fosse possível chegar àquele resultado do filme.

4.4. ESQUADRÃO CERRADO - ESCOLA ESTADUAL DOM ABEL

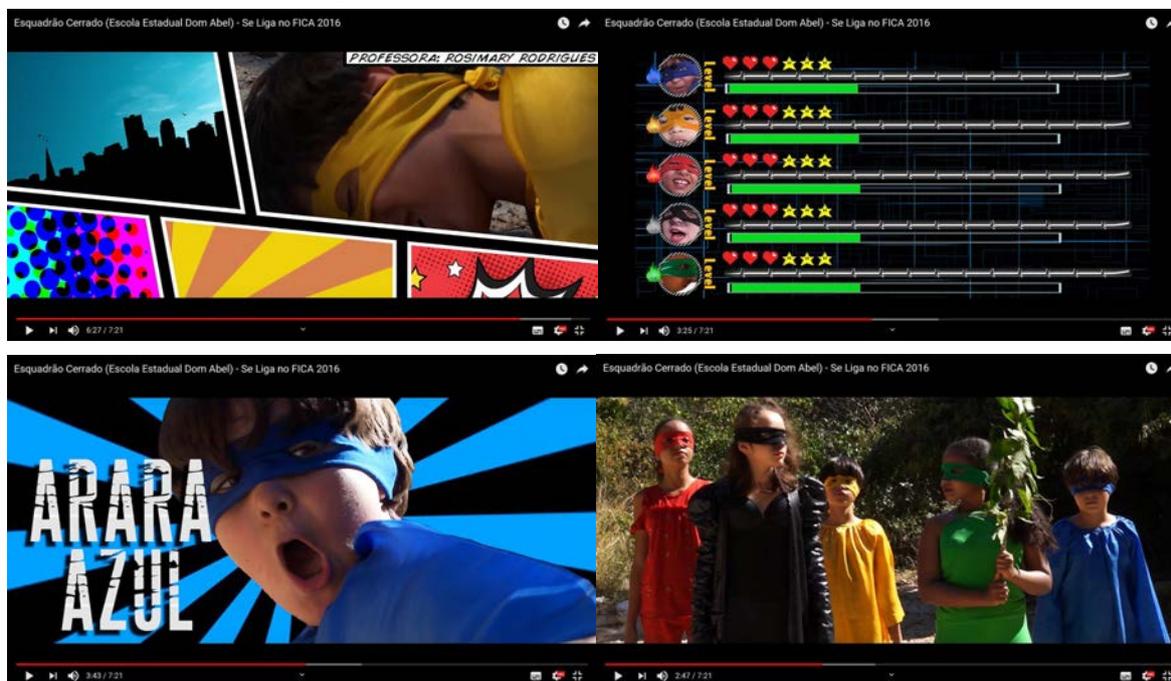
*Esquadrão Cerrado*¹¹ é o curta de ficção resultado da oficina mediada por Daniel Duarte e Rafael Freire, ambos estudantes do terceiro período de Cinema e Audiovisual. O filme destoa bastante dos outros por causa dos efeitos especiais. Logo após as cartelas de abertura, aparecem o nome da escola e do filme com grafismo animado, com efeito sonoro e trilha sonora. A tela tem formato *widescreen*, dando sensação de se tratar de um filme feito para sala de cinema.

Assim como o curta *Elo*, este traz a escola em sua narrativa, a partir de um trabalho sobre meio ambiente. Na primeira sequência temos a professora perguntando a respeito de um trabalho sobre o cerrado. Uma menina parece distraída e a professora conversa individualmente com ela. Já em casa, a menina está triste e pensativa ao beber água. Na mesa, ela lê em seu caderno: “como salvar as nascentes?” - em um plano detalhe. Pega um gibi e sorri. A menina desenha super-heróis. Em plano detalhe, a câmera se movimenta da mão para o rosto, revelando a máscara nos olhos que ela agora está usando. Corta para o desenho de uma cidade, com uma legenda com estilo de história em quadrinho, que diz “um dia normal na cidade...”. A tela se divide e vemos a menina vestida de heroína no

11 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4gaGw0_LnUQ>. Acesso em: 15 ago 2019.

centro da tela, que está dividida como se fossem quadros de uma história em quadrinho. Seus amigos também estão vestidos de heróis. O filme mantém referências de quadrinhos, filmes de heróis e jogos de videogame.

Imagens 4: Frames do filme *Esquadrão Cerrado*.



246

Com uma trucagem que remete ao filme de Georges Méliès, um plano aberto se inicia na beira do rio, vazio até o surgimento “mágico” do *Esquadrão Cerrado* - grupo de heróis mirins. Eles enfrentam o “Coronel Pistola” e sua gangue. O figurino de todos eles chama a atenção, assim como o ataque do Coronel Pistola, que aparece na tela com uma onomatopeia de quadrinho, seguido pela tela que mostra os heróis perdendo sangue como nos jogos de luta de videogame.

Uma nova legenda estilizada diz “nossos herois estao feridos...” - sem os acentos. As crianças se contorcem no chão e a encenação mais teatral chama a atenção. A barra de saúde deles se recupera e os dois grupos trocam ataques de poder, feitos com efeitos especiais de pós-produção pelo estudante de cinema Daniel Oliveira, responsável pela edição do vídeo. Cada herói tem um ataque com nome de um animal do cerrado: arara azul, lobo guará, papagaio, tamanduá, onça negra¹². Eles derrotam os inimigos com várias

¹² onça-preta seria o nome correto, uma variação melânica da onça-pintada.

peças repetindo a frase “o poder da consciência” por toda a cidade, que mais uma vez não é identificada no filme. Com esse final inesperado, o filme se encerra com uma cena não-encenada, aproximando-se do documentário com voz em off falando sobre o desmatamento na beira do rio, estudantes caminhando com as mudas, até aparecer a dona da voz falando para uma roda de estudantes.

Este filme tem um aspecto geral diferente dos outros dez curtas do *Se Liga no FICA*. Parece mais profissional, com escolhas mais constantes. Há uma unidade nos elementos do filme. Nos créditos temos a informação que os mediadores assinam todas as funções, depois da apresentação nominal dos professores e dos alunos participantes. A “direção e roteiro” é de Daniel Duarte; a “fotografia” é de Daniel Duarte e Daniel Oliveira - que assina também a edição; e Rafael Freire assina “artes” e divide a “produção” com a professora Rosimary Rodrigues. Os estudantes não são nem creditados como elenco. Fica a pergunta: os estudantes agiram como coadjuvantes ou como co-criadores?

4.5. MEMÓRIAS SECAS - ESCOLA DR. ALBION CURADO

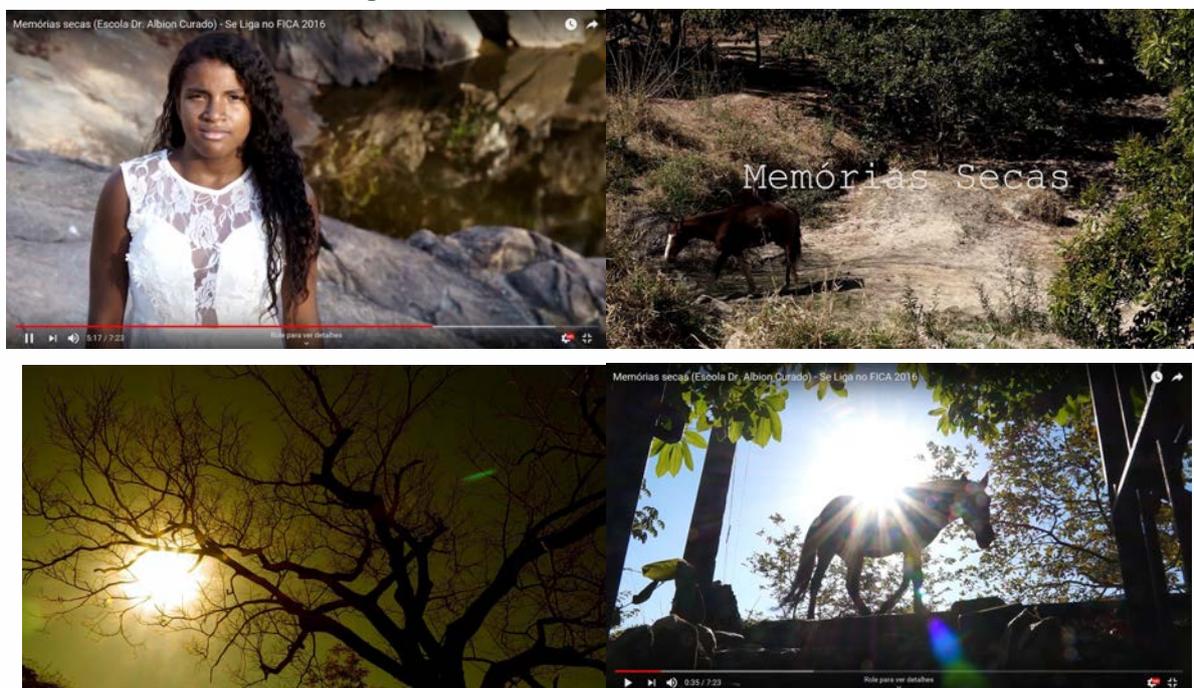
O documentário poético *Memórias Secas*¹³ é resultado da oficina mediada por Elder Patrick, Victor Hugo Diniz e Preta Sanches - estudantes do terceiro período de Cinema e Audiovisual. No primeiro plano depois das cartelas de abertura, agora com trilha sonora, temos o plano de um cavalo contra a luz, em *contre-plongée*. O título do filme aparece sobre o plano do cavalo. Uma sequência de planos detalhes com a câmera na mão: tucano, aranha, cipós, riacho com peixes pequeninos. Efeito sonoro acompanha a sombra de três pessoas no riacho. Em plano aberto, vemos árvores com troncos retorcidos e os restos de uma fogueira.

Os sons começam a se contrapor com as imagens. Em um plano fixo, árvores secas e pedras onde antes era um rio e o efeito sonoro de água corrente. Uma luz invade o céu (efeito especial), passando pelas árvores secas com efeitos sonoros de fogo e algo que remete à um disco voador. O céu muda de cor, de azul para laranja, em um *contre-*

13 Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=gjITrPRQ7yo>>. Acesso em: 15 ago. 2019.

plongée de uma árvore seca. Seguido por vários planos de insetos, com sons de vozes indistinguíveis. As imagens continuam com esses elementos citados com efeitos sonoros de risadas e de uma motosserra.

Imagens 5: Frames do filme *Memórias Secas*.



A sequência final traz os estudantes ao lado de um rio, encarando a câmera, um de cada vez, em um plano fixo. Ouvimos apenas a trilha sonora, mas nenhuma palavra é dita. No fim, um plano fora de foco, do encontro da imagem da água corrente com seu som de água. O portão que aparecia na cena inicial do cavalo, agora se fecha.

Enquanto os curtas *Elo* e *Esquadrão Cerrado* abordam a preservação das águas em narrativas clássicas, apresentando personagem, objetivo, obstáculo, solução e desfecho, *Memórias Secas* traz a mesma temática sem apresentar esses elementos. A narrativa sonora desperta o imaginário para além do que é mostrado com os detalhes daquele ambiente do rio seco.

Os créditos não trazem nenhuma informação sobre o som do filme para além das músicas utilizadas. Roteiro, direção e câmera são creditados aos alunos e professores participantes, citados nominalmente no começo dos créditos. A edição é do mediador Elder e de outro estudantes de Cinema e Audiovisual, Arthur Cintra.

5. CONCLUSÃO

Analisar os filmes produzidos no *Se Liga no FICA* - edição 2016, considerando o cinema produzido na escola como arte colaborativa a partir de questionamentos de Claire Bishop (2008) e da análise de criação de Alain Bergala, mostrou a potência existente nessas obras e em um evento como a Mostra Competitiva de Vídeos Escolares *Se Liga no FICA*. É possível perceber diferentes relações de autoria entre os co-criadores dos filmes (mediadores, estudantes, professores e editores).

A partir de uma metodologia comum nas oficinas de cinema do *Se Liga no FICA*, as seis duplas de mediadores tornaram possíveis filmes com diferentes características. Entre os cinco filmes analisados neste trabalho, dois eram filmes de ficção (*Elo* e *Esquadrão Cerrado*) e três, documentários (*Cerrado Brincado*, *Meu Nome é Lyceu*, e o mais poético e experimental deles, *Memórias Secas*). Os curtas seguiram uma lógica mais tradicional de divisão da equipe em áreas. Alguns filmes pareciam ter um cuidado maior com a fotografia, outro com a narrativa, outro com o som, parecendo haver ligação dessas características com o que os mediadores levavam como especificidade própria enquanto artista.

Bergala vê a interferência dos artistas que conduzem as realizações nas escolas como algo que faz parte da criação coletiva. Uma de suas contribuições para o filme, como membro daquela pequena comunidade. Observar o mediador fazendo uma pergunta ao entrevistado, como em *Meu nome é Lyceu*, pode ser um momento de aprendizagem.

É uma forma de transmissão um pouco inusitada na escola, pois não passa pela palavra, pela racionalidade. Existe, contudo, algo que pode se transmitir diretamente numa experiência como, por exemplo, ver como se segura uma câmera, como se ajusta um quadro, com a condição que se coloque aqueles que assistem num estado de observação aguda. (BERGALA, 2008, p. 180).

Antes de fazer um julgamento ético dos filmes a partir da avaliação da relação do mediador com os estudantes, e de sua renúncia autoral, é preciso compreender os filmes como registros de experiência, etapas de processos criativos compartilhados. As relações, negociações e criações entre estudantes e mediadores foram diferentes em cada escola, em cada filme, e persistem nas imagens e sons editados, como extracampo (MIGLIORIN; PIPANO, 2019, p. 66) - ainda que não seja possível recriá-las apenas analisando os filmes.

A contribuição criativa maior ou menor dos mediadores nos filmes pode estar relacionada às suas preocupações com o filme enquanto produto que seria avaliado em um evento público. Bergala (2008, p. 177) trata como uma perversão da realização cinematográfica no âmbito escolar, organizar tudo em função do resultado. Tentar tornar o filme mais legível e acessível, “sem zonas de resistência nem resto”, assumindo escolhas dos estudantes que demandam mais tempo e negociações, acarreta um confisco do ato de criação.

Bergala (2008, p. 135) estabelece três operações mentais necessárias à criação cinematográfica: eleger coisas no real - como cenários, atores, cores, gestos, ritmos, tomadas, ambientes sonoros; posicionar esses elementos; e decidir o ângulo ou o ponto de ataque ao que foi escolhido e disposto. Os estudantes não vivenciaram as operações mentais relativas à montagem - como a escolha das tomadas, da ordem relativa dos planos, a decisão dos cortes de entrada e saída das imagens e sons - perdendo parte da criação cinematográfica para os editores e mediadores, devido ao pouco tempo entre as oficinas e a Sessão do *Se Liga no FICA*.

Na exibição dos filmes no festival, os estudantes se tornaram espectadores de seus próprios filmes e dos filmes das outras escolas. Teria sido enriquecedor um debate depois da exibição, para que os estudantes, professores e mediadores pudessem compartilhar suas diferentes experiências, escolhas, dificuldades e reflexões sobre os atos de criação – de seus e dos outros filmes.

250

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, Morgana Sousa. **Se Liga no FICA: o cinema na escola e a escola no festival**. 2018. 35f. Trabalho de Conclusão de Curso – Bacharelado em Cinema e Audiovisual – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás, Cidade de Goiás, 2018.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema. Pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, Cinead-Lise-FE/UFRJ, 2008.

BISHOP, Claire. A virada social: colaboração e seus desgostos. In: **Concinnitas**. Ano 9, vol. 1, n. 12, jul. 2008. Rio de Janeiro: UERJ. pp.145-155.

CARNEIRO, G. C. **O Festival Internacional de Cinema e Vídeo Ambiental - FICA na produção e disseminação da consciência ambiental**. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás. 2005.

FRANCO, Marília. Hipótese-cinema: múltiplos diálogos. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 8-23, 2010. Disponível em: <<http://www3.eca.usp.br/sites/default/files/form/biblioteca/acervo/producao-academica/002247003.pdf>>. Acesso em: 13 ago. 2019.

FRESQUET, Adriana; MIGLIORIN, Cezar. Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a lei 13.006-14. In: FRESQUET, A. (org). **Cinema e Educação: a lei 13.006 - reflexões, perspectivas e propostas**. Ouro Preto: Universo Produções, 2015. Disponível em: <http://www.redekino.com.br/wp-content/uploads/2015/07/Livreto_Educacao10CineOP_WEB.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

IFG. **IFG - Cidade de Goiás é parceiro no projeto Se Liga no FICA**. 2016. Disponível em: <<http://w2.ifg.edu.br/goias/index.php/component/content/article/1-latest-news/2011-projeto>>. Acesso em: 09 ago. 2019.

MIGLIORIN, Cezar. **Inevitavelmente Cinema: educação, política e mafuá**. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2015.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac. *Cinema de Brincar*. Belo Horizonte: Ed. Relicário, 2019.

MIGLIORIN, Cezar; PIPANO, Isaac; GARCIA, Luiz; GUERREIRO, Alexandre; NANCHERY, Clarissa; BENEVIDES, Frederico. **Inventar com a diferença: cinema e direitos humanos**. Niterói: Editora da UFF, 2014. Disponível em: <http://www.corais.org/sites/default/files/inventar_com_a_diferenca_20140514.pdf>. Acesso em: 11 ago 2019.

PRODUÇÃO AUDIOVISUAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS EM SALA DE AULA

André Barroso da Veiga¹
Solange Straube Stecz²

RESUMO: Este estudo pretende criar um entendimento sobre o audiovisual como possibilidade de integração entre as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TIC) de maneira criativa nos processos de aprendizagem. Para tal, parte-se de um referencial teórico, por autores como Bergala, Deleuze, Franco, Freire, Kenski, Levy, Moran e Stecz, para refletir a respeito do uso do cinema em sala de aula como atividade criativa, além de buscar compreender sobre como as tecnologias digitais, que estão tão presentes no cotidiano urbano contemporâneo, também são acessíveis para a realização dessas atividades pedagógicas. Pontuando programas e recursos digitais utilizados em uma prática pedagógica que busca a produção audiovisual junto aos estudantes de turmas do ensino médio no Colégio Estadual do Paraná, em Curitiba, que foram observadas no ano de 2020. Este artigo é um desdobramento da pesquisa de mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR).

PALAVRAS-CHAVE: produção de vídeo estudantil; cinema educação; ensino com audiovisual; tecnologias digitais de informação e comunicação.

AUDIOVISUAL PRODUCTION AND DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE CLASSROOM

ABSTRACT: This study aims to create an understanding of audiovisual as a possibility of integration between Digital Information and Communication Technologies (ICT) in a creative way in the learning processes. To this end, it starts from a theoretical framework, by authors such as Bergala, Deleuze, Franco, Freire, Kenski, Levy, Moran and Stecz, to reflect on the use of cinema in the classroom as a creative activity, in addition to seeking to understand on how digital technologies, which are so present in contemporary urban daily life, are also accessible for these educational activities. Punctuating programs and digital resources used in a pedagogical practice that seeks audiovisual production with high school students at Colégio Estadual do Paraná, in Curitiba, which were observed in the year 2020. This article is an offshoot of professional master's research in the Postgraduate Program in Arts (PPGARTES) by the State University of Paraná (UNESPAR).

