

Luciana Barone  
Luiz Antonio Zahdi Salgado  
editores

revista científica [FAP] 8

revista de **artes** da faculdade de artes do paraná

vol 8

jul/dez 2011

ISSN 1679-4915

revista científica FAP

revista de **artes** da faculdade de artes do paraná

Luciana Barone e Luiz Antonio Zahdi Salgado

Editores

GOVERNO DO ESTADO DO PARANÁ  
SECRETARIA DA CIÊNCIA, TECNOLOGIA E ENSINO SUPERIOR  
FACULDADE DE ARTES DO PARANÁ

Copyright@2011

## Revista Científica / FAP

periodicidade semestral

PEDE-SE PERMUTA

WE ASK FOR EXCHANGE

ON PRIE L'EXCHANGE

A *Revista Científica / FAP* é uma publicação de artes 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 a autorização de seus autores e representantes.

Revista Científica / FAP – Faculdade de Artes do Paraná;  
Luciana Barone, Luiz Antonio Zahdi Salgado (organizadores).  
v. 08, (jul./dez., 2011). Curitiba: FAP, 2011  
145 p. : il. color. ; 21,1 x 28,1 cm.

Semestral

ISSN 1980-5071

1. Arte – Periódicos. I. Faculdade de Artes do Paraná. II.  
Barone, Luciana. III. Salgado, Luiz Antonio Zahdi.

CDD 705  
CDU 7 (05)

**Revista Científica/FAP**

**BRASIL**

**2011**

# faculdade de artes do paraná – fap

*Stela Maris da Silva*  
Diretora

*Angelo José Sangiovanni*  
Vice-Diretor

*Zel Aparecida Martins dos Santos*  
Coordenadora de Pesquisa e P Graduação

*Mariza Pinto Fleury da Silveira*  
Bibliotecária

## revista científica/fap

### editores

Luciana Barone  
Luiz Antonio Zahdi Salgado

### conselho editorial

Armando Bio (UFBA); Cssio da Silva Fernandes (UFJF); Cristina Capparelli Gerling (UFRGS); Cristina Grossi (UnB); Daniel Wolff (UFRGS); Dulce Barros de Almeida (UFG); Fabiana Dultra Britto (UFBA); Helena Katz (PUC-SP); José Manuel Tedim (Portucalense-Pt); Key Imaguire Jr. (UFPR); Luiz Fernando Ramos (USP); Marco Antonio Carvalho Santos (UFF); Marcos Napolitano (USP); Margarida Gandara Rauen (UNICENTRO); Paulo Humberto Porto Borges (UNIOESTE); Regina Melim (UDESC); Selma Baptista (UFPR); Rosemyriam Ribeiro dos Santos Cunha (FAP); Sheila Diab Maluf (UFAL); Walter Lima Torres (UFPR); Zlia Chueke (UFPR).

### capa

Samuel Gionedis

## apresentação

A Revista Científica / FAP chega ao seu oitavo volume corroborando a diversidade dos temas e enfoques artísticos que tem divulgado de pesquisadores de variadas Instituições de Ensino e Pesquisa, alimentando nossa vontade de avançar ainda mais pela consolidação do periódico. Em continuidade aos volumes anteriores, procuramos agrupar os artigos pelas abordagens temáticas, apresentando também nas seções, as possíveis interrelações que eles apontam.

Na seção **processos de criação**, Denise Bandeira aborda o processo de criação coletivo e em rede do Projeto Zênite (2009-2011), à luz da Crítica Genética, a partir de seus “índices de percurso”. Erlon Cherque Pinto apóia-se na “interludicidade” para refletir sobre a determinação do pós-modernismo na configuração do ato criativo do ator, considerando a sobreposição de estruturas como elemento marcante ao fluxo de sentidos que identifica nas significações da cena contemporânea.

Em **políticas culturais**, Marila Velloso aborda as organizações civis da dança, a partir de suas “endo” e “exoestrutura”, verificando sua atuação sistêmica no processo de implementação do Sistema Nacional de Cultura.

A seção **ensino e história da arte** engloba artigos que se desdobram sobre o ensino, a história ou sua convergência. Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva enfoca a experiência em um ambiente virtual de aprendizagem, apresentando, a partir desta pesquisa-ação, uma proposta crítica para o uso da tecnologia no ensino da arte para adolescentes. Peter Anton Zoettl também parte de experiências com seus alunos, salientando a estreita ligação entre teoria e práxis ensino da antropologia visual e revelando como a aprendizagem intuitiva das técnicas documentaristas reproduziu preocupações históricas inerentes à disciplina. Rodrigo Vivas aborda a disciplina de História da Arte no Brasil, discutindo os parâmetros que a norteiam, apontando para revisões de seu quadro teórico-metodológico, por meio da discussão das propostas de Erwin Panofsky e Didi-Huberman. Rodrigo Rangel parte de um panorama histórico do teatro polonês para identificar sua influência sobre o processo de modernização do

teatro brasileiro, com enfoque no trabalho que Ziembinski aqui desenvolve, apontando também para outras contribuições cênicas de origem polonesa.

Na seção dedicada ao **cinema**, Maíra Bueno Moura traça uma comparação crítica entre os filmes *Câmera-Olho*, de Dziga Vertov e *Vento do Leste*, de Jean-Luc Godard, considerando o aspecto estético da palavra escrita no espaço diegético destes filmes. Caroline Cavalcanti de Oliveira parte de uma abordagem psicanalítica para identificar aspectos do voyeurismo e da escopofilia no filme *Rear Window*, de Alfred Hitchcock. Com base no *Cinejornal brasileiro*, produzido entre 1937 e 1945, Clara Teixeira discute o uso da eugenia pelo Estado Novo, a partir do discurso ideológico veiculado pelos filmes analisados.

Agradecemos a todos que contribuíram para a realização deste volume, especialmente aos articulistas, aos membros do Conselho Editorial, aos pareceristas *ad-hoc*, bem como à Direção da Faculdade de Artes do Paraná, à Divisão de Pesquisa e aos funcionários sem cujo apoio e dedicação esta publicação não teria sido possível.

Boa leitura!

Luciana Barone e Luiz Antonio Zahdi Salgado  
Editores

## sumário

### processos de criação

Redes de conexões: criação e coletivo ..... 11

Denise Bandeira

O ato criativo do ator e o pós-modernismo ..... 25

Erlon Cherque Pinto

### políticas culturais

Organizações civis de dança: um *zoom* em suas endo e exoestrutura ..... 42

Marila Velloso

### ensino e história da arte

Usos da tecnologia por adolescentes na aula de arte: uma proposta crítica ..... 61

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva

Aprender cinema, aprender antropologia ..... 78

Peter Anton Zoettl

O que queremos dizer quando falamos em história da arte no Brasil? ..... 94

Rodrigo Vivas

Pequeno panorama histórico do teatro polonês como base para uma herança  
artística ampla ..... 115

Rodrigo Rangel

### Cinema

O cinema impuro de Dziga Vertov e Jean Luc Godard: uma análise dos filmes  
*Câmera-Olho* (1924) e *Vento do Leste* (1969) ..... 133

Maíra Bueno Moura

The front window, or, Hitchcock's sanction of voyeurism at cinema..... 147

Caroline Cavalcanti de Oliveira

Cinejornal brasileiro: Eugenia adaptada no Estado Novo ..... 163

Clara Teixeira





## Redes de conexões Redes de conexões: criação e coletivo

### : criação e coletivo

Denise Bandeira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo expõe questões relativas a um processo de criação coletivo e em rede. A abordagem orienta-se pelos estudos de Salles (2008, 2009) e reflete o trajeto, a escolha do lugar e outros conceitos, conforme Deleuze e Guatari (1997), Foucault (1983), Latour (1988, 1994) e Virilio (1996, 2008). Apresentam-se para a reflexão, documentos de processo, como “índices do percurso” em suas diversas materialidades. Apontam-se breves considerações sobre o processo de criação e seus desdobramentos na arte contemporânea.

**Palavras-chave:** processo criativo, redes, mídias digitais, arte contemporânea

**Abstract:** This article presents a collective and creative process in the net. This study shows up the creative process according to Salles (2008, 2009). It also reflects the choice of the place (DELEUZE; GUATARI, 1997), and investigates social and critical issues in contemporary art according to Foucault (1983), Latour (1988, 1994) and Virilio (1996, 2008). Then again, this article seeks for documents of process, such as indexes in its various materials. Finally, it considers the creative process and its developments in contemporary art.

**Keywords:** creative process, net, digital video, contemporary art

---

1 Mestre em educação pela UFPR (2002), professora da Faculdade de Artes do Paraná, doutoranda e bolsista CAPES do Programa de pós-graduação de Comunicação e Semiótica, da PUC-SP, linha de pesquisa Cultura e Ambientes Midiáticos, orientador Prof. Dr. Eugênio Trivinho. Email: denise@malisoft.com.br. O artigo foi apresentado no painel de debates do VII Encontro do Grupo de Pesquisa Arte Híbrida UFBA CNPQ - O espaço da imagem - realizado na EMBAP, de 13 a 16 de julho de 2011, em Curitiba – Pr.

### **Crítica Genética e crítica de processo**

No circuito de arte, entre as mostras importantes internacionais, a 7ª. Bienal de Artes Visuais do Mercosul, realizada em 2009, discutiu a valorização do artista como um ator social e produtor de sentido crítico. Essa edição da Bienal adotou uma inversão metodológica em relação aos demais eventos do circuito de arte, ao propor um sistema centrado nos processos de criação.

Em 2006, a 27ª edição da Bienal de São Paulo, dirigida por Lisette Lagnado, questionou as representações diplomáticas e optou por deslocar o poder dos curadores para os artistas, quando aproximou o conceito da mostra da ideia de plataforma<sup>2</sup>, com apresentação de debates sobre a arte contemporânea. Essa proposta, de certa maneira, privilegiou um conceito de genealogia da produção e de contexto local, procedimentos propalados pela Documenta 10 com a curadoria de Catherine David (1997) e reafirmados pela Documenta 11 com curadoria de Okwul Enwezor (2002).

Nesse sistema, a exposição era considerada fundamentalmente um centro de difusão das ações museológicas e, também, se desdobrava com a produção de catálogos, roteiros, ações educativas e outras práticas de comunicação com o visitante. Nos anos de 2000, a exposição deixa de ocupar um lugar privilegiado e, para o novo institucionalismo<sup>3</sup>, outras dinâmicas culturais e processos artísticos passaram a se destacar e tornam-se chaves para a arte contemporânea. Além da *performance* e de eventos temporários com a presença do artista, embora deslocados para espaços tradicionais como um *locus* favorecido, os documentos dessa produção, os esboços, os cadernos de anotações, o *making-off* de vídeos e tantos outros registros se tornaram uma prática expositiva

---

<sup>2</sup> As práticas de curadoria da *new media art* ou arte digital se desenvolvem, além da rede, numa plataforma situada no contexto sócio-político e, conforme Krysa (2006), compartilham procedimentos de produção e de gestão das tendências artísticas e, também, de sistemas de acervo, de distribuição e apresentação. Durante os anos 2000, com o surgimento da Web 2.0, as redes sociais e o trabalho colaborativo abriram espaço para o desenvolvimento do conceito de plataforma, algumas dessas dinâmicas culturais foram estendidas aos espaços tradicionais de arte.

<sup>3</sup> Novo institucionalismo é caracterizado pela retórica do temporário – dos encontros transitórios, estados de fluxo e de caráter aberto. O conceito abrange uma vertente dominante da arte contemporânea, que emprega o diálogo e a participação para produzir eventos ou trabalhos baseados em processo, em vez de objetos para consumo passivo, mas mantém a crença na galeria, museu ou espaço de arte como *locus* necessário ou plataforma para a arte (DOHERTY, 2006).

corrente em feiras e mostras de expressão internacional.

Contudo, desde o final da década de 1960, os processos de criação ocupam o centro das investigações da Crítica Genética, cujos estudos sobre manuscritos literários foram iniciados pelos pesquisadores Kouis Hay e Halmuth Grésillon, no *Centre National de la Recherche Scientifique* (CNRS) em Paris (FR) (WILLEMART, 2009). Na década de 1980, essa linha de pesquisa começou a se desenvolver no Brasil e, conseqüentemente, deu início à ampliação das possibilidades do seu campo: “A Crítica Genética, que vinha se dedicando ao estudo dos manuscritos literários, já trazia consigo, desde seu surgimento, a possibilidade de explorar um campo mais extenso, que nos levaria a poder discutir o processo criador em outras manifestações artísticas” (SALLES, 2008, p. 14).

Os estudos da gênese se concentraram, inicialmente, apenas nos manuscritos das obras literárias. Depois, com os movimentos de contracultura, não era mais suficiente, uma vez que se trata de processo, de escritura, de significância, de relação. A Crítica Genética, conforme Pino (2007, p. 24), trabalha com um material geralmente inédito: “os manuscritos ou documentos de processo não publicados pelo autor”.

No entanto, o processo e seus registros não dependem da materialidade da obra, tampouco da linguagem; por isso, a generalização da Crítica Genética possibilita estudar documentos de registro de qualquer manifestação artística (SALLES, 2002). O início de um processo de criação sugere um trabalho de coleta de informações que, embora sem ordem aparente, resulta dos desejos e indagações do artista, de uma coleção de registros audiovisuais e textuais e ainda de objetos e fragmentos.

A documentação diversificada forma um conjunto de imagens ou diários gráficos, permite delimitar uma ideia e, independentemente de uma cronologia, sugere etapas de realização. Importa ressaltar que os registros e tipos de arquivos podem diferir do resultado final da obra, da própria materialidade, dos tipos de suporte e mesmo das linguagens do projeto inicial. Entretanto, esses documentos de processo evidenciam uma ação e um movimento “que envolvem o ato criador, colocando a criação em um contexto mais amplo: sabemos que vivemos uma existência eminentemente móvel” (SALLES, 2008, p. 51).

Um olhar sobre o processo de criação para a crítica genética, segundo advoga Pino

(2007, p. 25), precisa estabelecer uma ordem “a partir de um objeto tão desordenado” para seguir a noção de processo, aqui entendido como uma reconstrução das etapas da criação. Contudo, uma vez coletados, classificados e decifrados, os documentos não constituem um processo propriamente dito e, somente na etapa seguinte, com a construção de hipóteses e a leitura desses documentos, eles se revelariam no processo de criação.

Ainda, observa-se que a tendência, a multiplicidade e as relações estabelecidas durante o processo de criação podem conformar uma rede de conexões: “No contato com diferentes percursos criativos, percebe-se que a produção de uma obra é uma trama complexa de propósitos e buscas: problemas, hipóteses, testagens, soluções, encontros e desencontros” (SALLES, 2009, p. 39). Ora, um processo não aparece simplesmente; ele consiste da criação de uma sequência ou de uma cronologia, acrescido de um sentido ou de uma antevisão de relações; então, conforme Pino (2007, p. 26), pode-se identificar uma tendência *a posteriori* “quando a obra já está acabada”.

Uma discussão sobre processos de criação se desenvolve a partir de trabalhos artísticos individuais; contudo, em processos coletivos com a utilização de mídias digitais e de linguagens diversas a complexidade da investigação se amplia, por se tratar de uma rede de influências, de pensamentos, de relações e de trocas: “Nas manifestações artísticas que envolvem um grupo de artistas e técnicos, como o cinema, teatro, dança e música, há uma inter-relação de processos que gera uma rede criadora bastante densa” (SALLES, 2002, p. 65). Com efeito, cada obra exige novas metodologias de acompanhamento, além da coleta dos documentos. Importa, então, presenciar e acompanhar outros movimentos da criação. Por esses desdobramentos de análise, além dos documentos de processo, como a investigação em tempo real, a crítica do processo possibilita destacar algumas das características da criação em obras de arte contemporâneas e também com uso de mídias digitais (continuidade, inacabamento, interatividade, não-linearidade, ausência de hierarquias).

### **Conceitos e apropriações: redes de conexões**

O Projeto Zênite apresentou um desenvolvimento peculiar em virtude das relações de

convivência de longo tempo e ainda em razão de haver profissionais entre os participantes que resultou de compartilhamento de diferentes trabalhos corporais, coletivos e de oficinas de criação. Enquanto ações poéticas, as práticas dos artistas foram inicialmente constituídas por cadernos de anotações, por diários, por documentação audiovisual, por relatos gráficos, enfim, por coleta de elementos realizados durante os percursos. Eles são seguidos pela elaboração de livros de artista e desenhos, além de trocas de *e-mails*, para manter uma comunicação contínua de ideias e, também, para minimizar ausências e distâncias.

Num primeiro momento, esses deslocamentos confirmam a relação que os artistas desenvolvem com o entorno. Constatou-se que os documentos e os registros sensório-perceptivos eram transportados por anotações, por captação de imagens e por relatos de experiências. Imediatamente, eles compunham textos chamados “verbo-visuais” além de novas relações em permanente mobilidade serem discutidas.

Com efeito, o artista, ao selecionar signos e objetos, realiza escolhas não arbitrárias, porém dispersas, móveis e responsáveis porque ele vai direcionar as tendências do projeto artístico. Salles (2002; 2006) considera pelo menos a existência de dois eixos para a identificação das tendências do processo criativo: de movimento (princípios direcionadores ou projeto poético) e de comunicação (ato comunicativo<sup>4</sup>).

O conceito da criação, como rede de conexões, adotado pela autora, configura-se indispensável na análise de obras contemporâneas, já que se baseia em uma multiplicidade de relações de complexidade crescente: “Incorporo, desse modo, também, o conceito de rede para abranger características marcantes dos processos de criação, tais como a simultaneidade de ações, ausência de hierarquias, a não linearidade e o intenso estabelecimento de nexos” (SALLES, 2006, p. 17).

Foram combinados nesse processo, também, alguns documentos, audiovisuais e

---

4 “O aspecto comunicativo do processo de criação envolve não só relações culturais, mas também uma grande diversidade de diálogos de natureza inter e intrapessoais: do artista com ele mesmo, com a obra em processo, com futuros receptores, com a crítica etc.” Disponível em:  
<<http://www.redesdecriacao.org.br/?verbete=74> > Acesso em: maio 2011.

experiências dentre tantos acontecimentos que afetaram a produção subjetiva<sup>5</sup> dos participantes pela comunicação e pelo poético durante o processo de criação.

Salles ainda revisou propostas acerca da explosão do conceito de rede e justificou a sua opção em virtude da plasticidade do pensamento em criação:

Essa abordagem do processo criativo talvez seja responsável pela viabilização de leituras não lineares e libertas de dicotomias, tais como intelectual e sensível, externo e interno, autoria e não-autoria, acabado e inacabado, objetivo e subjetivo, e movimento prospectivo e retrospectivo. (2006, p. 17)

De certa maneira, destaca-se a abordagem de Musso (2004) que confirmou a polissemia do conceito de rede, conseqüente produção de uma desvalorização em pensamento e uma supervalorização em metáforas. Será possível delimitar com esta quadrilha – conceito e tecnologia do espírito, matriz técnica e saco de metáforas - o espaço da noção de rede:

Pode-se ordenar essas significações em torno de duas formas gerais: de um lado, um modo de raciocínio, isto é, um conceito e uma 'tecnologia de espírito' estreitamente associados e, de outro lado, um modo de organização do espaço-tempo, ou seja, uma 'matriz técnica' e a carga simbólica que ela carrega (MUSSO, 2004, p. 29, grifo do autor).

Oportunamente, Latour (1988; 1994) reúne uma análise das inovações tecnológicas do final do século XIX proposta por Hugues<sup>6</sup> e retoma um ponto fundamental para a elaboração de uma rede, uma malha sem costura, composta por elementos humanos e não-humanos que explora os fluxos para manter o movimento.

A ciência, a tecnologia e a economia, para o mesmo autor, atuam interligadas e constituem um único e sério problema estratégico sem quaisquer rupturas. Assim, a expressão "Antropologia da Ciência e da Técnica" foi cunhada para explicar uma malha de múltiplos bordados que entrelaça elementos tão estranhos quanto numerosos, como pedras e leis, reis e elétrons, telefones e amor, pavor e átomos, estrelas e trabalhadores (LATOUR, 1988).

---

5 "O que se conserva, a coisa ou a obra de arte, é um bloco de sensações, isto é, um composto de perceptos e afectos" (DELEUZE; GUATTARI, 2007, p. 213).

6 Hughes (1983) apud Latour (1988).

O dossiê do processo para o desenvolvimento deste artigo foi constituído em parte pelos livros de artista, por cadernos e anotações gráficas, mapas e desenhos esquemáticos, por documentação audiovisual, *e-mails* e imagens em um *blog*. Por outro lado, algumas das produções audiovisuais e referenciais teóricos mencionados ao longo das anotações foram identificadas a fim de se demarcar um campo de manifestação sensível e informar um mapa semântico de processo de criação.

### **Zênite: lugar de afetos**

O Projeto Zênite foi realizado entre 2009 e 2011, com a reunião dos artistas<sup>7</sup>, com conversas e leituras diante de uma experiência coletiva criada por diferentes percursos pelos arredores da cidade de Curitiba (PR) e de trajetos por uma área<sup>8</sup> de mata nativa. O Projeto resume uma complexa mistura de autorias, além de propor o estabelecimento de uma rede de trocas. A denominação do trabalho se afirma com o próprio conceito de zênite<sup>9</sup>, refere-se à natureza de orientação a partir da vertical e das constelações, sugere um mapa celeste, representa a localização e o ponto mais alto e ao mesmo tempo uma inércia que coloca em ação um centro por onde tudo gira e escoia.

As primeiras ações dos artistas que nortearam esse recorte de trabalho consistiram de simples caminhadas acompanhadas de anotações e desenhos, fotografias, textos de pesquisa e coleta de despojos<sup>10</sup>. Entre as linguagens gráficas, a prevalência do desenho não pode ser considerada simples registro para ser apreciado. O desenho entendido como possuidor de uma forma direta de comunicação, acessível e partilhável, já que se multiplica pelas inúmeras ações de origem e de originalidade.

---

7 Participaram do Projeto, os artistas Cynthia Lorenzo, Denise Bandeira, Eliane Moreira, Juliane Fuganti, Laura Miranda, Lauro Borges, Mai Fujimoto, Rebeca Ficinski (designer), Thalita Sejanos e, entre outros colaboradores, Mariana Frochtengarten (vive no Canadá, designer).

8 Área de preservação ambiental (APA) do Passaúna, Campo Largo – Pr.

9 Zênithe ou Zênite s.m. “Ponto de esfera celeste, que relativamente a cada lugar da terra, é encontrado pela vertical que se levanta no mesmo lugar. Fig. Auge; o ponto mais elevado. (Fr. Zenith)”. (NIMER, 2000, p. 236)

10 s. m. A pele e as penas dos animais e as folhas das plantas depois que caem ou são arrancadas. S. m. pl. Restos. Espólio. Militar. Tudo o que se toma ao inimigo; presa. Despojos mortais, o cadáver, os restos mortais de uma pessoa. “O que caiu ou se arrancou, tendo servido de revestimento ou adorno” (FERREIRA, 1986, p. 573).

Kovats (2007) afirma que os desenhos, quando confrontados por algo sem forma, sem linguagem, sem lugar, podem firmar uma analogia de familiaridade, o que permite significar ou descrever qualquer coisa. Na explicação dos acontecimentos, um desenho pode definir ambos, o real e o irreal, pois se configura como um ato positivo de deslocamento.

O desenho do Zênite pode ser molhado com pincel, nanquim e cores misturados, um somatório de decalques de pedras e de estampas. Ele mostra-se como as bordas do rio que ficam marcadas pelos fluxos d'água. Os gestos formam um entremeado de linhas, riscos de contínuo estalar e crepitar - resumem-se numa fogueira acesa quando o carvão em brasa compõe a origem do desenho. Nos temas gráficos dos documentos, são exploradas as reverberações exaustivas, criam-se cadências dos tempos e dos movimentos, quando combinadas, linha e cor traduzem intensidades de sentidos. As coleções desenhadas tratam de uma visualidade exuberante, da ornamentação de palácios aos carimbos têxteis da Índia e de outras paragens. E, se reunidas num *patchwork* de dobras, configuram uma potência de espaço liso, em todas as direções (BANDEIRA, 2010).

De todos os encontros, somavam-se fontes de inspiração. O “ateliê móvel” foi uma ação criada para responder à necessidade de se sair do espaço privado em busca de lugares que permitissem criar em situações temporárias e precárias. Os passeios pelos arredores ao longo de pequenos córregos ou em visitas às casas vazias serviram para mapear trajetos singulares pelas redondezas da região metropolitana de Curitiba (PR). Nessa direção, Salles (2006, p. 22) reflete sobre os percursos, as relações com o acidental e as modificações de rumo: “O estado de dinamicidade organiza-se na confluência de tendências e acasos, tendências essas que direcionam, de algum modo, as ações, nesse universo de vagueza e imprecisão.”

A sequência de anotações dos cadernos pode ser comparada e servir para encontrar um espaço-tempo dos acontecimentos, cronologicamente pela ordem das páginas, no entanto, percebe-se a variação dos assuntos<sup>11</sup> anotados de acordo com os interesses dos

---

11 Assuntos variados foram pesquisados entre botânica, biologia, história da arte e temas sobre armas de caça, pontas de flecha, mitologia, interpretação de sonhos, alguns eram debatidos e aprofundados.

participantes, sem uma coincidência exata com a temporalidade. Os livros de artistas reuniram sobremaneira anotações gráficas, experiências de linguagem de desenho, pintura, colagens e carimbos no trato com os elementos de identidade do Projeto. E esses documentos realmente ajudaram a compor outro mapa de criação.