KEYWORDS: student video production. cinema education. teaching with audiovisual. digital information and communication technologies.

252

1 Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: andrebarrosodaveiga@gmail.com

2 Professora e pesquisadora do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimento e processos criativos em arte. E-mail: solange.stecz@unespar.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao iniciar minha carreira como professor de Artes pela Rede Pública de Educação do Estado do Paraná, já havia notado a vontade, tanto por parte dos estudantes, quanto por parte das gestões escolares, no uso de Tecnologias digitais de Informação e Comunicação (TIC) nos processos pedagógicos, e que vem se transformando cada vez mais em uma urgência social. Porém, ficam questões sobre quais tecnologias usar, como e para quais funções usar, quais os recursos necessários para o desenvolvimento de práticas pedagógicas com tecnologias digitais integradas na estrutura do processo de ensino aprendizagem. Percebi no audiovisual a possibilidade de articular tais questões em minhas práticas docentes. Pensando sobre o uso do Cinema no ambiente escolar, como possibilidade de criação artística com as tecnologias digitais, lancei o olhar nos recursos acessíveis aos professores e estudantes para produção cinematográfica em sala de aula. A cultura audiovisual, que constrói imaginários e está na vida das pessoas, é uma estética que articula vários saberes para sua criação, e que é muito presente no cotidiano. Considerando a gama de TICs acessíveis na sociedade urbana contemporânea, como computadores caseiros onde os estudantes podem editar materiais digitais, ou aparelhos *smartphones*, onde existe uma variedade de aplicativos para manipulação de conteúdos digitais. Chegando na questão que norteia a presente pesquisa, que é a produção audiovisual como possibilidade de integração das TICs na educação. No presente estudo, que é um desdobramento da pesquisa realizada para o mestrado profissional no Programa de Pós-Graduação em Artes (PPGARTES) pela Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), primeiro realizei uma pesquisa bibliográfica a fim de horizontalizar o discurso a respeito do audiovisual e das TICs no processo de aprendizagem. Finalizando com um levantamento das tecnologias digitais utilizadas como recursos didáticos para realização de atividades pedagógicas que envolvam a produção audiovisual.

Este estudo parte da experiência empírica para um aprofundamento a partir da pesquisa bibliográfica. O levantamento a respeito dos recursos tecnológicos utilizados para produção audiovisual junto aos estudantes foi realizado a partir da checagem documental do patrimônio do Colégio Estadual do Paraná, onde foi observado especificamente os

bens utilizados pelo curso técnico de Produção em Áudio e Vídeo que foram usados nas aulas de Artes para esta pesquisa, além da observação dos planos de trabalho docente desenvolvidos pelo professor para o trabalho no período analisado.

O AUDIOVISUAL E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Identificando no cinema a possibilidade de criar subjetividades nos participantes do processo pedagógico, pela experiência estética para fruição do audiovisual. Bergala (2008), aponta para o cinema como uma riqueza de possibilidades na criação de uma escola como espaço em constante inovação. O cinema possibilita acessar a obra de arte no próprio contexto escolar, e quando se assiste cinema em sala de aula, todos são espectadores, o que acaba por horizontalizar as relações, pelo menos por alguns instantes, já que todos passam a ser espectadores. Passando do repasse de informações para uma postura de mediação e construção de conhecimentos que acontecem no próprio fazer artístico. O cinema se coloca com facilidade para as aulas e a escola se torna um meio possível de apresentar uma obra de arte para os estudantes. Bergala tem como princípio o encontro do estudante com a alteridade, ação que é acionada pelo cinema. E o autor nos provoca, com o que ele diz ser uma questão de fundo no trabalho pedagógico com o cinema e o audiovisual, e reconhece que “a escola, tal como funciona, não foi feita para esse trabalho, mas ao mesmo tempo ela representa hoje, para a maioria das crianças, o único lugar onde esse encontro com a arte pode se dar” (BERGALA, 2008, p. 32). Com a pedagogia da criação, Bergala propõe um cinema que vai para a escola não como texto ou como ilustração, mas como ato de criação. A criação dos estudantes e professores acontece enquanto espectadores, mas também compreende o cinema como uma experiência estética que envolve os estudantes e os professores em práticas emancipadoras de inventar com o audiovisual, que então surge como possibilidade para construção de novos conhecimentos. Entendendo a importância do ato de assistir um filme, mas propõe a criação artística com produção audiovisual junto aos estudantes, e observa alguns pontos chave para a realização destas ações. Pois são componentes fundamentais para a criação cinematográfica, a escolha, a disposição dos elementos, o ataque, o fragmento e o todo, enfim, questões que operam no ato de criação e que podem estar presentes na escola

e nas atividades pedagógicas. O cinema é largamente utilizado em sala de aula como recurso para discussão de uma variedade de questões que podem ser suscitadas a partir de uma obra audiovisual. Contudo, o audiovisual tem potencialidades para outras formas de atuação e interação no processo pedagógico. Podendo ser proposto em sala de aula também como meio para ativar produções audiovisuais junto aos estudantes.

Já em Gardner (1995), compreendemos a inteligência humana em uma complexidade de saberes, e aponta para vários modos de percepção que são diferentes para cada indivíduo. O autor, que traz em seus estudos uma forte crítica aos modelos de avaliação de aprendizagem clássicos, por coeficientes de inteligência, com métodos frios e pontuais de avaliação, partindo para um entendimento de que a cognição acontece de maneira complexa, ativada por diferentes meios de recepção. Os diferentes canais de percepção atuam simultaneamente o tempo todo, mas cada pessoa ativa com mais facilidade alguns canais que serão predominantes em seu modo de processar suas subjetividades no agir no mundo. O autor elenca pelo menos sete inteligências, a musical, corporal cinestésica, lógico matemática, linguística, espacial, interpessoal e intrapessoal.

Identifica-se nas artes coletivas um alto teor de possibilidades educativas em práticas que atuam com vários corpos e diferentes saberes e inteligências. Neste estudo é dada atenção no cinema como possibilidade. Pois no cinema fluem uma multiplicidade de linguagens e saberes artísticos e estéticos, que demandam uma necessidade de trabalho coletivo. E isso no ambiente escolar surge como possibilidade de ativação destes diferentes saberes para uma criação comum, tentando que ative a participação de todos, a partir de seus melhores potenciais cognitivos. A criação em Arte tem potencialmente o poder de dar novas leituras para questões desse sujeito em formação. O caráter transgressor da criatividade em Deleuze e Guattari (2000), em que a educação tem um papel de quebrar dogmas e, dialeticamente, construir novos conhecimentos, num sistema aberto, errante e rizomático. Então o professor é um atuante na proposição de situações criativas e mediador dos conhecimentos.

O ambiente escolar surge como possibilidade de ativação destes diferentes saberes para uma criação comum, tentando que ative a participação de todos, a partir de seus melhores potenciais cognitivos. Franco (1995) diz que “quando estudamos a construção

da linguagem audiovisual encontramos semelhanças significativas com o universo da construção do conhecimento” (FRANCO, 1995, p.51). Também deve se lembrar que no ambiente escolar, a fruição em arte contemporânea é difícil e complexa, enxergando nas propostas artísticas que buscam no fazer coletivo, junto àquele grupo específico, criar situações que são mais que meros artifícios, ou reproduções, ou cópias de um sistema ultrapassado, e que parece negligenciar a criatividade ao invés de fomentá-la. Stecz, diz que “de fato a escola pode ser um espaço de incorporação do cinema enquanto arte, através de uma vivência cultural e não só como suporte pedagógico de disciplinas” (STECZ, 2015, p. 214). A arte na escola ganha um potencial de fomentar a criação, problematizando questões próprias, e explorando as capacidades de cada um no coletivo, para a criação artística.

A presença do audiovisual na escola ainda é muito discreta, e alguns estudos, como os de Coutinho (2005), que entende que a cultura audiovisual é tão presente na realidade da maioria dos cidadãos urbanos, e que esse tipo de informação deve ser mais presente também na escola e nas práticas pedagógicas. Para a autora, “Parece ficar mais urgente ainda a criação de projetos que procurem superar esse fosso existente entre o saber-fazer e o saber-usar, entre as manifestações culturais e as educacionais, entre a tradição e o novo” (COUTINHO, 2005, p. 20). Compreendendo que o novo é apenas o aparato tecnológico.

O processo de aprendizagem é sempre mediado por recursos tecnológicos que auxiliam na construção do conhecimento. A grande questão hoje em dia é de como usar as TICs de maneira criativa e efetiva. Kenski (2003) relativiza o termo tecnologia, comumente relacionados aos aparelhos digitais, e que na verdade são frutos da prática humana no advento de ferramentas, habilidades e conhecimentos. A autora argumenta que desde o início da civilização, o predomínio de um determinado tipo de tecnologia transforma o comportamento pessoal e social de todo o grupo. Porém as tecnologias por si só não mudam a educação. Os profissionais envolvidos devem compreender as especificidades de cada tecnologia. Deve-se aliar os objetivos de ensino com as tecnologias que melhor atendam a esses objetivos, pois as tecnologias digitais de comunicação e informação possibilitam novas formas de aprendizagens. Buscando por uma educação colaborativa, onde os conhecimentos são compartilhados e construídos de muitos para muitos. Podemos retornar ao Paulo Freire, em que ele compreende que não é a tecnologia em si e por si

só que resolve os problemas da aprendizagem, pois “o progresso científico e tecnológico que não responde fundamentalmente aos interesses humanos, às necessidades de nossa existência, perdem sua significação” (FREIRE, 1998, p. 147). As tecnologias não são neutras, e tão pouco são boas ou ruins, o que parece conferir qualidade aos usos das tecnologias são as organizações que dão sentido para a variedade de informações.

Lévy (1999), sobre a cibercultura, observações sobre o mundo altamente conectado, a virtualidade nas relações interpessoais, sobre relações online e completamente mediadas pelas tecnologias digitais. Entendendo, com essa realidade, a importância do uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nos processos pedagógicos, e que essa relação modifica o próprio papel do professor. Tentando entender a vida atual em sua complexidade, altamente tecnicista, onde as tecnologias digitais de informação e comunicação permeiam praticamente todas as relações no cotidiano urbano, Lévy aponta para novas problemáticas para a Educação. Para o autor, seguramente as demandas pedagógicas devem pensar as tecnologias digitais em seus processos de aprendizagem. Pois são demandas também do cotidiano, não apenas dos estudantes, mas também dos professores.

257

A convergência digital muda os paradigmas da realidade da sociedade atual. Como lembra Moran (2002), a educação de qualidade, que proponha atividades e resoluções com recursos audiovisuais, envolve muitas variáveis. Segundo o autor, é necessário:

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infra-estrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente; bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação afetiva com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los. Uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectual e emocionalmente, com capacidades de gerenciamento pessoal e grupal. (MORAN, 2002, p. 14).

Ou seja, é preciso um conjunto complexo de ações integradas para se alcançar uma educação de qualidade. É preciso educadores maduros e capacitados, e pais envolvidos. É preciso estudantes engajados e curiosos. E é fundamental administrações, gestões e políticas que entendam as dimensões envolvidas no processo pedagógico. A educação de qualidade custa caro e deve ser entendida como investimento pelos gestores públicos. E

aqui, novamente, se entende o cinema como possibilidade a favor, já que gera produtos em materiais digitais de arquivos audiovisuais, necessitando o conhecimento relacionado a tais tecnologias, de maneira coletiva.

TECNOLOGIAS PARA PRODUÇÃO AUDIOVISUAL EM SALA DE AULA

O criar um filme é despertado por uma vontade, algo que se quer falar, mostrar ou fazer, surgem as imagens, sons, contextos, histórias, narrativas, formatos e ideias possíveis. É preciso então organizar, roteirizar, pensar os planos, cores, corpos, ações, decupagem, definições de textos, lugares, equipe, equipamentos e cronogramas. Parte-se para a produção propriamente dita, trabalho com atores, ensaios, ou pensar pautas para entrevistas, iluminação, então é realizada a captação de imagens e sons que serão editados posteriormente. Chega a etapa de pós-produção, arquivamento de material bruto, seguindo de montagem do material audiovisual, uso de softwares para edição, dublagens, trilhas sonoras, coloração, desenho de som, enfim, finalização. Chega a hora de apresentar, exibir, compartilhar, discutir, problematizar. Organizando em uma tabela, um levantamento de possíveis atividades no processo cinematográfico, como pode ser visto no Quadro 1, abaixo.

258

QUADRO 01 - Ações básicas para a produção audiovisual.

ETAPAS	PRÉ-PRODUÇÃO	PRODUÇÃO	PÓS-PRODUÇÃO
ATIVIDADE	<ul style="list-style-type: none"> - Planejamento - Pesquisa - Preparação 	<ul style="list-style-type: none"> - Captação de imagens e áudios. 	<ul style="list-style-type: none"> - Montagem - Finalização - Compartilhamento
FUNÇÕES	<ul style="list-style-type: none"> - Roteiro - Produção - Fotografia - Arte - Som 	<ul style="list-style-type: none"> - Direção - Produção - Câmera - Áudio - Iluminação - Atores /entrevistados. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção - Montagem - Edição - Desenho de som - Designer

No Colégio Estadual do Paraná estão disponíveis espaços pedagógicos como laboratório de informática, estúdio de áudio, biblioteca com bibliografia específica, além de equipamentos como câmeras, captadores de áudio, iluminação, além de projetor e caixa

de som. A partir do levantamento de programas e aplicativos utilizados para realização de atividades audiovisuais nessa prática pedagógica, foi organizado em uma tabela onde se apontam tais recursos. Como pode ser observado no quadro 02.

QUADRO 02 - Recursos básicos para produção audiovisual.

	Softwares Pagos	Softwares Livre ou com versões gratuitas
Programas para Edição de Imagem	- Photoshop	- Gimp
Programas para criação de slides de apresentação	- Powerpoint	- Impress
Programas para Edição audiovisual	- Premiere - Vegas - Final Cut - After FX - Animate - Flash	- Moovie Macker - KdenLive - Blender - Davinci - Open Shot
Programas para Edição de Áudio	- Audition - Pro Tools - Ableton Live - FL Studio	- Audacity - Reeper - LMMS
Aplicativos para edição mobile	- Adobe Clip - Kine Master - Filmix	- Flipaclip - Intro Maker - Cute Cut - Filmora Go

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tratando a produção audiovisual como uma possibilidade de transpassar por várias mídias e fazendo uso de diversas tecnologias para sua criação. O cinema se transforma em suporte para a integração destas tecnologias junto ao cotidiano pedagógico para criação de novos conhecimentos. Com propósito realmente maior no processo de criação, que não busca a geração de artistas em si, mas para que os estudantes possam ter em sua formação, atividades que fomentem a fruição artística e estética. Possibilitando a problematização não só do tema em si, mas dos processos de produção, da comunicação e relações interpessoais.

Não se pretende nesta pesquisa, fechar as possibilidades pedagógicas de produção audiovisual, contudo, acabamos por identificar tecnologias acessíveis para o trabalho com o audiovisual. O trabalho pedagógico exige um bom entendimento relativo às capacidades de cada faixa etária para o desenvolvimento de atividades específicas, para que realmente aconteça fruição no processo educativo. Por vezes é preciso ativar de maneira lúdica e mais despreocupada com o produto, por outras já se faz necessário um caminho mais técnico junto aos estudantes. Afunilando com um estudo de caso nas aulas da disciplina de Artes do Ensino Médio no Colégio Estadual do Paraná, observamos a realidade de infraestrutura tecnológica para a produção audiovisual com estudantes. A partir do quadro 1, identificamos funções por etapas de trabalho, e no quadro 2, as tecnologias utilizadas para esta prática em sala de aula. Percebendo no trabalho do professor, de articular conhecimentos e propor atividades junto aos estudantes, que utilizam das linguagens artísticas na construção de novos conhecimentos, uma vez que são estimulados a experiências em práticas diferentes, dentro da produção artística. Compreendendo o audiovisual como fluxo de linguagem, e que por si só precisa da diversidade na sua criação. Portanto, podemos entender o Cinema Educação como possibilidade de aproveitamento das diferenças e das múltiplas inteligências. Entendendo o audiovisual como possibilidade de inovação pedagógica, no sentido de dar autonomia aos estudantes em seus processos de criação de novos conhecimentos. Tendo em vista que a estética audiovisual transita por várias mídias e tecnologias e que acaba por possibilitar novos modos de comunicação e interação interpessoal. O cinema pode ser usado na escola, tanto na ilustração de conteúdos, como processos criação, comunicação e de interlocução entre o estudante e o mundo ao seu redor. Muito se fala sobre a inserção das TICs nos processos pedagógicos, e se enxerga aqui, neste projeto, o cinema como possibilidade de uso estético, poético e conceitual destas tecnologias, que podem ativar de maneira criativa os conteúdos escolares.

REFERÊNCIAS

BERGALA, Alain. **A Hipótese-Cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. Rio de Janeiro: Booklink, UFPR, 2008.

COUTINHO, Laura Maria. Aprender com o vídeo e a câmera. Para além das câmeras, as idéias a. In: ALMEIDA, M. E. B; MORAN, J. M. (Org.). **Integração das tecnologias na educação**. Brasília: Ministério da Educação/SEED/TV Escola/Salto para o Futuro, 2005.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil Platôs**. 2º Ed. Coleção Trans Editora 34, Rio de Janeiro, 2000.

FRANCO, Marília. **Prazer Audiovisual**. ECA, USP, São Paulo: Comunicação e Educação, p. 49-52, jan./abr.1995.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia, Saberes necessários à prática educativa**. 7ª ed. São Paulo: Coleção Leitura, Paz e Terra, 1998.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Artes Médicas, Porto Alegre, 1995.

KENSKI, Vani Moreira. **Aprendizagem mediada pela tecnologia**. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 4, n.10, p.47-56, 2003.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

MORAN, José Manuel. Ensino e Aprendizagem inovadores com tecnologias audiovisuais e telemáticas. In: MORAN, José Manuel. MASETTO, Marcos. BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas Tecnologias e mediação pedagógica**. 5º ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

STECZ, Solange Straube. **CINEMA E EDUCAÇÃO: PRODUÇÃO E DEMOCRATIZAÇÃO DO AUDIOVISUAL COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CURITIBA**. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos. 2015.

A MEDIAÇÃO COMO PROCESSO DE CRIAÇÃO: UM ESTUDO DE CASO

Eliza Pratavieira¹

RESUMO: Proponho com este ensaio apresentar a proposta de mediação desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Artes da Universidade Estadual do Paraná, desenvolvida no campus da Universidade Federal do Paraná em novembro de 2019. Na ocasião foi proposta uma experiência sensorial e reflexiva a partir do filme Bacurau. O exercício prático de mediação foi construído a partir da combinação de duas estratégias distintas: o mapa conceitual que daria origem a uma instalação composta por materialidades que se relacionam com as narrativas fílmicas e o ateliê de escultura apresentado como um convite ao aprofundamento da experiência, onde o coletivo teve a possibilidade de transformar os materiais da instalação em obras tridimensionais derivadas, transformando o espaço e ampliando os níveis de experiências com a narrativa fílmica a partir da prática de ateliê. Neste exercício reflexivo acesso questões como: a mediação como dispositivo de criação, a dimensão política das instâncias produtoras de discursividades em cultura e arte; a importância da propagação de experiências artísticas derivadas para a manutenção do campo e a cartografia como estratégia de aprofundamento da experiência estética-reflexiva, além de apresentar os pormenores da aplicação do exercício de mediação.

Palavras chave: mediação, processo de criação, sistema cultural, cartografia

MEDIATION AS A CREATION PROCESS: A CASE STUDY

ABSTRACT: I propose with this essay to present the mediation proposal developed in the context of Unespar Professional Master's Degree in Arts that took place on the campus of the Federal University of Paraná in November a 2019. On this occasion we proposed a sensory and reflective experience from the movie Bacurau. The practical exercise was built from the combination of two distinct strategies: the concept map that would give rise to an installation composed of materialities that relate to the film narratives and the modeling studio that puts itself as an invitation to the unfolding of the experience, where The collective has the possibility of transforming the materials of the installation into derivative works, reconfiguring the environment and expanding the levels of experience with the film. In this reflective exercise I access questions such as: mediation as a creative device, the political dimension of the producing instances; the importance of the spread of artistic discursivities in the environment; cartography as a strategy of conceptual materialization and deepening of the aesthetic-reflective experience.

KEYWORDS: mediation. producing instances. environment. cartography

262

¹ Estudante da graduação em Dança na Universidade Estadual do Paraná (Unespar) e estudante do Mestrado Profissional em Artes na mesma instituição. Atua como Professora de Artes na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e no Instituto Federal do Paraná e possui experiência na coordenação e desenvolvimento de projetos nas áreas de educação e cultura. E-mail: eliza.pratavieira@gmail.com

INTRODUÇÃO

Este exercício reflexivo é resultante da prática de mediação proposta na disciplina *Recepção e Mediação na Arte Contemporânea* desenvolvida no contexto do Mestrado Profissional em Artes da UNESPAR. A prática marca o encerramento do segundo semestre de 2019. A proposta toma o filme *Bacurau* como obra fonte² e é desenvolvida a partir da articulação de estratégias que passam pela cartografia, pela instalação e pelo ateliê de criação, convidando a produção de obras derivadas no intuito de transitar entre teoria e prática, convidando ao aprofundamento da experiência já acionada no processo de fruição do filme. A utilização do método cartográfico no contexto da mediação acontece pelo interesse em mapear os campos de força que movem o contato com a obra fílmica, possibilitando acessos conceituais e sensoriais em níveis sutis através da observação, manipulação do mapa-instalação e de reconfiguração dos materiais no ateliê de criação. No contexto da mediação, o método cartográfico se coloca uma estratégia para trazer à visibilidade fenômenos que escapam a lógicas positivistas e cartesianas.

Entre diversas abordagens conceituais da mediação, procuro caminhar por uma noção que não se restrinja a comunicação de um determinado saber ligado à obra, mas que proponha uma apropriação dos saberes artísticos, num processo que envolve necessariamente ações como perceber e modelar a própria experiência de contato com o a obra através de uma sensibilidade atravessada pelo processo de criação. Assim, a ideia de mediação que procuro aproximar-me ao propor o exercício, envolve necessariamente a diluição das fronteiras entre mediação e processo de criação, numa perspectiva de interseção entre fruir e criar. Este conceito se aproxima das abordagens propostas pelas pesquisadoras Mirian Celeste Martins e Gisa Picosque (2012, p.116) que sugerem o processo de mediação como uma “escavação dos sentidos”, prática que envolve uma desautomatização do cotidiano e o compartilhamento da experiência. Também levo em consideração a abordagem de Maria Lúcia de Souza Barros Puppo (2011, p.3-4) que além de desenhar horizontes para possíveis formulações de uma docência artística, a localiza como prática social profundamente vinculada com o ambiente em que se insere e potencializadora de transformações. Procuro nesta prática reflexiva não apenas evidenciar os trajetos que me levam propor este modelo de mediação, mas dar visibilidade também ao papel político do processo de mediação enquanto prática criadora de pontes entre dois aspectos distintos do Sistema Cultural³: obra e público.

2 O conceito de obra-fonte é uma aproximação que faço com as teorias da Intertextualidade, que no contexto dos Estudos Literários é a ideia de uma obra é a articulação singular do acúmulo de citações que circulam no ambiente constituindo o repertório cultural. A disciplina surge a partir das reflexões de Kristeva, que nos anos 60 é desenvolvida por outros pesquisadores como Genette e Hutcheon, abrindo perspectivas para os estudos que envolvem o estudo da obra literária sem descartar o contexto em que foi produzida ou que é recebida. A intertextualidade libera a literatura de um sentido único e a coloca em jogo com o ambiente em que ela se relaciona no momento da observação do fenômeno artístico.

3 O Sistema Cultural são instâncias que possibilitam a relação das obras de arte ou de outras práticas culturais com a sociedade. Podem ser identificadas como *Criação e Produção; Estudo e Investigação; Fruição e Entretenimento; Tradição e Posicionamento; Preservação e Conservação; Fomento e Promoção*, eixos dão conta de identificar diversas dimensões da criação, circulação e recepção dos produtos artísticos e culturais.

Nesta prática reflexiva, aproximo-me também das considerações desenvolvidas sobre o Sistema Cultural produzidas pelo pesquisador israelense Even-Zohar que em sua comunicação procura ampliar, a partir da *Teoria dos Polissistemas*⁴, a relações que fomentam a obra de arte como prática social⁵ revelando uma espécie de trama, na qual um determinado fenômeno artístico-cultural tem a possibilidade de acontecer. O autor propõe um modelo baseado na *Teoria da Comunicação* de Roman Jakobson, substituindo os elementos clássicos por fatores ligados às relações que determinadas obras estabelecem com o ambiente. O modelo de Even-Zohar (2013, p.23) questiona a centralidade da autoria ao reconhecer a obra como prática cultural lançando olhares para diversas instâncias que tornam possíveis a criação e a circulação de uma determinada obra pelo ambiente, propondo um modelo de observação que estrutura hipóteses a partir de eventos ou fenômenos que geram interferências no sistema a partir de dinâmicas relacionais complexas.

Ao apresentar seus estudos, o autor aprofunda cada aspecto que compõe o sistema, iniciando pelas instâncias produtoras, que aqui representam não apenas os geradores de obras (artistas/autores), mas também as instâncias interpretativas e legitimadoras das obras (instituições). Ao evidenciar a dimensão política das instâncias produtoras, o pesquisador as relaciona com discursos de poder envolvidos nos processos de legitimação das obras. Para Even-Zohar, as práticas culturais desenvolvidas coletivamente a partir do acúmulo de fenômenos que envolvem um trabalho de arte são tão importantes para a manutenção de seu estatuto artístico quanto a própria criação. A partir da leitura desta relação obra-ambiente-estatuto podemos pensar o exercício de mediação como uma das instâncias produtoras do Sistema Cultural que contribui para a legitimação e a propagação de discursividades que envolvem a disseminação de uma obra em um contexto.

Como professora, pesquisadora e artista que desempenha um papel ativo dentro de um determinado Sistema Cultural, reconheço a mediação como dispositivo⁶ para ampliação das possibilidades de aderência de obras artísticas em diversos contextos. Em um momento de intensificação das disputas narrativas, onde presenciamos a precarização das instâncias produtoras e o agravamento da restrição do alcance da sociedade brasileira ao seus bens culturais, a mediação artística se apresenta como uma das estratégias para a ampliação do acesso à obras a partir da construção de uma determinada discursividade que gera uma potência de propagação pelo ambiente. Em um contexto em que diversas forças procuram o apagamento dos saberes ligados à arte e a cultura, a mediação e a construção de pontes entre obra e público são estratégias para o enfrentamento de processos que envolvem o ataque às estruturas de produção e compartilhamento das artes, censura, perseguição

4 Teoria dos polissistemas surge das interpretações de *As regras da arte* de Pierre Bourdieu que consiste na identificação de campos relacionados no processo de produção e circulação de uma obra artística.

5 Em sua comunicação o autor faz um recorte sobre obras ou fenômenos literários, no entanto suas ideias não se restringem aos estudos literários. Ao considerar a literatura como uma prática social o autor a coloca em pé de igualdade com outras práticas artísticas e culturais, desta forma, estendo a noção de sistema para obras que atingem um determinado público, movendo ideias e fomentando a produção de obras derivadas.

6 Para Agamben (2009, p.40) dispositivos são “qualquer coisa que tenha de algum modo a capacidade de capturar, orientar, determinar, interceptar, modelar, controlar e assegurar os gestos, as condutas, as opiniões e os discursos dos seres viventes”.

ideológica, entre outros. Ao compreender o exercício de mediação como uma estratégia de fortalecimento da relevância social da obra é que foi feita a proposta de fruição do filme Bacurau a partir da qual o exercício prático da mediação se constitui.

MEDIAÇÃO, CARTOGRAFIA E PROCESSO DE CRIAÇÃO

A escolha pelo método cartográfico como ferramenta estruturante se faz neste contexto pela necessidade de registro e observação de singularidades dos campos acionados na proposta de mediação, pois a partir desta estratégia construo possibilidades de identificação de sistemas complexos, fenômenos que se articulam em rede e organizo uma comunicação pautada na ampliação de referências e na construção de links entre diversos campos referenciais. O método cartográfico desenvolvido por pesquisadores de diversas áreas do saber como Deleuze e Guattari, António Damásio, Francisco Varela, Suely Rolnik, Rosemeri Rocha, Heloisa Neves entre outros, lança mão da produção cartográfica como um modo que escapa da lógica cartesiana no campo da formulação dos saberes e das experiências. A cartografia não se fixa em nenhuma disciplina, atravessa diversas áreas, como uma lógica intrínseca à própria constituição da experiência. O desenvolvimento de mapas e das forças que o atravessam se colocam como estratégia para identificar e trazer para o campo da visibilidade uma massa informacional que se conecta a partir de relações complexas escapando de um fluxo linear, formulando a experiência numa estrutura em rede, onde as interações, os operadores da experiência e as linhas de força que atravessam o sistema são parte fundamental do processo de observação do fenômeno. A pesquisadora Heloísa Neves compartilha em suas investigações sobre o mapa uma perspectiva próxima ao que procuro propor ao acionar esta estratégia no processo de mediação:

Partindo deste ponto de vista, “mapear” não significaria somente cartografar uma cidade ou um país, desenhar Atlas mundiais ou mapas do tipo Google Earth. Mapear é buscar entender como o homem encontra e compreende o mundo enquanto ele acontece. Para a construção de mapas, duas palavras são importantes: processo e interatividade. Processo porque o mapa é uma forma de visualização que contém as modificações que o objeto vai adquirindo, o que seria seu próprio processo evolutivo. Interatividade porque um mapa nunca se faz objetivamente, sempre existe a interação entre a singularidade de um corpo e a objetividade de um objeto. Além disso, as palavras processo e interatividade andam sempre juntas porque, enquanto estamos em processo, as informações estão em constante movimento e os corpos e ambientes estão interagindo constantemente. Portanto, as interações já estão agindo em tempo real sobre o processo que está se formando. (NEVES, p.6, 2008.)

O método cartográfico é aplicado neste exercício com a intenção de identificar lógicas complexas e articular conceitualmente uma gama de materialidades. Este processo vai estruturar a instalação que se transforma em material para a prática de ateliê. Para a construção desse mapa-instalação lanço mão de uma coleção de objetos relacionais que são dispostos no espaço a partir dos campos temáticos: Imagens, fotografias, citações, manuscritos, desenhos, materiais bibliográficos, materiais orgânicos, argila, pigmentos,

velas, amuletos, tecidos, medicamentos, arames, fios, botões, palitos, caixas, recipientes, etiquetas, fitas, negativos fotográficos, instrumentos, telas, régua, pincéis, jornais, memórias materiais e escritas que cada participante traz, e essa coleção de objetos convocam a experiências sensoriais e/ou conceituais. A observação e a articulação de relações entre os campos e as materialidades vão proporcionar o encontro entre pontos de contato, elementos que se repetem e se reconfiguram na passagem de um assunto para outro. Proponho um jogo entre as narrativas presentes na obra fonte e as materialidades ao compor o mapa-instalação e a partir desta relação, o público é convidado a manipular o mapa e a criar obras derivadas, num processo de ampliação de conexões relacionadas a experiência de fruição da obra-fonte.

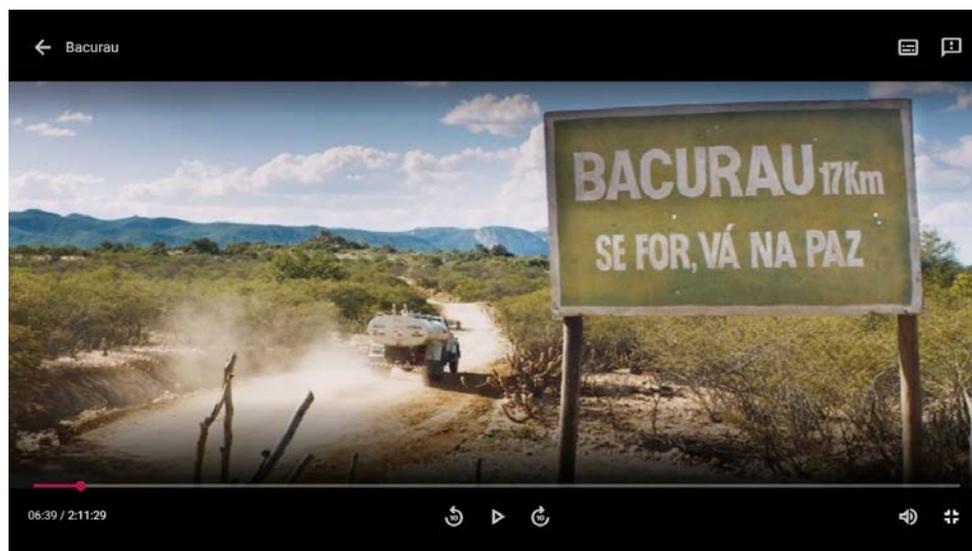
Apresento neste espaço alguns dos registros que envolvem o exercício de mediação. A primeira estratégia da experiência foi a construção do mapa conceitual. O mapa foi utilizado como ferramenta para a estruturação dos campos referenciais que dariam origem à instalação. O objetivo era estabelecer um ambiente de trabalho que envolvesse ao mesmo tempo uma relação sensorial e reflexiva entre algumas das narrativas fílmicas com as materialidades que seriam trabalhadas na prática de ateliê. Nesta etapa de formulação do mapa identificamos seis tendências presentes na obra fonte e que o grupo decide usar como estrutura da instalação, um dos disparadores da experiência de mediação.

- Professor, pra tá no mapa tem que pagar, não?



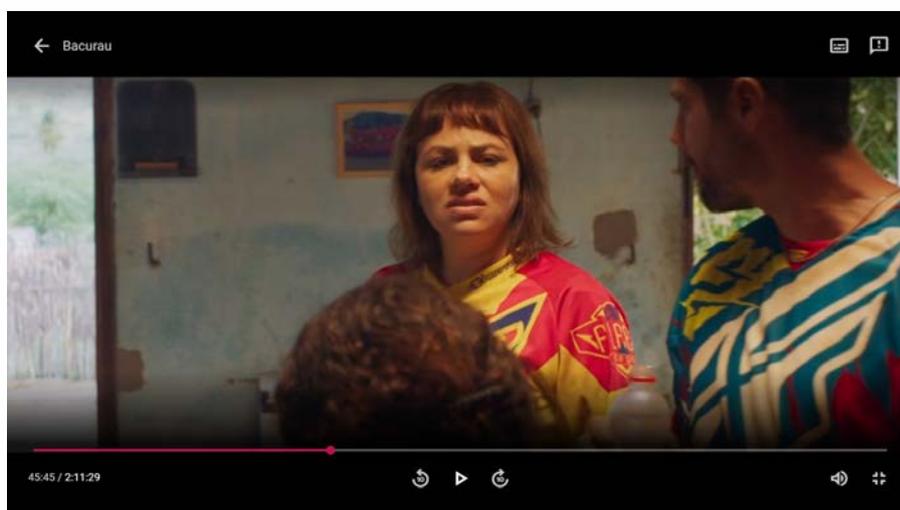
Nesta posição do mapa-instalação, foram acionadas referências ao ato da cartografia e aos modos como a questão surge no filme. Bacurau é eliminada do mapa numa atitude que precede a violência. Apagar do mapa é o disparador, uma estratégia de guerra. Esta posição do mapa-instalação no contexto da mediação acolheu os fragmentos de escritas e imagens referentes aos processos de colonização, e as propostas de reformulação dos espaços a partir de gestos decoloniais; A questão sobre a possibilidade de se comprar um lugar no mapa é lançada na narrativa fílmica por Horácio, uma das crianças ao professor Plínio, no momento em que ele identifica o fato de que o vilarejo não consta mais na cartografia oficial. A comunidade deixa de possuir o registro territorial na internet o que o que presume um passo na tentativa de sua eliminação concreta. Ao se deparar com o apagamento, o professor recupera uma representação artesanal, material, extra-oficial que mostra uma perspectiva que os próprios moradores possuem do território. O professor segue então o seu trabalho com as crianças a partir de um instrumento representacional que escapa dos critérios de existência impostos pelo olhar do outro, (os americanos, o prefeito Tony Júnior e os turistas sudestinos) e afirma: Bacurau está no mapa, sim! O vilarejo existe no mapa tácito criado no próprio território e pelos próprios habitantes. Ter o domínio experiencial da relação com o espaço e construir os instrumentos representacionais a partir desta relação é uma atitude decolonial na narrativa fílmica. Nesta passagem o professor demonstra que é possível resgatar os instrumentos de representação do território como um ato de resistência ao apagamento.