Durante o desenvolvimento do processo, surgiram vários acidentes de percurso. Com a morte de um filhote de capivara<sup>12</sup> às margens do riacho (local de encontro para os artistas), sobrevieram indagações e motivos para interromper a jornada pela mata. Reconhecer os sinais de uma morte por envenenamento, carregar e enterrar o animal e depois encontrar a ossada desenterrada pelos cachorros, em parte, permitiu a experiência de um devir animal. Os objetos, os materiais, os animais, as questões e os mitos que integram o trabalho foram extraídos do próprio lugar em que se instalou a produção da obra e muitas vezes integram o mesmo território.

Assistiu-se aos filmes *Palermo Shooting* (2008) e *A Notebook on Clothes and Cities* (1989) de Wim Wenders, *Departure* (2008) de Yojiro Takita, *Bright Star* (2009) de Jane Campion, *2046* (2004), *In the Mood of Love* (2000) de Wong Kar-Wai, *Mogari no mori* (2004) de Naomi Kawase entre outros, conforme a disponibilidade de cada um. Os roteiros, as narrativas e as imagens perfizeram um rol de informações audiovisuais e de influência para as reflexões sobre o encaminhamento. Importa observar que os filmes contribuíram de certa maneira para a visualidade e a concepção de elementos sem que houvesse uma única influência direta sobre as soluções encontradas para a vestimenta ou para os adereços. Dos objetos, a flecha, veloz e imaterial, surgiu no filme *Palermo Shooting* (2008) e motivou a criação de um elemento de velocidade constituído pela aceleração do tempo e espaço (VIRILIO, 1996; 2008). A flecha foi aplicada como ornamento, ela motivou desenhos e objetos e se transformou numa arma de poder e sedução. No entanto, essa imagem somente foi incorporada ao trabalho pelo acaso e pela discussão de um mito cujas armas de caça eram o arco e a flecha.

---

<sup>12</sup> A capivara, com quatro dedos nas patas dianteiras e três dedos nas patas traseiras, sobrevive entre a água e a terra, um corpo híbrido de roedor e anfíbio que mantém hábitos noturnos e esquivos. O animal vive em bandos e pode ser encontrado na região da reserva ambiental do Passaúna (PR).

Em uma nova situação<sup>13</sup>, depois dos primeiros resultados, identificou-se na mitologia hindu a entidade Rama, considerada um dos avatares do deus *Vishnu*. Coincidentemente, Rama carrega o arco e flechas como armas. As viagens ao Oriente, aos países Japão e Índia, contribuíram com a coleta de preciosos documentos e resultaram numa ampliação da visualidade, transportados do imaginário dos artistas para anotações e diários.

Por outro lado, os universos escolhidos de pesquisa e do encantamento encontram-se não apenas distantes da arte, mas constituem aqueles cujo vetor perverso do modo de dominação e de produção atinge seus extremos, distribuídos em um arco de temporalização (FOUCAULT, 1983). A seleção compreende símbolos que cobrem palácios ou servem de incrustações para carimbos têxteis fabricados na Índia, modelos de túnicas e trajes que remontam à Idade Média, sapatos medievais de cortesãs e gueixas no Japão, de adornos florais até peles e carcaças de animais usados para criar máscaras primitivas.

Muitas das imagens criadas com a imersão dos artistas no local durante os trajetos por entre a vegetação e em contato com pequenos animais, pedras e águas do riacho, foram motivo para a ornamentação dos tecidos e para a concepção de adornos, com flores e folhas secas, carcaças e penas. Embora a concepção da vestimenta a partir de elementos da história da moda tenha sido uma preocupação durante os primeiros encontros, a elaboração deste conceito, dos croquis e dos esboços foi concluída, somente nas últimas etapas, seguida da execução do traje. Ao privilegiar um momento precursor<sup>14</sup>, a opção foi criar uma túnica, uma roupa anterior à moda e seguir uma lógica de ritual, do gosto pela ornamentação, múltiplas pinturas e tatuagens, como condições advindas de um passado remoto e coletivo.

Entre as tradições do vestuário, a túnica, a estola e o manto drapeado foram peças em geral usadas sem muitas modificações ao longo do tempo em várias culturas. Os estudos para a concepção do traje composto por túnica, vestido e estola em camadas ornamentadas sobre o corpo foram desenvolvidos com desenhos, detalhes de elementos

---

<sup>13</sup> A imagem do deus Rama que foi motivo para outras discussões no Projeto, após a finalização da edição da primeira versão do *stop-motion*, aparece no filme *Slumdog Millionaire* (2008) de Danny Boyle.

decorativos, pesquisa de formas, de técnicas de pintura em tecidos e carimbos étnicos. Os tecidos usados na confecção do traje foram comprados oportunamente em uma viagem pela Índia. E, entre outras soluções, optou-se por incluir uma peça<sup>15</sup> com malha finíssima para ser usada sob a roupa com estamparia manual.

Neste momento, quando a máquina abstrata entra em jogo, operam movimentos profundos de desterritorialização que agitam as coordenadas do corpo, delineando agenciamentos particulares de poder. Assim, o corpo não se conecta com a máscara (ver ilustração 1, no final do artigo), mas com devires animais: “As pinturas, as tatuagens, as marcas na pele consagram a multidimensionalidade dos corpos. Mesmo as máscaras asseguram a pertença da cabeça ao corpo mais do que enaltecem um rosto” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 39).

Antes da elaboração da vestimenta foram realizadas algumas experiências de criação e com roupas de segunda mão e de família. Oportunamente, construiu-se um traje completo no ateliê; depois, esta roupa serviu como figurino para experimentar a ação no interior da reserva. A documentação fotográfica desta situação suscitou discussões em relação aos conceitos do corpo e da roupa. Com isso, as sugestões de ações, como experiências corporais e coletivas, passaram a integrar às práticas de trabalho do grupo, por exemplo, uma ação de sobreposição de peças de roupa que se transformou gradativamente num incentivo para a troca e reutilização dos itens que interessavam a cada um vestir, criava-se um corpo coletivo e misturado.

Uma proposta de ação corporal também foi desenvolvida<sup>16</sup> e realizada diversas vezes, tornou-se uma condição essencial e depois afeta à preparação da produção fotográfica do *stop-motion*. Nesses momentos, eram realizadas duas sequências de movimentos corporais, a primeira com balões cheios de ar para tocar o próprio corpo e, em seguida, com bastões de madeira com a intenção de criar uma ponte ou conexão entre os participantes.

---

<sup>14</sup> Período original da confecção de vestimentas, antes da preocupação com a moda, conforme trecho do livro de Lipovetsky (1989) sobre a história da moda.

<sup>15</sup> Uma peça de malha designada comercialmente como segunda pele.

<sup>16</sup> Uma das práticas era baseada na técnica corporal de Eutonia conforme preceitos da Escola de formação do Instituto Gerda Alexander de Eutonia.

Além dos trajes, alguns objetos e adornos foram produzidos durante o processo. Destacam-se os sapatos plataforma<sup>17</sup> e uma máscara de capivara com buracos negros no lugar dos olhos, inspirações do movimento animal e da paralisação do corpo feminino: “Só se pode formar uma trama de subjetividades se se possui um olho central, buraco negro que capturaria tudo o que excedesse, tudo o que transformasse os afetos atribuídos não menos do que as significações dominantes.” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 43)

Pés de lótus, um suave balançar liga-se a uma torturante aflição de impedimentos, símbolos de elevados sentimentos e também de punição e de castigo de imemoráveis prisões e privações. O devir-flor foi criado pela composição entre flor de lótus e sapatos plataforma, uma questão de velocidade sem sair do lugar. Surgiu como um instrumento para traçar as linhas da vida: “Ao preço de um *devir-animal*, de um *devir-flor ou rochedo*, e, mais ainda, de um estranho *devir-imperceptível*, de um *devir-duro*<sup>18</sup> *que não é senão o mesmo que amar.*” (DELEUZE; GUATTARI, 1996, p. 52, grifo do autor)

As imagens capturadas ao redor pelo movimento e velocidade de um olhar maquínico criaram múltiplas sequências para se compor um *stop motion*. Todos os devires e intensamente o devir animal oportunizado pela convivência com capivaras e pássaros, foram compartilhados numa estranha presença que se transformou em dança imobilizadora de potências, repetida por diferentes e iguais figuras femininas posicionadas no zênite, no centro da mata sob a mira.

---

<sup>17</sup> Os estudos para a criação deste objeto foram baseados na história do sapato e das tradições orientais.

<sup>18</sup> Miller (1961, p. 96) *apud* Deleuze e Guattari, (1996, p. 52)



**Figura 1:** Produção do arco e a flecha, *performance* e máscara de capivara.  
Fotos: Cynthia Lorenzo e Lauro Borges.

## Referências

BANDEIRA, Denise. *Zênite*. Catálogo, exposição Laura Miranda e Juliane Fuganti, Galeria Fraletti. Curitiba: Edição do artista, 2010.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. São Paulo: Ed. 54, 1997. v. 5.

\_\_\_\_\_. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*, Rio de Janeiro: Ed. 34, 1996. v. 3.

\_\_\_\_\_. *O que é Filosofia?* Rio de Janeiro: Ed. 34, 2007.

DOHERTY, Claire. *New institutionalism and the Exhibition as Situation*. Protections Reader, Kunsthaus Graz, 2006.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986, p. 573.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1983.

HUGHES, Thomas P. *Networks of Power: Electrification in Western Society, 1880–1930*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1983.

KOVATS, Tania (ed.). *THE DRAWING BOOK*. IONDON: Black Dog Publishing, 2007.  
KRYSA, Joasia (ed.) *Curating Immateriality: The work of the curator in the age of network*

systems. Data Browser 03. London: Autonomedia, 2006.

LATOURE, Bruno. *How to write 'The Prince' for Machines as well as for Machinations*. In: ELLIOTT, Brian (ed.). *Technology and Social Change*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1988. pp. 20-43. Disponível em: < <http://www.bruno-latour.fr/articles/1988.html> > Acesso em: jul. de 2011.

\_\_\_\_\_. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1994.

LIPOVETSKY, Gilles. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MILLER, Henry. *Tropic of Capricorn*. New York: Groove Press, 1961, p. 345.

MUSSO, Pierre. *A filosofia da rede*. In: PARENTE, André. (org). *Tramas da rede: novas dimensões filosóficas, estéticas e políticas da comunicação*. Porto Alegre: Sulina, 2004.

NIMER, Miguel. *Influências orientais na língua portuguesa: os vocábulos árabes, arabizados, persas e turcos*. São Paulo: EDUSP, 2000.

PINO, Claudia Amigo. *Gênese da gênese: apresentação. Crítica genética / artigos*. Ciência e Cultura. SPBC. V. 57, 2007, p. 24-28.

SALLES, Cecília Almeida. *Crítica dos processos criativos*. 16º Encontro Nacional da ANPAP. Dinâmicas Epistemológicas – 24 a 28/set./2007, Florianópolis. p. 124-136.

\_\_\_\_\_. *Gesto inacabado: processo de criação artística*. São Paulo: FAPESP / Annablume, 2009.

\_\_\_\_\_. *Comunicação em processo*. In: galáxia nº. 3, 2002. Pp. 61-71.

\_\_\_\_\_. *Redes da Criação: construção da obra de arte*. São Paulo: Horizonte, 2006.

\_\_\_\_\_. *Crítica Genética: Fundamentos sobre o processo de criação artística*. São Paulo: EDUC, 2008.

VIRILIO, Paul. *Espaço Crítico*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2008.

\_\_\_\_\_. *Velocidade e política*. São Paulo: Estação Liberdade, 1996.

WILLEMART, Philippe. *Os processos de criação na escritura, na arte e na psicanálise*. São Paulo: Perspectiva, 2009.

## O ato criativo do ator e o pós-modernismo

Erlon Cherque Pinto<sup>1</sup>

**Resumo:** O texto analisa o fenômeno teatral contemporâneo enquanto expressão pós-moderna na medida em que se constitui em 'obra aberta' e/ou propositalmente incompleta. Nesse âmbito, as significações correspondem ao fluxo de sentidos marcado pela sobreposição de estruturas na constituição do ato criativo do ator e na interação com o público. Assim, marca-se a passagem do 'público observador' para o 'público participante'.

**Palavras-chave:** Teatro Contemporâneo, Teoria Teatral, Pós-Modernismo, jogo do ator; fluxo de sentidos

**Abstract:** The text analyses contemporary theatrical phenomenon as an expression of the post-modernism. Considering this parameter, this specific sector of The Contemporary Theater must be considered an open structure and/or deliberated incomplete. The actor's creative act turns into a flow of meanings influenced by the continuous interchange between different sources. As a result, the public is not only a mere observer, but it also participates in the sense construction.

**Keywords:** Contemporary Theater, Theatrical Theory, Post-modernism, actor's game, flow of meanings.

---

<sup>1</sup> Doutor em Teatro pela UNIRIO. Professor Adjunto do Departamento de Artes Cênicas da Universidade Federal da Paraíba, UFPB. Filiado à Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-graduação em Artes Cênicas, Grupo de Trabalho Territórios e Fronteiras. Responsável pelo Grupo de Pesquisa 'A Poética Cênico-dramatúrgica Conjugada', sobre questões do Teatro Contemporâneo em diálogo com sentidos instáveis e fluxo de significações.

O artigo tentará indicar alguns caminhos para refletir sobre o ato criativo do ator enquanto manifestação artística pós-moderna. Partiremos da seguinte questão: haveria efetivamente um marco, ou mudança, que levaria à superação do modernismo e o surgimento de seu sucessor: o Pós-modernismo? Diversos teóricos argumentam que faltam elementos capazes de justificar essa transição. Porém, se termos como 'superação' e 'surgimento' estão diretamente ligados ao modernismo e sua tendência de negar estéticas anteriores (como comprovam os numerosos manifestos artísticos), podemos concluir que para pensar sobre o Pós-modernismo seriam necessárias outras categorias e estruturas ainda em fase de elaboração, uma vez que se refeririam à experiência corrente e, por isso mesmo, sujeita a um grau de variação imprevisível. Nosso objetivo é analisar em que medida essas outras perguntas (cujos parâmetros estariam ainda sendo construídos) afetam e são afetadas pelo ato criativo do ator contemporâneo.

O panorama do capitalismo tardio ou multinacional conjuga aspectos inter-relacionados como o rompimento de fronteiras, o surgimento de um espaço global; a alteração das noções de tempo, espaço e o questionamento em torno do estatuto do real associados ao desenvolvimento tecnológico. Se antes era possível referir-se a certezas, contestação de padrões pré-estabelecidos ou à ilusão de autodeterminação, a pós-modernidade abrange a fragmentação, as imagens midiáticas e o hipertexto. O homem pós-moderno passa a lidar com a concomitância em oposição à superação de padrões ou sistemas de valores. Como resultado, surge a perda de referências e a inconstância.

Na esfera cultural, Fredric Jameson analisa o pós-modernismo como uma dominante cultural, capaz de agregar diversas características que, apesar de subordinadas umas às outras, continuam diferentes. Podemos entender a subordinação mencionada como um relacionamento dialético e dialógico, sendo assim a 'diferença' seria a força motriz capaz de alimentar e impulsionar o processo de reformulação. Talvez um dos desdobramentos do 'rompimento de fronteiras' e do 'espaço global' inaugurado pelo capitalismo tardio implique justamente no que Jameson (2000, p.27) descreve como passagem dos prognósticos, catastróficos ou redencionistas, a respeito do futuro, para decretos sobre o fim disto ou daquilo - ou seja, seria o fim das fronteiras claras ou determinadas em

direção a arranjos mais complexos e dialéticos:

[...] os prognósticos, catastróficos ou redencionistas, a respeito do futuro foram substituídos por decretos sobre o fim disto ou daquilo (o fim da ideologia, da arte, ou das classes sociais; a 'crise' do leninismo, da social-democracia, ou do Estado do bem-estar etc); em conjunto, é possível que tudo isso configure o que se denomina [...] pós-modernismo. O argumento em favor de sua existência apóia-se na hipótese de uma quebra radical [...], cujas origens geralmente remontam ao fim dos anos 50 ou começo dos anos 60.

No contexto da cena contemporânea, a diversidade e a retomada de valores artísticos marcados pelo posicionamento crítico indicam outros tipos de relacionamento entre artista, obra e público. Ao contrário das escolas artísticas claramente classificadas, definidas e separadas por traços estéticos e estilísticos, o panorama atual das artes parece englobar perspectivas contraditórias entre si, tornando difícil encerrar tais expressões ou movimentos em um rótulo homogêneo. Sobre o fenômeno teatral, Patrice Pavis (1999, p. 299) aponta que “nem o modernismo e nem o que veio depois dele parecem corresponder a momentos históricos, gêneros e estéticas determinados”.

O presente texto pretende refletir a possível determinação do pós-modernismo na configuração do ato criativo do ator contemporâneo, baseado no conceito de 'interludicidade' (PAVIS, 1999, p.231) – assim como a intertextualidade marcaria a citação de outras maneiras de escrever, pressupondo ora a crítica, transgressão das normas ou até mesmo a manutenção das mesmas; por meio da 'interludicidade', o ato criativo do ator também traçaria diálogos com diferentes perspectivas teatrais ou maneiras de 'interpretar', modificando o jogo e atribuindo-lhe outras regras. De acordo com esse objetivo e apesar das diferenças intrínsecas, tentaremos articular o Manifesto do Teatro da Crueldade, de Antonin Artaud; as reflexões prático-teóricas em torno do princípio do 'distanciamento' brechtiano, a 'via negativa' de Jerzy Grotowski e a criação pelo *work in process* (também denominada *work in progress* ou cena em processo).

O critério que permite agrupar as pesquisas de diferentes artistas apóia-se no argumento de que tais perspectivas realizam em conjunto a substituição dos 'prognósticos, catastróficos ou redencionistas, a respeito do futuro' por 'decretos sobre o fim' de estéticas teatrais anteriores fundamentadas na retratação e confirmação de uma

verdade estabelecida ou de tendências niilistas. Em lugar disso, apresentam o questionamento e abandono de certezas em torno do estar-no-mundo, privilegiando o caos, a exploração das fronteiras do próprio fenômeno teatral e o risco na criação artística - a 'realidade' é exposta como construção cultural, social, histórica, política e econômica.

O eixo da reflexão proposta é o jogo do ator. Trata-se de indicar possíveis relacionamentos entre tradição e contemporaneidade para além da exclusiva ou absoluta ruptura. Por esse viés, considera-se a cena contemporânea, tanto em termos de ruptura de práticas de 'interpretação' como permanência ou regaste das mesmas. Busca-se compreender em que medida a convivência de configurações teatrais díspares constitui-se em potencial crítico exatamente pelo atrito entre essas mesmas estéticas e pensamentos artísticos. Desse modo, em lugar da ênfase ou foco nos conteúdos, passa-se a considerar os relacionamentos baseados na diferença em termos de movimentos geradores de significação. Antes de prosseguir o discurso, vale ressaltar que quando nos referimos a 'interpretação' evocamos a encenação que tem no texto dramático o princípio organizador da experiência teatral. Já no caso do 'jogo do ator' a criação é baseada em decisões provisórias a partir experimentação em cena: a movimentação, a voz, os gestos (e todos os demais elementos que o próprio ator possa produzir) se combinam e contribuem para criar o universo lúdico – mesmo que tal pesquisa envolva um texto dramático, ele não é o princípio organizador da experiência teatral.

Ao longo da história do teatro, o trabalho do ator foi constantemente associado ao talento ou ao gênio de cada artista, porém os escritos de François Delsarte e Émile Jacques-Dalcroze aparecem como fundamentos para estabelecer uma mudança de foco por meio da qual essa expressão artística “passa a se constituir em objeto de conhecimento, obra de arte” (BONFITTO, 2002, p.XVIII). Mais tarde, Constantin Stanislavski realiza pesquisas para a sistematização de um método de autoconhecimento do ator e sua arte, com ênfase na conjugação entre imaginação e expressividade. Porém o artista desenvolveu seus estudos a partir de personagens entendidos como unidades lógicas de sentido, ou seja, ainda dotados de identidade.

A partir dos anos 50, a vanguarda teatral marca a oposição à 'representação' (entendida como esclarecimento ou retratação da realidade), evidenciando a escrita dramática e o 'jogo' do ator como lacunas a serem preenchidas no confronto com o público. O fenômeno teatral deixa de oferecer uma resposta ou leitura do real e aproxima-se do questionamento em torno de temas como a solidão do homem, a incomunicabilidade, a ausência de sentido, a fragmentação do 'eu' e o indizível. Tal ruptura ou quebra agrupa autores diferentes como Beckett, Ionesco e Pirandello em torno do projeto de um teatro experimental, ou seja, voltado para a pesquisa de possibilidades de relacionamento de sistemas cênicos alheios aos padrões ou normas tradicionais e sem comprometimento com a elaboração da encenação como obra acabada ou produto final.

O surgimento da vanguarda teatral impôs mudanças radicais também para o ator: não havia modelos prévios nos quais ele pudesse se basear, pois as personagens deixaram de ter função clara e demarcada no tempo e no espaço da narrativa - a sucessão lógica e causal do drama tradicional deu lugar a textos dramáticos atravessados por saltos, avanços e retrocessos. Haveria um paralelo entre a rua moderna e o que chamaremos de 'rua virtual pós-moderna' (expressão de um mundo no qual os contatos pessoais, profissionais e comerciais são agenciados por *interfaces* e não prescindem de um rosto ou identidade 'reais', impondo outro olhar sobre a 'realidade objetiva')? Em ambos os casos o homem experimenta um sentimento de estranhamento e desamparo em meio a um mundo que parece rápido e caótico demais para ser apreendido. Mesmo que as expressões do 'caos' pós-moderno sejam outras, a ausência de modelos ou fórmulas faz com que o ator se misture a esse turbilhão de incertezas e, tal como na análise de Marshall Berman (1992, p.154) a partir da cena moderna de Baudelaire, se veja

remetido aos seus próprios recursos – freqüentemente recursos que ignorava possuir – e forçado a explora-los de maneira desesperada, a fim de sobreviver. Para atravessar o caos, ele precisa estar em sintonia, precisa adaptar-se aos movimentos do caos [...]. Precisa desenvolver sua habilidade em matéria de sobressaltos e movimentos bruscos, em viradas, em viradas e guinadas súbitas, abruptas e irregulares – e não apenas com as pernas e o corpo, mas também com a mente e a sensibilidade.

Em lugar da superação ou repúdio ideológico ao modernismo ou mesmo à perspectiva clássica, o pós-modernismo em teatro parece se caracterizar mais pela combinação

dessas estéticas, expondo fissuras e limites, incorporando elementos como a contradição e o caos: a escritura dramática não traz mais, ou tão somente, o sentido esgotado ou evidente em si mesma em termos de enredo, intriga ou trama. Do mesmo modo, o jogo do ator também se torna cada vez mais uma ‘obra aberta’ ou indeterminada, uma lacuna a ser complementada na interação com o público.

De acordo com análise de Marshall Berman (1992, p.155) a partir dos textos de Baudelaire sobre a relação entre o artista e a modernidade, os poetas “se tornarão mais profunda e autenticamente poéticos quanto mais se tornarem homens comuns. Lançando-se no caos da vida cotidiana do mundo moderno – uma vida de que o novo tráfego é o símbolo primordial - , o poeta pode apropriar-se dessa vida para a arte”. Dentre outros elementos, o olhar pós-moderno engloba a dialética entre o poético e o espetacular, o mundo virtual faz com que homem comum perca seu rosto: passa a ser difícil definir ou distinguir pessoal/impessoal e público/privado. As discussões conceituais sobre os reflexos da ‘globalização’ no campo artístico e cultural demonstram pelo menos duas perspectivas contraditórias entre si: a primeira evidencia a tendência à crescente padronização e a segunda consiste na convivência de várias culturas ou expressões artísticas como uma colcha de retalhos – na qual a diferença marca a identidade, assim o homem também só é indivíduo na medida de sua própria diferença em meio ao mundo do espetáculo. Para se apropriar dessa vida para a arte, seguindo o ideal de Baudelaire, o poeta terá que transformar a si e à própria poesia.

Se considerarmos os vários tráfegos pós-modernos que se desdobram e reencontram em várias direções – do mesmo modo que o **rizoma** de Gilles Deleuze e Félix Guatarri (1995, p.35), a experiência teatral não se fixa mais no ‘ser’, em seu lugar temos a conjunção ‘e...e...e’ que pressupõe concomitância, ou seja, o meio como local onde as coisas adquirem velocidade. Ator e público se misturam ao tráfego acelerado de sons, imagens e textos formulados e veiculados pela mídia, acompanhando o intercâmbio entre estruturas superficiais e profundas na determinação do objeto artístico. O homem comum se perde em meio à cadeia de ‘simulacros’ de um mundo marcado pelo espetáculo.

[...] a concepção de Platão do 'simulacro', a cópia idêntica de algo que jamais existiu. De forma bastante apropriada, a cultura do simulacro entrou em circulação em uma sociedade em que o valor de troca se generalizou a tal ponto que mesmo a lembrança do valor de uso se apagou, uma sociedade em que, segundo observou Guy Debord, em uma frase memorável, 'a imagem se tornou a forma da reificação' (A sociedade do espetáculo) (JAMESON, 2000, p.45).

É possível que esta seja a explicação para o fato de o radicalismo das propostas que sublinhavam o caráter experimental não corresponder ao 'fim' dos grandes espetáculos teatrais, o que pode ser facilmente constatado pelo grande número de produções desse tipo atualmente em cartaz. Poderíamos considerar o 'verismo burguês' no teatro como um 'produto cultural' ou 'cultura do produto' - uma vez que representa uma elite que evita o questionamento para cimentar sua posição no topo da pirâmide social. Desse modo, o teatro burguês não seria menos contemporâneo, uma vez que apresenta a "História através de nossas próprias imagens *pop* e dos simulacros daquela história que continua para sempre fora de nosso alcance" (JAMESON, 2000, p. 52).

O grau variação das expressões teatrais atuais parece diretamente ligado à contaminação entre diferentes perspectivas, dificultando a delimitação de seu campo teórico. Sem dúvida o movimento expressionista influenciou e continua influenciando as escrituras dramática e cênica, mas o atual contexto sócio-político-econômico, o desenvolvimento da indústria cultural e da própria mídia, em conjunto, indicam outra dinâmica artística que não se resume à recusa de padrões, mas determina a produção e a recepção como um fluxo de significados entre sujeito e objeto.

Podemos concluir que o "grito expressionista como expressão de um sem sentido radical" (BORNHEIM, 1975, p. 64) não choca como antes, pois era baseado em uma recusa absoluta já absorvida e constantemente reformulada pelos *mass mídia*. Já a cena contemporânea toma a dialética como uma de suas características (a absorção de estéticas artísticas contraditórias visa apresentar pontos positivos e negativos ao mesmo tempo, nesse sentido recuperar a 'interpretação' como retratação da 'realidade' serviria para questionar essa mesma realidade).

O fenômeno teatral contemporâneo, entendido como pesquisa contínua de sistemas cênicos, fundamenta-se na diferença, tornando-se um sistema de significação em

movimento em meio às tensões do capitalismo tardio – assim, “Nessa nova máquina que não pode, como as antigas máquinas do modernismo – a locomotiva e o aeroplano -, representar o movimento, mas só pode ser representada *em movimento*, concentra-se algo do mistério do novo espaço pós-moderno”. Ao articular a cultura pós-moderna e a urgência de lidar com o desenvolvimento e a mudança de maneira dialética, Fredric Jameson (2000, p.73) afirma o seguinte:

O assunto da lição evidente é o desenvolvimento histórico do capitalismo e a formação de uma cultura especificamente burguesa. Num trecho bem conhecido, Marx nos incita a fazer o impossível, a saber, pensar esse desenvolvimento de uma forma positiva e negativa ao mesmo tempo; em outras palavras, chegar a um tipo de pensamento capaz de compreender ao mesmo tempo as características demonstravelmente funestas do capitalismo e seu extraordinário dinamismo liberador de só um raciocínio e sem atenuar a força de nenhum desses dois julgamentos.

Talvez possamos entender o fenômeno teatral pós-moderno mais do que como uma forma arbitrária de nomear expressões contraditórias ou à margem das normas, mas como um projeto que traz em si uma crítica ampla, que considera tanto pontos positivos como negativos, à totalidade dos sistemas de valores culturais. Além disso, podemos também identificar possíveis diálogos entre o pós-estruturalismo – “Em fiel conformidade com a teoria lingüística pós-estruturalista, o passado como ‘referente’ é gradualmente colocado entre parênteses e depois desaparece de vez, deixando apenas os textos em nossas mãos” (JAMESON, p. 46) - e o teatro contemporâneo no que se refere à transformação das relações entre escritura dramática e escritura cênica: o sentido não é mais considerado como instância já-dada no texto dramático, mas faz parte de um fluxo de significações que inclui a participação ativa do público no preenchimento das lacunas.

O estruturalismo saussuriano remete à significação como um dinâmica ou fluxo, o pós-estruturalismo, por sua vez, vai além ao buscar o excedente que escape ao controle da linguagem (no caso a ‘escritura esquizofrênica’). Se em *Esperando Godot*, de Beckett, é possível notar uma estrutura que não apenas denuncia a dissolução do ‘eu’, mas incorpora tal característica na constituição (ou dissolução) das personagens; o ator também é desafiado a lidar com o fenômeno teatral de maneira diferente. Antes, o universo lúdico aproximava-se de uma retratação do real, agora os limites da convenção

teatral são expostos na própria cena. A principal consequência é que o jogo teatral passa a remeter a si mesmo e não mais traduz ou esclarece uma realidade exterior.

Dessa maneira, estabelecer o jogo do ator em suas tentativas, erros e acertos, bem como intuir os parâmetros que direcionam as decisões provisórias como princípio organizador da experiência teatral também parece uma forma de quebrar as cadeias de significação – podemos então aproximar a encenação da escritura esquizofrênica em sua característica lacunar e incompleta. O ato criativo do ator se tornaria pós-moderno na medida em que também se torna indeterminado, ou seja, o objeto artístico visa uma cadeia de significados possíveis (pluralidade), em vez de um sentido único, fechado ou pré-determinado. Jameson (2000, p.53) indica que:

[...] um dos princípios básicos (e uma das grandes descobertas) do estruturalismo saussuriano, a saber, a proposição de que o significado não é uma relação unívoca entre o significante e o significado [...]. O que geralmente chamamos de significado – o sentido ou conteúdo conceitual de uma enunciação – é agora visto como um efeito-de-significado, como a miragem objetiva da significação gerada e projetada pela relação interna dos significantes. Quando essa relação se rompe, quando se quebram as cadeias da significação, então temos a esquizofrenia sob forma de um amontoado de significantes distintos e não relacionados.

Assim o sentido não está evidente no signo verbal, mas passa a ser concebido como um fluxo de significações determinado pela tensão entre texto dramático e escrita cênica. O fenômeno teatral torna-se um campo de pesquisa, cujo percurso não pode ser dissociado da incompletude e da equivocidade. A determinação do sentido depende de como são preenchidas as lacunas da encenação, em outras palavras, o público passa de observador a participante da experiência teatral.

Conforme podemos notar a partir da análise de Jacques Derrida sobre as reflexões de Antonin Artaud, a ‘esquizofrenia’ como resultado da ‘quebra da cadeia da representação’ atinge tanto o teatro como o ator, impondo a busca de um ‘teatro que ainda está por vir’ e não poderia ser colocado em palavras, pois estaria diretamente ligado à cena e as suas maneiras próprias de significar. A quebra da cadeia de representação conduz ao rompimento com a correspondência entre significado e significante. A produção (o ato criativo do ator) e a recepção (construção do entendimento por parte do público) estão subordinadas, indicando o deslocamento do ‘sentido pré-determinado’ para o ‘sentido

em movimento’.

Se a determinação do sentido depende da interação, ou seja, a maneira como o espectador reúne os fragmentos e os articula entre si, temos a cena pós-moderna como hipertexto, em que cada parte conduz a um outro conjunto de informações e possibilidades. Do mesmo modo, o ato criativo do ator também se baseia na sobreposição de estruturas por meio da pesquisa e associação de diferentes perspectivas artísticas, atribuindo-lhes outra funcionalidade em busca de um teatro ‘que ainda está por vir’. De acordo com Derrida (1995, p.115):

[...] o que seus urros [de Artaud] nos prometem, articulando-se com os nomes de *existência*, de *carne*, de *vida*, de *teatro*, de *crueidade*, é, antes da loucura e da obra, o sentido de uma arte que não dá ocasião para obras, a existência de um artista que não é mais a via ou a experiência que dão acesso a outra coisa além delas próprias, de uma palavra que é corpo, de um corpo que é teatro, de um teatro que é texto porque não está mais submetido a uma escritura mais antiga do que ele, a algum arquitexto ou arquipalavra.

Para Artaud, a perspectiva tradicional destacaria a escritura dramática como verdadeiro momento de criação, relegando o teatro a uma secundariedade com a função de esclarecer o sentido determinado por um ‘Deus-autor’, o verdadeiro criador que vigia à distância. Com o objetivo de formular um outro teatro, ele elabora o Manifesto do Teatro da Crueldade, uma recusa ao fenômeno teatral como ilustração do texto dramático. A ‘crueldade’ rejeita tudo aquilo que seja exterior ao teatral, que não seja produzido de acordo com sua especificidade: a preponderância da ‘palavra-definição’ (voltada para significados cotidianos e imediatos) perde lugar para a ‘palavra-imagem’ (aquela baseada na sugestão).

Mesmo que o projeto de Artaud não tenha se realizado totalmente, sua crítica ao modelo de ‘representação’ que sublinha o teatro como acessório da literatura dramática restituiu ao ator a ‘responsabilidade do sentido’, assim o jogo teatral torna-se um ‘fluxo de Devires’ que rompe a ‘cadeia de significações’ tal como ela se apresenta no mundo real e ordinário, contribuindo para a formulação do universo lúdico e suas próprias regras. O ator passa a lidar com o ‘caos’ e o ‘risco’ na determinação do objeto artístico, uma vez que perde as referências que serviriam de parâmetros para uma maneira correta de

‘interpretar’. A ‘crueldade’ articula-se com essa busca de outros sistemas cênicos em cada encenação – a destruição de um teatro de ‘obras-primas’ fixadas no tempo e o surgimento do teatro que está por vir, baseado na dinâmica da cena.

Talvez possamos indicar uma aproximação entre o Teatro da Crueldade, de Artaud, e o Teatro Pobre, de Jerzy Grotowski, no que se refere ao abandono de uma ‘tradição de representar’ em que o ator deveria dizer as palavras de maneira clara e articulada. A ‘crueldade’ e a ‘pobreza’ parecem corresponder à formulação de uma mentalidade diferenciada: privilegia-se aquilo que o ator puder produzir a partir de seu próprio corpo e seus meios expressivos. A ‘pobreza’ marca a oposição ao teatro rico em efeitos de luz, som e figurinos. Grotowski apresenta a experiência teatral como um laboratório e, talvez por isso mesmo, parta da eliminação: o teatro pode existir sem efeitos, mas não sem atores e o público. Essa ‘eliminação’ também atinge o ator, por meio da **via negativa**; a pergunta agora não é mais ‘como fazer’, mas ‘o que não fazer’.

No Teatro Pobre, o ator realiza exercícios com o objetivo de identificar os obstáculos ao desenvolvimento de sua criatividade e expressividade e superá-los. Na etapa seguinte, a complexidade e dificuldade dos exercícios se dão de acordo com as novas dificuldades do ator e assim por diante. Assim, o ator é constantemente desafiado a realizar um **ato de transgressão**, pois abre mão das máscaras do senso comum e entra em ‘contato com sua interioridade’, sem deixar de estar em comunhão com os demais atores e o público. De acordo com Grotowski, essa **revelação** do ator faz com que o público também faça parte do **ato de transgressão** juntamente com o ator. Não pretendemos apresentar uma análise pormenorizada das reflexões de Grotowski, mas apenas indicar algumas mudanças relevantes para a determinação do pós-modernismo em teatro, tal como demarcamos anteriormente.

Assim, vale destacar que no contexto do Teatro Pobre, o texto dramático não é o ponto de partida da experiência teatral – o objetivo não é mais apresentar um retrato da realidade, o relevante parece ser a ‘construção do olhar’ do ator e do público na determinação do objeto artístico – como indicam os termos **ato de transgressão** e **revelação**. O próprio Grotowski reconhece diversas influências em suas pesquisas,

dentre elas o método Stanislavski, principalmente no que se refere às **ações físicas**. Por outro lado, também parece correto afirmar que Stanislavski deu maior ênfase às ‘ações físicas’ em sua última obra intitulada *A criação de um papel*, talvez influenciado pela própria mudança da estrutura do texto dramático e suas implicações para o trabalho do ator. Mesmo assim, o ato criativo do ator pela **via negativa** (Grotowski) opõe-se à ‘construção da personagem’ (tal como podemos observar em Stanislavski) – no primeiro caso, sublinha-se o caráter experimental, buscando a participação do público no **ato de transgressão**. Já no segundo, a cena apresenta um retrato da realidade e o público não participa da ação, mas ‘observa pelo buraco da fechadura’ ou ‘quarta-parede’.

O Teatro Didático, de Bertolt Brecht, ressalta a reflexão em torno do homem como produto de forças sociais e nesse contexto, a razão prevalece sobre a emoção ou empatia. De acordo com o distanciamento brechtiano, o ator passa a ‘observar’ e ‘mostrar’ a personagem. O fenômeno teatral não se apresenta mais como ‘retrato’ de uma realidade imutável, pois o termo ‘didático’ em Brecht se refere a um teatro que demonstra ser possível modificar a situação social por meio da crítica e da reflexão. O público participa ativamente da experiência teatral e, em termos amplos, talvez possamos indicar que Brecht extrapola o ‘mundo no teatro’ e revela o ‘teatro no mundo’, desvendando as máscaras e lugares sociais construídos e reafirmados por discursos histórico-culturais e inscritos em uma ordem político-econômica voltada para interesses de classes.

Para Brecht, a emoção tem papel importante no percurso do individual ao coletivo, mas cabe à razão fundamentada em argumentos científicos administrar os sentimentos. Se considerarmos que o ator mostra o **gestus** (formas de comportamento associadas ao domínio social ou corporativamente particular) da personagem sem se identificar com a ‘realidade’ apresentada, a contradição aparece como principal elemento didático – a crítica não está no significado evidente das palavras ou ações, mas no interdito e nas próprias brechas do discurso.

É possível traçar uma aproximação entre o Teatro da Crueldade, o Teatro Pobre e o Teatro Didático no que se refere à passagem do público como ‘observador’ ao público

como 'participante' da experiência teatral – antes a 'quarta-parede' separava atores e público, a partir de tais perspectivas o público não apenas contempla o jogo do ator como objeto artístico já acabado, mas toma parte de sua formulação. A palavra, o corpo, o movimento e o gesto do ator só adquirem significação na medida em que o público lhes atribui sentido, como se estivesse encaixando as peças de um 'quebra-cabeças' e completando os espaços vazios com as informações provenientes de sua própria experiência de vida.

O 'jogo do ator' se torna o princípio organizador do fenômeno teatral e a 'palavra' (texto dramático) deixa de ser uma ordem, uma vez que se integra à pesquisa de sistemas cênicos (possibilidades de combinações entre gestos, sons, movimentação e outros) que determinará o relacionamento entre espaço cênico (espaço delimitado no qual ocorre a encenação) e o espaço lúdico (espaço ilimitado que excede o espaço cênico, pois assume a dimensão da imaginação do ator e do público). É possível concluir que o pós-modernismo no ato criativo do ator parece diretamente associado a sua característica de obra aberta e indeterminada, cujo sentido faz parte do 'movimento', do 'caos' e da 'equivocidade' na formulação do objeto artístico e na interação do público.

Se considerarmos que a palavra, no contexto do fenômeno teatral como pesquisa em oposição à obra de arte acabada, adquire outra função: a 'clareza' e a 'retratação da realidade ordinária' cedem espaço para a contradição, o risco e a sugestão, aproximando-se do "halo que cai no lodaçal de macadame se vê ameaçado, porém não é destruído; ao contrário, é carregado e incorporado ao fluxo geral do tráfego" (BERMAN, 1992, p.157). Do mesmo, o ator não destrói os procedimentos atrelados ou gerados de acordo com as perspectivas que privilegiam a 'interpretação' de textos dramáticos, mas reformula e se apropria dessas estruturas, atribuindo-lhes outra funcionalidade.

Talvez essa seja a principal influência de Brecht na determinação do pós-modernismo na cena teatral, ou seja, a dialética como elemento didático presente no desempenho do ator, por meio do qual o público desenvolve um "tipo de pensamento capaz de compreender ao mesmo tempo as características demonstravelmente funestas do capitalismo e seu extraordinário dinamismo liberador de só um raciocínio e sem atenuar

a força de nenhum desses dois julgamentos” (JAMESON, 2000, p.73).

O processo criativo do ator/*performer* contemporâneo pela via do *work in process* (*work in progress* ou cena em processo) privilegia a multiplicidade por meio da superposição estruturas e das trocas entre diferentes procedimentos na configuração do objeto artístico, explorando seus limites e contradições. O intercâmbio entre as trajetórias de artistas diferentes reforça a presença da contradição, do risco e do caos, características que traçam diálogos com a ‘crueldade’, em Artaud, a ‘pobreza’ em Grotowski e o distanciamento brechtiano na formulação do ato criativo do ator/*performer* contemporâneo.

O *work in process* pressupõe um objeto artístico diretamente ligado à pesquisa, pois o ator/*performer* toma decisões provisórias ao associar os materiais que dispõe, os procedimentos que utiliza e o conhecimento que constrói ao longo do percurso. O equívoco e o acaso determinam constantes reformulações, pois o artista intui outras estruturas, bem como maneiras diferentes de realizar as combinações entre elas.

Ocorre então, que tais manifestações artísticas levam o fenômeno teatral ao extremo e desvinculam o teatral dos espaços delimitados das salas de espetáculos, seja por meio de apresentações na rua, em hospitais, igrejas ou levando o inusitado para dentro dos teatros –o artista está misturado aos movimentos da rua, além de se desviar dos obstáculos, ele transforma o acaso em elemento integrante da criação artística, interagindo com risco e o caos, em outras palavras, o ator deve estar pronto para mudar as regras sem parar o jogo teatral.

Enquanto na escrita dramática tradicional o fator de ligação entre as ações é a lógica causal, a criação pela via do *work in progress* caracteriza-se pela sincronicidade, apropriando-se de estruturas midiáticas na constituição de um todo que só passa a fazer sentido se o público fizer parte do jogo e assim construir seu próprio entendimento. O fenômeno teatral entendido como processo de significação opera por redes de *leitmotive* que articulam diferentes intensidades em um fluxo de ‘Devires’ em que nada é definitivo, pois está aberto para as vicissitudes do percurso.

É possível avaliar a confluência de estruturas criativas no ato criativo do ator por meio da 'interludicidade' como elemento didático baseado na indeterminação e incompletude do objeto artístico com o objetivo último de revelar o teatro no mundo contemporâneo, considerando seus aspectos positivos e negativos ao mesmo tempo.

A perda da identidade das personagens, o crescente 'esvaziamento da cena' – que se torna livre de objetos, cenários e figurinos associados ao mundo real e ordinário para concentrar a significação na expressão e no posicionamento crítico do ator/performer (como podemos notar nas trajetórias de Peter Brook, Denise Stoklos, Gerald Thomas e outros) -, a arte do ator como lacuna a ser preenchida pelo público, a fragmentação do 'eu' na escrita dramática e a expansão dos limites da cena, em conjunto, podem se articular com os objetivos de uma 'nova arte política' tal como indicada por Fredric Jameson (2000, p.79). O pós-modernismo no teatro abrange a formação de parâmetros artísticos capazes de refletir as contradições e ambiguidades contemporâneas de maneira dialética, apontando para um posicionamento crítico diante do 'espaço global'. Podemos pensar a 'concomitância', 'incompletude', a 'equivocidade' e a 'fragmentação' como características que dificultam a apreensão imediata do espectador, que terá que criar sua própria história a partir da imaginação e da reflexão.

#### **Referências:**

ARTAUD, Antonin. O teatro e seu duplo. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

\_\_\_\_\_. Linguagem e vida. São Paulo: Perspectiva, 1995.

BENE, Carmelo; DELEUZE, Gilles. Superpositions. Paris: Minuit, 1979.

BERMAN, Marshall. Tudo o que é sólido desmancha no ar: a aventura da modernidade. São Paulo: Companhia de Letras, 1992.

BONFITTO, Matteo. O ator compositor: as ações físicas como eixo: de Stanislavski a Barba. São Paulo: Perspectiva, 2002.

BORNHEIM, Gerd A. O sentido e a máscara. São Paulo: Perspectiva. 1975.

BORNHEIM, Gerd A. Brecht: a estética do teatro. Rio de Janeiro: Graal. 1992.

BROOK, Peter. A porta aberta: reflexões sobre a interpretação e o teatro. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

\_\_\_\_\_. O teatro e seu espaço. Petrópolis: Vozes, 1970.

\_\_\_\_\_. Fios do tempo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

COHEN, Renato. Work in progress na Cena Contemporânea. São Paulo: Perspectiva, 1999.

CULLER, Jonathan. Teoria literária: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

DELEUZE, Gilles; GUATARRI, Félix. Mil platôs – capitalismo e esquizofrenia. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1995, v.1 e 2.

DERRIDA, Jacques. A escritura e a diferença. São Paulo: Perspectiva, 1995.

EAGLETON, Terry. Teoria da literatura: uma introdução. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

GLUSBERG, Jorge. A arte da performance. São Paulo: Perspectiva, 1987.

GROTOWSKI, Jerzy. Em busca de um teatro pobre. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 1987.

JAMESON, Fredric. A lógica cultural do capitalismo tardio. São Paulo: Ática, 2000.

HUIZINGA, Johan. Homo ludens. São Paulo: Perspectiva, 2001.

PAVIS, Patrice. Dicionário de teatro. São Paulo: Perspectiva, 1999.

ROUBINE, Jean Jacques. A linguagem da encenação teatral, 1880-1980. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

RYNGAERT, Jean Pierre. Introdução à análise do teatro. São Paulo: Martins Fontes. 1996.

\_\_\_\_\_. Ler o teatro contemporâneo. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

STANISLAVSKI, Constantin. A preparação do ator. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. A construção da personagem. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

\_\_\_\_\_. A criação de um papel. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.



## **Organizações civis de dança: um *zoom* em suas endo e exoestrutura**

Marila Velloso<sup>1</sup>

Resumo: este estudo verificou como organizações políticas da dança se estruturam a partir dos conceitos de endo e exoestrutura e como estas atuaram no processo de implementação do Sistema Nacional de Cultura. Sublinha a importância destas organizações para a construção de políticas culturais e para o setor específico. O corpus de investigação foram as organizações civis pesquisadas por meio de um questionário com os resultados interpretados por uma abordagem qualitativa. Concluiu-se que a endoestrutura destas organizações requerem fortalecimento e que atuaram sob um viés sistêmico.

Palavras-chave: Dança. Política. Políticas Públicas. Sociedade civil.

Abstract: this study verified how the political dance organizations had been structured through the concept of endo e exostructure, and how these organizations had acted in the implementation process of the National Cultural System. Underlines the importance of these organizations for the construction of cultural policies and for this specific segment. The investigational corpus were the civil organizations researched through a questionnaire with the results interpreted in a qualitative approach. As a conclusion, the organizations's endostructure requires to be strengthened as it can be noticed that they had a systemic action.

Keywords: Dance. Politics. Public Policies. Civil Society.

---

<sup>1</sup> Coreógrafa, bailarina e produtora de dança paranaense. Professora do Curso de Dança da UNESPAR. Doutora em Artes Cênicas pela UFBA. Atualmente é membro titular do Colegiado Setorial de Dança como representante da Região Macro Sul e membro do Comitê Técnico de Circo, Dança e Teatro do Fundo Nacional de Cultura (2010 – 2011). Cocriadora do Fórum de Dança de Curitiba. A versão completa deste estudo referente a Tese intitulada Dança e Política: organizações civis na construção de políticas públicas podem ser acessados no site [www.emove.com.br](http://www.emove.com.br). Contato: [marilaemovimento@hotmail.com](mailto:marilaemovimento@hotmail.com).

No percurso evolutivo da dança levantado em pesquisas anteriores e relacionado às Políticas Culturais do País (VELLOZO, 2011) evidenciou-se uma tendência de a área organizar-se a partir de pressões exercidas por agentes externos – componentes, sistemas e interesses vindos do seu entorno, a exemplo do Conselho Federal de Educação Física – Confef e (ou) de iniciativas do poder público federal com a implementação do Sistema Nacional de Cultura, a partir de 2003.

A existência e manutenção de um sistema são dadas pelo conjunto de relações que vinculam seus componentes e que formam a estrutura dele. Segundo Bunge (1979, 2003, 2006), a estrutura de um sistema pode ser dividida em **endoestrutura** – a estrutura interna formada pelo conjunto de vínculos entre os membros e componentes do sistema – e **exoestrutura** – uma espécie de "ponte" entre o sistema e o mundo, o ambiente ou o envoltório dele, onde é formado um conjunto de relações e vínculos estabelecidos entre os componentes internos do sistema e o que existe no ambiente externo a ele.

Os componentes da estrutura interna e externa podem interatuar ou não, dependendo de seus comportamentos – modos de operar – e de seus interesses, valores e motivações, sabendo-se, conforme Bunge (2006), que indivíduos e organizações podem modificar seu ambiente, assim como podem ser modelados pelo comportamento deste último.

Uma estrutura não está desgarrada da outra visto que as formas de pensar e organizar as demandas da estrutura interna de uma organização e o modo de comunicá-las e de atuar em favor delas dizem respeito a um comportamento que compreende a relação entre a endo e a exoestrutura do sistema-organização. Assim como as demandas de uma área artística, a própria criação de uma organização, por exemplo, também emerge dessa interatuação entre as duas estruturas, no conhecimento de seu entorno e na relação com ele.

Ademais, os componentes da estrutura interna de uma organização não se compõem apenas de relações interpessoais, mas também de relações entre outros de seus componentes como entre metodologias e temáticas estudadas.

A lógica utilizada aqui é guiada pela necessidade de checar os componentes e as relações das unidades de análise – organizações civis da dança – e por isso foram selecionados os conceitos de endo e exoestrutura de um sistema para lidar com a tendência mencionada inicialmente e objetivando que este estudo de campo possa potencializar o direcionamento de ações políticas para a expansão e o fortalecimento das estruturas do sistema da dança e das organizações. Também para incentivar a reflexão e o estudo de organizações civis, por acreditar-se que será por meio delas que a construção e a implementação de políticas públicas se efetivarão.