- Se for, vá na paz



Nesta posição do mapa-instalação foram acionadas referências sobre as lutas históricas de comunidades descentradas como o Quilombo dos Palmares, Canudos, Cangaço, Favelas, Ocupações, Comunidades Indígenas e movimentos sociais ligados à terra e a moradia como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e o Movimento dos Trabalhadores Sem-Teto, algumas das comunidades e movimentos populares que escrevem a memória de resistência no Brasil, assunto que o filme aborda de forma direta e indireta. A narrativa começa indicando um contexto com várias camadas de disputa: por recursos naturais - marcado pelo acesso à água - já que a construção de uma barragem dificultaria o acesso da população a esse recurso natural essencial; e pela autonomia política - já que Bacurau se encontra numa posição de distrito rural da cidade de Serra Verde, o ambiente urbano representado pela figura de Tony Júnior, o prefeito. A comunidade de Bacurau, desassistida, cria dinâmicas de autogestão para suprir as demandas de saneamento, educação, saúde, e segurança pública. A figura do prefeito marca diversas camadas de violência que vão desde a publicidade tóxica de sua campanha eleitoral e a tentativa antiética de angariar os votos da comunidade, passando pela doação de mantimentos vencidos, medicação alopática com efeitos colaterais perigosos, livros velhos despejados na porta da escola, e a violência sexual ao levar Sandra na caminhonete contra a vontade, atitudes que geram uma resposta de recusa enfática da comunidade. Num ato retaliativo, o prefeito negocia Bacurau como território para o jogo perverso dos americanos, que envolve matar pessoas e acumular pontos, numa espécie de game hiper real, situação estopim de uma batalha com várias vítimas fatais. A comunidade que possui uma memória de resistência ligada ao cangaço, aciona os seus justiceiros (Lunga e bando) e cria uma estratégia de defesa aos moldes de Lampião. Bacurau é uma comunidade de paz, mas tem intimidade com a violência e sabe acioná-la para garantir a sua própria integridade.

- Quem nasce em Bacurau é o que?

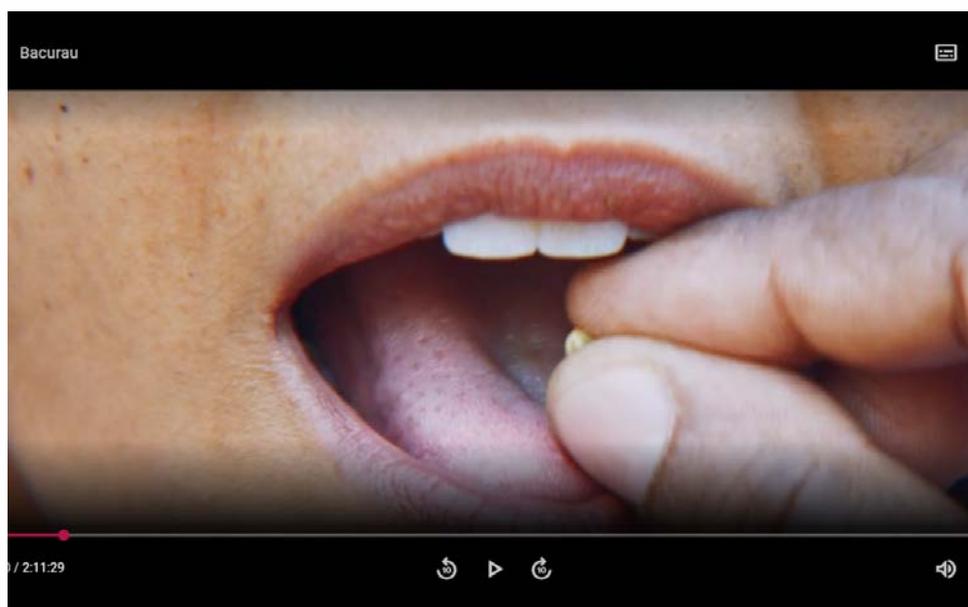




Referência sobre a naturalização da desumanização de comunidades descentradas e minoritárias, sejam por questões étnicas, raciais, sociais, econômicas, morais, territoriais e/ou culturais; Quais são as condições que garantem um determinado estatuto de humanidade? Esta posição do mapa-instalação procura lançar uma provocação sobre um modelo de humanidade que exclui de forma sistemática tudo aquilo que escapa de suas réguas pautadas numa normatividade ocidental, capitalista, heteronormativa e branca. Mais uma vez quem lança a ideia é Horácio ao responder a pergunta da turista sudestina: “Quem nasce em Bacurau é o que?” “É gente!”. Nesta passagem da narrativa fílmica temos a tensão cultural, econômica e racial entre as populações sudestinas e nordestinas no Brasil.

Dos anos 50 aos anos 80 do século XX o sudeste brasileiro vive um processo de industrialização intenso e neste momento trabalhadores e trabalhadoras rurais nordestinos procuram escapar da seca, da fome e das dificuldades em permanecer trabalhando no campo gerando um fluxo migratório que viabiliza, com sua mão de obra, o processo de industrialização sudestino. O Brasil é um país que carrega em sua memória cultural o desenvolvimento econômico impulsionado pelo processo de escravização de mão de obra racializada e na história moderna do país, a migração nordestina para o sudeste para assumir o trabalho envolvido no processo de industrialização é uma dobra dessa memória cultural de escravização e genocídio da população afroindígena. A migração nordestina no sudeste ainda carrega muitos tabus e é marcada por um apagamento identitário intenso. De modo geral a contribuição cultural e econômica da população nordestina no sudeste é invisibilizada, o que favorece a naturalização de práticas racistas e genocidas.

- A gente tá sob um poderoso psicotrópico



Nesta posição do mapa-instalação são acionadas referências de relação de intimidade com a terra, a natureza, a intuição, os processos de cura pelas plantas e os saberes ancestrais relacionados aos rituais e à escuta do ambiente, a memória de saberes dos povos da terra e a relação com as energias sutis da natureza. Na narrativa fílmica esses saberes são da alçada de Damiano, que desenvolve uma função comunitária próxima ao dos pajés das comunidades indígenas. Damiano lança mão de sua alquimia botânica para garantir que a comunidade sobreviva ao trauma da invasão. Estar sob um poderoso psicotrópico cultivado no próprio quintal e distribuído num ritual de comunhão que antecede o contra ataque são indícios de um rito que acontece numa coreografia muito semelhante à eucaristia, mas esvaziada de seu sentido cristão. “Comungar” um poderoso psicotrópico é uma estratégia química, psíquica e ritualística de lidar com o luto e o trauma coletivo que a circunstância do ataque gera na comunidade. O poderoso psicotrópico é uma ferramenta fundamental no plano de defesa e no processo de reequilíbrio comunitário após a experiência de violência. Nesta posição do mapa-instalação temos a referência de uma relação de equidade entre ciência e rito, contribuindo com suas perspectivas de mundo distintas e complementares para o equilíbrio comunitário.

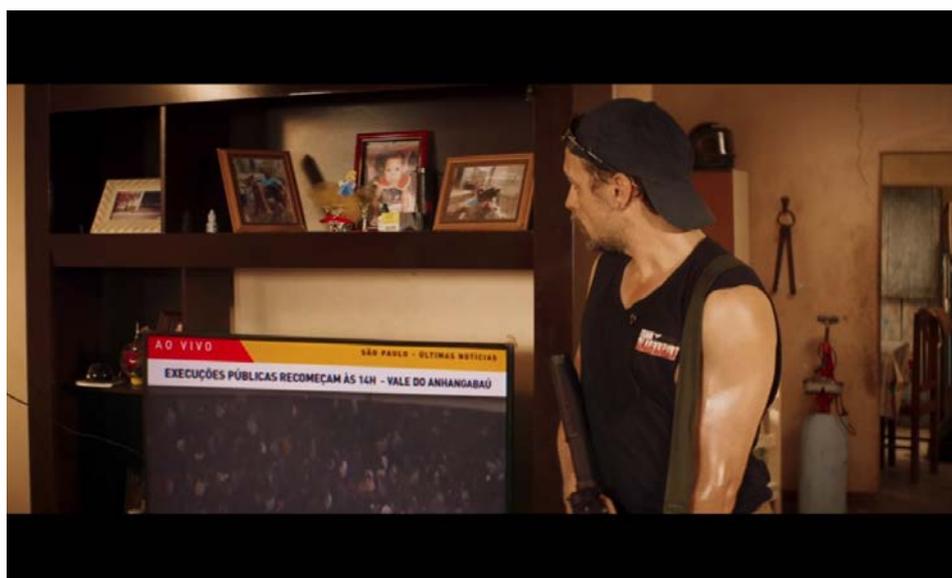
- They're not white, are they?



Nesta posição do mapa-instalação foram acionadas as referências sobre a crise identitária vivida pelo brasileiro médio do eixo sul e sudeste do país, que não reconhece a própria mestiçagem e numa tentativa fracassada de embranquecimento, elege um modelo estrangeiro para gerar identificação, reproduzindo assim as violências coloniais que estão submetidos. Logo após a diferenciação racial enfatizada pelos americanos, os turistas sudestinos são assassinados. Para os invasores as vidas sudestinas não valem mais que as vidas nordestinas, ambas são consideradas passíveis de aniquilamento.

271

- Execuções públicas recomeçam às 14 horas - Vale do Anhangabaú



Foram acionadas nesta posição do mapa-instalação referências sobre a relação entre mídia, fetiche e violência. Esta posição faz referência à naturalização da violência que passa pelas abordagens em que a indústria cultural trata o tema. O anestesiamiento perceptivo gerado pela repetição de imagens de violência geram um anestesiamiento da percepção e/ou fetichização da violência. Nesta posição foram abordadas ideias que relacionam o cotidiano violento a uma construção ficcional endossada pela indústria cultural: o cinema, a publicidade e os games são instrumentos importantes para a manutenção de um estado de violência sistêmica.

Além dos materiais organizados dentro das seis posições do mapa, os participantes foram convidados a contribuir com a instalação a partir do compartilhamento de uma memória pessoal. Esta estrutura de organizar referências, materialidades e memórias tematicamente também se relaciona com a narrativa fílmica, já que o espaço central da comunidade é o museu histórico, território onde se guardam as memórias do lugar. A própria instalação se constitui a partir de uma lógica de coleção e organização de narrativas que se aproximam a lógica de criação de acervos, logo os participantes da mediação eram ativos na construção deste mapa-instalação, podendo agregar nele suas próprias impressões e memórias pessoais.



Fotografias de Daniele Cristina Viana sobre os momentos de construção e fruição do mapa conceitual-instalação, 2019;

Após os processos de montagem e observação do mapa-instalação, os participantes passam a contribuir com suas impressões e memórias, reorganizando o espaço e selecionando os materiais para a produção das peças. A orientação sobre

questões técnicas é feita pela professora Tânia Maria dos Santos e então o mapa inicial é reestruturado a partir da ação dos participantes e se transforma numa pequena coleção de exercícios escultóricos.



Fotografias de Daniele Cristina Viana sobre o ateliê escultórico e a reconstituição do mapa feita pelos participantes durante o exercício de mediação, 2019.

Este processo funciona como uma síntese de toda a experiência vivida até ali pelos participantes da mediação. Após a experiência de ateliê foi aberta uma roda de conversa onde apresentamos os conceitos do processo de mediação, relacionamos com o campo referencial acionados no mapa-instalação e articulamos essa experiência prática com as narrativas filmicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por se tratar de uma primeira experiência mais amparada neste campo da mediação, sinto que o exercício pode ser refinado em sua execução. Processos, acionamentos, modos de condução e até mesmo o espaço físico onde a ação acontece podem ser mais precisos, no entanto, minha avaliação como mediadora e propositora do método, é que há na lógica cartográfica de organização da experiência uma inteligência interessante no modo de acessar e compartilhar discursividades no campo artístico. Esse modelo de mediação foi re-aplicado no contexto da escola pública para estudantes de oitavo e nono

ano com resultados tão interessantes quanto os do exercício desenvolvido no contexto do Mestrado Profissional em Artes, o que funciona como um forte indicativo da possibilidade de aplicação da prática com diversos públicos e contextos institucionais.

Percebo que a inserção da cartografia como método de acesso e estratégia para a apropriação dos discursos contemporâneos em arte podem ser uma porta de entrada interessante de um público leigo em arte contemporânea, mas muito atento às conexões e lógicas de rede. Entre errâncias sigo investindo nas possibilidades de descentralização do discurso contemporâneo como uma estratégia poética e política de fortalecimento do campo artístico e da reconfiguração dos nossos espaços de sobrevivência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

EVEN-ZOHAR, Itamar. El sistema literário. In:_. **Polisistemas de cultura**. Tel Aviv: Universidade de Tel Aviv, 2007-2011.

MARTINS, M. C; PICOSQUE, G. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura**. São Paulo: Intermeios, 2012.

NEVES, H. O mapa [ou] um estudo sobre representações complexas. **Revista Dobra**, 2008.

PUPPO, M. L. S. B. R. Mediação artística, uma tessitura em processo. **Revista Urdimento**, 2011.

FILMOGRAFIA

BACURAU. Direção: Kleber Mendonça Filho, Juliano Dornelles: Produção: Emilie Lesclaux Saïd Ben Saïd Michel Merkt , 2019.

ANÁLISE DA CRIAÇÃO CINEMATOGRAFICA: DE PAULO FREIRÉ A ADRIANA FRESQUET

Odair Rodrigues dos Santos Junior¹

Ao participar do Programa de Intercâmbio Acadêmico de Docentes 2019 - 2020 Educação Audiovisual na Formação de Docentes: uma área de inovação educativa - Brasil/Uruguai – pude, concomitantemente, rever práticas de produção audiovisual na escola em que leciono e encaminhamentos em minha pesquisa de mestrado após intercâmbio com docentes uruguaios e pesquisadores brasileiros.

Comecei então a elaborar um roteiro para desenvolver uma *práxis* que resulte em uma metodologia no final da pesquisa. O roteiro é a base de toda produção cinematográfica. É dele que parte toda criação cinematográfica, desde a escolha da equipe, equipamentos, custos, cenário, figurino, concepção artística de direção, de fotografia e do som.

Em espanhol, o roteiro cinematográfico é chamado de *guión* que também podemos traduzir para “guia”, numa das acepções do dicionário Houaiss, “aquilo que serve de diretriz”. Um mesmo *guión* pode ter diversas interpretações ao ser transformado em filme porque variam as concepções dos diretores, expertise dos membros da equipe, tecnologia, momento histórico etc. A clássica história do mito de *Orfeu* serviu de inspiração para a peça teatral *Orfeu da Conceição* (1956), de Vinícius de Moraes, que por sua vez serviu de inspiração para o roteiro do filme *Orfeu Negro*² (1959), de Marcel Camus e depois para *Orfeu* (1999), de Cacá Diegues. Podemos dizer que a mesma história contada em diferentes linguagens estruturou diretrizes para produção de um *guión* usado por esses dois diretores cinematográficos separados pelo tempo de 40 anos.

Para uma escola, o *guión* é o Plano Político Pedagógico e seu uso por cada membro da equipe é o Planejamento Pedagógico. Dessa maneira procuro evidenciar que o sucesso do uso de cinema no ambiente escolar só é possível com planejamento porque

1 Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimentos e processos criativos em arte. E-mail: odair.rodrigues.410@estudante.unespar.edu.br

2 *Orfeu da Conceição* (1959), direção de Marcel Camus. Sinopse: No Carnaval, Orfeu (Breno Mello), condutor de bonde e sambista do morro, se apaixona por Eurídice (Marpessa Dawn), uma jovem do interior que vem para o Rio de Janeiro fugindo de um estranho fantasiado de Morte (Ademar da Silva). O belo amor de Orfeu por Eurídice, no entanto, desperta a ira da ex-noiva do galã, Mira (Lourdes de Oliveira) e a Morte acompanha tudo de perto. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=fWlWTOtvbSk>

a realidade das escolas, notadamente as públicas, possuem especificidades de equipe pedagógica, docentes, educandos, localização geográfica a despeito de se pautarem pela mesma legislação.

Se para uma escola o *guión* é seu Plano Político Pedagógico em um interdiscurso com a Lei de Diretrizes de Base, doravante LDB - lei 9394/96, para docentes, além de seu planejamento, há sua filiação teórica a orientar sua práxis pedagógica. De modo crítico, ou não, professores tendem a escolher uma vertente de trabalho pedagógico vinculada a esta ou àquela tese.

A LDB, em seu artigo 26, foi acrescida da lei 13.0006/14³, que discorre sobre a exibição de pelo menos duas horas mensais de obras do audiovisual brasileiro nas escolas de ensino básico e pode galvanizar a produção cinematográfica na escola como uma das formas de desenvolvimento de uma pedagogia a partir da mobilização de múltiplos saberes presentes no espaço escolar. Saberes esses que circulam a partir de docentes, funcionárias(os) e estudantes pelas interações entres esses corpos no espaço/tempo escolar.

Ao propor produzir uma metodologia de produção audiovisual no ambiente escolar, já no início das leituras como docente-artista-pesquisador, percebi que haveria a necessidade de ir além do conceito de *tékhne*⁴ para não ficar restrito à didatização da linguagem cinematográfica e sem uma reflexão maior sobre como isso pode incidir no processo ensino/aprendizagem, principalmente na escola pública. FREIRE (2006) adverte:

Não importa em que sociedade estejamos, em que mundo nos encontremos, não é possível formar engenheiros ou pedreiros, físicos ou enfermeiras, dentistas ou torneiros, educadores ou mecânicos, agricultores ou filósofos, pecuaristas ou biólogos sem uma compreensão de nós mesmos enquanto seres históricos, políticos, sociais e culturais; sem uma compreensão de como a sociedade funciona. E isto o *treinamento (sic)* supostamente apenas técnico não dá. FREIRE, 2006, p. 134)

3 BRASIL, **Lei nº 13.006, de 26 de junho de 2014**, acessado em <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13006-26-junho-2014-778954-publicacaooriginal-144445-pl.html>

4 Em primeiro lugar *téchnē* diz o conhecer por intuição da ex-periência. Tal intuição gera um saber que provém de um ver originário. É o próprio ver originário, aquele ver que antes de ser já era. Para a experiência grega ver é ser” acessado em <http://www.dicpoetica.letras.ufrj.br/index.php/T%C3%A9khne>

Na ausência de uma fundamentação teórica e do debate sobre o tema com educadores e educandos, há grande predisposição de esvaziamento de qualquer proposta pedagógica, mesmo que momentaneamente desperte curiosidade e até seja “testada”. Ao me referir a educadores, vou além dos docentes: dificilmente um projeto prospera no ambiente escolar sem a mínima colaboração de direção, equipe pedagógica e funcionários.

Verifico que profissionais da educação não são conquistados apenas apresentando uma “técnica inovadora” porque para formar educandos há a permanente necessidade de formar formadores dentro de um contexto histórico.

Não se trata aqui de diminuir a importância nem de técnicas, nem de tecnologias diversas que estão presentes no cotidiano escolar. Ainda que algumas dessas tecnologias/técnicas nem sejam percebidas como tal como instrumentos de escrita manual que vão do giz à caneta esferográfica, passando por dicionários e gramáticas ou o relógio de sol e o esquadro usados por docentes de várias áreas (física, matemática, geografia, história).

Ao se tratar da produção audiovisual, as tecnologias/técnicas são mais reconhecidas porque em pouco mais de cem anos, além da difusão mundial, sofreram constantes transformações, acréscimos de novos instrumentos e procedimentos pelo seu aspecto de renovação industrial e consumo.

A inovação tecnológica demora a ser propagada nas instituições de ensino por passarem por longos debates, regulamentações de uso e resistências pelo desconhecimento de operação. Exemplifico com meu primeiro encontro com um projetor digital (*datashow*) - o professor nos apresentou a novidade, fez um brevíssimo comentário de como o instrumento facilitaria as aulas e então exibiu textos para que copiássemos. Em outra situação, já como docente, relato as gradativas mudanças nas normas sobre uso de *smartphones* em aulas e sua larga utilização para ensino remoto devido à pandemia de Covid -19.