A validade da pesquisa se dá, em especial, em virtude da escassez de estudos e informações sobre a unidade de análise escolhida. E pela urgência e importância de se investigar problemas políticos e econômicos da área – como não ser ainda reconhecida como atividade produtiva que requer autonomia de recursos; não ter ainda programas instituídos com continuidade e específicos das demandas de sua endoestrutura (o que o Plano Nacional de Dança provavelmente será) – para que a dança não permaneça com ações que muitas vezes seguem as necessidades provenientes da endoestrutura de outros segmentos artísticos como o teatro.

Como mote principal desta pesquisa, tomou-se o modo como as organizações têm atuado em relação à proposição do Sistema Nacional de Cultura. Especificamente, o modo como as organizações atuam no processo de implementação do Plano Nacional de Cultura e Planos Setoriais de Cultura, em particular o Plano Nacional de Dança.

O resultado foi obtido a partir do estudo dos dados levantados e coletados por meio de questionários aplicados a uma amostra<sup>2</sup> composta de uma população constituída por 24 organizações específicas de dança. A opção por este instrumento de pesquisa se deu em função da dispersão geográfica das organizações (Goiânia, Curitiba, Brasília, Salvador, São Paulo (2), Jaraguá do Sul, Belém, Manaus, Recife, Natal, Rio de Janeiro, Campo Grande, João Pessoa), estando a maior parte delas localizadas em diferentes estados da federação, o que dificultaria, por exemplo, a adoção de entrevistas como meio de coleta dos dados.

---

<sup>2</sup> Segundo Marconi e Lakatos (2006, p.30) "a amostra é uma parcela convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo".

Tomou-se como recorte temporal para a elaboração das perguntas<sup>3</sup> do questionário o período do governo Lula por ter se mostrado propício para uma atuação política e democrática que reverberou na execução de ações e planejamento para as Políticas Culturais do País.

O mapeamento do Itaú Rumos Cultural de 2009, foi tomado como referência por mencionar 45 organizações da sociedade civil que respondem pela dança em 16 estados. Destas, têm-se 32 organizações específicas da área da dança que se reúnem para debater as políticas culturais e atuar nesta seara. Com isso, os 13 questionários<sup>4</sup> respondidos representam mais de um terço, aproximadamente 41% do número de organizações encontradas no único mapeamento existente sobre este indicador. O que reforça a relevância da amostragem coletada. Contudo, deve-se considerar que existem muitas outras organizações específicas na área, bem como outras organizações que participam de processos de consulta pública e mesmo de debate, mas que não responderam, e até mesmo que não foram contatadas pela pesquisadora.

Na análise a seguir consta apenas parte dos resultados<sup>5</sup> desta pesquisa em função do formato deste artigo. Esta análise oferece uma visão de determinadas condições e da atuação das organizações no processo de implementação do Sistema Nacional de Cultura. As perguntas foram desenhadas para qualificar a análise em um âmbito mais geral relativa a cada uma das perguntas fechadas e abertas em eixos de informação como os pontuados a seguir:

---

<sup>3</sup> As perguntas do questionário levantaram como essas organizações têm se relacionado a aspectos de suas endo e exoestrutura. Olhar tanto para a endo quanto para a exoestrutura é estratégia para compreender melhor as relações entre uma e outra estrutura, bem como o funcionamento das organizações e da própria área, na sua dimensão política.

<sup>4</sup> Os resultados reproduzidos em gráficos formato barra tridimensionais foram interpretados obedecendo à abordagem qualitativa, uma vez que, conforme assegura Roesch (1999, p.124), esta "envolve uma instância teórica que, de maneira consciente, procura suspender suposições descuidadas sobre significados compartilhados, mas permanece aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos".

<sup>5</sup> A pesquisa completa pode ser encontrada na tese intitulada *Dança e política: organizações civis na construção de políticas públicas*, no site [www.emove.com.br](http://www.emove.com.br).

**Endoestrutura:**

- ♣ **Formato** (Criação da organização, instituição de pessoa jurídica, sede, formato de inserção na sociedade civil, modos de subsistência).
- ♣ **Abrangência e Foco da Organização** (gêneros de dança abarcados; número e perfil dos integrantes, instâncias de poder e temáticas debatidas na organização).
- ♣ **Aspectos metodológicos** (periodicidade das reuniões, formas de comunicação, procedimentos para debates, escolhas e encaminhamentos).

**Exoestrutura:**

- ♣ **Articulação com o Sistema Nacional de Cultura** (instâncias de poder sobre as quais dialoga, se comunica e se mobiliza; instâncias de participação).
- ♣ **Articulação com o Plano Nacional de Dança e com questões da dança no País** (acesso a consulta pública para elaboração do PND, participação na elaboração do PND, avaliação acerca do diálogo com os representantes dos Colegiados Setoriais, metodologias utilizadas, conhecimento sobre as necessidades e demandas do País e de outras organizações).
- ♣ **Representatividade e legitimidade** (critérios de escolha, espaços onde possui ou elegeu representantes, relacionamento político com grupos de outras áreas, avaliação da atuação política na área e necessidade de Lei específica).

#### 4.1 Análise dos resultados da Endoestrutura

##### 4.1.1 Formato

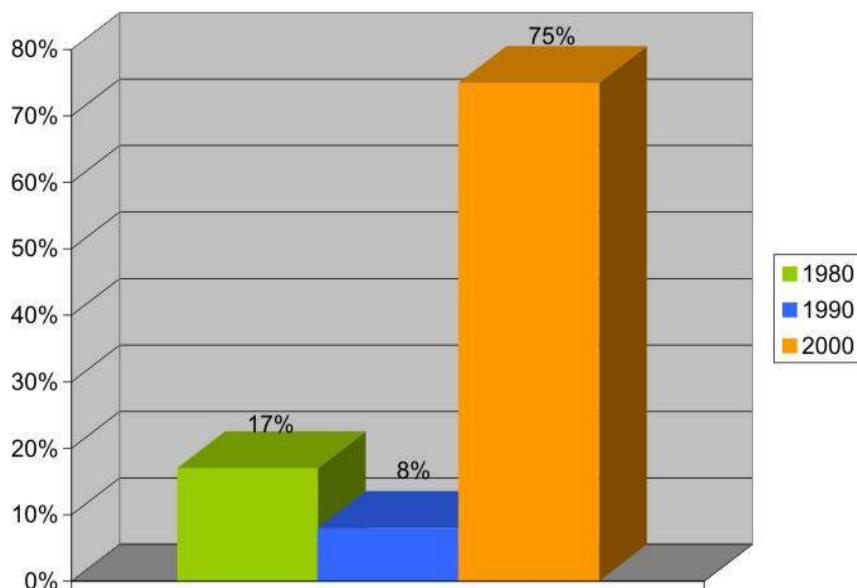


Gráfico 1 - Criação das organizações distribuídas por décadas  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Comparativamente aos períodos anteriores, a leitura destes resultados demonstra que a criação de unidades organizadas foi fortemente ampliada na década de 2000, e esse crescimento pode ser explicado pela pressão gerada pelos agentes externos do ambiente com os quais a exoestrutura da dança teve que lidar: a presença do Confef<sup>6</sup> na tomada de mercado específico da dança e a proposição de implementação do Sistema Nacional de Cultura, pelo governo federal, quando foram solicitados representantes para participação nas Câmaras Setoriais.

O baixo índice na década de 1990 (8%) pode ser justificado pelo ocorrido com a Cultura e as Artes durante o governo Collor, logo no início da década, inclusive arriscando-se a considerar que a fragilização pela ausência de criação de organizações de dança durante a

---

<sup>6</sup> Confef: Conselho Federal de Educação Física.

década possa ter sido um dos motivos que levaram o Confef a querer se apossar do mercado profissional da dança. O alto índice (75%) na década de 2000 também destoa do índice apresentado na década de 1980 (17%).

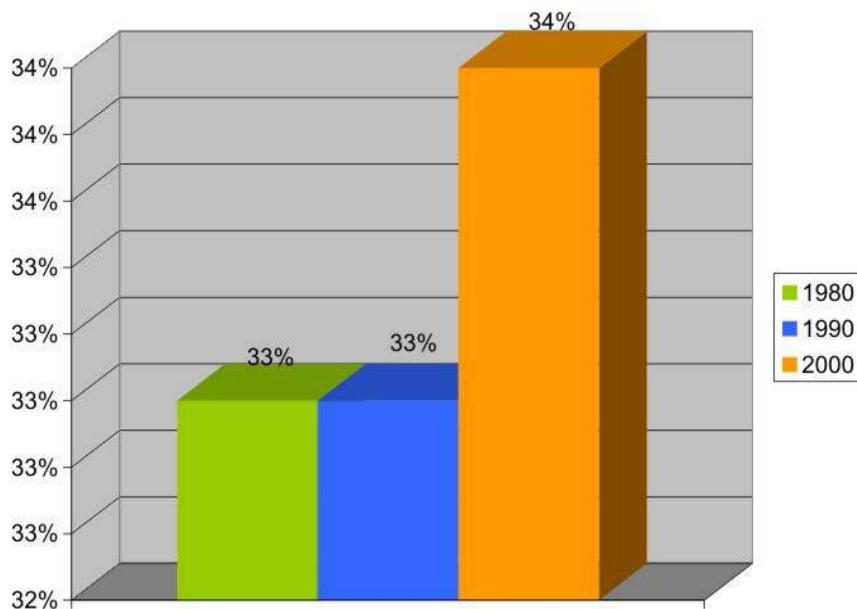


Gráfico 2 - Constituição de pessoa jurídica por década de criação das organizações.

Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Os dados mostram que, de modo geral, ao longo das três últimas décadas as organizações criadas se constituíram juridicamente de modo equilibrado não se constatando alterações significativas no número de organizações que optaram por se constituir em pessoas jurídicas.

Segundo o Ministério da Cultura, todos os formatos da sociedade civil são legitimados nos espaços de participação o que não implica, no caso da instância de poder federal, nenhuma restrição na participação política de grupos informais e cidadãos que não estejam configurados como pessoas jurídicas. Contudo, nas esferas de poder municipal e estadual, secretarias de cultura, muitas vezes, aceitam indicações para composição de comissões de lei de incentivo ou de fundo municipal e (ou) estadual de cultura e mesmo para os conselhos de cultura, apenas de pessoas jurídicas da área da cultura. O que se

apresenta como uma restrição na participação para os outros formatos de sociedade civil que devem se filiar a fóruns e sindicatos estabelecidos como pessoa jurídica e que abrangem as outras áreas artísticas como o teatro, o circo, a música, as arte visuais.

No resultado da pergunta aberta, de número 1.9, a respeito das mudanças pelas quais a organização havia passado, das três organizações que responderam, duas haviam passado de fórum instituído como grupo informal para pessoa jurídica no formato de associação. Isso aponta para uma preocupação com o tipo de representatividade que atualmente pode ser abraçado por uma pessoa jurídica e não por uma pessoa física e (ou) grupo informal.

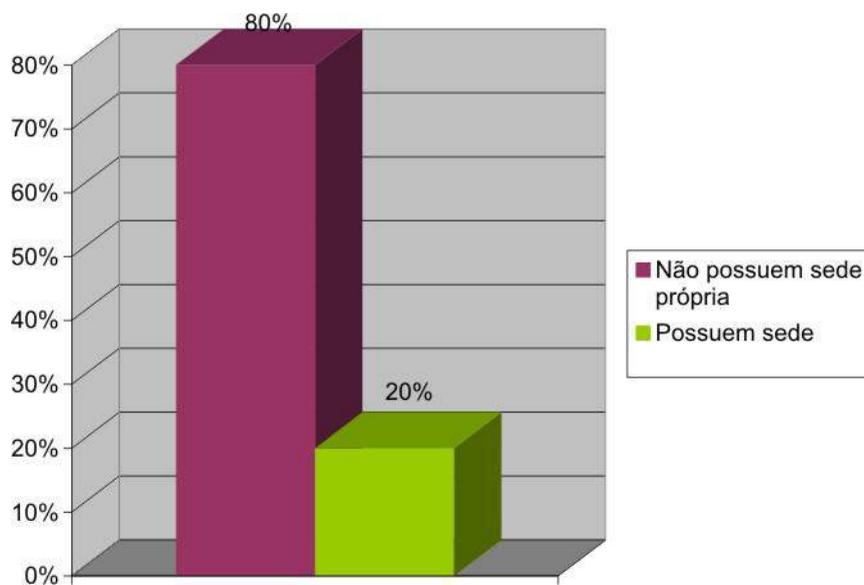


Gráfico 3 - Sede própria  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

De sete organizações que responderam, seis delas não possuem espaço ou sede própria. Apenas uma delas respondeu com endereço específico. O que se articula a questão que se segue e aponta que a maioria das organizações não possui sede própria e dependem de apoios institucionais e dos esforços e investimento de seus integrantes.

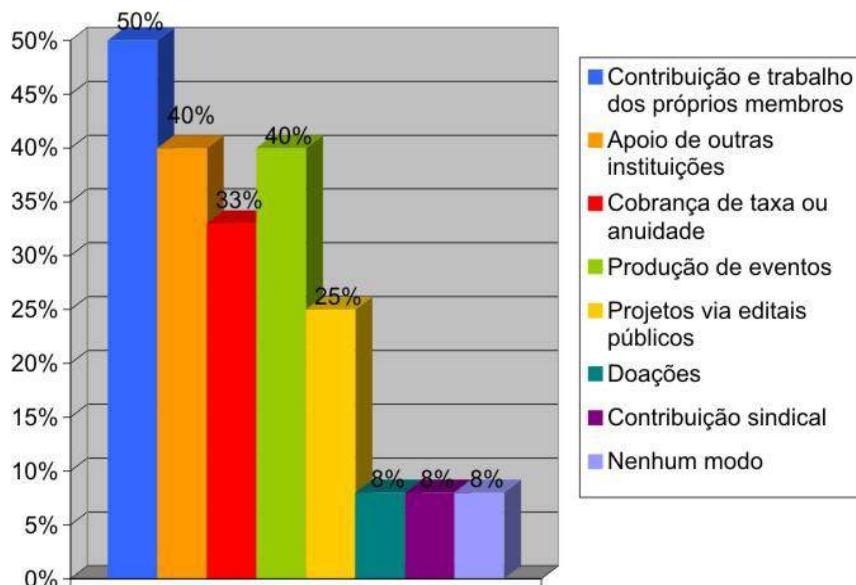


Gráfico 4 - Meios de subsistência da organização (cobrança anuidades, apoio de instituições etc.)

Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Algumas organizações responderam a mais de um modo de subsistência conjugando projetos via editais com a produção de eventos e o apoio de outras instituições. A maioria codepende do esforço e da contribuição de seus próprios membros. Com tais respostas, verifica-se dificuldade nas condições para a sobrevivência ao longo do tempo destas organizações. Na maioria das vezes são as pessoas e sua vontade individual que permitem a manutenção das ações e a subsistência da organização.

#### 4.1.2 Abrangência e Foco da Organização

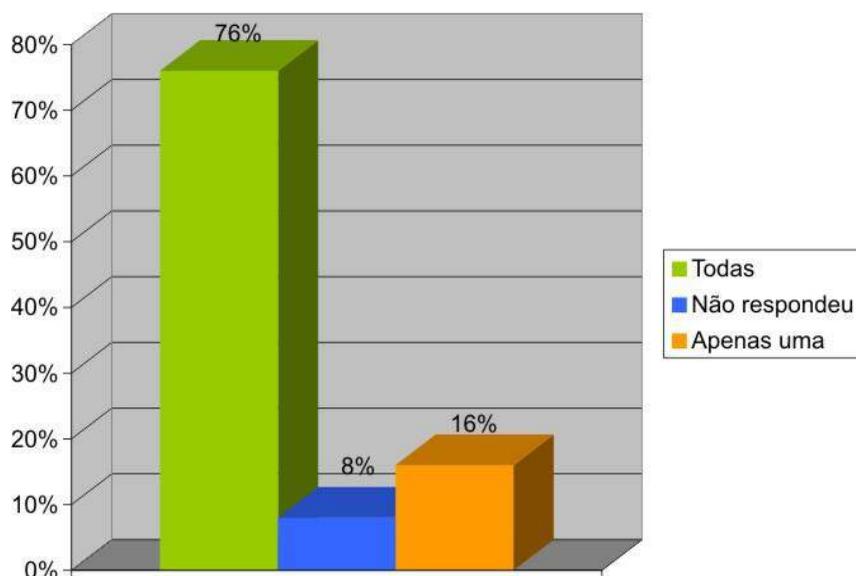


Gráfico 5 - Gêneros de dança das organizações  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

É importante observar que os dados obtidos nesta questão refletem um direcionamento mais amplo por parte da maior parte das organizações pesquisadas no que se refere ao âmbito de sua atuação nos diferentes gêneros de dança, uma vez que 76% delas declaram trabalhar com todas as especificidades apontadas, não focando um segmento específico da dança. Esta amplitude de atuação demonstra uma preocupação ampla com as demandas da área ao mesmo tempo que aponta para a diversidade de participantes e interesses contemplados nestas organizações.

Na pergunta aberta em que foi solicitado qual a especificidade de dança quando a organização representava **apenas um** gênero da dança, foram mencionados dança contemporânea (8%) e Dança Popular e Hip Hop (8%). Na solicitação de especificação sobre

outros tipos de dança que a organização abarcava, foram mencionados: dança internacional, folclore de migração, danças folclóricas e todos os gêneros de dança.

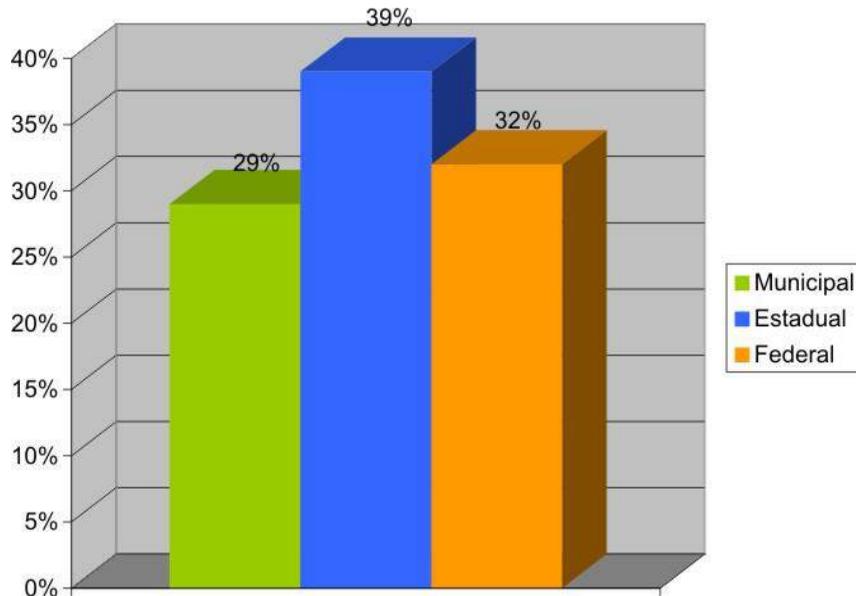


Gráfico 6 - Debate sobre as instâncias de poder  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Com esta questão, buscou-se avaliar quais as instâncias de poder despertam maior necessidade de debates na área da dança, na percepção das organizações. Os percentuais próximos das diferentes esferas (federal, 32%; estadual, 39%; municipal, 29%), embora demonstrem um ligeiro aumento no índice do âmbito estadual que se faz presente em outras respostas ao questionário, mostram um equilíbrio na atuação das organizações em relação aos entes da federação e ao próprio Sistema Nacional de Cultura, que propõe este tipo de relacionamento e articulação. É relevante este indicativo para averiguar como está se dando o diálogo destas organizações com a proposição de implementação do SNC de modo sistêmico, articulado e concomitante entre as distintas instâncias de poder.

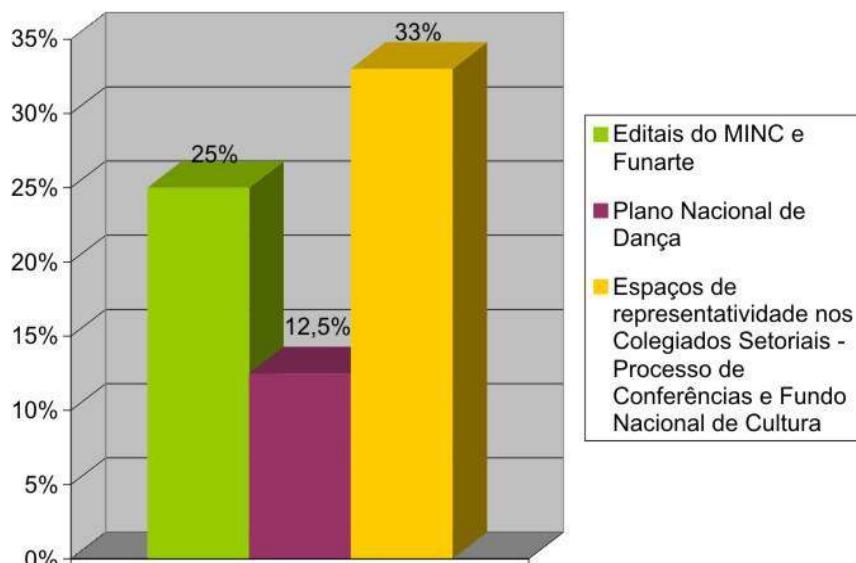


Gráfico 7 - Questões no âmbito federal  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Nas questões debatidas de âmbito federal constam respostas de seis organizações: editais federais MinC e Funarte (03), Plano Nacional de Dança (02), ocupação de espaços de representatividade nos Colegiados Setoriais (04), participação no processo de conferências, Fundo Nacional de Cultura. Esta pergunta foi elaborada também para questões municipais e estaduais.

## 4.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS DA EXOESTRUTURA

### 4.2.1 Articulação com o Sistema Nacional de Cultura (instâncias de poder sobre as quais dialoga, se comunica e se mobiliza; instâncias de participação)

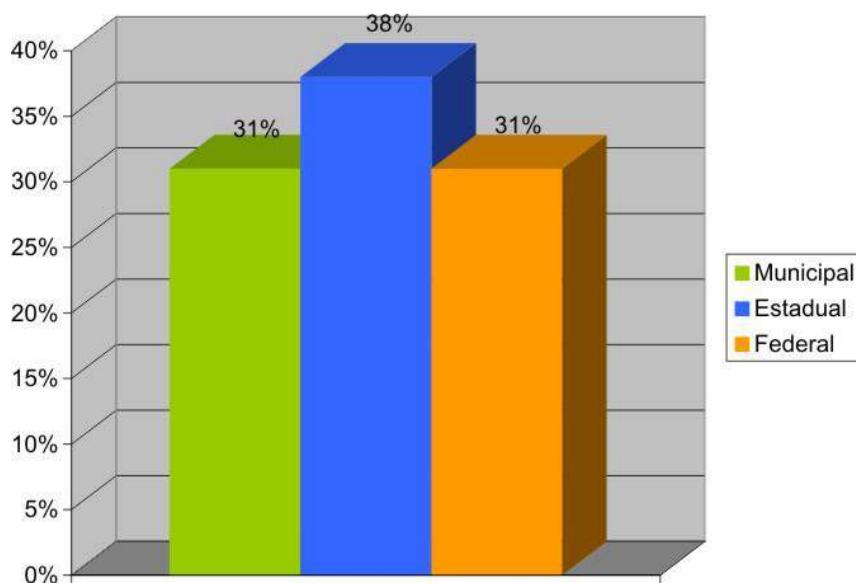


Gráfico 8 - Diálogo com as instâncias  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

O diálogo destas organizações com as diferentes esferas de poder ocorre mais frequentemente na instância estadual (38%), embora o poder público federal e o municipal também sejam mencionados por 31% delas. O fato de o maior percentual recair no nível estadual é justificado por outros indicadores levantados, pois as demandas estão mais voltadas a esta instância. É possível que a própria demanda gerada pelo governo federal, que os estados deveriam assinar os Acordos Federativos, tenha impelido os estados a criarem ou reativarem seus conselhos e fundos de cultura, e, com isso, outras discussões se fizeram necessárias. Isso demonstra a eficiência do viés sistêmico proposto na elaboração do SNC, que por si só provoca um desdobramento de ações e demandas nas outras instâncias. Cabe também colocar que, até novembro de 2010, apenas três estados da federação não haviam criado ou reativado seus conselhos estaduais: Minas Gerais, Paraná e Roraima.

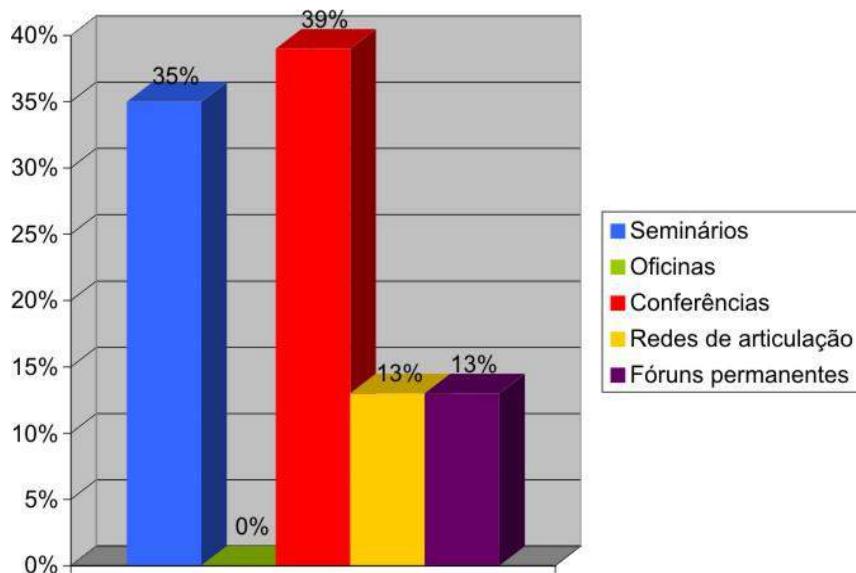


Gráfico 9 - Presença das organizações nos Espaços de Participação promovidos pelo MinC

Fonte: Pesquisa de campo (2010)

A presença das organizações pesquisadas em espaços de participação vinculados ao MinC é mais significativa em Conferências (39%) e Seminários (35%), reforçando a importância da realização desses eventos para a integração dos profissionais da área e qualificação dos debates e consultas públicas. Também as Redes de Articulação e os Fóruns Permanentes foram mencionados, cada item por 13% das organizações pesquisadas, como espaços de participação nos quais estiveram presentes. A I Conferência Pré-Setorial foi mencionada por quatro organizações, que completaram o item aberto. Duas organizações mencionaram ter passado por todo o processo de conferências (municipal, estadual e nacional), o que é um percentual reduzido de participação no processo de conferências de cultura. Ainda foi mencionada a participação no I Encontro da Rede Funarte de Dança por duas das organizações, encontro realizado pela Coordenação de Dança da Funarte, em 2009.

**4.2.2 Articulação com o Plano Nacional de Dança e com questões da dança no País (acesso a consulta pública para elaboração do PND, participação na elaboração do PND, avaliação acerca do diálogo com os representantes dos Colegiados Setoriais, metodologias utilizadas, conhecimento sobre as necessidades e demandas do País e de outras organizações)**

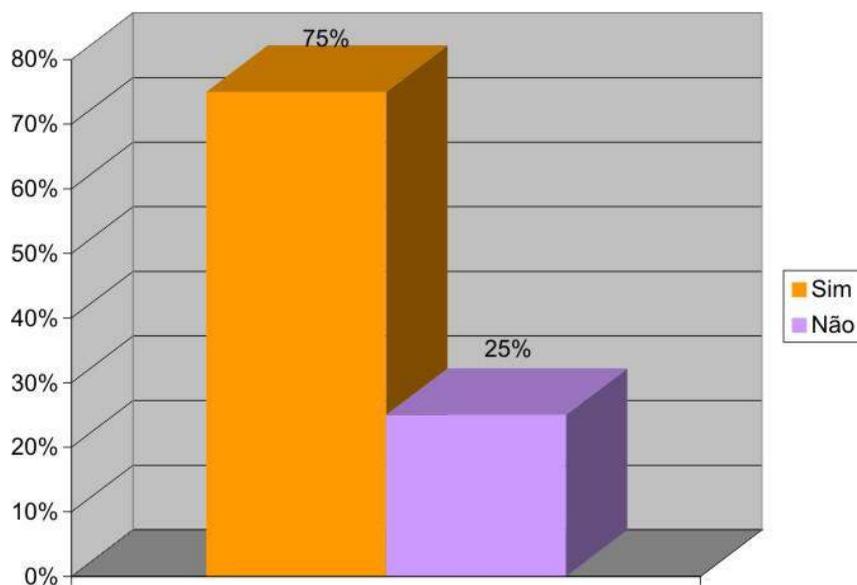


Gráfico 10 - Acesso ao Plano Nacional de Dança  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

A maior parte das organizações pesquisadas afirmou ter recebido o PND (85%) para posterior estudo e elaboração de eventuais contribuições e sugestões em seu conteúdo. Destaque-se, contudo, que 25% destas organizações afirmam não ter recebido o mencionado Plano. Das organizações que responderam com mais informações, uma justificou-se não ter recebido o PND, pois se encontrava desmobilizada; três receberam por representantes do Colegiado Setorial; uma, por fórum virtual; uma, na Conferência Nacional de Cultura, e uma, pelo Ministério da Cultura.

#### 4.2.3 Representatividade e Legitimidade

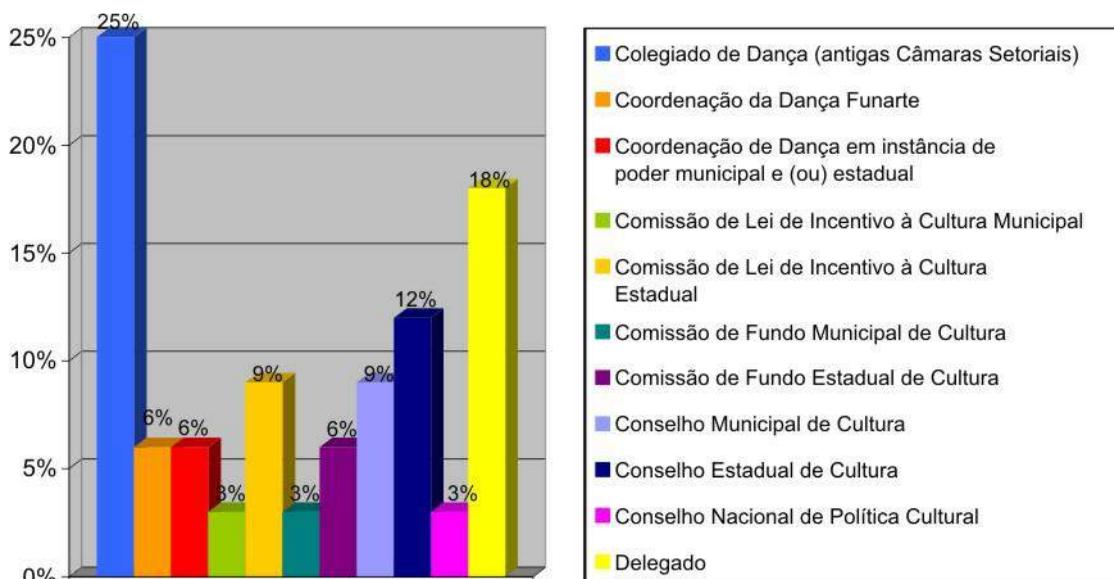


Gráfico 11 - Representação eleita ou indicada pela organização  
Fonte: Pesquisa de campo (2010)

Ainda procurando identificar os níveis de participação das organizações pesquisadas nos diferentes espaços voltados à área da dança e o grau de representatividade alcançado, foi indagado a elas se haviam elegido ou indicado representantes em alguma das esferas de poder ou para composição de alguma comissão ou delegação em Conferências. A maior porcentagem das organizações (25%) relatou já ter contado com representantes em Colegiados (antigas Câmaras Setoriais); 18% como Delegados; 12% na Comissão de Fundo Estadual de Cultura; 9% no Conselho Municipal de Cultura; 9% na Comissão de Lei de Incentivo à Cultura Estadual; 6% na Comissão de Fundo Estadual de Cultura; 6% em coordenações de dança vinculadas às esferas de poder municipal e (ou) estadual; 6% na Coordenação de Dança da Funarte; 3% na Comissão do Fundo Municipal de Cultura; e 3% na Comissão de Lei de Incentivo à Cultura Municipal. Diante disso, reitera-se que a atuação e participação política das organizações permitem que elas tenham representantes em distintas esferas; ao mesmo tempo os dados confirmam que muitas

organizações têm atendido às demandas do poder público federal. Contudo, esse nível de representatividade pode ser aumentado nos distintos espaços onde é possível a dança ser representada, a exemplo de secretarias de cultura.

A pesquisa sobre o modo como as organizações pesquisadas têm atuado na construção do SNC apontou que elas encontram-se direcionadas para atender a tal exigência, de ordem sistêmica, pois estão em diálogo com as distintas instâncias de poder discutindo sobre mecanismos como conselhos, leis, fundos e espaços de representatividade. Contudo, necessitando ainda, por indicadores de reduzido número de participantes, pela informalidade dos apoios, e pelo indicador que aponta para a necessidade de continuidade nos encontros e debates, fortalecer suas endoestruturas para a continuidade no tempo e para o aumento de seus integrantes e melhores condições de subsistência.

As organizações tratadas aqui podem ser consideradas como sistemas de coexistência de pessoas e grupos com alguns interesses em comum, por mais que os indivíduos tenham interesses distintos. Por isso, exigem um mínimo de cooperação, um engajamento em conjunto de atividades e objetivos para funcionar a favor dos interesses da organização e da área a que destinam seus esforços. A atuação em um coletivo gera responsabilidades, isto é, propriedades associadas, pelas próprias relações sociais inerentes a se organizar em grupo, e, que quando esquecidas, podem ser confundidas com relações privadas e prejudicar todo um planejamento e organização política.

Qualquer profissional, quer artista da dança, quer professor, necessita ter um mínimo de preocupação com o âmbito de atuação de sua área profissional. E isso requer um conhecimento das condições políticas e econômicas. E, conforme visto são essas organizações entre algumas outras, que estão participando politicamente no sistema da cultura, dos últimos anos. É a relação entre os agentes políticos e essas organizações que cria a estrutura de um sistema político para a área da dança. Para os autores Dahl (2009), Sen (2009) e Bunge (1979), compõem um sistema político os agentes participativos, os membros ativos, os cidadãos de uma sociedade que têm direitos políticos – acesso a informação, participação em debates públicos, conhecimento para argumentar etc. – e responsabilidades.

Com esta pesquisa quer-se contribuir para o reconhecimento da existência desse tipo de atuação na área, a política; propiciar um registro – mesmo que limitado pelo próprio recorte e pela metodologia – com o objetivo de chamar a atenção para ações que têm contribuído para a construção das políticas públicas da cultura e da dança, e que ficam, muitas vezes, relegadas a um nível de informalidade que não colabora para a legitimação dessas organizações. E despertar interesse para esse campo de estudo.

## REFERÊNCIAS

BUNGE, Mario Augusto. Treatise on basic philosophy: ontology II: a world of systems. Dordrecht/Holland, Boston/USA: D. Reidel Publishing Company, 1979. v.4.

\_\_\_\_\_. Emergence and convergence: qualitative novelty and the unity of knowledge. Toronto: University of Toronto, 2003.

\_\_\_\_\_. Dicionário de filosofia. São Paulo: Perspectiva, 2006.

\_\_\_\_\_. Political Philosophy: fact, fiction and vision. New Jersey: Transaction Publishers, 2009.

DAHL, Robert Alan. Sobre a democracia. Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. São Paulo: Atlas, 1993.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. Fundamentos de metodologia científica. 6.ed. São Paulo: Atlas, 2006.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SEN, Amarthya. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

SOBRAL, Sonia. Introdução. In: BRITTO, Fabiana Dultra (Org.). Cartografia da dança: criadores/intérpretes brasileiros. São Paulo: Itaú Cultural, 2001.

## Teses

VELLOZO, Marila Annibelli. Dança e Política: organizações civis na construção de políticas públicas. 2011. 383 p. Tese (Doutorado em Artes Cênicas) – Universidade Federal da Bahia (UFBA/BA), Salvador, 2011.



## Usos da tecnologia por adolescentes na aula de arte: uma proposta crítica

Maria Cristina da Rosa Fonseca da Silva<sup>1</sup>

**Resumo:** A proposta objetiva um recorte de um estudo iniciado em 2008. Participaram estudantes e professoras de artes de diversas regiões. A experiência realizou-se num ambiente virtual de aprendizagem - AVA. A proposta de ensino de arte partiu de experiências educativas e artísticas; destacaremos a experiência de 2010. Utilizamos como metodologia a pesquisa-ação, porque os professores envolvidos criaram atividades didáticas em torno de uma proposta com cinco eixos orientadores do trabalho, interferindo nas atividades e construindo um AVA colaborativo.

**Palavras-chave:** Arte. Tecnologia. Adolescência. Mídia. Pesquisa-ação.

**Abstract:** The proposal, objective the cutting of a study started in 2008. Participated students and art teacher of different regions. The experience happened in a virtual environment of learning - VEL. The proposal of art teaching started of educational and art experiences, we will emphasize the experience of 2010. We use the methodology "action research", because of teachers involved created didactic activities around of a propose with five axes guiding the work, interfering in activities and building a collaborative VEL.

**Keywords:** Art. Technology. Adolescence. Media. Action Research

---

<sup>1</sup> Professora doutora do Programa de Pós-graduação em Artes Visuais na Universidade do Estado de Santa Catarina. Coordenadora do Programa de Pós-graduação em artes visuais e Líder do Grupo de Pesquisa: Educação, Arte e Inclusão.

## **Introdução**

A proposta nasceu como experiência de extensão desenvolvida com o objetivo de estimular o uso de tecnologias numa abordagem educativa para o professor de arte em Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA ([www.moodle.udesc.br](http://www.moodle.udesc.br)). Só no ano seguinte, 2009, a partir dos primeiros resultados, pusemo-nos a analisar a experiência, com o propósito de investigar o processo empreendido. Inscrevemos a cada ano as professoras de arte e seus alunos no ambiente virtual. Cada grupo se localizava em cidades distintas; portanto, só se conheciam de forma *on-line*. Havia dois momentos de encontro entre alunos e professora de uma mesma escola: um presencial, na sala de aula regular e outro no ambiente virtual, com atividades assíncronas, isto é, realizadas em tempos diferentes no AVA, não necessitando da participação no mesmo horário. As professoras de artes das duas escolas também tinham um momento de encontro virtual no qual realizavam o planejamento conjunto. No presente artigo, propomos abordar a experiência do ponto de vista dos estudantes, suas relações com o ensino de arte e o uso das tecnologias numa via pedagógica. Dada a quantidade de dados produzidos nesses três anos, selecionamos um recorte da experiência que enfatizasse alguns momentos a fim de dar uma visão geral da proposta no ano de 2010.

Destacamos como principais contribuições a familiarização de alunos e professoras com a tecnologia e as diversas possibilidades de troca entre as duas realidades. A criação das atividades pedagógicas para os alunos e a reflexão sobre um veículo virtual de educação também foi um aspecto relevante. Do ponto de vista do ensino de arte, os estudantes puderam ampliar seu olhar para a estética do cotidiano a partir da escola e da cidade em que vivem. Igualmente, puderam refletir sobre a arte produzida em outras realidades, desenvolvendo ações na internet de investigação sobre artistas, movimentos e produções virtuais disponíveis em *sites* e museus virtuais. Como parte do processo, realizaram um conjunto de práticas na sala de aula presencial com as quais colaboraram para o desenvolvimento da proposta. A proposta didática das professoras reuniu aspectos da leitura, da contextualização e do fazer pedagógico dentro da perspectiva de interação tecnológica de acordo com o próprio ideário pedagógico.

Fundamentamos o projeto considerando na perspectiva multicultural-crítica de ensino de arte a partir de Rosa (2004), que aborda o tema considerando a tecnologia na formação do professor de arte. Acrescentamos um vasto campo de contribuições de educadores, como McLaren (2000) no campo da educação, e, no ensino de arte, Mason (2001), Richter (2003), Efland (2003) e Barbosa (2005, 2008), somadas às contribuições de Rusch (2006), Giannetti (2006) e Grau (2007) no campo da tecnologia e arte.

A fim de sistematizar esta reflexão, organizamos o texto em cinco tópicos: no primeiro, descrevendo a caminhada metodológica do projeto; no segundo, a proposta pedagógica, com ênfase nos eixos norteadores. No terceiro tópico, buscamos descrever algumas características e interesses dos estudantes participantes do projeto e, no quarto, focamos o olhar nas atividades desenvolvidas no AVA–Moodle. Ao final, sistematizamos as considerações a fim de apontar os principais resultados e reflexões.

### **1. Caminhada metodológica**

Utilizou-se, para a pesquisa, a metodologia pesquisa-ação por suas características de trabalho em cooperação (THIOLLENT, 1997). Nessa abordagem, professores de arte e estudantes participaram, tecendo a rede de conteúdos e propostas produzidas no AVA-Moodle, que é um *software* livre para ambientes de aprendizagem. Acreditamos que no âmbito das abordagens qualitativas a pesquisa-ação seja a metodologia mais aberta a estudos sobre o fazer do outro, do envolvimento do pesquisador e dos demais participantes como processo em colaboração. No contexto da pesquisa-ação, tanto os pesquisadores quanto os participantes influem diretamente na abordagem desenvolvida. Assim, implementam ações, tomam decisões, reelaboram e avaliam constantemente o processo. A experiência dos participantes e da equipe de pesquisa é combustível para o desenvolvimento da investigação.

Para analisar os dados, consideramos algumas categorias: as produções dos estudantes por ano, por eixo pedagógico, por ferramenta de colaboração e por tema de destaque, categoria que contempla os aspectos que emergem da leitura dos dados, que nos surpreenderam no processo, ou que rompem paradigmas estabelecidos no ideário da

equipe de pesquisa. Descrevemos, a seguir, a etapa desenvolvida no ano de 2010.

Passamos, primeiramente, a descrever “o uso da tecnologia por adolescentes na sala de aula” a partir das principais propostas apresentadas no AVA pelas professoras na experiência de 2010. O material pedagógico do curso se compunha de seis páginas de conteúdos e uma página de apresentação do intercâmbio entre os estudantes de Aracaju/SE e Caxias do Sul/RS, realizada no ano de 2010. Na página principal, a proposta apresenta as imagens das duas escolas e dois *links*: a) Plataformas virtuais de aprendizagem: um caminho de inclusão por meio da arte; já a b) apresenta o projeto aos alunos por meio de um material em *power point*, desenvolvido pela professora de Aracaju. Acompanham, igualmente, um fórum intitulado Sala dos Professores, um *chat* e o diário de registros pessoais das professoras, ferramentas estas invisíveis aos alunos.

A fim de ampliar a comunicação, a página de abertura conta com um fórum de notícias, um fórum de apresentação, um diário pessoal dos alunos e um vídeo intitulado: *Stand by me*, por Ben E. King. No vídeo, a música *Stand by me* é apresentada por vários músicos em diversos países, a partir de um conjunto de diferentes experiências e instrumentos musicais. O vídeo objetivou iniciar o debate acerca da multiculturalidade numa perspectiva crítica.

Na página um, o AVA traz a unidade *Minha escola meu mundo*. Para desenvolver essa unidade, as professoras propuseram um *power point* intitulado *Nossa escola: Paulo Freire*, e dois fóruns de discussão. O primeiro se intitula *O que a escola significa para você?* O segundo tem o objetivo de discutir a linguagem a ser utilizada na internet. Acompanha também um vídeo discutindo a linguagem da internet.

*De onde eu venho* é o eixo apresentado na página dois do AVA. Nele, as professoras postaram quatro fóruns, a saber: 1 - Conversa fundamentada sobre Arte Contemporânea; 2 - Nossa terra, nossa gente, nossa arte - Fábio Sampaio/Aracaju; 3 - Nossa terra, nossa gente, nossa arte - Iberê Camargo/Caxias do Sul; 4 - Memórias, identidades, localidade. Foi acrescentado um quinto fórum para tirar dúvidas técnicas em relação às atividades propostas. Esta página também apresenta um vídeo sobre a cidade de Aracaju/SE e um vídeo sobre apresentando a cidade de Caxias do Sul/RS.

Na página 3 do AVA, temos o eixo *A arte daqui*. Para desenvolvê-lo, as professoras criaram três fóruns, a saber: 1 - Dialogando sobre o artista Fábio Sampaio/SE; 2 - Trocando ideias sobre o artista Iberê Camargo/RS; 3 - Caras novas a partir de Iberê. Acompanha, também como atividade, o projeto Cara de Capas, a partir de um processo de construção de *Sleeve face*, a partir de Iberê Camargo. As professoras registram no AVA:

Originalmente inventado por um grupo de pessoas em Cardiff, no país de Gales, este fenômeno é relativamente recente. O conceito chama-se *Sleeve face* e consiste em tirar uma fotografia em que se substitui uma parte do corpo por uma capa de um disco de vinil. Se a cena for bem fotografada, no ângulo e perspectiva correta, dará a impressão que a capa do álbum adquiriu vida e faz parte do cenário real que nos rodeia (Registro do AVA – 2 jul. 2010).

Já a página quatro traz o eixo *O que posso aprender com o outro*, em que foram criados como atividades dois fóruns: O que nós, da Escola Paulo Freire, aprendemos sobre o artista Fábio Sampaio e O que nós, da Escola Roberto Simonsen, aprendemos sobre o artista Iberê Camargo. Na quinta página, o AVA apresenta o eixo *Arte: do local ao universal*. A partir desse eixo, foram criados três fóruns: 1 - Tecendo ARTE em rede; 2 - Da serra gaúcha ao litoral sergipano; 3 - Do litoral sergipano à serra gaúcha. Para encerrar sua participação, a professora de Caxias do Sul postou no AVA um arquivo em *power point* com as imagens dos estudantes ao longo das idas ao Núcleo de Tecnologia para desenvolver o projeto. A professora também anexa um *blog* com o registro dos trabalhos realizados pelos estudantes: <http://tecendoarte2010.blogspot.com/>

A última página, invisível para os estudantes, contém um *link* para uma bibliografia de aprofundamento para consulta das professoras, além de um documento em PDF com o manual tutorial de postagem no ambiente e um documento intitulado: Moodle - Estratégias Pedagógicas e Estudos de Caso. Relatamos as estratégias das professoras a fim de que o leitor possa identificar o contexto em que estão inseridas as atividades experimentadas pelos estudantes.

## **2. A experiência de ensino de arte on-line**

Aplicamos a essa proposta educativa os cinco eixos que orientaram o trabalho dos

professores de arte, fruto da reflexão desenvolvida por Rosa (2004) em sua tese de doutorado, em que comprova a necessidade de uma formação crítica para que o professor de arte possa inserir numa proposta pedagógica proposições multiculturais-críticas. Cada um dos eixos estabelece um tema que pode ser construído e desconstruído de diversas formas. Ao longo da utilização dos eixos, os professores propuseram diferentes olhares interpretativos sobre o seu uso.

Ressalte-se que a perspectiva de trabalho com as tecnologias na educação e na arte sugeridas pelo processo não buscam o aprendizado da tecnologia em si, mas a construção de saberes, de análises críticas das mudanças da arte na atualidade. O primeiro eixo foi intitulado *Minha escola meu mundo*. Acreditávamos que ele poderia estimular cada grupo a contar sobre suas experiências educativas, criando ferramentas de visibilidade das situações que acontecem nas escolas. É importante destacar que o primeiro eixo é responsável pela criação de um clima de intimidade entre os grupos participantes. É através dele que os estudantes iniciam o processo de conhecimento, de simpatia um pelo outro. Observamos também que a proposta buscou não hierarquizar os conhecimentos, considerando as contribuições dos estudantes como ponto de partida.

O segundo tópico - *De onde eu venho* - teve como objetivo identificar as diferentes realidades dentro da sala de aula e, da mesma forma, entre as duas realidades. As diferenças de sotaque, forma de vestir e comer, ou mesmo diferenças relativas ao campo e à cidade, estilos musicais, gírias, entre outras diferenças comuns em sala de aula, normalmente estigmatizadas. Este tópico pretendeu, então, dar voz a essas diferenças, buscando não apenas identificá-las, mas dar-lhes visibilidade.

Considerando a questão das trocas multiculturais, os estudantes, no terceiro tópico - *A arte daqui* -, desenvolveram ações para resgatar os elementos culturais locais, criando estratégias de sistematização para apresentá-los no ambiente virtual, de modo que o grupo distante pudesse conhecer sua realidade. Da mesma forma, na proposta multicultural-crítica<sup>2</sup> abordada por Rosa (2004), o terceiro tópico propõe-se identificar os

---

<sup>2</sup> Na abordagem da autora há um deslocamento do conceito de arte eurocêntrico, norte-americano e machista. O currículo se abre para a compreensão da arte como produto sócio-histórico.

conteúdos culturais locais, sua introdução no currículo em condições de igualdade com a produção de outras realidades.

No quarto tópico - *O que posso aprender com o outro* - estabelece-se um diálogo entre as duas realidades. É nesse ponto de intersecção que as duas escolas dialogam, analisam e propõem ações conjuntas, compreendendo como a arte se apresenta em ambientes diferenciados. Nele se destacam o estudo mais aprofundado da imagem, o contato com vários objetos artísticos locais, sua comparação com outras realidades. É neste momento que toda a gama de materiais virtuais disponíveis na internet pode ser selecionada pelo professor de arte para aprofundamento com os estudantes.

No quinto tópico - *Arte: do local ao universal* -, pretendemos estimular os grupos a desenvolverem sua percepção crítica, conhecendo, analisando e produzindo um leque mais amplo de manifestações culturais. Partindo de sua realidade e do cenário onde vivem, variante para cada realidade, o tópico estimulou relações entre a arte local e a de outros países, da arte de hoje e a de outros tempos, dos diversos grupos étnicos, das manifestações das culturas visuais, de diversos modos de falar da arte e de conceber a diferença, no sentido de ampliar a compreensão sobre a cultura/culturas do outro. Buscamos incentivar a ampliação da compreensão da arte contemporânea por entender que ela, nas suas diferentes formas de manifestação, dialoga com os diversos tempos da história da humanidade.

O quinto tópico também propicia a inclusão das diretrizes étnico-raciais propostas pela Lei 10.639/2003, que introduz conteúdos de história da arte africana e afro-brasileira, de modo a dar visibilidade positiva à cultura negra no Brasil e a combater a discriminação racial de modo a conquistar uma transformação radical da lógica e do discurso hegemônico e organizativo da história da arte, sobretudo a da escola pública, ou seja, da forma de organização da história da arte. Acreditamos que cada grupo de professoras de arte que colaborou no presente projeto tenha desenvolvido perspectivas diferenciadas ao propor e aplicar uma proposta de trabalho nessa temática. O grupo de Aracaju (2010) desenvolveu uma grande contribuição neste sentido, pois estava imerso em uma realidade étnico-cultural que privilegiava essa visibilidade.