Em ambos os casos houve resistência por parte de docentes e também de educandos no uso inicial desses instrumentos tecnológicos nos contextos apresentados. Quando a tecnologia passa a ser incorporada aos planejamentos pedagógicos e com maior frequência de uso por parte de docentes e educandos, agrega sentidos no ambiente escolar. Mas isso não acontece com todos os objetos tecnológicos, há muitas escolas com salas de informática, tvs com acesso à internet, câmeras, impressoras 3D, dvds etc, que ficam

obsoletos sem serem usados. E não raro, quando usados, não há o dimensionamento do processo ensino/aprendizagem por meio da análise da criação. FREIRE (2006) aponta a necessidade de semantizar a tecnologia de forma indagá-la:

O que me parece fundamental para nós, hoje, mecânicos ou físicos, pedagogos ou pedreiros, marceneiros ou biólogos é a assunção de uma posição crítica, vigilante, indagadora, em face da tecnologia. Nem de um lado, demonologizá-la, nem, de outro, divinizá-la. (FREIRE, 2006, p 133)

E FREIRE (2019), coloca a dimensão humanista da tecnologia:

Se meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso não posso reduzir o homem a um simples objeto de técnica, a um autômato manipulável. (FREIRE, 2019, 28)

A pedra angular dos escritos de Paulo Freire está na crença que homens e mulheres são agentes de sua própria libertação por trazerem em si a potência da reflexão de suas ações na sociedade em que vivem. A teoria freiriana disserta sobre a criação transpassada pela coletividade, pelo dialogismo, pela dinâmica do contexto histórico sem deixar de estabelecer correspondência com a singularidade de cada docente e de cada educando como sujeitos cognoscentes.

A criação é uma das formas da relação da humanidade com o mundo e o processo de ensino/aprendizagem dialógico deve estimular a investigação, a negação passiva dos fatos para passar para a ação sobre as coisas do mundo. FREIRE (2019) define essa ação como inerente ao ser humano em sua atuação sobre o mundo e a capacidade de análise desse fazer transformador:

O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade). (FREIRE, 2019, p. 38)

Uma *práxis* pedagógica que tenha engendrada a capacidade de cada educando em agir e refletir sobre a realidade tem mais opções de instigar processos criativos porque entende que o conhecimento é móvel e se dá por vários caminhos. Esse preceito, aparentemente simples, sobre a potência dos educandos em (re)criar e (re)analisar suas

experiências no ambiente escolar traz uma série de questões que podem tornar a exibição e a produção audiovisual premissas alternativas no processo ensino/aprendizagem por intermédio da arte.

Sendo assim, considero que a obra de Paulo Freire, aqui abordada, tem importante colaboração pelo seu diálogo com o trabalho de Adriana Fresquet sobre as viabilidades criativas do cinema na escola.

Cabe explicar que a conceituação de análise da criação cinematográfica, que trataremos neste trabalho, tem sua origem nos fundamentos de BERGALA (2008), embasa as postulações de FRESQUET (2009, 2013, 2015), e estabelece diálogo com os escritos de FREIRE (2005).

Sobre a análise de criação BERGALA (2008) exprime:

Trata-se de fazer um esforço de lógica e de imaginação para retroceder no processo de criação até o momento em que o cineasta tomou suas decisões, em que as escolhas ainda estavam abertas. É uma postura que exige treinamento quando se quer entrar no processo criativo para tentar compreender, não como a escolha realizada funciona no filme, mas como se apresentou em meio a muitos outros possíveis. Na criação cinematográfica, a todo momento se é confrontado com muitas escolhas, e a decisão é o momento preciso em que, em meio a todos esses possíveis, uma escolha definitiva é inscrita sobre um suporte: tela do pintor, página em branco, película ou faixa digital. (BERGALA, 2008, p. 130)

279

A escolha de pesquisar a análise da criação cinematográfica a partir do referencial teórico de FRESQUET (2009, 2013, 2015), é porque esta desenvolveu os preciosos ensinamentos de *A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola*⁵, BERGALA (2008), em instituições públicas brasileiras de ensino básico, e isso expandiu a probabilidade de um enfoque mais próximo à realidade que encontrei em campo ao pretender construir uma *práxis* pedagógica que se propunha dialógica.

Essa afirmação, pode ser conferida em FRESQUET (2009):

Fazer cinema não é algo que se faça na escola, habitualmente. Isso tornava o objetivo mais desafiante. Procuramos modelos, achamos muitos e interessantes no contexto brasileiro, mas a maioria com formato de oficinas temporárias. Nós queríamos outra coisa. Em verdade, queríamos criar uma escola, aliás “Uma escola de cinema para crianças e adolescentes dentro de uma escola pública”. Ensaíamos esta ideia oralmente. A receptividade era grande. (FRESQUET, 2009, p.154)

5 Doravante *A hipótese-cinema*.

Sem deixar de estabelecer a filiação teórica, atitude que se espera de um trabalho de pesquisa acadêmica, optei por buscar diretrizes que mais se aproximavam da instituição escolar pública brasileira em um primeiro momento de generalização de procedimentos.

Como já discorri, a Lei de Diretrizes de Base orienta a organização educacional no Brasil, e mesmo com as diferenças regionais e pedagógicas, o Colégio Lucy Requião de Melo e Silva, localizado no município paranaense de Fazenda Rio Grande, na área metropolitana de Curitiba, é mais próximo da Escola de Aplicação da UERJ, de onde FRESQUET (2009) relata o início de seu projeto de cinema e educação, do que de qualquer instituição escolar na França ou Espanha - “Achamos outros referenciais, modelos de aprendizagem de cinema na jornada curricular na França; projetos anuais que se introduzem na escola, no horário curricular e, ao terminar, partem para outras escolas, na Espanha”. (FRESQUET, 2009, p. 154).

As dúvidas iniciais de FRESQUET (2009) tinham o mesmo ponto de partida que os que encontrei em campo:

As diferenças entre nossos mundos eram gigantescas. Precisamos apropriar-nos delas para criar algo próprio. E nos aventuramos. E as “coisas” no mais material dos seus significados foram aparecendo. Outras, imateriais, ou invisíveis e por isso mais essenciais, também convergiram. (...) Confiamos, também, na claridade do sonho, que perde contornos e vira luz, ao tornar-se realidade. Ela ilumina um rumo, mas não temos tanta nitidez do caminho. Sabíamos, apenas que queríamos fazer cinema com crianças e adolescentes em contexto escolar. (FRESQUET, 2009, pp.154-155)

A subjetividade da citação esconde planejamento, buscas teóricas, negociações com equipe pedagógica, direção, funcionários e estudantes para iniciar a jornada do processo/ensino aprendizagem com o cinema estruturado em uma concepção dialógica. O cerne do dialogismo está na observação da dinâmica das simultaneidades processuais da criação.

Parafraseando BERGALA (2008) e cineastas como Nelson Pereira dos Santos e Adélia Sampaio, entre outros, para aprender a produzir cinema é necessário ver cinema e enquanto vê, ficar pensando no que poderia ser feito nesta ou naquela cena.

Análise e criação não são estanques: acontecem no encontro com o filme, como ilustra FRESQUET (2013):

Uma forma de aprender cinema vendo e fazendo. Isto traz, de cada aluno, sua capacidade mais radicalmente pessoal de criação para o encontro e descoberta do outro no cenário escolar. Isto é, o fazer tem, por um lado, a dimensão criativa fortemente individual e, de outro lado, o encontro, tanto na realização, como na fruição, que tenciona fortemente o individual com o coletivo. (FRESQUET, 2013, p. 94)

Ao exibir o curta metragem *Documentário* (1966), de Rogério Sganzerla⁶, para turmas do 9º, em 2019, os educandos não estranharam a movimentação da câmera na mão, nem os planos aparentemente aleatórios de cartazes e letreiros de cinema, histórias em quadrinhos, jornais, e nem os enquadramentos onde as personagens disputam espaço com muita informação visual porque as imagens que eles mesmos captam com seus *smartphones* também registram as crônicas de suas vidas sem um rígido controle quanto à estabilidade imagética e sonora. Houve comentários sobre o aspecto “antigo”, de registro histórico do filme e a São Paulo do “século passado” muito distante no tempo para adolescentes do XXI.

A descoberta se deu ao saber que aquela forma de fazer filmes foi considerada rebelde, revolucionária e hoje é incorporada no cotidiano das redes sociais dos educandos. Atentaram também para a dublagem, som ambiente e montagem que marcava o ritmo de um filme “velho” sem ser “chato”, segundo as observações dos estudantes. Nessa conversa, não me preocupei se haviam entendido os diálogos, apesar de terem compreendido que as personagens falavam de cinema, o repertório, pela pouca idade, era desconhecido para eles.

A exibição de *Documentário* (1966) colocou o cinema no horizonte de possibilidades dos educandos como forma de arte e não vídeos feitos para cumprir esse ou aquele quesito de uma disciplina. Houve mudança de significado ao descobrirem que já traziam muitas das competências para a realização do projeto de produção de um curta metragem, etapa que seria desenvolvida durante o ano letivo.

Quando a reflexão sobre um filme rompe a fronteira da história contada e adentra as especulações de *como* é contada, coloca-se em movimento a pesquisa por soluções para realização de uma obra. FRESQUET (2013), sintetiza:

⁶ *Documentário 1966*, (1966), direção de Rogério Sganzerla – Sinopse: Numa tarde de ócio, pouco dinheiro e falta de rumo pelas ruas de São Paulo, dois jovens dialogam sobre o que fazer, tendo somente como motivação o cinema. Acessado em <https://www.youtube.com/watch?v=uMAcHal9PNU>

O filme é o produto de uma busca, não a transmissão de uma verdade ou mensagem. É na busca que se faz arte. É na busca que se aprende, ensinando. O permanente estado de busca de um educador significa estar sempre em uma travessia junto ao outro. É preciso vencer a inércia do saber pronto, concluído; daquele saber que só pode ser “ensinado”, mas que carece de toda novidade, mistério e participação na sua construção. A busca deve ser fascinante, já que a fruição das descobertas produz novos motivos de busca e investigação. (FRESQUET, 2013, pp. 95-96)

Pensar um filme no ambiente escolar é colocar corpos, de docentes e educandos, em toda sua plenitude física e intelectual, para mobilizar conhecimentos múltiplos ao realizar uma produção cinematográfica que pode proporcionar a análise da criação porque mobiliza uma *práxis* pedagógica dialógica com a potência de se tornar a reflexão do fazer artístico como meio de conhecimento.

PALAVRA, IMAGEM E O CORPO DIALÓGICO NA ESCOLA

Muitas vezes, refletir sobre a prática docente é, indiretamente, refletir sobre nossa prática discursiva nas modalidades oral e escrita. Pensamos sobre falar sobre determinado conteúdo; quais textos de apoio deverão ser selecionados; quais serão os gêneros textuais serão produzidos pelos estudantes; quais os gêneros discursivos serão usados para avaliar. O fazer pedagógico não pode dispensar a atividade linguageira como um de seus principais instrumentos. Mas há de se fazer a crítica de como os discursos são usados em sala de aula. FREIRE (2005) aponta um dos aspectos dessa crítica:

Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras* (sic). Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica um sujeito – o narrador – e objetos pacientes, ouvintes – os educandos. (FREIRE, 2005, p. 65)

Na denominada “educação bancária” por FREIRE (2005), os educandos são assujeitados, apartados da chance de compor a estruturação do conhecimento e, ao invés de críticos, se tornam submissos a uma autoridade que lhes impõe os saberes, mesmo sob um conteúdo revestido de ideias consideradas pelo docente como “libertárias”, “progressistas” e “questionadoras”:

Enquanto na prática “bancária” da educação, antidialógica por essência, por isso, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é “depositado”, se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 2005, pp. 118-119)

Ao entender que o processo ensino/aprendizagem se dá pelo dialogismo, podemos superar a falsa dicotomia de uma pedagogia com foco no docente em oposição a uma pedagogia com foco nos educandos.

O uso da imagem também acaba compondo o discurso da prática “bancária” porque, na maioria das vezes, é acessória de um discurso estruturado na escrita, sem autonomia de ser analisada em si. Praticamente docentes de todas as áreas de conhecimento usam imagens, tanto estáticas como em movimento, para ilustrar seus conteúdos. A quase onipresença das imagens no dia a dia encontra uma tradição escolar estruturada em uma forte presença da escrita e ainda descobrindo uma *práxis* pedagógica referenciada no dialogismo. Segundo ALMEIDA (1994):

Para nós, o texto escrito é sempre o referencial mais importante, onde se tem a possibilidade de voltar, pensar, refletir. Uma inteligência do mundo mediada pela linguagem oral-escrita. Mas não podemos deixar de pensar que nós mesmos, em parte, e uma maioria, totalmente, estamos formando nossa inteligibilidade do mundo a partir das produções do cinema e da televisão. (ALMEIDA, 1994, p. 8)

Apesar da grande exposição imagética a qual somos submetidos, dentro e fora do espaço escolar, uma atitude de crítica à imagem é pouco difundida. Sobre o tema, SCHIAVINATTO e ZERWES (2018) propõem que uma “cultura visual” pode ser desenvolvida fundada em uma conduta de apreciação mais atenta da imagem e de sua condição de (re) produção:

A cultura visual demanda, na análise, que se indague, pouco a pouco e cada vez mais, os protocolos discursivos das imagens, ou seja, os modos que as imagens “falam”, produzem um discurso, suas tramas narrativas, seus preceitos tecnológicos, suas especificidades materiais, seus usos e suas condições de durabilidade recombinados com seus processos de (re)significação e (re)apropriação, que garantem sua longevidade, e/ou com aqueles que levam à sua hibernação, ao seu acolhimento, seu desaparecimento, seu esquecimento definitivo ou potencialmente temporário. Dessa maneira, a imagem está no âmago da cultura visual. (SCHIAVINATTO; ZERWES, 2018, p. 16)

Assim como o discurso linguístico, a imagem tem seus pontos comuns e as especificidades dentro de cada área de conhecimento nos espaços escolares. Como exemplo, ao longo dos anos de docência, vi o conhecido desenho *o homem vitruviano*, de Leonardo da Vinci e o documentário *Ilha das Flores*⁷ (1988), de Jorge Furtado, serem analisados desde o ponto de vista sociológico, passando pela literatura, até sobre ótica em física entre outras abordagens. Cada uma das obras é autônoma, produzidas em espaços geográficos, períodos históricos, técnicas e suportes diferentes.

Isso se perde quando essas imagens são reduzidas a marcos históricos, dado biográfico ou discurso com fundo moralizante. Ambas podem provocar discussões sobre relações humanas por intermédio das linguagens da ciência e da arte, mas podem ser mais enriquecedoras quando analisadas com pelo menos parte dos critérios propostos por SCHIAVINATTO e ZERWES (2018). Análise construída com educandos, sem a urgência conteudista proporcionada pela prática “bancária”.

Outro apontamento sobre a concepção de centralidade do ensino nos discursos da docência é ignorar os corpos, de docentes e educandos, como principal fator de aprendizado. Mesmo quando o fazer pedagógico se dá quase que exclusivamente pela linguagem oral-escrita, há a necessidade de corpos para materializar o discurso. Sobre esse processo CAMARGO (2017) evidencia:

O fluxo do real está sempre em comunicação com nossos sentidos, oferecendo-nos variadíssimas informações que podem ser capturadas e absorvidas pela nossa sensibilidade, gerando em nós a cognição estética do mundo. O fluxo do real se comunica de modo enigmático, confuso, obscuro, tal como um oráculo. Na comunicação que provém do mundo não existem textos formatados segundo uma lógica gramatical, mas sinais que devem ser ecoados em nossos corpos, de modo que seus afetos produzam a intuição de um saber. (CAMARGO, 2017, p. 186)

Uma prática docente dialógica pressupõe corpos dialógicos porque discursos, ações nas espacialidades da escola são materializadas por corpos. Saliento que o problema não está em fazer uso das necessárias abstrações da linguagem no processo ensino/aprendizagem, mas em ficar apenas nelas sob o risco do conhecimento se tornar

⁷ *Ilha das Flores* (1988), direção Jorge Furtado, disponível em https://portacurtas.org.br/filme/?name=ilha_das_flores

intangível para os educandos. Planejar ações pedagógicas levando em consideração os corpos de educandos, de maneira presencial ou em aulas virtuais, insere a sensibilidade como elemento do processo ensino/aprendizagem. CAMARGO e STECZ (2019) ilustram:

A sensibilidade não é apenas uma condição para a percepção dos sinais estéticos, mas também um atributo da *cognitio sensitiva* que já existe no humano, bem antes dele arquitetar seus primeiros conhecimentos intelectuais. Quando a sensibilidade se torna consciente pelo treinamento, educação e exercícios constantes enriquece enormemente o conhecimento do mundo real. (CAMARGO; STECZ, 2019, p. 45)

Considerar a sensibilidade pode, por exemplo, fazer educandos aprender sobre propriedades de triângulos ao percorrer atalhos em terrenos baldios, gramados em praças ou no próprio quintal; entender função adjetiva ao descrever pessoas em uma fotografia ou filme; discorrer sobre ondas sonoras diferenciando o “carro dos ovos” de um trio elétrico etc.

No espaço escolar, seja físico ou virtual, há tensão entre os saberes que circulam no tempo pedagógico de uma aula e os conteúdos planejados: os educandos, na particularidade de suas vivências corporais, também trazem saberes e questionamentos fora do programado pelo docente. Articular essa tensão com o planejamento pedagógico pode instigar a investigação de problemas propostos, encontrar soluções inovadoras e até mesmo conduzir a novas perguntas.

Em relação ao audiovisual, quando novas questões surgem, a partir da exibição ou produção de um filme, em nosso papel de docentes detentores do “discurso de autoridade” a tentação é conduzir o debate para caminhos conhecidos, mas isso reduz a nossa possibilidade e a dos educandos agirmos como sujeitos cognoscentes. Construir um processo de escuta transforma a perspectiva de “ensinar para” para “ensinar/aprender com” e isso nos obriga a uma permanente reinvenção, como podemos verificar em FREIRE (2005):

Deste modo, o educador problematizador re-faz (*sic*), constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscitividade dos educandos. Estes, em seu lugar de serem recipientes dóceis de depósitos, são agora investigadores críticos, em diálogo com o educador, investigador crítico, também. (FREIRE, 2005, p 80)

A investigação dos educandos se faz com o corpo atravessado simultaneamente pelo estímulo que o espaço proporciona, o problema apresentado pelo docente, pela interação entre si.

Conceber uma *práxis* pedagógica que leve em conta a existência de corpos dialógicos, de educandos e docentes, pode ser construída por procedimentos inerentes à produção de audiovisual na escola.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. SP, Cortez, 1994.

BERGALA, Alain. **A hipótese-cinema: pequeno tratado de transmissão do cinema dentro e fora da escola**. COSTA NETTO, Mônica; PIMENTA, Sílvia. (trad.), RJ, CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2008.