Os eixos foram propostos e pensados pela proponente do projeto como fio condutor da aplicação da experiência. Ocorre que no caminhar da pesquisa-ação, ano a ano, eles agregaram novos e diferentes sentidos para cada um dos professores de artes envolvidos, esboçando, assim, um matiz amplo de concepções de arte e seu ensino. Para reafirmar as professoras como participantes e não como cobaias do estudo, foi necessário dar-lhes liberdade para recriar os percursos, embora em alguns momentos as concepções se distanciassem.

### **3. Os estudantes participantes e suas linguagens específicas**

Na incorporação pedagógica da tecnologia, os aspectos da linguagem dos adolescentes urbanos se destacaram na forma de construir o processo de inserção tecnológico. Pode-se dizer que o modo como os estudantes se comunicaram no AVA foi diferente das estratégias utilizadas pelos adolescentes nas redes sociais, considerando a influência das professoras nesse aspecto.

Podemos dizer que o tema da adolescência é alvo de reflexão nas escolas, tanto pela vitalidade de seus movimentos, quanto pelo conjunto das transformações que se vão estabelecendo ao longo dos anos. As tecnologias compõem esse cenário e fazem parte do debate acerca do que se espera da escola e de suas relações com os instrumentos tecnológicos atuais. Ressalte-se que a tecnologia, pelas novidades que apresenta, tem gerado uma atitude desconfiada de pais e educadores acerca de sua influência na formação dos estudantes. Assim ocorreu com a televisão, com o vídeo, o computador e a internet, os jogos de *videogame* em décadas anteriores. Atualmente, as redes sociais e os aparelhos de todos os tipos - que incluem telefone, acesso à imagem, à internet - propiciam conectividade 24 horas por dia e por isso geram um conjunto de desconfianças entre os adultos. Quem são os jovens que lhes têm acesso? A que mudanças estamos assistindo ao longo dos anos? Como a escola participa desse processo para o converter em crítica?

Estas questões necessitariam de um arsenal de pesquisas para tornar o debate menos provisório. No ensino de arte, o desconforto não é diferente; mesmo que no âmbito das

produções artísticas as tecnologias estejam em amplo desenvolvimento, na sala de aula a inserção da arte contemporânea que se utiliza de tecnologias ainda é tímida. Efland (2005) destaca que mais cedo ou mais tarde essas influências da arte atingem as práticas de ensino de arte.

Alguns estudiosos têm investigado de forma mais próxima os temas e nos auxiliam na análise e caracterização dos estudantes participantes dessa experiência. Fischer (2007) reflete acerca do tema mídia e cultura juvenil e inicia seu texto apontando três cenários. O primeiro, o de uma jovem de classe média-alta, que tem acesso a todo tipo de tecnologia (computador, telefone, TV) e se mantém conectada, construindo uma linguagem multidirecionada a tratar de diversos temas ao mesmo tempo.

No segundo, a autora aponta uma realidade de jovens adolescentes do Movimento Sem Terra – MST - que apresentam condições econômicas diferenciadas; estudantes de uma escola pública, que se mantêm conectados pelo telefone, ávidos por mensagens enviadas no tempo em que estavam na sala de aula. Os que têm acesso a computadores manifestam ansiedade para chegar em casa para acessá-los e ver como está o seu *Orkut*.

Num terceiro, a autora apresenta a *performance* tecnológica dos professores que, sem tanta frequência, também consultam seus *e-mails*, áreas de interesse e estudo pela internet. A autora estabelece uma relação direta entre aporte financeiro e inserção tecnológica: à medida que a condição financeira é maior, propicia acesso a mais e melhores instrumentos tecnológicos.

Nos três relatos, a força da televisão é comum. Todos têm conhecimento dos temas recorrentes da programação. Destaca a autora que as mídias ocupam um papel de onipresença, criando o desejo permanente de contato com elas.

Interessam-nos, então, os materiais e os sujeitos produtores e usuários dessas mídias, aqui no Brasil; mais ainda, interessam-nos os modos de apreender os fatos da cultura, pelos mais jovens, modos que assumem particularidades quando vistos a partir do olhar de educadores, no cotidiano das vivências escolares (FISCHER, 2007, p. 293).

Em seus últimos estudos, Fischer destacou o excesso de informações recebidas por crianças e jovens, sem necessariamente desfrutar de experiências correspondentes mais

aprofundadas. Sublinha, igualmente, a velocidade de acesso aos conteúdos de imagens, fatos e dados sem a necessária contextualização na relação entre tempo e memória e sem a distinção do conceito de história. Nessa situação, os estudantes conhecem momentos da história, porém não caracterizam o cenário no qual as práticas históricas foram construídas. A autora enfatiza, também, novos modos de viver a intimidade, a vida privada, a experiência política e as práticas sociais. Podemos exemplificar com o modo como as novelas, os *reality shows* e mesmo a vivência no Orkut produzem um tipo de intimidade pública. Observamos isso nos fóruns do nosso projeto, nos quais os estudantes expuseram fatos de seu cotidiano que, em público, na sala de aula, teriam dificuldade de expor.

Fischer (2007) aborda ainda o tema do consumismo e dos corpos expostos na cultura midiática. Outro aspecto abordado pela autora diz respeito ao universo da mistura de linguagens de diferentes meios das artes visuais, televisão, computador e internet, com as narrativas fílmicas, comerciais, didáticas e jornalísticas.

Barbalho (2005), ao apresentar um estudo desenvolvido sobre o tema da juventude que atua em organizações não-governamentais - ONGs -, aponta uma realidade juvenil diferente da de Fischer (2007), porém, assim como a autora, reafirma a necessidade de demarcar de que ponto de vista se está falando, ou seja, que cada contexto possa caracterizar a juventude de que está falando. Para ele, o conceito de juventude é uma construção social para diferenciá-la da vida adulta. Destaca que essa divisão é permeada por relações de poder, que se estabelecem a partir de quem define as regras do que se pode ou não fazer.

Compreender os jovens como potências minoritárias é entender que o seu devir apresenta-se como uma linha de fuga em uma sociedade modelada pelos valores daquilo que se estabelece como “adulto”, “maduro” – em especial se esse devir se comunga com outros como o negro, o feminino, o homossexual, além de questões de classe – as diferenças entre as juventudes das quais fala Bourdieu (BARBALHO, 2005, p. 3).

O estudo de Barbalho (2005) é direcionado a um grupo de jovens que atua em uma ONG que mantém um programa de rádio. Destaca o autor que o trabalho desse grupo de jovens se diferencia porque busca singularizar sua proposta midiática, ressignificando as

informações. Da mesma forma, acredita que a proposta de formação de que os jovens participam necessita ampliar os processos de reinvenção das linguagens midiáticas, rompendo com as gramáticas estabelecidas.

#### **4. Participação dos estudantes no AVA**

Neste tópico, pretendemos refletir sobre a produção dos estudantes e como construíram seu percurso, aliando arte e tecnologia, considerando as atividades registradas no AVA. Os adolescentes - a cada ano correspondem a um grupo diferente - que desde 2008 participam do projeto relatado neste artigo pertencem a realidades bastante diferenciadas: escolas públicas e privadas, cidades grandes e pequenas, capitais e interior. Talvez o único elemento comum seja o de que todos, com idade entre 13 e 15 anos, faziam os anos finais do Ensino Fundamental quando ingressaram no projeto. As experiências são bastante ricas e possibilitam inúmeras análises. É da produção de dados desses três anos que selecionamos algumas para apresentar.

Escolhemos para o presente artigo ações que revelassem uma parcela da experiência. Os fóruns assíncronos, que podem ser acessados em diferentes horários, constituíram, no AVA, o espaço social de maior troca entre os estudantes das diferentes realidades.

Na experiência de 2010, buscou-se enfatizar as reflexões a partir de dois artistas vinculados aos estados em que as professoras atuavam. Observem-se alguns diálogos registrados na ferramenta *fórum*, no tópico: *Nossa terra, nossa gente, nossa arte - Fábio Sampaio/Aracaju*. Nesse tópico, foi apresentada uma fotografia produzida pelo artista e se solicitou aos estudantes, a partir de um roteiro de questões, que procedessem a uma leitura da imagem. São quatro respostas de diferentes estudantes:

*1. A opinião do autor sobre Jazz...representar sua imagem do jazz através de vários recursos e objetos; ele representou varias imagens e para cada pessoa terá um significado diferente. Por exemplo: a parte que tem o nome jazz por ter peixes e outras coisas me parece o mar. 2. Mostrar que com objetos simples, e que várias vezes são desprezados, podem virar uma obra e retratar a sua opinião, o que no caso agora é jazz.*

*Beijos\* bem Sergipanos. 3. Acho que ele quer mostrar que com vários objetos que a gente geralmente não dá muita importância usando a criatividade pode-se fazer uma obra de arte que é apreciada por milhares de pessoas. Acho que ele quis dizer que o Jazz é uma mistura de ritmos ou de alguma outra coisa. 4. Quando a gente olha a imagem a primeira coisa que vemos é uma imagem meio não tão proporcional para alguns até não tão bonito, mais quando olhamos e pensamos melhor sobre o que a imagem quer passar conseguimos ver melhor que é uma colagem de variedades sem fim com brinquedos e artigos escolares, sobre o meu conhecimento poderia dizer que ele quis retratar que os brinquedos no retrato tem alguma coisa a ver com o passado de quem quis retratar. (texto dos alunos retirados do AVA).*

Percebemos que os estudantes relacionam a leitura da imagem principalmente com os dados de seu cotidiano; com a sistematização do estudo, porém, ampliam seu modo de abordar o tema. Destaca-se ainda que a leitura de imagem é um processo longitudinal, a partir de ferramentas de aprendizagem que vão se somando ao longo da escolarização e das experiências que vão se agregando nesse processo.

No caso das leituras registradas acima, os quatro estudantes buscam identificar que possibilidades de propostas o artista realizou: um aborda essa interpretação sob o aspecto da temática; dois, a partir dos materiais existentes no cotidiano; um outro relaciona a multiplicidade de materiais com a multiplicidade de ritmos musicais. Outro, ainda, reflete acerca das mudanças do modo como a arte se consolidou ao longo de sua história, convidando o leitor a um olhar mais atento, na medida em que propõe refletir mais profundamente sobre a proposta do artista, para adentrar na mensagem. Finalmente, remete para os materiais como memórias da infância ou do passado do artista. Já no outro tópico, a atividade foi voltada à análise da obra *Ciclista* do artista Iberê Camargo.

Observem as respostas dos fóruns de outros quatro estudantes:

*1. Pra mim essa imagem representa duas pessoas andando de bicicleta; Ele quis dizer que a vida não é feita só do trabalho, mas também da diversão. Eu acho que a obra tem sim uma ligação com a vida do artista, porque ele ao mesmo tempo trabalha e se diverte*

*pintando obras que ele gosta. 2. Pra mim essa imagem mostra duas pessoas andando de bicicleta uma interagindo com a outra. Na minha opinião ele quis dizer que é muito bom interagir com outras pessoas e que a vida não é só feita de trabalho, e que ele trabalha se divertindo por que o que ele faz é um trabalho, mas pintar é uma diversão. 3. Pra fala bem a real, é bem estranho... Mas para falar bem a real mesmo eu já trabalhei muito sobre um outro artista o Bruno Segala...A obra dos dois são muito parecidas... No centro eu vejo algumas obras dele...São boas....Mas essa imagem parece duas pessoas andando de bicicleta... 4. Eu pesquisei sobre a arte ciclista de Iberê Camargo e ela retratava o seguinte: diz que esses ciclistas são uns ciclistas sem meta, são seres desordenados na obra No tempo, de 1992, acontece um encontro entre os ciclistas, os tons terrosos que remetem ao passado e os carretéis. E, nessa confluência do passado com o presente. (Texto dos alunos retirados do AVA).*

As análises acima também procuram relacionar o mundo do artista, seu trabalho e a obra com o contexto dos adolescentes, que se dividem entre os estudos, o auxílio em casa (na resolução de alguma tarefa) e, talvez, em pensar um futuro e sua relação com o trabalho. Um dos estudantes ampliou seu repertório investigando a obra proposta e dividindo com os colegas informações sobre o estudo.

Os dois grupos de estudantes, nesse fórum, buscaram analisar uma obra de cada contexto, com respostas de acordo com os materiais disponíveis - vídeo, textos, aula da professora e pesquisa na internet. No entanto, foram observadas poucas incursões dos alunos de um grupo no grupo da outra escola. Os espaços de entrecruzamento existiram, mas o ambiente virtual oferecia muitas outras possibilidades.

Analisando as respostas em relação à interatividade construída entre os grupos, observou-se que sentem dificuldade em abrir mão do formato de sala de aula presencial, mesmo em ambiente virtual, pois, nessa experiência, os estudantes de uma realidade ficavam mais vinculados ao fórum no qual se localizava a sua professora. Somente quando foi construído um fórum de trabalho em grupo, com membros de todas as realidades, é que se dissipou o formato presencial e se instaurou uma sala virtual única.

Do ponto de vista da leitura da imagem, observam-se as dificuldades já apontadas por

outros autores estudiosos desse tema: Franz (2003), Ramalho e Oliveira (1998). Existe pouca tradição no aprofundamento das leituras de imagem, tanto de parte dos professores de arte quanto dos alunos, pois as professoras apresentam dificuldades de interagir, acrescentar, problematizar a resposta dos estudantes. Observa-se que a leitura inicial dos estudantes amplia pouco o potencial dessas mudanças em estudos mais longitudinais. O tempo e a ampliação do repertório são fatores importantes de mudança na condição de leitura crítica da imagem.

Observou-se, a partir dos registros no AVA, que, quando os alunos realizam investigações a partir de textos escritos, apresentam maior dificuldade em elaborar um texto próprio, diferentemente de quando sua pesquisa parte de imagens e vídeos. Nessas oportunidades, os discursos são escritos de forma mais solta e inventiva.

Por outro lado, é bastante positiva a participação dos estudantes, pois no curto tempo de um ano letivo, ou mesmo numa experiência de poucos meses, conseguem fazer reflexões sobre arte, culturas diferenciadas e tecnologias.

Muitas são as atividades que poderiam a ser descritas, mas acreditamos ter mostrado um panorama das experiências e um conjunto de reflexões iniciais suficientes para propor novas salas de aula virtuais, enfatizando a elaboração de novas propostas a partir de diferentes realidades.

## **5. Considerações finais**

Diversos pontos específicos ficaram entreabertos para diferentes análises e novos aprofundamentos, pois cada ano revelou experiências tanto para as professoras de arte envolvidas, quanto para os estudantes e a coordenação do projeto. De fato, essa abordagem de pesquisa-ação vai revelando, no caminho, o processo coletivo a partir da contribuição de cada um. Iniciamos cada ano com o ambiente virtual vazio. Tínhamos como ponto de partida apenas os cinco eixos apresentados inicialmente. Ao final dos períodos e com uma configuração diferenciada para cada ano, tínhamos um sem-número de aprendizagens coletivas, de uso dos programas, de contribuições dos estudantes, de

desafios postos pelas questões lançadas e de experiências no campo artístico, no manuseio da arte e tecnologia, na percepção dessa mudança cultural construída e que perpassa nosso cotidiano hoje. Percebemos que a análise dos dados necessitava de muitas subdivisões e, ao mesmo tempo, de análises que recolocassem as práticas em relação ao conjunto do projeto.

O aprofundamento da análise também nos mostrou a necessidade de rever os eixos orientadores, readequando-os de forma a poderem estimular mais o processo de trocas. Da mesma forma, ressaltamos a necessidade de continuidade da investigação com as mesmas professoras participantes para que não se percam as conquistas adquiridas no período.

Se é quase impossível abrir mão das tecnologias em nosso contexto atual de professores e estudantes, precisamos então desafiar nosso entorno e buscar formas de romper com a homogeneidade dos processos midiáticos, desafiar a singularidade e manter-nos críticos em relação aos produtos desqualificados, à comercialização dos corpos e, por que não dizer, das almas, da banalização da violência e do desafio de pensar o outro e as diferenças nos meios tecnológicos!

Os resultados apontam para diferentes direções. Alguns grupos de estudantes estranham o uso educativo de ferramentas utilizadas por eles para entretenimento - como *chat*, *blogs* e comunidades de relacionamento. Outros grupos aderem à proposta e buscam criar produções em linguagem contemporânea. Os registros realizados nos fóruns denotam um esforço de aprendizagem, pois, mais de uma vez, se identifica a contribuição da grande parte dos estudantes que aproveitam de materiais virtuais já produzidos como *blogs*, *sites* de artistas e materiais disponibilizados pelas professoras e seus colegas de projeto.

As marcas de adolescência e juventude aparecem nas produções práticas (desenhos, fotografias, cartões de arte postal), fato que pode ser estimulado para que o professor tenha mais elementos para conhecer seu aluno. Os professores de artes têm dificuldade de ensinar arte contemporânea numa visão crítica, porque os estudantes têm pouco contato com a arte na atualidade e também em sua formação inicial. Ampliar essa

formação dos professores para os temas atuais da arte é um desafio para toda a escola e também para os cursos que formam professores. O uso das tecnologias pode aproximá-los desse desafio, pois a arte contemporânea abre um leque de possibilidades de interação com o público por meios tecnológicos.

Depois da grande divulgação da Abordagem Triangular no Brasil, o cenário da leitura de imagem transformou-se radicalmente. Barbosa e Cunha (2010), em conjunto com os autores que participam da coletânea, fazem um dossiê sobre o uso da Abordagem Triangular no Brasil, análises evidenciadas a partir de um conjunto de pesquisas. Por outro lado, como a realidade é dinâmica, muito há que se fazer em ensino de arte para que a leitura reflexiva da obra seja mais qualificada na escola, pois o processo depende fundamentalmente da formação cultural dos professores e, da mesma forma, de seus alunos.

Problematizamos, no presente texto, uma parcela do processo, buscando provocar novos estudos sobre a temática. A experiência com os mesmos professores e com novos alunos será realizada no ano de 2012 e teremos a oportunidade de aprofundar o estudo a partir das aprendizagens construídas nesse novo contexto. Acreditamos que as experiências de arte e tecnologia propiciadas aos estudantes puderam ser alvo de reflexão durante a disciplina de arte; da mesma forma, poderão servir de base a novas experiências de conhecer e fruir arte no cotidiano dos estudantes.

## **Referências**

BARBOSA, A. M. (Org.). Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais. São Paulo, Cortez. 2005

\_\_\_\_\_ (Org.). Ensino de arte: memória e história. São Paulo: Editora Perspectiva. 2008.

BARBOSA, A. M. E CUNHA, F. P (Orgs.). Abordagem Triangular: no ensino das artes e culturas visuais. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

BARBALHO, A.A. No ar da diferença. Mídia e cultura nas mãos da juventude. In: 28º. Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação, 2005. Rio de Janeiro. Anais. São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

R.Cient./FAP, Curitiba, v.8, p. 61-77, jul./dez. 2011

EFLAND, A. D. Cultura, sociedade, arte e educação num mundo pós-moderno. In. GUINSBURG, J., BARBOSA, Ana Mae. O pós-modernismo. São Paulo: Perspectiva, 2005. 173-188.

FISCHER, R. M. B. Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. Rev. Bras. Educ. [on-line]. v. 12, n. 35, 2007. pp. 290-299.

FRANZ, T. S. Educação para uma compreensão crítica da arte. 1. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2003.

GIANNETTI, C. Estética digital: sintopia da arte, a ciência e a tecnologia. Belo Horizonte: Editora C/Arte, 2006.

GRAU, O. Arte virtual: da ilusão à imersão. São Paulo : Editora UNESP, 2007.

MCLAREN, Peter. Multiculturalismo revolucionário. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

RAMALHO e OLIVEIRA, S.R. Leituras de imagem para a educação. 1998. Dissertação (Mestrado) – PUC – SP.

RICHTER, Ivone Mendes. Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2003.

ROSA, M.C. A educação de professoras e professores de arte: construindo uma proposta de ensino multicultural a distância. 2004. 187p. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina - Florianópolis.

RUSCH, M. Novas Mídias na Arte Contemporânea. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

THIOLENT, M. Pesquisa-ação nas organizações. São Paulo: Atlas, 1997.

## Aprender cinema, aprender antropologia

Peter Anton Zoettl<sup>1</sup>

**Resumo:** Partindo de experiências no ensino da prática e teoria da antropologia visual, o processo individual de aprendizagem de técnicas cinematográficas é contraposto ao desenvolvimento da antropologia visual como uma disciplina acadêmica. O experimentar do jovem antropólogo-cineasta com a linguagem fílmica revela-se como um processo relativamente independente de conhecimento teórico prévio, parece seguir de forma intuitiva os caminhos traçados pelos precursores de uma “ciência das imagens”.

**Palavras-Chave:** antropologia visual, filme etnográfico, ensino, cinema indígena.

**Abstract:** Based on teaching experience of Visual Anthropology theory and practice, the individual learning process of film technique is compared with the development of Visual Anthropology as an academic discipline. The experimentation of the up-and-coming anthropologist-filmmaker with cinematographic language turns out to be a process fairly independent of prior theoretical knowledge and seems to follow intuitively the pathways pursued by the discipline’s founding fathers.

**Keywords:** visual anthropology, ethnographic film, film teaching, indigenous film.

As observações a seguir apresentadas e desenvolvidas resultam de um seminário em “Antropologia Visual – Entre Teoria e Prática”, por mim recentemente administrado na Universidade Federal da Bahia (UFBA), no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA). Procuo relacionar, através delas, o processo de aprendizagem de “cinema” com o processo de aprendizagem da “antropologia”, ambos entendidos tanto como formas de pesquisa quanto como formas de representação de saberes. Sugiro, igualmente, uma relação estreita entre o desenvolvimento da linguagem do cineasta-antropólogo individual e o desenvolvimento das práticas da antropologia visual como

---

<sup>1</sup> CRIA/ISCTE-IUL; bolseiro de pós-doutoramento da Fundação para a Ciência e a Tecnologia (FCT), Portugal. O artigo foi originalmente publicado na revista *Etnográfica*, vol. 15 (1) 2011, 185-198.

uma disciplina e forma de expressão científica.

O seminário contou com o número reduzido de treze alunos, na sua maioria pós-graduandos em antropologia, mas também graduandos de outras áreas das ciências sociais e das belas-artes. Além dos alunos componentes da chamada sociedade nacional, participou um grupo de três alunos pataxós do extremo sul da Bahia, alguns dos primeiros estudantes que, através de bolsas de estudo, conseguiram continuar a sua formação, iniciada nas escolas indígenas das suas aldeias, em faculdades da UFBA, Salvador. Poucos participantes tinham alguma experiência anterior em filmagens com vídeo, podendo ser considerados, portanto, e ignorando a “aculturação” televisiva de cada um, “novatos” em relação aos diversos conceitos da linguagem cinematográfica.

A introdução ao trabalho de câmera e montagem, e a discussão e análise dos projetos dos alunos (que produziram um total de três curtas-metragens acabadas) foram acompanhadas por uma reflexão crítica sobre vários textos de autores “clássicos” da teoria da antropologia visual (Mead, Bateson, Rouch) e da teoria do cinema (Bazin, Vertov, Pudovkin), assim como sobre textos de autores mais recentes que trabalharam a questão das imagens dentro da antropologia (Ruby, Piault). Além dessa base teórica, até então ignorada mesmo pelos alunos com formação em antropologia, tive a oportunidade de mostrar alguns filmes considerados – ou pelos seus autores, ou pela disciplina – “etnográficos”, tanto “clássicos” como produções mais recentes (Flaherty, Vertov, Ruohonen).

A primeira observação que pude fazer, logo depois do início das filmagens (que foram antecedidas por um período relativamente curto de pesquisa de campo), teve relação com uma notável independência do processo da aprendizagem prática relativamente à aprendizagem teórica: os diversos conceitos da antropologia visual, amplamente discutidos durante as aulas (por exemplo, mediante textos de Margaret Mead), inicialmente não tiveram nenhum efeito observável na própria práxis dos participantes do seminário. Muitas das afirmações de Mead que foram classificadas como “ultrapassadas” pela maioria dos alunos – sobretudo aqueles com formação em antropologia – acabaram sendo observadas pelos mesmos alunos, na sua práxis fílmica, de forma inconsciente e quase ao pé da letra.

O ato de filmar, desse modo, se apresentou mais como um ato de experimentar e experienciar, do que um pôr-em-prática de saberes teóricos ou uma metodologia preconcebida. Ao mesmo tempo era curioso como a reflexão dos estudantes, ao longo do seminário, reproduzia várias das sucessivas preocupações de alguns antropólogos visuais, desde os tempos do estabelecimento da disciplina de forma mais consistente, nos anos 70, iniciado com a publicação de Hockings (2003), até os dias de hoje, independentemente de um prévio conhecimento dessas preocupações. A práxis da antropologia visual se afirmou, assim, não só como a experiência pessoal de um pesquisador de campo munido de câmera ou uma obra antropológico-cinematográfica de um *auteur* num dado terreno social e cultural, mas também – e paralelamente – como um processo de reflexão sobre as diversas questões em volta do problema do uso de imagens nas ciências sociais.

### **Filmar o real**

O que mais causou estranhamento em meus alunos nos textos de Mead foi a “ingenuidade” dessa pioneira da antropologia visual em relação à suposta capacidade da câmera de poder captar a realidade tal como ela “é”, sempre que fossem observadas, como salienta Mead, certas regras durante a filmagem, tal como, por exemplo, a utilização de um tripé. Enquanto o seu companheiro de campo Gregory Bateson, em um dos textos trabalhados, expressa a sua aversão pela “obrigação” de ter de manter a sua câmera constantemente montada num tripé, afirmando *que “if you put the damn thing on a tripod, you don’t get any relevance”* (MEAD e BATESON, 2002, p. 41, grifos meus), Mead entende ser justamente dessa maneira que o antropólogo-cineasta consegue gravar simplesmente *“what happened”* (*ibidem*). Estando conscientes da “crise de representação” pela qual a disciplina passou na década de 1980, a ideia de Mead de poder driblar os efeitos da presença do pesquisador no campo através de uma certa técnica de filmagem foi rejeitada em uníssono pelos alunos graduados em antropologia. Mead, num outro texto discutido, considerava que

if tape recorder, camera, or video is set up and left in the same place, large batches of material can be collected without the intervention of the filmmaker or ethnographer and without the self-consciousness of those who are being observed. The camera or tape recorder that stays in one spot, that is not turned, wound, refocused, or visibly loaded, does not become part of the background scene, and what it records did happen (MEAD, 2003, p. 9).

Mas a maioria dos participantes do seminário – antes de iniciar as filmagens – mostrava uma consciência bastante elaborada das possíveis alterações que a realidade por eles captada poderia sofrer pelo trabalho cinematográfico.

Porém, uma vez em campo, tudo mudou. Verificou-se em todos os grupos (constituídos por três a quatro alunos), inicialmente, um forte desejo de usar a câmera de vídeo como um meio para “caçar” a realidade “em si”, de forma imediata. Por exemplo, no primeiro dos três dias de filmagem, o *cameraman* de um grupo (as tarefas de câmera, som e realização foram alternadas ao longo do seminário) colocou o aparelho no tripé situado no meio da sala em que a ação se desenrolaria e limitou-se a fazer mudanças de plano através de panorâmicas ou pelo uso do *zoom*. Todos os grupos, mesmo quando trabalhavam com câmera de mão, privilegiaram inconscientemente um único ponto de vista, geralmente frente ao foco ou à linha da ação decorrente. Mesmo quando o que lhes interessava se passava tanto à frente como atrás do operador, muitas vezes preferiam girar pelo seu eixo, em vez de procurar um novo ponto de vista, como se estivessem, eles próprios, montados – juntamente com a sua ferramenta de captura – num tripé, fincado fixamente no terreno etnográfico.

O procedimento inicial dos participantes do seminário remete a um conceito que pode ser encontrado frequentemente nos primeiros trabalhos teóricos da, então ainda nova, antropologia visual, seguidora de um paradigma de realismo. Mead, por exemplo, afirma que

any ethnologist with the intelligence to pass examinations based on the critical knowledge of the current sacred texts [...] can learn to make such records [...]. We do not demand that a field ethnologist write with the skill of a novelist or a poet [...]. It is equally inappropriate to demand that filmed behavior have the earmarks of a work of art (2003, p. 5).

Dessa forma, ela propaga a ideia de que a realidade pode simplesmente ser filmada, e

posteriormente – a não ser que o antropólogo-cineasta se desvie dos standards do “prosaic, controlled, systematic filming and videotaping” (MEAD, 2003, p. 10) – se encontre de forma praticamente inalterada no material fílmico bruto, pronta para ser levada do campo para a casa do cientista. O filme etnográfico, assim concebido, não vai muito além daquilo que se encontra gravado no celuloide ou na fita de vídeo, e figura – seguindo o paradigma realista – como cópia da realidade outrora observada pelo pesquisador. Obedecendo a essa lógica, o ponto de vista do cineasta geralmente coincide com o ponto de vista do antropólogo, ou seja, câmera à altura dos olhos e frente ao “ritual” filmado. O filme etnográfico não se apresenta, portanto, como uma representação, empregando uma linguagem genuína e adequada ao meio usado, mas como uma espécie de duplicação do olhar do pesquisador, congelado no material fílmico.

O fato de os participantes do seminário terem se subjugado, implicitamente, aos paradigmas do realismo expressos nos escritos de Mead e outros autores, tais como André Bazin (2005) – cujos argumentos, anteriormente às suas próprias filmagens, os alunos desaprovavam –, mostra a complexidade do gênero documental como forma de representação do “real”, principalmente no âmbito de uma disciplina acadêmica. Enquanto o filme de ficção se afasta por definição dos acontecimentos fatuais (mesmo pretendendo mostrar o mundo como ele “é”), o filme documental sente-se grudado às aparências, supostamente reais, que se expõem num certo dia de filmagem à objetiva da câmera. O que está por detrás da tentativa – tanto dos participantes do seminário como de Margaret Mead e outros autores – de dizer algo sobre o mundo simplesmente mostrando-o da forma como poderia ter sido visto por um observador alegadamente neutro é, em última análise, a identificação da imagem com o próprio objeto, ou, nas palavras de Bazin, a ideia de que

the photographic image is the object itself, the object freed from the condition of time and space that govern it. No matter how fuzzy, distorted, or discolored, no matter how lacking in documentary value the image may be, it shares, by virtue of its becoming, the being of the model of which it is the reproduction; it is the model (BAZIN, 2005, p. 14).

Uma consequência – coerente – dessa identificação entre “objeto” e “imagem”, essência e aparência, encontra-se no desejo do antropólogo-cineasta de levar, com a ajuda da câmera, a totalidade do mundo observado à mesa de montagem. Embora tivesse sido

colocado o limite absoluto de uma hora de material bruto filmado, a maioria dos participantes do seminário teve grandes dificuldades em respeitar essa condição e o limite estabelecido foi ultrapassado, de longe, por três dos quatro grupos formados. Essa dificuldade, entretanto, não decorria de um eventual “excesso” de acontecimentos inesperados durante as filmagens: muitas vezes foi a mesma ação que, mesmo em diferentes dias de filmagem, foi repetidamente captada, como se filmá-la duas vezes assegurasse uma representação “duplamente fiel” da realidade.

Da mesma forma, a obsessão de Mead (2003, p. 10) com planos de sequência de longa duração – suposta garantia de uma “observação instrumental” que “deve ser a base do trabalho científico” –, questionada por Bateson num dos artigos discutidos no decorrer do seminário (MEAD e BATESON, 2002, p. 44), foi subscrita inadvertidamente por todos os *cameramen*. Se no pensamento de Mead o plano de sequência surge como método para preservar o objeto de pesquisa de forma “inalterada” – com um mínimo de intervenção “artística” –, tanto a quantidade de material gasto pelos meus alunos como a duração de cada plano individual mostraram (além da referida identificação de “objeto” e “imagem”) a sua relutância em relação às possibilidades cinematográficas de trabalhar – e transformar – a realidade observada em termos de uma linguagem fílmica.<sup>2</sup>

### **Vasculhar o mundo**

O primeiro material que os estudantes trouxeram do campo para a aula, para ser discutido no plenário, permitiu identificar, claramente, o modo de procedimento no terreno antropológico-visual: em vez de primeiro observarem os acontecimentos no campo de pesquisa para, então, elaborarem algum tipo de decupagem que pudesse ser filmada em seguida, na maioria das gravações o “ato de olhar” coincidiu com o “ato de filmar”. A câmera parecia vasculhar o mundo que se apresentava através do visor ao olho do cameraman, que coincidia com o olho da câmera. A ideia de Vertov de um “cineolho” foi, desse modo, posta em prática de forma literal, frustrando, assim, a pretensão de um olhar de câmera “muito mais perfeito do que o olho humano” (1981, p.

---

<sup>2</sup> Para uma discussão mais ampla da idéia da imagem como “espelho do real” ver ZOETTL (2009).

40). Enquanto Vertov (1981, p. 41) advertia os seus contemporâneos, em grande letreiro, “Não copiem com os olhos”, os principiantes do cinema etnográfico se submeteram naturalmente (e ainda sem conhecimento dos textos de Vertov) a uma práxis que parecia exemplificar o que ele criticara no cinema da sua época, e o que persistia na maioria das obras filmadas por, ou em colaboração com, antropólogos a partir dos anos 30: “Até agora, violentamos a câmera de filmar e obrigamo-la a copiar o trabalho do nosso olho. E quanto melhor se copiava tanto mais se considerava o valor da filmagem” (VERTOV, 1981, p. 41).

A exigência de Vertov de libertar a câmera de filmar e “fazê-la trabalhar na direção oposta, longe da imitação”, só muito mais tarde foi subscrita pelos alunos. No início, o olho da câmera parecia soprar sobre a realidade do campo, numa vã tentativa de lhe arrancar a sua essência antropológica. As ideias dos kinoki que, como comenta Rouch (2003, p. 83), somente foram redescobertas a partir dos anos 60, também na evolução do nosso seminário só conseguiram desabrochar depois de cada um dos participantes ter ultrapassado uma longa fase meadiana, na qual procuravam copiar (em vez de representar) a realidade, servindo-se de um aparelho utilizado como instrumento de captura. A câmera de vídeo, assim, viu-se obrigada a girar da esquerda para a direita, voltar para a esquerda, para logo depois tornar novamente à direita, numa panorâmica errante que procurava gravar uma cópia “fiel” de tudo o que acontecia à sua frente. Outras vezes ela parecia se transformar numa extensão dos olhos do pesquisador, espreitando de lá para cá, para cima e para baixo, filmando tanto o chão poeirento do terreno como os aviões que eventualmente traçaram o seu percurso no céu azul do dia da filmagem. Tal procedimento, como observou MacDougall, parece ser comum entre “jovens cineastas”, que “muitas vezes [...] não estão olhando para nada, mas esperando que, ao movimentar a câmera sobre a superfície de um tema, algo vai ser recolhido [...]. Essa é uma câmera que está caçando, procurando algo para ver, e que nunca encontra. Está constantemente insatisfeita, como se nada valesse a pena ver” (MacDOUGALL, 2009, p. 69).

Contudo, essas panorâmicas vacilantes sobre o terreno etnográfico mostram mais do que somente uma falta de conceituação, de raciocínio anterior à filmagem: nelas se

reflete o desejo, embora inarticulado, de filmar o mundo como um todo, a totalidade do terreno e dos acontecimentos, tanto no percorrer do tempo quanto nas suas dimensões espaciais. O sonho de Mead (2003, p. 9) com uma “câmera de 360°” encontrava-se muito mais próximo às primeiras tentativas dos noviços cineantropológicos do seminário do que a, tão distinta, aspiração de Vertov (1981, p. 40) de um kinok que “recolha e fixe as impressões não à maneira humana mas de um modo completamente diferente”. O movimento da câmera da esquerda para a direita e vice-versa, enquadrando e desenquadrando, sucessivamente, os protagonistas da ação – em termos de linguagem cinematográfica –, não parecia enunciar mais do que um “ainda estão lá!?” Na sua base metodológica, no entanto, ele expressa um conceito do cinema etnográfico que, durante muito tempo, dominou tanto o gênero em si como a reflexão teórica sobre a questão das imagens em movimento nas ciências sociais.

### **A evolução da práxis fílmica como reflexo da teoria**

Como mostra Marc Piaux, há uma estreita ligação entre a história da antropologia e a história do cinema. A invenção do cinematógrafo se enquadrava perfeitamente na ideologia de uma antropologia que visava compreender o “Outro” através de um processo de classificação. Essa “intenção de se apropriar e compreender o mundo como uma totalidade” (Piaux, 2002, p. 15) se reencontra no desejo de Margaret Mead de usar a câmera de filmar como ferramenta de preservação de culturas em via de desaparecimento, para uma posterior análise do pesquisador, mais no sentido de uma etologia do que de uma antropologia verdadeiramente cultural. O filme etnográfico fazia parte de um empreendimento que visava comparar e classificar o mundo não ocidental:

Because there are disappearing types of behavior, we need to preserve them in forms that [...] will also give our understanding of human history and human potentialities a reliable, reproducible, reanalyzable corpus. We need also to consider that we would have no comparative science without the materials generated by comparative work in all parts of the world [...] (MEAD, 2003, p. 8).

A corrida, durante o início do século XX, tanto dos etnógrafos como dos cinematógrafos,

para elaborar uma espécie de inventário dos vários cantos do planeta e apresentá-lo aos públicos acadêmico e leigo, se baseava num positivismo científico que ainda ressoa nos escritos da antropologia visual dos anos 70. O entusiasmo do antropólogo físico Felix Regnault pelas potencialidades das, então novíssimas, tecnologias de captação de imagens, e por um cinema com o qual “o etnógrafo reproduzirá à sua vontade a vida dos povos selvagens”, na esperança de que “quando tivermos um número suficiente de filmes, comparando-os poderemos conceber ideias gerais”, numa “etnografia que nascerá da etnofotografia” (*apud* PIAULT 2002, 23), não se encontra tão longe do pensamento de Mead, 60 anos depois.

Contudo, a inclinação para inventariar o campo de pesquisa parece ser uma abordagem intuitiva de qualquer observador “profissional” que se veja confrontado com a tarefa de dar forma a uma representação do observado, independentemente de subscrever ou não os paradigmas do positivismo ou realismo. A maioria dos participantes do seminário optou, neste sentido, no planejamento do seu trabalho, por uma abordagem que visava “arrolar” a vida dos pesquisados, sem dar muita importância ao significado das ações. Qualquer passo que os protagonistas davam nas suas diferentes esferas de vida foi considerado digno de ser registrado com a câmera, dando prioridade não à construção de uma proposição fílmica construída pelo antropólogo, mas à listagem dos itinerários do observado.

Esse tipo de antropologia “inventariante” se encontra diretamente ligada a um certo conceito do filme etnográfico e, especificamente, a uma certa noção de montagem, dentro do gênero do cinema documental (e até ficcional): enquanto o paradigma do realismo procura minimizar a utilização de técnicas de montagem sempre que possível – incentivando por exemplo, como Mead e Bazin, o uso de longos planos de sequência –, a teoria de montagem defendida por Vertov e os demais cineastas russos considera-as uma ferramenta primacial na criação de uma verdade que procura ultrapassar as aparências do fátual, para culminar numa verdade fílmica.

As primeiras tentativas dos participantes do seminário de elaborar uma etnografia em imagens do tema por eles escolhido se encontravam, assim – embora em perfeito acordo com as exigências de Mead de uma “observação instrumental” –, bastante longe do que

se poderia chamar, nas palavras de Geertz (2002), uma “descrição densa”. Só o processo, ao longo do seminário, de refletir, repetidamente, sobre o material filmado e o seu eventual uso durante a montagem permitiu dar o passo de uma “etnografia do material bruto” para uma antropologia que procurava comunicar ideias, em vez de meramente mostrar o objeto em si – um passo que, na história do cinema documental, tinha sido, por exemplo, dado na obra de Vertov, que ligou a ideia do “cineolho” à ideia do “construtor” cinematográfico (VERTOV, 1981, p. 43), retomado, na antropologia visual, meio século mais tarde por Jean Rouch.

### **A metodologia do cinema etnográfico**

Em muitos casos, o experimentar dos participantes do seminário reproduzia – de forma independente do seu crescente conhecimento da história da antropologia visual – os diversos *topoi* que tinham surgido durante a teorização da práxis fílmica da disciplina no decorrer dos anos que a moldaram como uma disciplina acadêmica independente. A questão das lentes *zoom*, colocada por vários autores, frequentemente foi problematizada pelos alunos. Rouch (2003, p. 89), por exemplo, sempre incentivou o uso da câmera de mão, desvalorizando o *zoom* como uma “técnica artificial” que se comportaria como “um *voyeur* que observa e anota os pormenores sentado num posto distante”. Para o seminário, mesmo com conhecimento do respectivo texto, inicialmente tínhamos chegado ao acordo de não reprovar o uso do *zoom* nas filmagens, por entendermos que se tratava de um elemento da linguagem cinematográfica como outro qualquer.

Porém, logo depois dos primeiros dias de filmagem, as preocupações de Rouch se confirmaram. O recurso ao *zoom* incitou ainda mais a referida escolha de um único ponto de vista, supostamente privilegiado, dos jovens antropólogos-cineastas. Um dos *cameramen* do seminário aproveitou-se dessa técnica para filmar tanto o movimento no interior de uma casa à beira da praia como os jovens que passeavam de canoa no mar sem se mover um centímetro do seu “posto de observação”. Dava, assim, razão ao argumento de Rouch de que

these artificial techniques for simulating movement back and forth do not really succeed in letting one forget the rigidity of the camera which only sees from a SINGLE POINT OF VIEW. Despite the obviously intriguing nature of these casual ballets, we have to remember that the forward and backward movements are only optical and that the camera does not move closer to the subjects (ROUCH, 2003, p. 89).

Um outro estudante exemplificou, de forma flagrante, o perigo do voyeurismo, e a “involuntária arrogância da câmera” (ROUCH, 2003, p. 89), filmando o peito nu da protagonista em grande plano, e aproximando-se sem movimentar a câmera, com a ajuda do *zoom* e sem que ela pudesse perceber essa invasão da sua privacidade – e eventualmente reagir a ela.

Um outro elemento da metodologia da antropologia visual, defendido por vários autores, encontra-se na exigência de “não filmar sem que antes se tenha usado longamente a observação direta e o inquérito oral” (FRANCE, 1982, p. 273). Contudo, Rouch, que como antropólogo endossa essa exigência (ROUCH, 2003), mostra na sua práxis fílmica que é violando-a que o realizador se torna capaz de desmistificar o processo de construção imagética. A câmera de *Chronique d'un été* (1961) é, nesse sentido, decididamente um *agent provocateur* que procura catalisar reações de pessoas desprevenidas, não somente para promover um comportamento espontâneo, mas também para assumir, e desconstruir, a linguagem cinematográfica numa tradição vertoviana.

O vácuo entre a obra fílmica e o discurso teórico de cineastas-antropólogos como Rouch exemplifica que a exigência de uma longa fase de “observação participante” antes do início das filmagens se baseia numa transposição – um pouco simplista – da metodologia da escrita para a antropologia em imagens, com a tendência de limitar a expressividade da segunda. A práxis do seminário, porém, mostrou que se trata de uma metodologia coerente em termos de desenvolvimento de uma linguagem etnográfica que procura diferenciar-se dos hábitos de outros gêneros audiovisuais. O reduzido tempo de pesquisa de campo com que se pode contar num seminário de três meses surtiu, sem dúvida, o efeito de propagar ainda mais o “olhar com a câmera” e a referida “duplicação” da realidade como tal. O “cineolho”, que nos manifestos de Vertov aparece como um olho que vê mais do que o olho humano, uma vez usado como substituto do olho humano

numa gravação de um terreno pouco conhecido, de fato vê muito menos. A construção de qualquer filme, também etnográfico, faz-se na cabeça do realizador e começa, como também salientou Vertov, na hora de filmar. Quando Vertov pretende que “o olho *obedece* à vontade da câmera de filmar” (1981, p. 42, grifos meus), refere-se ao olho do espectador, e não ao olho do cineasta. O olhar mais profundo a que o antropólogo aspira nunca é o olhar da câmera, mas o daquele que habilidosamente a dirige.

### **Um olhar indígena?**

A ideia de um “olhar indígena”, diferente do “nosso”, é tão antiga como a antropologia visual. Uma das primeiras tentativas de substituir o olhar sobre o outro pelo olhar do outro é a conhecida pesquisa de Worth e Adair (1972), paradigmaticamente denominada *Through Navajo Eyes*. O fascínio dos antropólogos por um modo de ver supostamente “indígena” é compartilhado pelos cineastas, igualmente sempre à procura de representações “nativas”, “diretas”, “imediatas” e, pensa-se, mais “fiéis” em relação ao ponto de vista daqueles cujas vidas nos interessam (cf. CORRÊA, 2006). O sucesso internacional do projeto *Vídeo nas Aldeias*, que teve as suas produções projetadas em festivais de cinema em todo mundo (BESSIRE, 2009), é uma demonstração recente desse encanto da pós-modernidade com a visão do “nativo”.

Admito que tal romantismo provavelmente também fazia parte da minha decisão de admitir três alunos graduandos pataxós, apesar de o seminário ter sido pensado somente para pós-graduados. Embora pertencentes a uma etnia que vive em relativa proximidade geográfica e cultural com os brasileiros “nacionais” da Bahia, todos eles realizaram os seus estudos primários e secundários em escolas indígenas. Chegaram, portanto, a conhecer um mundo diferente dos demais participantes, fato que se podia notar, por exemplo, nas temáticas por eles propostas para os exercícios do seminário, que giravam em volta da vida cotidiana da sua aldeia natal, Coroa Vermelha.

Na sua maneira “espontânea” de construir narrativas fílmicas, dominada (como a de todos nós) provavelmente pela televisão, não se manifestou, entretanto, como era de esperar, nenhuma diferença entre os participantes pataxós e os “nacionais”. A

aproximação aos temas escolhidos seguia, em todos os casos, mesmo involuntariamente, os moldes do paradigma do realismo, dando mais ênfase a uma “duplicação” do que a uma “construção” fílmica da realidade. Isso se constatava também no material filmado pelos participantes pataxós em outras ocasiões, por exemplo, durante festas indígenas ou rituais. Conquanto a forma de trabalhar a realidade com meios visuais não se desviasse muito do comum, a preocupação em termos de conteúdo, naturalmente, era outra. Uma das estudantes pataxós sugeriu produzir um vídeo sobre as crianças da sua aldeia, para mostrar que elas “não vivem como se pensa”, como justificou. Uma tal preocupação com a “imagem indígena” é, geralmente, uma questão importante em muitas produções audiovisuais dirigidas por índios. Em muitos casos, ela vai em direção a uma reafirmação da imagem exterior, que frequentemente se submete à tentativa de criar uma imagem do índio no passado, tal como a sociedade abrangente o “deseja” (CUNHA, 2009, p. 181 e segs.). Nesse caso, porém, a ideia era justamente o contrário: desconstruir a imagem que a sociedade envolvente, muitas vezes sem ter conhecimento algum da realidade socioeconômica e cultural dos seus vizinhos, elaborou dos indígenas pataxós.

### **A questão da montagem**

Os resultados práticos do seminário mostraram, mais uma vez, a grande importância da montagem no processo de produção de um filme documental, seja ele etnográfico ou não. Embora o manejo da câmera por parte dos estudantes frequentemente ficasse preso a uma espécie de “copismo”, na mesa de montagem verificou-se – mesmo nos casos em que o material filmado não se apresentava muito promissor – que ainda havia mil possibilidades para a construção do filme final. A dominância prática da montagem sobre o trabalho da câmera contrariou a inclinação inicial dos participantes para identificar “objeto” e “imagem”, afirmando o paradigma da escola russa de que “o verdadeiro material da arte cinematográfica” não são “as cenas atuais para as quais se dirige a lente da câmera” (PUDOVKIN, 2007, p. 55). No final, era com as cenas que se encontravam na fita que se “jogava”, e com a “força de vontade” dos realizadores que dedicaram muito mais pensamentos à edição do que à captura do material bruto, dando razão à ideia de Pudovkin de que

the active raw material is no other than those pieces of celluloid on which, from various viewpoints, the separate movements of the action have been shot. From nothing but these pieces is created those appearances upon the screen that form the filmic representation [...]. The material of the film director consists not of real processes happening in real space and real time, but of those pieces of celluloid on which these processes have been recorded. This celluloid is entirely subject to the will of the director who edits it (PUDOVKIN, 2007, p. 56).

Essa oposição entre o “realismo” da câmera e o “construtivismo” da montagem fazia-se sentir nas diferentes formas como os novos realizadores chegaram a lidar com as suas gravações. Enquanto uma parte dispunha, de uma maneira bastante despreocupada, as cenas filmadas, escolhendo e cortando livremente até o ponto de “mutilar” o que fora filmado, outros sentiram uma grande dificuldade em jogar fora um único fotograma digitalizado, dando expressão ao seu sentimento de que “tudo era significativo”. Nessas duas formas de trabalhar o material etnográfico refletem-se dois conceitos diferentes também presentes no desenvolvimento da antropologia visual: por um lado, a noção meadiana de que as imagens representam diretamente o mundo observado pelo antropólogo; por outro, a convicção vertoviana de que todo elemento da cadeia de produção cinematográfica, da observação e filmagem até a edição, deve ser submetido à autoria do realizador-etnógrafo.

### **Aprender cinema, aprender antropologia**

O fato de a história do cinema e a história da antropologia parecerem estar intimamente ligadas não se deve somente, como salienta Piaux (2002), ao seu projeto comum de exploração do “Outro”. O empreendimento comum da antropologia e do cinema de procurar representar e se manifestar sobre a realidade leva às mesmas questões e à mesma necessidade de reavaliar, constantemente, a própria metodologia, uma metodologia que se refere às melhores formas de representar o mundo e o “Outro”, face à contraposição de duas realidades distintas, a realidade observada e a realidade criada pela escrita ou pelas imagens, e problematizando a pretensão de cada um de que essa “realmente” represente aquela.

No entanto, na antropologia visual cruzam-se as ambições do antropólogo e do cineasta, do etnógrafo e do documentarista, do cientista e do artista. A reflexão teórica de um

afeta a práxis do outro, e a prática cinematográfica de antropólogos visuais como Rouch não deixou de surtir efeito no desenvolvimento da reflexão teórica dos antropólogos da escrita.