CAMARGO, Marcos H. & STECZ, Solange S. **Caderno de Notas: Mestrado Profissional em Artes**. Curitiba, PR, UNESPAR, 2019

CAMARGO, Marcos H. **Formas diabólicas: ensaios sobre cognição estética**. Londrina, Syntagma Editores, 2017.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. São Paulo, Paz e Terra, 2019

___ **Pedagogia da esperança**. São Paulo, Paz e Terra, 2006.

___ **Pedagogia do oprimido**. São Paulo, Paz e Terra, 2005.

FRESQUET, Adriana Mabel; MIGLIORIN, Cezar. **Da obrigatoriedade do cinema na escola, notas para uma reflexão sobre a Lei 13.006/14**. In: FRESQUET, Adriana. **Cinema e educação: reflexões e experiências com professores e estudantes da educação básica, dentro e “fora” da escola**. Belo Horizonte, MG, Autêntica, 2013

___ **Aprender com experiências do cinema: desaprender com imagens da educação**. (Organizadora). RJ, Booklink; CINEAD-LISE-FE/UFRJ, 2009.

SCHIAVINATTO, Iara Lis; ZERWES, Erika. **Cultura visual: imagens na modernidade**. SP, Cortez, 2018.

EFETIVA MICRO PARTICIPAÇÃO NA SOCIEDADE ENTREVISTA COM O RÚBRO OBSCENO

Elisângela dos Santos Rosa¹

O Rubro Obsceno, formado pelas atrizes Leticia Olivares e Stela Fischer, iniciou sua trajetória na cidade de São Paulo em 2013. Trabalham com teatro, performance, ativismo, ações formativas, workshops, sempre com temática feminista. As duas artistas se encontraram no Vértice Brasil ²(uma das edições brasileiras do Magdalena Project). Dentre os trabalhos já realizados pelo Rubro Obsceno estão o Projeto ++Mulheres, [des]velhecer, Em si mesmas, O que te prende mulher?, Eu abortei, Tapete Manifesto, Para Aquelas que não mais Estão, Mulheres Possíveis, Lecture Performance O que te prende mulher? E outras histórias do Rubro Obsceno e Ocupação Mulheres, Performance e Gênero. No dia 23 de dezembro de 2019 eu e Francisco Gaspar Neto, fomos gentilmente recebidos na casa de Stela Fischer, em Curitiba, para a realização dessa entrevista. Meu objetivo com esse encontro é uma aproximação ao Rubro Obsceno para compreender como se articulam as funções no trabalho prático, como se estabelecem as relações entre os criadores na sala de ensaio e como escolhem seus procedimentos de criação para que cada artista envolvido possa expressar sua alteridade compartilhando com todos sua diferença e sua perspectiva. Durante a nossa conversa pude testemunhar que é realmente possível construir um trabalho potente e efetivo respeitando alteridades.

287

PALAVRAS-CHAVE: Processo colaborativo; alteridade; cena contemporânea; feminismo

1 Aluna do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Modos de conhecimentos e processos criativos em arte. E-mail: janjah@uol.com.br

2 O Projeto Vértice Brasil é uma iniciativa que visa ampliar e sedimentar uma versão brasileira para o Projeto Magdalena (The Magdalena Project), uma rede internacional de mulheres de teatro contemporâneo, que foi criado em 1986 pelas atrizes Julia Varley, do OdinTeatret e Jill Greenhalgh, do Cardiff Theatre Laboratory, com o intuito de realizar o intercâmbio entre mulheres que trabalham e pesquisam em artes cênicas.

Vocês acham possível a construção de um trabalho sem hierarquia?

Leticia: Acho que sim. É exatamente isso que a gente faz, a gente se dirige, a gente pesquisa juntas, chama outras pessoas para trabalhar com a gente, tivemos um trabalho com a Violeta Luna³, que foi também um trabalho sem hierarquias porque fizemos efetivamente juntas cada passo da encenação.

E esse convite, como se dão essas relações? Ela (Violeta Luna) veio como atriz, como diretora, como vocês negociam essas funções?

Stela: Gostaria de falar um pouco sobre hierarquia antes. Eu acho que é como se ter uma postura ideológica, de vida. Nós não conseguimos com esse trabalho, que é muito autoral, da nossa própria feitura, não tinha como ser diferente. Se a gente trabalha com outras pessoas, não no Rubro Obsceno, mas por exemplo, a Leticia vai dirigir outro grupo com outras relações, a gente consegue estabelecer, se encaixar, se adaptar a formas mais hierárquicas. No trabalho do Rubro essa sempre foi a perspectiva. Tanto a Leticia como eu temos pesquisas sobre esses processos de teatro de grupo, então sempre foi muito aberto, não existe, de fato, nenhuma hierarquia. Há algum trabalho que a Leticia acumula alguma função, como produtora, por exemplo, porque ela tem elaborado projetos para encaminhar para editais, mas todas as decisões são muito divididas.

Leticia: A gente conversa muito sobre todas as decisões, os encaminhamentos, então realmente a gente exerce todos os papéis. E em relação ao convite para a Violeta, ela não chegou como diretora nem nada, ela chegou para trabalharmos juntas.

Stela: Nesse caso nós tínhamos verba, tínhamos o chamamento de um Festival (II Bienal Internacional de Teatro da USP), e eles tinham a temática do feminicídio. Então pensamos, quem é a pessoa que gostaríamos de trabalhar hoje? E já tínhamos contato com a Violeta. E daí a convidamos pra criar esse trabalho pra esse Festival.

Esse trabalho é uma performance e ele aconteceu num teatro, vocês o fazem até hoje?

³ Violeta Luna é atriz, performer e ativista mexicana, radicada nos EUA. O trabalho a que a artista Leticia Olivares se refere é a ação cênica “Para Aquelas que não mais Estão” (2015), que Stela Fischer define como “uma denúncia poético-cênica da violência contra as mulheres” em sua tese de doutorado “Mulheres, Performance e Ativismo: a ressignificação dos discursos feministas na cena latino-americana”. O trabalho é sobre o feminicídio

Stela: Temos replicado ele desde dezembro de 2015. Estreou em 13 de dezembro de 2015. Ele pra ser realizado com a Violeta, ele é um trabalho caro, porque ela vem de San Francisco, então nós três juntas só apresentamos em contexto de Festival, principalmente festival internacional que tem condições de colocar as três juntas. Agora a gente vai pra Cuba em maio (isso antes da pandemia do novo Corona vírus).

Leticia: Também temos a formação para apresentar em dupla, então eu e a Violeta já fizemos em dupla na Colômbia, em Bogotá, e a Stela e a Violeta fizeram no Chile.

Stela: E a Violeta faz sozinha também esse trabalho. A gente já criou pensando em uma performance coringa.

E esse trabalho poderia ser feito por uma outra pessoa qualquer, por uma outra mulher qualquer que se interesse por ele?

Leticia: A Violeta vem promovendo participações de outras mulheres, não necessariamente atrizes, em suas apresentações individuais. E também acho que, a partir do nosso roteiro, seria possível outras mulheres montarem a performance. Inclusive, pensando em representatividade, queremos muito que uma atriz negra – principalmente da América Central, onde os índices de feminicídio são altíssimos também – se junte a nós com novas ações e textos sobre a realidade de seu país.

289

Vocês só trabalham com temática feminista?

Stela: Por enquanto, sim.

Leticia: Eu acho que é sobre a mulher, o feminismo está intrínseco em nós, então é muito difícil distanciar esse tema. A temática da mulher é o que nos uniu e é o que nos move atualmente.

E antes de vocês se conhecerem, os trabalhos anteriores que vocês realizaram, eram também sobre mulheres?

Leticia: Eu comecei a fazer teatro muito nova, eu tinha 12 anos, eu estudava num colégio de freiras, só de mulheres. E com 13, 14 anos, a minha primeira peça, já era feminista. Eu estreei com um grupo amador, minha diretora era feminista, apesar de ela nunca ter se nomeado feminista. Eu fiquei com ela anos, ela foi um modelo pra mim, como uma mulher que realmente estava à frente do seu tempo, lutava por todos os direitos e tudo mais. Minha primeira peça já foi uma peça feminista, falava sobre a mulher, oprimida, que

não saía pra trabalhar, ou largava o trabalho pra cuidar dos filhos... chamava-se “Temer o medo”. Isso marcou minha vida, pro resto da minha carreira, mas nunca foi uma coisa consciente sabe, por isso que eu coloquei como intrínseco, porque já fazia parte de mim. Eu nunca me coloquei numa situação em que eu estivesse trabalhando com um texto opressivo pras mulheres. Quando eu encontro a Stela foi uma parceria automática, porque ela já trabalhava com essa temática e eu não tão claramente, mas de certa forma sim, minha vida toda foi permeada pelo tema.

Vocês se conheceram no Vértice em 2010, e nos trabalhos anteriores a essa parceria, alguma vez vocês se sentiram oprimidas nas relações de criação nesses processos?

Leticia: Eu não, porque como eu te falei, eu trabalhei com essa diretora muitos anos. Eu tinha na minha frente uma liderança muito forte e eu mesma era liderança dentro do grupo, então mesmo quando eu trabalhei com outros grupos, eu sempre me senti muito empoderada. Eu não me senti oprimida no sentido do machismo, mas na questão trabalhista já me senti muitas vezes.

Stela: Quando a gente se conhece, em 2010, eu já tinha um grupo em São Paulo chamado Magna Mater – que trabalhava com as questões das mulheres. A Leticia, quando a gente começou a trabalhar, iniciamos no Magna Mater, eu a chamo pra compor o trabalho na Ecos⁴, com mulheres HIV soropositivas, nesse comecinho era o Magna Mater ainda. O Magna Mater surgiu no ensejo da comemoração dos 60 anos de “O Segundo Sexo” da Simone de Beauvoir, em 2009. Fizemos uma série de eventos em São Paulo, na Casa das Rosas. Participamos, eu e a Renata Araújo, da exposição “Mulheres do Planeta”, do Titouan Lamazou, na Oca. Uma exposição fotográfica com a temática das mulheres, seguidos de um “café leitura”. Estávamos fazendo um estudo aprofundado de “O Segundo Sexo”, foi um ano que ficamos trabalhando em cima da obra da Simone de Beauvoir. Eu já estava inquieta com as temáticas das mulheres, já estava numa pesquisa, já estava encaminhando meu processo criativo e de pesquisa pessoal para as temáticas das mulheres. Antes disso, sempre trabalhamos com outros tipos de grupo. Por exemplo, aqui em Curitiba eu tive

4 Ecos é uma organização não governamental criada em 1989, em São Paulo, para desenvolver atividades de informação, defesa dos direitos sexuais e reprodutivos, pela erradicação das discriminações relacionadas a gênero e sexualidade, em especial das populações mais vulneráveis.

relação só com diretores homens, professores homens, e isso se deu de uma forma mais hierárquica, por volta dos anos 1990. Quando eu saio de Curitiba pra continuar pesquisando teatro de grupo é que eu entro em contato com processos colaborativos⁵. Com os grupos Lume (Campinas) e a Tribo de Atuadores Ói Nóis Aqui Traveiz (Porto Alegre). Na pesquisa, percebi que mesmo dentro desses processos mais democráticos de criação, ainda havia uma presença muito forte desse diretor homem. Então a continuidade da minha pesquisa de mestrado era de alguma forma, não mapear, mas entender, me contaminar pelos processos criativos das mulheres criadoras. E eminentemente quando eu fui pra esse caminho, eu caio numa areia movediça que é: em contextos de mulheres criadoras cada vez mais as hierarquias estão menos estabelecidas, menos claras, digamos assim. É óbvio que existe o contexto dos editais, por exemplo o Edital de Lei de Fomento de São Paulo, que já hierarquiza, ele coloca o salário de direção diferente do de dramaturgia. Tem um produtor que encabeça 10% ou mais do valor do teu projeto, então já há uma relação de corporação ali, por mais democráticos que eles sejam. Mas no tête-à-tête, na sala de ensaio - e nas relações interpessoais de grupos que são coordenados por mulheres, eu acho que existe um olhar que se torna cada vez mais poroso.

Leticia: Essa horizontalidade acho que é uma necessidade mesmo da relação estabelecida num projeto de afeto, confiança e rede, sustentabilidade para o fazer, para o caminhar, para a promoção não só minha como de todas. É uma filosofia mesmo, uma forma diferente de condução, de poder, de estar no mundo e de objetivos a serem alcançados.

E como vocês se encaixam no mercado, fazendo um trabalho autoral, ideológico?

Leticia: As brechas vão surgindo pelo próprio caminhar, pela própria construção de um caminho que é marginal muitas vezes, que não está no foco midiático, ou no foco até do entretenimento mesmo, porque a gente foge dessa característica. Particularmente eu sinto que as coisas vão se dando, acontecendo mesmo. Eu fui chamada, por exemplo pra participar de uma outra peça, isso foi em 2014, chamada “Insubmissas - Mulheres nas ciências”, de um grupo muito sólido aqui de São Paulo, o Arte Ciência no Palco (ACP). E eu

⁵ A pesquisa a que a artista se refere é para sua dissertação de mestrado intitulada “Processo Colaborativo: experiências de companhias teatrais brasileiras nos anos 90” publicada pela Editora Hucitec.

falei nossa, parece que atrai, porque é de um grupo muito masculino em que as mulheres desse grupo realmente queriam um trabalho que tivesse a cara delas, e aí precisavam de mais uma atriz e me chamaram. Então, eu sinto que as coisas vão aparecendo, e é lógico, tem muita dificuldade financeira...a Stela é professora, tem uma atividade paralela, eu faço revisão de textos, eu sou formada em Letras. Pra mim não vejo muito dilema, a coisa vai se dando. Agora o último trabalho, o “Mulheres Possíveis”, que é um trabalho que começou na Penitenciária Feminina da Capital (PFC) paulista está se desenrolando de uma forma bem interessante, é muito próximo assim de uma vontade, uma utopia, uma questão ideológica, de pensar o mundo e ao mesmo tempo estamos conseguindo apoio, patrocínio, mesmo que pontual ou estendido, a coisa está acontecendo. Então eu acho que a escolha vai determinando o acontecimento.

Stela: E também, não há divisão entre as funções. Por exemplo, o exercício de professora, artista, ativista, pesquisadora estão colados. Tanto minha pesquisa de doutorado como a de pós-doutorado agora, estão imbricados a docência, meu trabalho com a Leticia, até mesmo minha relação como mãe. Claro, temos as atividades que nos sustentam, ou a docência, ou a bolsa de estudos, a Leticia também tem mestrado na USP, então nesses momentos em que estamos vinculadas com as instituições, estamos recebendo bolsa, é uma produção, seja de conhecimento, ou de cena, que está junto. Aí tem uma coisa, por exemplo, a característica do Rubro - que é trabalhar com a temática das mulheres. E este mês de março - é uma loucura pra gente - porque temos muita demanda de trabalho, é o mês que a gente mais trabalha no ano. Principalmente no Sesc, os Sescs nos convidam pra fazer atividades. Vamos fazer uma atividade agora no Sesc Paulista, no mês de março, nosso projeto intitulado [des]velhecer, com mulheres idosas.

E como é para vocês dar voz para essas mulheres?

Leticia: A gente não gosta do “dar voz”, porque cada uma tem sua própria voz. Eu acho que é muito mais uma parceria para a visibilização, no sentido de que nós temos alguns instrumentos cênicos que facilitam a exposição de uma voz que já existe. O próprio [des]velhecer a gente começou achando que ia ser uma coisa um pouco mais assim de “ai, envelhecer é ruim, envelhecer é difícil”, e quando a gente conseguiu fazer esse trabalho com mulheres mais velhas, foi totalmente outra coisa, foi uma celebração, uma vontade

de afirmação, no sentido de “eu sei o meu papel, eu sei o que eu posso e eu quero cada vez mais”. Então, não existe também hierarquia nesse sentido. A gente tenta que seja uma relação de troca de conhecimento, de parceria, e que a coisa aconteça realmente, no nível de uma construção coletiva. É real, não é simplesmente uma utopia.

Stela: E tem uma outra coisa que a gente começou a trabalhar e foi se dando conta com os projetos - que é a questão do anonimato que sempre tem permeado o nosso trabalho. Por exemplo, o primeiro grupo que a gente trabalhou, muitas mulheres não queriam revelar suas identidades, porque tinham uma doença terrível, que estigmatiza essas vidas. Fizemos sempre em contexto fechado, anônimo. O Rubro surge nesse momento da pesquisa de trabalhos que não são realizados apenas para entrar em cartaz, não é pra amigo ir ver, é o que está acontecendo ali. Isso que a Lê fala dessa criação de afetos, que é uma palavra que meio está na moda agora também né; afetar, transmissão de afeto... a gente foi aprendendo na prática com esses grupos de mulheres todas. O projeto Rumos, o surgimento dele, do “Mulheres Possíveis”, era um trabalho voluntariado. Nós íamos para a penitenciária fazer um trabalho voluntário com essas mulheres, também tinha o contexto do anonimato. Nós temos esse cuidado, porque trabalhamos com vidas.

Essas mulheres elaboram e dão forma à experiência delas através de uma cena, de uma peça de teatro?

Stela: É muito livre, não necessariamente. Não é um ritual psicopedagógico, é um ritual de existência. O que elas vão colocar é muito livre, de acordo com as biografias, de acordo com as vivências, mas como elas vão fazer isso - é tudo conduzido com muita liberdade.

E vocês utilizam alguma técnica específica para a condução desse trabalho?

Letícia: Na questão do “Mulheres Possíveis” a gente foi trabalhando... eu trabalho com mais três mulheres de um coletivo chamado Dodecafônico. Então nós criamos uma metodologia que é baseada na minha experiência, que é mais teatral, na experiência performativa de uma das integrantes (Beatriz Cruz), a outra tem um trabalho vocal mais aprofundado (Sandra Ximenes) e a outra é um trabalho de artista visual (Vânia Medeiros). Então nós mesclamos essas quatro experiências numa metodologia totalmente nova, não tem um formato pré-estabelecido. A gente foi criando esse formato na parceria entre

nós e na aplicação com elas. Isso desde 2016 quando a gente foi a primeira vez lá na PFC (Penitenciária Feminina da Capital). Eu acho que já no workshop que produzimos no Projeto [des]velhecer e no próprio “Corpos Manifestos”, estabelecemos mesmo um plano de aula, um plano de trabalho - que lógico, existe uma mobilidade dentro da sala de aula, mas funciona muito como elaboramos conjuntamente. Isso também acontece, eu acredito, devido as ligações de empatia, afeto e objetivos comuns. A gente tem um plano de trabalho que é baseado em metodologias de vida, pesquisas mesmo, pois também somos pesquisadoras do fazer cênico.

Stela: Nós não temos uma metodologia fixa, rígida, ela vai se compondo de acordo com o que a gente está trazendo, ou pela própria temática - Por exemplo, “Para Aquelas que não mais Estão”⁶ foi algo totalmente diferente que criamos com o Rubro. Cada trabalho não se encerra em si... Você até tinha enviado algumas perguntas, uma era sobre o biodrama, nós temos contato com a Vivi Tellas, mas não é “vamos seguir esse método e esse é o método do Rubro”. A gente vai fazendo essa costura.

Leticia: Até o contrário né Stela? Eu diria que é uma coisa que foi intuída por nós de como fazer e daí nós achamos o biodrama como alicerce, mas aquilo já estava intuitivamente acontecendo na nossa aplicação. E o biodrama só veio assim, “olha que legal, alguém já faz isso só que de uma forma mais estruturada”, então a gente foi lá consultar. E eu acho importante falar também que a nossa participação na Rede Magdalenas é muito inspiradora, porque todas aquelas mestras, nós participamos de oficinas, cursos com elas e elas também têm metodologias que já aplicam mundialmente há muito tempo e que também são permeadas do momento presente, do tipo de público que elas estão atendendo, de que país elas estão, coisa que vai agregando conhecimento, vai agregando sutilezas pra essas metodologias que vão também grudando na gente e aí vamos remodelando, reaplicando e descobrindo outras formas daquilo acontecer. Então eu acho que tem uma importância aí dessa herança que é construída por mulheres que não tem medo de passar o seu conhecimento.

6 “Para Aquelas que não mais Estão” é um trabalho realizado pelo Rubro Obsceno em dezembro de 2015, na II Bienal Internacional de Teatro da USP e replicado até hoje. É uma denúncia poético-cênica da violência contra as mulheres.

E como é para vocês ser um coletivo de duas?

Letícia: A gente sempre quis que o Rubro fosse um guarda-chuva, que a gente agregasse pessoas, que a gente pudesse ter uma mobilidade nessa conformação, essa característica faz com que a gente não seja só um duo.

Stela: Essa ideia original do coletivo era que outras pessoas de outros grupos pudessem entender o Rubro como um ponto de encontro, algumas vinham de teatro com diretores homens, trabalhavam outras temáticas, mas que no Rubro a gente criasse um coletivo que trabalhasse com a temática das mulheres e a cena contemporânea. A gente começou com treze mulheres, daí foi para nove, aí foi para cinco, aí três e agora duas.

E teve algum homem já trabalhando com vocês?

Stela: Não, e nem mulher trans, ainda não trabalhamos essa temática.

E vocês os convidariam para realizar um trabalho?

Letícia: Sim, sem problemas.

Stela: Homens trabalham com a gente, como o Roderick Steel, o videoartista que criou os nossos vídeos de “Para Aquelas que não mais Estão”, por exemplo.

Letícia: Não vejo nenhum problema, acho que a gente nunca falou tão claramente sobre isso, mas não vejo nenhum problema.

Na sua tese de doutorado Stela você fala do trabalho do Lume e que em determinado momento as atrizes do grupo preferiram trabalhar e construir um projeto só entre elas, separadas dos homens, você pode falar um pouco sobre isso?

Stela: Chegou um momento em que elas precisaram experimentar isso, e elas criaram um trabalho só entre elas, sobre as mulheres moradoras de rua. O espetáculo é “Um dia...”, mas elas trabalham com os homens também.

Você pesquisou o trabalho dos grupos com processos colaborativos, as experiências das companhias teatrais brasileiras nos anos 1990/2000 em sua dissertação de mestrado. Como você acha que aconteceu essa transformação hierárquica nas relações dentro dos grupos, essa relação mais transversal? Porque quando eu comecei a fazer teatro aqui em Curitiba, nos anos 1990 - ainda não havia

esse movimento, mas relações bem definidas de poder do diretor e do autor, em sua grande maioria homens. Você acha que isso acontece em decorrência de uma transformação na sociedade?

Stela: Acho que sim, tem uma transformação aí evidente. Eu lembro que entrei na pesquisa do doutorado em 2013, terminei em 2017, nesses quatro anos de pesquisa mudou muita coisa. Falar de feminismos em 2013 tinha um pejorativo, em 2017 a luta. Há sim uma transformação, há um lugar que também é moda, falar sobre negritude, branquitude, processos identitários, feminismos, minorias, então são todas essas temáticas que estão na ordem do dia. É como há uns cinco anos atrás, dez anos atrás falar de performatividade, e há uns vinte anos atrás falar de processos colaborativos. São essas ondas de interesse da pesquisa e do fazer artístico de um modo geral. Mas de qualquer forma, há uma mudança sim, dá pra ver até na corporeidade, no posicionamento ideológico dessas jovens meninas, eu tenho uma afilhada de 19 anos e é incrível como ela está permeada por todos esses saberes...as lutas LGBTQI, acho que tem uma temática da ordem do dia aí, então acho que tem uma transformação sim. Sobre os processos colaborativos dos anos 1990, houve uma mudança que foi uma conquista da dinâmica dos trabalhos que exigiam uma horizontalidade dos meios de criação e produção, ou como você fala, meios transversais. O processo colaborativo tornou-se uma tendência, com herança na criação coletiva dos anos 1970. Poderíamos ficar um longo tempo conversando sobre teatro de grupo, há muito o que falar.

Leticia: Eu acredito muito nessa conquista de espaço de pautas necessárias na sociedade que vão ganhando visibilidade, de tanto que a gente grita, de tanto que a gente se coloca e fala que é importante que isso seja conversado. Não sei nesse governo agora, a gente já tem um aperitivo de como está sendo essa visibilidade...

Esse governo me parece ser também uma reação a essas conquistas.

Leticia: Não é questão de otimismo, mas eu acho que não tem volta, sabe, é um espaço conquistado sim e ninguém vai recuar. A tendência eu acho que é cada vez ter mais diversidade, formas de pensar fora de um padrão, por mais que a sociedade brasileira

tenha demonstrado que é o que ela gostaria de manter, é impossível, nos tempos de hoje você não olhar pra esses trabalhos, pra essas pessoas, essas questões, que são realmente muito sérias.

Eu queria só colocar em questão porque pareceu um pouco pressuposto para nós pesquisadores, mas não é espaço conquistado exatamente, se a gente pensar que aí existiria um espaço já dado que a gente vai lá e tenta, tenta, um lugar...a gente podia pensar em espaço desdobrado de certa forma, a gente desdobra a percepção do espaço, acho que isso é importante pra nossa pesquisa, é pensar que as pautas identitárias elas não são só tentativas, que senão recai na mesma questão de “dar voz”. Não é só a tentativa de aparecer num espaço que já é recortado, mas é desdobrar, é rebater esse espaço e produzir outras realidades nesse espaço que não são aquelas já dadas, como possibilidade... porque senão parece que a gente tem que dançar um pouco a dança que já está proposta para poder aparecer, e não me parece que é isso⁷.

Leticia: Eu acho que a nomenclatura realmente tem que ser revisada, muitas vezes a gente acaba falando de conquista, um discurso um pouco ultrapassado até pela semântica. Uma coisa que me suscita esse pensamento, desses espaços desdobrados, a gente não pode também se conformar com editais, por exemplo, que são voltados pra esse tipo de temática, permear de várias formas. E é muito difícil, por exemplo, o “Para Aquelas que não mais Estão”, é um projeto “xodozinho” nosso - que já enviamos pra vários editais, tentando fazer nas periferias, tentando fazer onde efetivamente essa violência contra a mulher é mais clara. Sabemos que acontece em todos os níveis sociais, mas onde aquilo está mais latente. E não conseguimos, é incrível. E a gente estreou no TUSP (Teatro da USP), em Higienópolis - então concordo plenamente, temos que desdobrar esse leque de ocupação de uma forma menos hierárquica.

Stela: E há esse contexto de conquista também. As transformações estão acontecendo. E para se chegar nesse lugar é devido às inúmeras manifestações de modos de existência. Assim, podemos localizar a construção do pensamento contemporâneo, os pós-coloniais, os decoloniais aqui na América do Sul, então o quanto isso também vai

⁷ Essa questão foi posta por Francisco Gaspar Neto, que nos acompanhava na entrevista. Francisco é ator, diretor, professor do programa de Mestrado Profissional em Artes – PPGARTES da Unespar e pesquisa estratégias de criação coletiva e políticas de convivência.

criando, vai acimentando esse chão pra que a gente possa fincar os pés. E não surge do nada, surge exatamente de um momento no mundo em que de repente você tem até espaços mais democráticos como formas de governo como aconteceu em vários países e agora há de novo essa volta aos autoritarismos e disciplinamentos, essa nova dobra, é uma dobra que se dobra em si - e então a palavra conquista ela pode entrar num lugar contraditório inclusive. A conquista nossa, das mulheres, é um processo de transformação, é um processo de estar no mundo, não é só uma conquista, não é um processo revolucionário que acontece da noite para o dia e isso em todas as pautas que estão urgentes, ou que estão vibrando.

E como vocês escolhem, decidem que forma a obra vai ter, já que vocês trabalham com teatro, performance e ativismo? Por exemplo, o trabalho “Eu abortei” acontece na rua, no dia de luta pela descriminalização e legalização do aborto no mundo, o “Para aquelas que não mais estão” no teatro...

Leticia: “Eu abortei” é um trabalho da Stela que surgiu numa oficina da Violeta Luna, no Vértice de 2012. Nós vamos estabelecendo no campo de trabalho mesmo, a gente tem um lado de pesquisa teórica, mas a gente se força muito ir pra sala e ficar trabalhando e aí as formas vão se configurando. E a escolha de onde vamos apresentar também vem da oportunidade, por exemplo, vai ter o 8 de março, vai ter a manifestação na Paulista, então vamos pra lá.

Stela: Nesse momento que criamos “O que te prende mulher” e o “Eu abortei” - foi um momento do Rubro que percebemos que estávamos falando de ativismo e estávamos numa sala? Vamos pra rua? É um momento que a gente quer conhecer esse trabalho do Rubro no ensejo da rua. As oportunidades surgem, mas se a gente não estiver no campo do interesse e da atenção isso passa despercebido. Então, fomos experimentar as ações pra rua. São trabalhos que, por exemplo, “O que te prende mulher”, apresentamos várias vezes, nossa é muito bonito esse trabalho, realmente é uma criação de rede de afeto com essas mulheres. Ativismo, performance, teatro, tudo junto, e esses dois trabalhos a gente quis testar como intervenção na cidade. Então acho que vai girando muito em torno do interesse do momento, no que estamos encaminhando como pesquisa.

Leticia: O “Para aquelas que não mais Estão” a gente fez no teatro, mas é um projeto que a gente vislumbra levar pra rua.

Stela: Esse é um dos nossos objetivos para o próximo ano, entrar em sala de ensaio e rever os nossos materiais, fazer esses rearranjos. Estamos pensando também uma nova criação, mas está ainda muito no campo das ideias, dos desejos.

Eu quero agradecer a disponibilidade, por compartilharem o trabalho do Rubro com a gente.

Leticia: É muito bom que essas oportunidades dão pra gente a chance de rever uma trajetória, de pensar no futuro também, e se orgulhar mesmo, porque tem sido uma construção, uma parceria que vem se solidificando e realmente tem dado frutos no sentido de uma efetiva micro participação na sociedade. Eu tenho descoberto cada vez mais a importância da micropolítica, e estar junto com a Stela, uma pessoa que eu admiro, que tem um estofo de vida, de trabalho, me dá a coragem e a vontade de continuar realizando, continuar fazendo.

AGRADECIMENTOS

Sou profundamente grata por ter podido realizar essa entrevista com o Rubro Obsceno. Essa última reflexão da Leticia, sobre a micropolítica, sobre essa efetiva micro participação na sociedade, nos coloca diante da potência que o teatro tem. Essa conversa foi extremamente elucidativa para a minha pesquisa, ouvir um pouco da experiência dessas artistas, entender como elas articulam o trabalho artístico com a pesquisa, como o modo de ser e estar acaba transbordando no trabalho, foram fundamentais para refletir sobre a cena contemporânea, sobre processos transversais e alteridade. Entender a forma como elas arranjam e ordenam seus processos de modo nada hierárquico, como criam redes de confiança e afeto, sem estar presas a nenhuma metodologia fixa, sem redução de nenhuma perspectiva, mas sim ampliando experiências num trabalho de hiper-conexão entre elas e com o mundo. O recorte de mundo que recebemos dos trabalhos por elas realizados tem a força e a potência da multiplicidade da vida. Em um momento da entrevista a Leticia fala das metodologias apreendidas juntamente com as mestras da Rede Magdalenas, ela diz: “mulheres que não tem medo de passar seu conhecimento”. E é exatamente assim

que vejo a generosidade com que vocês compartilham o conhecimento e a experiência do Rubro Obsceno, e isso nos impulsiona a continuar criando e pesquisando. Tendo como referência esse movimento corajoso que vocês têm realizado no teatro brasileiro.

POR RASTROS DA HETERONORMATIVIDADE NAS PRÁTICAS DO TANGO DANÇA: UMA ENTREVISTA COM LIDIANI EMMERICH¹ E GABRIEL BARBOSA FERREIRA²

Leonardo José Taques³

Lidiane Emmerich e Gabriel Barbosa Ferreira vivem em Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, onde dançam e ensinam danças de salão e desenvolvem um trabalho com o tango. Vindos de distintas áreas - Lidiane da dança clássica, formada pela escola de dança do Teatro Bolshoi no Brasil, e Gabriel da música, formado em fisioterapia -, eles se encontraram nas danças de salão em 2003. Desde 2005, têm atuado profissionalmente com o tango, desenvolvendo diferentes abordagens para a prática e o ensino. Atuantes no cenário nacional com professores, dançarinos e coreógrafos, eles também criaram e dirigem a companhia de dança “Grão”, voltada a pesquisas com as danças a dois, e desenvolveram ao longo dos anos um projeto chamado “Tango Experiência” que tem o tango como objeto de estudo central.

Conheci-os em cena, numa apresentação de tango em 2009. Já naquela época, a proposta se mostrava distinta do que se via de tango, deixando algumas pistas de inovação – Lidiane estava descalça, o que, para o universo mais tradicional do tango, é um escândalo; Gabriel, sentado em cena, inicia tocando uma música ao violão, ambos com roupas leves e frouxas. Foi arrebatador, não pela virtuosidade ou pela música impactante, nem pela sequência rápida no final com uma acrobacia já esperada, características dos trabalhos de tango tradicionais, mas, sim, pela proposta de leveza e fluidez, por apresentarem um outro caminho para a experiência com o tango.

301

1 Lidiane Emmerich Lidiane é Licenciada e Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC/2009) com aprofundamento em Educação Física Especial; Pós-graduada em Dança: Educação e Cultura pela IPEGEX (2014).

2 Gabriel Barbosa Ferreira foi graduando de Fisioterapia pela Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL); tem formação em Watsu (fisioterapia aquática) pela UNISUL e Andreia Monteiro (2013 e 2014); juntas fizeram o ano 1 do curso de qualificação em Tango Dança na Escola do Teatro Bolshoi no Brasil (2012) e a formação em educação somática pelo NÚCLEO 8 - de Débora Bolsanelo (2018/2019).

3 Aluno do Mestrado Profissional em Artes (PPGARTES), da Universidade Estadual do Paraná (Unespar) – campus de Curitiba II/Faculdade de Artes do Paraná (FAP). Linha de Pesquisa: Experiências e mediações nas relações educacionais em arte. E-mail: ljtaques@gmail.com

Desde esse dia, quando os conheci pessoalmente, novos encontros aconteceram, bem como colaborações mútuas. A trajetória desses profissionais, seja no ensino, na promoção e na cena, demonstra uma preocupação com o que o tango pode proporcionar a todas as pessoas, de modo a permitir uma experiência de interação e respeito. Desde o início do envolvimento de ambos com o tango, houve a percepção e a indicação de que eram corpos que se movimentavam e que os movimentos eram realizados por qualquer uma das pessoas. Isto é bastante peculiar e também me motivou a convidá-los para esta entrevista, em razão de minha pesquisa de mestrado denominada “Entre o baile e a sala de aula: da relação e de possíveis atualizações para o processo de ensino do tango”.

O objetivo da entrevista foi levantar informações e entender como a heteronormatividade fez ou continua fazendo parte das práticas de tango, como nos ambientes das milongas e/ou em salas de aula, onde são ensinados diferentes métodos. A entrevista busca ainda entender como profissionais, como Emmerich e Ferreira, transitaram entre a prática de um tango mais conservador em seus protocolos e regras de conduta e comportamento e um tango que desafia o *modus operandi* tradicional. A compreensão de como se formulam novas práticas do tango é parte desta entrevista e de outras duas, realizadas no âmbito da metodologia adotada no terceiro capítulo de minha dissertação de mestrado acima mencionada.

Esta entrevista foi realizada no dia 31 de dezembro de 2020, às 14 horas, via plataforma Zoom, e teve duração de 1h40min. Após a transcrição, a edição aqui revisada e reduzida foi submetida aos entrevistados que não fizeram objeções à maioria dos cortes.

Leonardo Taques — Como e qual foi a sua primeira experiência/memória em relação ao tango?

Lidiani Emmerich — Comigo foi quando entrei na dança de salão em 2003. Já tinha uma caminhada em outras danças individuais, tinha formação em balé clássico e, quando entrei na escola “Casa da Dança Luiz e Laura”, existia um grupo de apresentação. Quando eles souberam que eu era bailarina, acho que eu tinha uns dois meses na escola, eles me chamaram para fazer parte desse grupo, porque estavam por fazer uma coreografia de tango. Eu nunca tinha visto, quero dizer, já tinha visto, mas nunca tinha dançado tango, então, a minha primeira experiência corporal relacionada ao tango foi com uma coreografia.

A gente começou a dançar juntos numa mesma companhia em 2005 e tivemos mais contato com o tango, regularidade de aula e as coreografias de modo geral que eram trabalhadas nessa companhia.

Gabriel Barbosa Ferreira — Eu também comecei na dança de salão em 2003, mas diferente da Lide [Lidiane] eu vinha da música. Então, a dança de salão foi minha primeira referência de movimento. Nós nos conhecemos na escola “Casa da Dança Luiz e Laura”. Minha primeira aula de tango foi em 2004, inclusive na época não tinha uma turma de tango, nunca tinha feito aula regular. Em seguida, fiz o Workshop do Pablo Garcia, organizado pelo Luiz junto com Fabiano Silveira, que trouxeram ele para cá. Eu caí de paraquedas nesse outro Workshop que aconteceu, foram dois dias, e essa é a minha melhor lembrança. Não lembro muito bem o que aconteceu, da sensação, mas lembro que foi o momento em que me identifiquei bastante com a forma de movimentação, principalmente com o tipo de música, que comecei a estudar mais profundamente.

Lidiani Emmerich — Depois de um tempo coincidiu com as nossas idas a Buenos Aires. Foi quando a gente começou a se empolgar para estudar. Desde o começo, quando começamos a dançar juntos, a gente enviava muitos vídeos um para o outro, era uma prática, e olhava o que achava legal. Então, quando a gente se encontrava, experimentava, trabalhava os movimentos, não era algo, vamos dançar um tango na arte, com abraço para desfrutar. Era um início de pesquisa de movimento, e a gente sempre foi muito curioso em relação ao corpo, a gente sempre teve um trabalho muito relacionado também com as referências não só afetivas ou psicocomportamentais, muito mais naquele momento a parte mais biomecânica, a gente tem uma pira por saber como as coisas funcionam, sobre modos menos agressivos para o corpo. Então, assim eu sempre tentava buscar sensorialmente, mas não desde uma conexão emotiva como razão de dançar o tango, mas, assim, bem a partir do que aquele corpo é, do que se movimentava naquele corpo, do que aquele corpo produzia de sensação, de sentimentos ao se movimentar. Acho que naquele momento a gente caminhava um pouco por esse sentido, não é Gabi?!!!

Leonardo Taques — Vocês já inseridos, fazendo parte do tango como um campo social, usando o conceito de Bourdieu. Na experiência de vocês em relação aos dois subcampos que fazem parte do tango, o do ensino-aprendizagem institucional (sala de aula) e o da prática social, em específico, o baile/milonga onde as pessoas vão para dançar, na percepção de vocês, esses ambientes teriam diferenças? Quais seriam?

Lidiani Emmerich — Tenho muitas percepções, na verdade. Eu acho que nesse momento de que te falei, quando a gente estudava os movimentos, curiosos pelos caminhos possíveis de acesso de um corpo para o outro, acho que a gente sempre teve uma pira bem grande pelo quanto que a gente poderia tornar acessível o nosso movimento para o outro e disponibilizar a nossa movimentação para alteração do outro e vice-versa. E aí quando a gente foi começando a observar a inserção disso nesses ambientes, a gente já percebeu que existia. O que sempre me chamou a atenção foi o conjunto de regras que eu achava bobo, eu sempre achei bobo desde sempre. Algumas coisas que tinham a ver com o ambiente, eu acho bonito, acho legal e genuíno o modo como às vezes as pessoas vão e se entregam a isso tudo. Eu acho lindo, mas às vezes aquele contexto de você precisar estar de um jeito ou de outro, você percebe por exemplo, que o tango é uma cultura que a gente empresta de outro lugar. Vimos uma vez um espetáculo que me chamou a atenção e utilizava um termo “replântio”, quando você pega uma plantinha de outro lugar e planta e rega com a sua água, então eu acho isso muito lindo. Sinto isso na nossa dança, porque a gente rega com a nossa água e respeita muito esse regar. Mas quando observo esse tango trazido para o Brasil, percebo por exemplo a criação de espaços bastante elitizados, um espaço assim na maior parte das vezes inacessível. Claro que hoje em dia a gente já conseguiu transformar muito isso, mas acho que é dentro das primeiras percepções tentando resgatar uma memória. Tenho essa memória bem forte, a de que as pessoas escolhiam a roupa que iriam, escolhiam um sapato que iriam a dedo para aquela situação. Existia ali uma formalidade bem organizada até mesmo na organização do modo como as músicas são dispostas nas *tandas*⁴. Existe toda uma condução muito forte daqueles que frequentam. A gente já teve algumas ocasiões em que tentava estimular as pessoas a irem,

⁴ Tanda é o nome dado ao conjunto de três a quatro músicas de tangos, geralmente da mesma orquestra, intercaladas por um trecho de uma música de aproximadamente 30 segundos que separa uma tanda da outra.

um amigo a ir de camiseta, e aí uma outra pessoa dizer assim: “mas você vai de camiseta para a milonga?”. Então essas são coisas que me marcaram muito como um lugar que não é o que eu busco, não é o que eu entendo como tango. Para mim o tango é outra coisa.

Leonardo Taques — Para você como mulher, existe alguma coisa que te chame a atenção pelo fato de ser mulher?

Lidiani Emmerich — Para mim, por exemplo, as formalidades lá de Buenos Aires eu acho muito tolas. Contudo, como não estou inserida nessa cultura, é até tolo eu falar que acho tolo. Mas, com todo respeito daquele que não está inserido naquela cultura, para mim, o fato de eu precisar olhar para um homem e esperar que ele faça o *cabeceio*⁵ é algo que não tem nada a ver com o que acredito para mim.

Leonardo Taques — Vocês vivenciaram algum tipo de violência simbólica, emocional, seja qual for, e/ou alguma experiência machista?

Gabriel Barbosa Ferreira — Teve um bem marcante, verdade. A gente foi a um campeonato em Curitiba, não me lembro o local. Uma classificatória para o mundial 2011, da qual participavam vários casais do Brasil todo. Passamos na semifinal, na final a gente dançou, e o casal de jurados de fora veio nos dar os parabéns pelo nosso trabalho, e um deles comentou: “adorei a dança de vocês, só tem uma crítica para vocês, que é para você segurar o quadril da sua mulher, precisa segurar o quadril da sua mulher, ela mexe muito quadril”. Fiquei sem reação.

Lidiani Emmerich — É um jogo, e todo jogo tem suas restrições, suas regras. Assim, a gente ficou bem tranquilo, sabendo que existiam regras, muito embora a gente as achasse desnecessárias. Como o Gabi falou, a gente não acredita nisso, uma pessoa que vai se lançar no salão vai dançar do seu jeito, ela não precisa dançar de um jeito específico, direitinho. Nós entendemos o jogo e experimentamos as regras como restrição para reparar como que seria isso no nosso corpo. Foi uma fala bem infeliz. E hoje a gente fala, estamos no Brasil, como é que eles querem parar um quadril que nasceu se mexendo? É muita pretensão de uma prática querer modificar, mudar um corpo; então, a gente no fim deu risada, a maneira como foi dita que gerou estranhamento.

⁵ *Cabeceio* é o gesto com a cabeça que o homem faz para a mulher quando a escolhe e a convida para dançar.

Leonardo Taques — E para você Gabriel, como homem, quais suas percepções sobre experiências assim?

Gabriel Barbosa Ferreira — Voltando um pouco lá naquele começo que a gente falou, da primeira aula, a parte que a gente se encontrou, no início da companhia, também em 2005, ali, nesse lugar de treino, foi mais essa parte de coreografia, mais apresentação, já houve uma busca corporal diferente. Uma fisioterapeuta que nos acompanhava foi a pessoa que acabou plantando essa ideia na nossa cabeça e levou o nosso olhar para esse lugar de olhar o corpo, olhar o movimento biomecânico. Essa pessoa foi a Catarina Cortez. E, querendo ou não, esse olhar sempre acabou sendo um vetor, senão o principal, sempre foi muito importante. Mas, falando por mim, é um dos principais. E, querendo ou não, quando a gente começa a olhar para esse lugar do corpo, somos levados para outro lugar também, que não só uma questão estética, ou talvez de qual tango esteja fazendo, tradicional ou tango novo. Um lugar de não classificar exatamente esses lugares, qualquer que seja o lugar que as pessoas queiram classificar. Então a gente talvez tenha ficado um pouco mais livre, talvez por esse olhar. Essa questão de relação para mim entrou também bem nesse lugar corporal, no sentido de como a nossa pesquisa de condução, também desse papel de conduzir e ser conduzido, foi também muito pesquisado por pequenos ajustes, pequenas modulações corporais. Pensa assim, a gente acabou trabalhando muito nessa questão de ação e reação mesmo, no sentido do que o movimento de uma pessoa produz na outra. A gente trabalha numa ideia de composição e acontecimento. Resumindo os pontos, a gente foi se atentando para essas questões, porque às vezes o que a gente escutava e até o que eu falava não estava condizente com o que a gente estava pesquisando. Porque, se um movimento do meu corpo provoca alguma coisa nela e vice-versa, se ela pisa de um jeito ou pisa de outro, isso é uma informação que chega para mim. E não tem o que eu quero, tem o que está acontecendo. Então, a gente começa a trabalhar com essa ideia de composição mesmo, tentar lidar e criar recursos para esse acontecimento.

Leonardo Taques — Sobre experiências e vivências da docência, como vocês percebem o ambiente de ensino-aprendizagem?

Gabriel Barbosa Ferreira — Tiveram congressos que a Lidi acabou não participando e eu acabei estando presente. Sempre fui muito “caxias”, no sentido de ver o movimento dos professores e professoras, corporal mesmo. Então, eu tinha meio que um olhar *scanner*, assim, se ele vira o pé em tantos graus, eu fui tentar virar tantos graus. É difícil, mas eu meio que colocava aquele corpo dentro de mim. Foi um momento de sensação para essas formas de se mexer, tentar trabalhar um pouco esse automovimento, porque, querendo ou não, nas aulas eu treinava muito e escutava muito o que eu tinha que fazer para ela sentir vontade de fazer algo. No caso, querendo ou não, eu me sentia por um tempo, me excluindo um pouco de trabalho corporal de movimento, parece é que nem o foco era sempre no movimento dela.

Lidiani Emmerich — E vice-versa sempre teve muita política do dançar para o outro e, na verdade, a gente está dançando para a gente, e estamos reverberando um para o outro e agenciando essas reverberações, não tem muito como excluir isso. Lembrei de um fato agora nessa última Bienal de Tango de Florianópolis⁶, agora e há muito tempo eu me incomodo com uma coisa, já que a gente está falando também sobre essas relações de poder de alguma forma, que existem aí entre os gêneros e especialmente no tango, onde é bem escrachado esse lugar ainda infelizmente. Sempre me incomodei muito com aquele mundo de mulheres sem dançar, sempre perguntava para cada uma: vocês gostam é de dançar, por que vocês simplesmente não se abraçam e dançam? Não dançam e ficam nessa referência de ter que esperar por um homem para dançar, e isso sempre foi uma máxima nas aulas de tango também: tem que ter bolsistas homens, tem que ter bolsistas homens porque quem tem bolsistas homens. Sempre me incomodou.

Fomos convidados para participar das aulas, e a gente poderia ter ficado dançando, fazendo a aula juntos. Tinha tantas mulheres lá sem dançar, porque não se disponibilizaram a fazer a aula independente do papel que estava sendo estabelecido ali. Elas queriam e escolheram, que elas só queriam ser naquele momento conduzidas, e elas escolheram aquele papel, que naquele lugar estava sendo dito como o papel da mulher. Esse é um lugar que ainda é bem forte nas aulas. Isso é dito: o papel da mulher, o papel do homem.

⁶ Bienal de Tango de Florianópolis foi a décima edição em 2019, evento organizado por Fabiano Silvestre, que movimenta o tango nacional e internacional, com presença de grandes nomes do tango mundial. Ali acontecem aulas durante o dia, milongas e show durante as noites do evento.

São poucos os professores que eu ainda consigo escutar. Claro, isso dentro do ambiente do tango ainda são poucos os professores que conseguem falar pelo menos minimamente, dizer o papel daquele que está propondo, daquele que está conduzindo, o papel daquele que escolheu ser conduzido. E aí eu falei, vou fazer também conduzindo para dar oportunidade de mais pessoas fazerem, enfim, aí o Gabi também estava fazendo. Então muitas mulheres ficavam assustadas com o fato de eu estar fazendo o papel do condutor, sabe eu já faço isso há bastante tempo também. Quando a gente dá aula, isso é uma prática comum. Não estou dizendo que os ambientes sejam assim, mas aquele ambiente super elitizado que é uma característica muito presente e aquelas mulheres que escolheram dançar com homens, algumas falaram para mim, “não, obrigada”. Elas preferiam ficar paradas a fazerem comigo.

Leonardo Taques — Nessa trajetória há uma peculiaridade pelo fato de que a transição de um lugar mais tradicional binário heteronormativo, presente na experiência de vocês, para um outro mais acolhedor não tenha sido abrupta. Como vocês se relacionam em suas práticas sociais, artísticas e de docência? Essas questões se fazem presentes na realidade de vocês?

Gabriel Barbosa Ferreira — Sim, totalmente. O que se chega hoje ainda é bem parecido, mas, às vezes, na verdade, ainda é um senso comum, às vezes é por falta de conhecer mesmo a dança de salão. Às vezes tem dança de salão, ou propriamente o tango, que todo mundo conhece, todo mundo já ouviu falar e sabe o que é. Só que às vezes esses “entres” eles não são muito divulgados, o que aparece geralmente são só essas questões. Então, o que a gente vai tentando é trazer junto com a aula de movimento um pouco dessa relação da reflexão sobre o que a gente está fazendo mesmo, do que para pessoa é o tango.

A gente tem o projeto Tango, experiência que entrou nessa questão também metodológica, pensando numa construção não diretamente a dois, mas também uma relação de auto condução, tanto pensando o homem e mulher quanto qualquer gênero, mas uma questão de que como que eu me acesso primeiro para depois acessar o outro. Criamos algumas estratégias, porque quando a gente fala numa sequência ou numa figura

de tango como um *voleio*⁷ ou uma *varrida*⁸ tem muita coisa, tem muita informação que já está acontecendo ou até uma própria caminhada, o que é preciso para você caminhar para frente, para trás, para o lado, muita coisa acontece corporalmente para a gente fazer isso. Nessa parte metodológica, a gente tentou traçar algumas matérias-primas, vamos pensar assim, tentar achar o que acontece, como que a gente tenta investigar o nosso movimento para poder chegar na estética dessa caminhada, a que tango as pessoas querem chegar.

Lidiani Emmerich — A gente lida com isso sempre também no ambiente pedagógico, é uma dança, a gente media através da escuta. Então, muitas vezes tem alunos que chegam com uma expectativa muito grande, de uma estética específica, e você compor é um desafio porque, hoje em dia, vejo que envolve quase um processo de empoderamento mesmo, de reconhecimento daquele corpo e da importância da singularidade desses corpos para que eles entendam que quando eles se encontram existe uma mágica no simples fato de eles se encontrarem. Então, assim, de se dar tempo para absorver isso para acolher o que está chegando, observar o que se entrega ao outro, acho que é um processo muito poético, e eu percebo que nem todos estão disponíveis a se jogar no processo poético. Às vezes as pessoas estão com uma expectativa muito prática do que elas desejam.

309

Gabriel Barbosa Ferreira — A gente não impõe nenhuma forma, nenhum lugar que a gente queira que a pessoa esteja, vai tentando conversar sobre isso, só que isso, essa conversa, às vezes é pelo movimento mesmo. Ela não é só falando diretamente sobre esse tema, mas na pesquisa de movimento. A gente chama de estratégia, vamos traçando algumas estratégias de movimentação, tanto individual como a dois também, que essa relação de condução, de conduzir e ser conduzido, vai se tornando um lugar de combinação, de escolha, então, ele acaba aos poucos, ele vai ficando um pouco mais natural, sem que a gente tenha de apontar ou traçar esses lugares. Existem pessoas que querem dançar só num lugar, de condutora e de conduzido, e está tudo bem.

Lidiani Emmerich — Atuar, de que é essa pessoa perceba, de que ainda que ela escolha aquilo que ela entende como ser conduzido. Que ela entenda que está conduzindo. Que a maneira com que ela está naquele momento transforma completamente o modo de

7 *Voleio* figura/passos de dança muito executado geralmente pela mulher, que usa uma das pernas para desenhar um arco no ar.

8 *Varrida* figura/passos de dança, quando os pés do casal se encontram e são arrastados, como o movimento de uma vassoura.

estar da outra pessoa que está com ela. Eu acho que a gente busca atuar nesse lugar. Também de trazer para reflexão coisas que a gente percebe que já estão lá. Coisas que às vezes as pessoas, elas próprias, já vem silenciando. Coisas que, na verdade, a gente não quer silenciar, a gente quer fazer estarem lá, e outras que às vezes já estão falando e que a gente quer neutralizar também, porque às vezes já vem falando uma coisa assim, “aí eu preciso estar assim ou assado para dançar tango”. Não, você não precisa estar de nenhum jeito para dançar, você pode, enfim, apenas dançar.

Leonardo Taques — Como casal hetero que dança e leciona há tanto tempo junto, se relacionam com a demanda social que é bem determinada nas questões de gênero?

Lidiani Emmerich — A gente fala bastante sobre a equidade etc. A gente pratica muito isso, diz respeito primeiro ao indivíduo, respeito ao que eu sou, respeito ao que eu estou na verdade, e esse entendimento de que eu sou muitas coisas, de que eu me transformo a cada momento e de que isso vai precisar estar nesse jogo constante de agenciamentos.

Mas é fato que às vezes a gente também recebe das pessoas que fazem outro tipo de discussão sobre equidade. Elas falam, “ok, mas para vocês é muito fácil falar, vocês são um casal hétero”. Então acaba que às vezes essa condição invalida o nosso discurso, fica um pouco difícil, mas, sabe, ao mesmo tempo não invalida o que nós sentimos, o que nós acreditamos. Então, vejo, assim, que o que nós fazemos hoje em dia é a pesquisa da nossa vida, não tem a ver só com uma dança a dois ou só com o tango. Tem a ver com nossa vida mesmo, sabe, com a nossa relação com os nossos filhos, nossa família, nossos amigos. A gente vê dança nisso, a gente vê o tango nesses lugares quando nós estamos aqui conversando, e a gente está atuando com escuta, com atenção, com direcionamento para tentar se organizar no pensamento. Por exemplo, a gente está aqui falando, dedicando uma atenção para a gente trazer para ti o máximo de exemplos que possam nutrir a sua pesquisa. Isto é uma dança incrível. A dança das atenções.

Leonardo Taques — Existe ainda, na atualidade, algum tipo de violência que vocês sofrem?

Lidiani Emmerich — Uma coisa que gostaria de falar antes é o fato de sermos brancos héteros, disso eu não tenho dúvida, isso nos protegeu nesses ambientes também. Então, acho que a gente tem uma série de privilégios sim e não estou querendo retirar. É importante falar. Entendo também que a gente tem um caminho livre para transitar. Tem uma coisa que aconteceu uma vez que eu acho que a gente conseguiu se impor e depois conseguiu melhorar. Foi num congresso de tango lá de São Paulo. Um dia eles nos convidaram para dançar uma coreografia porque eles gostavam da gente, uma que o Gabi toca violão. Eles entraram em contato com a gente para dizer que queriam que a gente dançasse aquela coreografia no congresso de tango. Para surpresa nossa, ela falou assim: “mas a gente gostaria que você dançasse de salto”. Eu falei para ela: “olha, essa coreografia é descalça, a gente pode dançar alguma outra coisa, mas essa composição, ela é como ela é”. Não fomos, e dissemos que quando quisessem, a gente ficaria à disposição. No ano seguinte, nós recebemos novamente um convite, dizendo que gostariam muito que fôssemos dançar e que poderíamos dançar descalços mesmo. E foi assim que eles nos trouxeram para o evento. Até rimos disso. Um momento muito marcante para mim foi quando fomos todos dançar nesse evento uma ronda⁹, com todos os professores, os outros casais, todos com uma beca especial muito relacionada ao que se entende por tango, com paetês, saltos, brilhos, engomados e tudo mais, e a gente descalço como símbolo mesmo, sabe. Léo dentre os outros professores... Este para mim foi um dia especial, foi um dia marcante. Mas eu não me senti assim, vou te falar, da primeira vez, quando ela falou que tinha de ser de salto e tal. Eu me senti agredida, mas a gente vai dançando.

⁹ Ronda é o nome dado ao momento em que, no ambiente da milonga, são convidadas personalidades, sejam professores, participantes etc., para que dancem juntos em destaque, dispostos no salão em círculo.