A estreita ligação entre teoria e práxis, inerente à antropologia visual, também marca o processo de aprendizagem da sua metodologia. Essa ocorre em dois níveis: no desenvolvimento dos métodos da disciplina como um todo, e no desenvolvimento da linguagem cinematográfica de cada antropólogo visual individual. Procurei mostrar como, no caso dos meus alunos, a aprendizagem intuitiva das técnicas documentaristas em muitos campos reproduziu as preocupações históricas da antropologia visual. A “filogênese” do uso de imagens etnográficas parecia repetir-se na “ontogênese” daqueles etnógrafos que se iniciavam no seu uso, como numa “teoria da recapitulação” haeckeliana das ciências sociais.<sup>3</sup> Na adoção espontânea do paradigma de realismo, eles optaram por formas de retratar o “Outro” que puseram em prática muitas das ideias dos primórdios da disciplina. Num passo seguinte, chegaram a reavaliá-las, questioná-las e desenvolvê-las no sentido de uma antropologia mais “reflexiva”, num processo de tentativa e erro e independentemente do seu crescente conhecimento teórico.

Como observou Paul Henley, nessa dança entre teoria e prática, a teoria muitas vezes parece subjugar a criatividade daqueles cineastas que contam com uma formação acadêmica. Diz Henley:

Maybe the intellectual training that one gets through a formal anthropology education makes it difficult to make the transition to the different kind of language, to the different kind of inspiration that you need when you are making films [...] It is a disadvantage in some senses to have had that formal anthropology training because it means that it takes a bit of a detraining to allow yourself to use the visual media in a more creative and interesting way (in FLORES, 2009, p. 94).

Desaprender o apreendido, o raciocínio analítico que procura não somente observar, mas também submeter o observado a alguma teoria, talvez seja um passo necessário para que as imagens possam ir de mãos dadas com a teoria da antropologia visual.

---

<sup>3</sup> Susan Sontag (2002) fez uma observação semelhante em relação ao desenvolvimento artístico de alguns fotógrafos e à história da fotografia.

## Referências

- BAZIN, André, 2005, The ontology of the photographic image, em André Bazin, What is Cinema? Berkeley, University of California Press, vol. I, 9-16.
- BESSIRE, Lucas, 2009, From the ground, looking up: report on the Vídeo nas Aldeias tour, American Anthropologist, 111 (1): 101-103.
- CORRÊA, Mari, 2006, Conversa a Cinco. Rio de Janeiro, Ministério da Cultura.
- CUNHA, Edgar da, 2009, Comunicação, tradução e alteridade: imagens e pesquisa entre os Bororo do Mato Grosso, em Andréa Barbosa et al., Imagem-Conhecimento. Campinas, Papirus, 177-198.
- FLORES, Carlos, 2009, Reflections of an ethnographic filmmaker-maker: an interview with Paul Henley. American Anthropologist, 111 (1): 93-99.
- FRANCE, Claudine de, 1982, Cinéma et Antropologie. Paris, Editions de la Maison de Sciences de l'Homme.
- GEERTZ, Clifford, 2002, Dichte Beschreibung. Frankfurt, Suhrkamp.
- HOCKINGS, Paul, 2003, Principles of Visual Anthropology. Berlim, Mouton de Gruyter.
- MacDOUGALL, David, 2009, Significado e ser, em Andréa Barbosa et al., Imagem-Conhecimento. Campinas, Papirus, 61-70.
- MEAD, Margaret, 2003, Visual anthropology in a discipline of words, em Paul Hockings, Principles of Visual Anthropology. Berlim, Mouton de Gruyter, 3-10.
- MEAD, Margaret, e Gregory BATESON, 2002, On the use of the camera in anthropology, em Kelly Askew e Richard Wilk, The Anthropology of Media: A Reader. Malden, Blackwell, 41-46.
- PIAULT, Marc Henri, 2002, Antropología y Cine. Madrid, Ediciones Cátedra.
- PUDOVKIN, Vsevolod, 2007, Film Technique and Film Acting. Londres, Read Books.
- ROUCH, Jean, 2003, The camera and man, em Paul Hockings, Principles of Visual Anthropology. Berlim, Mouton de Gruyter, 79-98.
- SONTAG, Susan, 2002, On Photography. Londres, Penguin.
- VERTOV, Dziga, 1981, Kinoks-Revolução, em Vasco Granja, Dziga Vertov. Lisboa, Livros Horizonte, 40-47.
- WORTH, Sol, e John ADAIR, 1972, Through Navajo Eyes: An Exploration in Film Communication and Anthropology. Bloomington, Indiana University Press.
- ZOETTL, Peter Anton, 2009, Braços cortados: o realismo fílmico e a antropologia visual, Iluminuras, vol. 10 (23).

## O que queremos dizer quando falamos em História da Arte no Brasil?<sup>1</sup>

Rodrigo Vivas<sup>2</sup>

**Resumo:** A História da Arte no Brasil tem, nas últimas décadas, sido tratada como formação complementar para os cursos de história, comunicação, arquitetura e arte. Nos últimos anos, com a criação de cursos de graduação e pós-graduação em História da Arte, tornou-se urgente discutir os parâmetros que norteiam a disciplina, assim como propor revisões do seu quadro teórico-metodológico. O presente artigo versará sobre a construção do campo de estudos. Discute, ainda, as propostas de Erwin Panofsky e Didi-Huberman.

**Palavras-chave:** História da Arte; Erwin Panofsky, Didi-Huberman

**Abstract:** The History of Art in Brazil has been treated, in the last decades, as a complementary formation for the courses of History, Communication, Architecture and Arts. In the last years, with the creation of undergraduate and graduate courses in Art History, it has become urgent to discuss the parameters that govern this area of studies as well as to propose revisions to its theoretical methodological framework. This paper deals with the construction of this field of studies. It will also discuss the proposals by Erwin Panofsky and Didi-Huberman

**Keywords:** History of Art, Erwin Panofsky, Didi-Huberman.

---

<sup>1</sup> Versão ampliada do artigo publicado com o título “A História da Arte no Brasil: aspectos da constituição da disciplina e considerações teórico-metodológicas”. In: III Seminário Nacional de Pesquisa em Cultura Visual, 2010, Goiânia. III SEMINÁRIO NACIONAL DE PESQUISA EM CULTURA VISUAL, 2010. v. 1. p. 1-1708.

<sup>2</sup> Doutor em História da Arte Unicamp. Professor de História da Arte – Departamento de Artes Plásticas – Universidade Federal de Minas Gerais.

## Introdução

Em setembro de 1982, Enrico Castelnuovo publicou o texto *De que estamos falando quando falamos de História da Arte?*<sup>3</sup> como resultado de uma aula em Cortona e que foi editado no Brasil no livro *Retrato e Sociedade na Arte Italiana* (2006). Naquele texto explica que, certa vez, havia sido obrigado a fazer em poucos minutos um “balanço e uma ilustração da história da arte”. (CASTELNUOVO, 2006, p. 125). Na ocasião, afirma ter ficado “embaraçado: precisava escolher um dos vários caminhos possíveis, esboçar uma introdução parcial, consciente de sua parcialidade. (CASTELNUOVO, 2006, p. 125).

O primeiro contato com o texto de Castelnuovo foi digno de estranhamento. Afinal como uma área que coleciona uma tradição tão estabelecida como a italiana pôde tornar uma pergunta como essa embaraçosa? Provavelmente pela existência de uma tradição da História da Arte tão sedimentada que seria difícil selecionar o que deveria ser dito. A leitura cuidadosa do texto de Castelnuovo, contudo permite entender que a pergunta tinha uma função provocativa, pois o pesquisador italiano passa imediatamente a questionar os parâmetros fundacionais da tradição de História da Arte italiana.

Da mesma forma, a pergunta provocativa de Castelnuovo não poderia ser feita no Brasil sem provocar o mesmo embaraço e, justamente por isto, deverá ser realizada com urgência.

A ideia da constituição de uma disciplina depende de uma definição do campo, uma categoria de objetos que serão analisados, um quadro teórico-metodológico e uma escrita específica. No interior de cada campo disciplinar é possível encontrar, apesar de pesquisas diferentes, um consenso sobre as práticas investigativas. A introdução de novas proposições para a disciplina depende de um debate entre os pares para continuidade da validação do campo. Esses preceitos são estabelecidos em qualquer campo intelectual com o objetivo final de que a disciplina não se dilua ou perca a especificidade. Para que seja perpetuado o campo disciplinar é preciso que sejam

---

<sup>3</sup> Título original: “Di cosa parliamo quando parliamo di storia dell’arte?”. CASTELNUOVO, Enrico. *Retrato e sociedade na arte italiana: ensaios de historia social da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

realizados congressos, criação de revistas especializadas, cursos de graduação e pós-graduação que constantemente serão avaliados por membros que alcançaram legitimidade entre os pesquisadores do campo.

Em 2001, por ocasião do congresso *Artes Visuais pesquisa hoje*, Maria Amélia Bulhões realizou um balanço das pesquisas em arte e propôs dividi-las em: *pesquisa em arte* e *pesquisa sobre arte*. A *pesquisa em arte* trataria dos “processos e suas linguagens” enquanto a *pesquisa sobre arte* abordaria “os objetos artísticos em suas inúmeras relações” (BULHÕES, 2001, p. 21).

Essa consideração nos parece importante ao atribuir que os estudos tradicionalmente da História da Arte ou Artes Visuais estariam relacionados à pesquisa *sobre* artes visuais. O problema é ainda definir o que queremos dizer quando falamos em História da Arte no Brasil?

Maria Lúcia Bastos Kern, em 2001, foi responsável por uma importante reflexão sobre o campo de História da Arte em *Os impasses da História da Arte: a interdisciplinaridade e/ou especificidades do objeto de estudo?*

Kern constata que na última década teria sido “recorrente a constatação da crise da História da Arte como oriunda da perda de especificidades de seu objeto de estudo e da ausência de paradigmas” (KERN, 2001, p. 53). Para Kern a perda da especificidade ocorreu após o “rompimento de fronteiras das práticas artísticas e sua mescla com atividades de outros domínios” impossibilitando um modelo “de análise para toda a disciplina” (KERN, 2001, p. 53).

O primeiro impasse desta afirmação realizada por Kern sobre a crise da disciplina baseia-se em uma pergunta: de qual tradição da História da Arte Kern está falando? A pesquisadora talvez não esteja se referindo a crise de um campo disciplinar no Brasil, pois o mesmo não se constituiu como autônomo. Kern, para justificar a existência da crise, recorre a um texto de Henri Zern que afirma que a História da Arte teria sido marcada por duas correntes: pelo empirismo e por uma visão “idealista ou ainda formalista que centraliza o seu foco de análise no artista como ente quase divino e/ou

nas formas por ele criadas.” (KERN, 2001, p. 54). Essa limitação constatada pelos estudos da História da Arte seria compensada por uma intensa interdisciplinaridade, bem como pelas “transformações que se processam na História, sobretudo com a chamada *Nouvelle Histoire*”. (KERN, 2001, p. 54).

Para Kern, a resposta à crise da História da Arte foi encontrada na corrente de renovação dos Estudos Históricos denominada *Nouvelle Histoire*. Os três volumes do *Faire de l’histoire*, publicado em 1974, tinha o objetivo de oferecer a renovação da História como disciplina na França. Kern parece buscar a renovação da História da Arte no manifesto dos “novos estudos históricos” devido à vinculação entre essas duas disciplinas no Brasil.

É necessário mencionar que o ensino universitário brasileiro passou a considerar a *Nouvelle Histoire* como uma importante alternativa para a “renovação dos estudos históricos”. Para os estudantes de História na década de 1990, as análises que propusessem um viés marxista deveriam ser repensadas, pois poderiam representar a desatualização conceitual. O “correto” era ser “francês”. O pressuposto era que a História como disciplina vivia em uma enorme crise e a única forma de sobrevivência era se atrelar às renovações propostas em *Novos Problemas, Novos Objetos* e *Novas Abordagens*<sup>4</sup> do *Faire de l’histoire*.

Como em qualquer manifesto foi necessário traçar um diagnóstico para a crise geral da História como disciplina para que as mudanças fossem aceitas e ocorressem rapidamente. Mas essa crise não era francesa e escrita por franceses? Isto não importava muito para a universidade brasileira naquele momento. Os estudos que propusessem a “renovação do campo” eram vistos como inseridos nas novas tendências e deveriam ser valorizados. O que ocorreria era que muitos historiadores de tendências diferentes eram tratados como pertencentes à mesma “renovação” como podemos mencionar o historiador Carlo Ginzburg. O historiador italiano passou a ser localizado, sem contradição, com propostas da *Nouvelle Histoire*.

---

<sup>4</sup> LE GOFF, J.; Nora, Pierre. *História: Novos problemas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. LE GOFF, J.; Nora, Pierre. *História: Novos objetos*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976. LE GOFF, J.; Nora, Pierre. (org.), *História: Novas abordagens*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

Mas como foi desenhada a crise da História da Arte pelos franceses? No volume *História: Novas Abordagens* encontramos o texto *A arte* de Henri Zerner, que possui menos de dez páginas. Em outras palavras: a arte, a História da Arte assim como suas teorias e métodos receberam dos três volumes publicados um diagnóstico de crise e renovação em dez páginas? Talvez o maior problema tenha sido os pesquisadores brasileiros aceitarem essa crise e estarem aptos para a renovação: do objeto, da disciplina, da metodologia, dos textos fundadores reunidas nas dez páginas publicadas por Henri Zerner.

Vinte e três anos depois Henri Zerner publica *Écrire l'histoire de l'art: figures d'une discipline*<sup>5</sup> e explica por que passou a se interessar, como estudante de História da Arte, pelas questões teóricas metodológicas do campo de estudo.

Mas por quais razões um estudioso tão interessado nas perspectivas do campo da História da Arte dedicou um texto de apenas dez páginas para discutir a crise? Zerner explica:

Um autor chamado, Jacques Le Goff e Pierre Nora convidou-me, um pouco desesperado, para apresentar as novas abordagens da história da arte para o Fazer da História que a publicação data de 1974. Tarefa ingrata. (...) Eu descrevi de maneira um pouco caricatural – é legítimo – a história da arte tradicionalmente buscando conciliar uma concepção idealista de arte e um método positivista de pesquisa. (ZERNER, 1997, p. 8. Tradução livre do autor).<sup>6</sup>

A leitura da apresentação de *Écrire l'histoire de l'art* possibilita entender as instâncias de produção do texto “renovador” em 1974. O problema é que o desconhecimento dessas instâncias possibilitou a transformação de um texto inicial em um porta-voz de uma crise que necessitava urgentemente de uma “renovação”. Zerner em 1974 traçou um quadro parcial para a renovação de um campo que o próprio autor não estava muito seguro em denominar. O problemático é que tal texto se transforma no Brasil em um manifesto que

---

<sup>5</sup> ZERNER, Henri. *Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline*. Paris: Gallimard, 1997.

<sup>6</sup> “Un auteur s’entant dédit, Jacques LeGoff et Pierre Nora m’avaient invite, un peu en catastrophe, à faire le point sur les nouvelles approches de l’histoire de l’art pour Faire de l’histoire dont la publication remonte à 1974. Tâche ingrante. (...) J’y décrivais de façon un peu caricaturale – c’est de bonne guerre – l’histoire de l’art traditionnelle cherchant tant bien que mal à concilier une conception idéaliste de l’art et une méthode positiviste de recherche”. (ZERNER, 1997, p. 8).

incitava as mudanças de um “campo conservador”, a História da Arte. Mas com qual legitimidade podemos aceitar o cenário de crise atestada por um campo que não reconhece a autonomia da história da arte como a história?

No campo da História, o interesse pela visualidade parece ter se constituído, a partir da década de 1960, momento em que os historiadores passaram a ampliar o conceito de fonte histórica. Se antes era possível, em decorrência do conceito positivista de verdade, considerar apenas como fontes os documentos oficiais, posteriormente, historiadores profissionais perceberam a necessidade de conceber fontes, métodos e abordagens de maneira mais abrangente e complexa.

O grande problema é que a História enquanto disciplina parece rejeitar a autonomia do campo da História da Arte. Basta notar que os historiadores da arte possuem congressos específicos<sup>7</sup> e são raras as exceções de trabalhos apresentados em encontros como os da Associação Nacional de História (ANPUH) por historiadores da arte profissionais. Neste sentido, quando apresentados, os trabalhos só assumem legitimidade se forem considerados como fontes históricas ilustrativas ou informativas.

Ulpiano Meneses, em 2003, corrobora tal interpretação ao mencionar que nos três volumes do *Faire de l'histoire* não se encontra mais de um capítulo sobre “arte”. Melhor seria, nas palavras de Meneses, o “silêncio total”. (MENESES, 2003, p.20). No Brasil encontramos o livro *História e Imagem* do historiador Eduardo França Paiva que “apesar da largueza de intenções, ao procurar inserir as imagens na História Cultural, a preocupação exclusiva do autor com temas exclui o específico: a visualidade; suas leituras, por isso, quase sempre, pouco fazem mais que corroborar o que outras referências já permitiam concluir (MENESES, 2003, p.20).

Dessa forma, grande parte das preocupações sobre uma teorização previamente constituída advém do fato de que o “documento visual” é tratado como uma fonte escrita, parecendo não exigir nenhuma especialização necessária para o desenvolvimento da análise.

O grande problema dos historiadores que tratam uma obra artística no seu aspecto apenas informativo ou informacional é o de negar um conjunto de elementos formais que caracterizam a especificidade da imagem artística. Como é possível perceber não parece existir um campo disciplinar constituído pela História da Arte no Brasil e por isto é natural esse sintoma constante de crise.

Podemos notar que nunca nos referimos a pesquisadores brasileiros que produziram uma renovação na disciplina e que constataram a crise. Existe uma importação contínua do termo crise, mas de países que possuem uma tradição disciplinar consolidada. Neste sentido, para falar em crise da História da Arte seria necessário partir da pergunta inicial: Do que estamos falando quando falamos de História da Arte no Brasil?

### **A História da Arte**

É possível encontrar a disciplina História da Arte sendo oferecida em cursos como: publicidade, jornalismo, turismo, história, artes visuais e conservação e restauração. Nos cursos como publicidade, jornalismo e turismo muitas vezes a disciplina tem a função de fornecer um conjunto de referências para ampliação da cultura visual do estudante.

Os historiadores tradicionais além de rejeitarem a análise do caráter estético das obras artísticas não concordam com a constituição de cursos superiores em História da Arte, como demonstra o documento abaixo:

Por outro lado, concordamos que não se pode permitir a proliferação de cursos em nível de Graduação que representam apenas um recorte, uma especialização em nossa área, o que é pertinente para cursos em nível de Pós-Graduação. Por isso concordamos que cursos com denominações como História da Arte e História, Teoria e Crítica da Arte devam convergir para a denominação História – Bacharelado e História – Licenciatura dependendo se o perfil do egresso que se quer formar se destina ao ensino ou a atuação profissional específica em instituições que lidam com objetos artísticos. Neste caso é indispensável que o curso venha perder o caráter de especialização que ele tem, verificando se seu projeto político-pedagógico contempla os componentes curriculares formadores do profissional de História. (Carta endereçada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação pela Associação Nacional de História. Disponível em: [http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=314](http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=314). Acessado em 28 de

---

7 Cf: ANPAP: A Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas. Fundada em 1987. CBHA: Comitê Brasileiro de História da Arte.

março de 2010.)

No mesmo documento, a ANPUH não concorda com a criação de cursos de graduação de *Conservação e restauração*. A Associação considera que

consideramos que no caso dos cursos com denominações Conservação e restauração de bens culturais móveis e Tecnologia e conservação de restauro não são cursos que nos pareçam devam ser oferecidos em nível de ensino superior, eles nos parecem cursos mais adequados para serem oferecidos como cursos de formação tecnológica de nível médio, como as próprias denominações permitem suportar. No caso do Ministério e desta Secretaria avaliar que eles devem mudar de denominação e convergirem para a nossa área, é fundamental que seja observado se os temas de formação, se os componentes curriculares, se o perfil do egresso correspondem àqueles exigidos para a formação de um profissional de História. Ou seja, consideramos que nestes casos não seria apenas uma questão de convergência de denominação, mas de alteração do perfil dos cursos, se estes querem ser mantidos como cursos de formação superior. (Carta endereçada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação pela Associação Nacional de História. Disponível em: [http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=314](http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=314). Acessado em 28 de março de 2010.)

Com relação à formação do historiador da arte, Jorge Coli escreve: *Pela implantação de graduações em História da Arte nas universidades brasileiras* (2006). Coli não concorda com a proposta da ANPUH e reivindica a “necessidade premente da implantação e desenvolvimento das graduações em História da Arte no Brasil”. (COLI, 2006, p. 132).

A história da arte, para Jorge Coli, sempre foi concebida como uma disciplina “complementar para os estudos de arquitetura ou de arte”. Com a criação da primeira universidade brasileira nos anos de 1930 ninguém “cogitou, no entanto, em criar um Departamento autônomo de História da Arte”. (COLI, 2006, p. 132).

A inexistência de um espaço institucional definido obrigou os historiadores da arte a encontrarem inserção “ali onde podiam, já que não havia um quadro legítimo para seus estudos: em história, em arquitetura, em estética, em sociologia.” (COLI, 2006, p. 132). A ausência de um campo específico resulta, segundo Coli, de equívocos nas classificações acadêmicas: “ora se submete a História da Arte à teoria, à estética, à crítica (quantas agências de fomento à pesquisa não a espremem sob o título ambíguo de ‘Fundamentos e críticas das artes’...), ora às práticas artísticas. (COLI, 2006, p. 132).

Mas qual o “lugar” da História da Arte no Brasil? “Até hoje, quantos não pensam que a

História da Arte é uma disciplina artística, e não histórica?” (COLI, 2006, p. 132). Com relação à formação do historiador da arte Coli conclui: “o historiador da arte não é um artista, evidentemente. Ele tem que dominar os métodos do historiador, saber trabalhar com arquivos, com fontes primárias e secundárias, organizar interpretações que dependem dos ramos mais diversos dos estudos históricos” (COLI, 2006, p. 132).

Como se sabe, Jorge Coli faz parte do programa de Pós-Graduação em História da Arte da Unicamp. O mestrado em História da Arte foi criado em 1998 e o doutorado em 2004. A proposta do programa é “imprimir um tratamento ao objeto artístico cultural capaz de por em relevo sua natureza específica, irreduzível à condição genérica de simples documento histórico”.<sup>8</sup>

Mas como congregar os conhecimentos que caracterizam a formação histórica sem perder a especificidade do campo e não cair em um reducionismo técnico? A primeira necessidade talvez seja discutir a definição de História da Arte como disciplina humanística.

### **A História da Arte como disciplina humanística**

A História da Arte, assim como as “Ciências Humanas” no sentido geral, passou por um período que poderíamos denominar de sedução da técnica ou do cientificismo. A aproximação das Ciências Humanas com as ciências naturais oferecia a possibilidade de alcançar o estatuto de legitimidade que gozava o discurso cientificista no século XIX e início do XX. Muitas vezes o ideal cientificista foi traduzido por práticas da “Escola Positivista” que rapidamente foi questionado pela verificação da impossibilidade de estabelecer paralelos tão imediatos entre práticas sociais e o mundo natural.<sup>9</sup>

No campo de História da Arte a resposta à sedução cientificista foi respondida por Panofsky no texto *História da Arte Humanista*. Panofsky remonta a história pessoal de

---

<sup>8</sup> Disponível em:

<http://www.ifch.unicamp.br/pos/historia/index.php?menu=menulpesquisa&texto=linhaspesquisa#area1>

<sup>9</sup> CF: REIS, José Carlos. *A História, entre a filosofia e a ciência*. São Paulo: Ática, 1996.

Emmanuel Kant que nove dias antes de morrer recebeu a visita de seu médico. Kant mesmo velho, doente e quase cego se levantou da cadeira e ficou de pé murmurando palavras ininteligíveis. Panofsky explica que “finalmente, seu fiel acompanhante compreendeu que ele não se sentaria antes que sua visita o fizesse” (PANOFSKY, 1976, p. 20). Após o médico ter se sentado, Kant “deixou-se levar para sua cadeira e, depois de recobrar um pouco as forças, disse: *“Das Gefühl für Humanität, hat mich noch nicht verlassen”* - “O senso de humanidade ainda não me deixou”. (PANOFSKY, 1976, p. 20).

Panofsky narra essa breve história para conceituar o “humanismo”<sup>10</sup> e demonstrar como a história da arte, resultado de um produto humano, deve ser analisada pelos métodos das Ciências Humanas. Diferentemente dos objetos das ciências naturais não é possível encontrar uma “natureza” que defina a arte. Para o campo da história da arte é fundamental a existência do “objeto artístico” que depende de uma operação conceitual e não se reduz a uma escolha técnica.

Para Panofsky o problema não reside na aplicação de métodos científicos na História da Arte. A utilização de “artifícios como análise química dos materiais, raios X, raios ultravioleta, raios infravermelhos e macrofotografia” são úteis, mas seu emprego “nada tem a ver com o problema metodológico básico” da História da Arte. Quando um cientista afirma que os pigmentos utilizados em uma miniatura pretensamente medieval não teriam “sido inventados antes do século XIX, pode resolver uma questão de história da arte, mas não é uma afirmação de história da arte”. Os dados obtidos na análise química e na história da química, dizem respeito à miniatura “não *qua* obra de arte, mas *qua* objeto físico, e pode, do mesmo modo, referir-se a um testamento forjado” (PANOFSKY, 1976, p. 35). Os “artifícios” técnicos como o uso de raios X não diferem do uso de “óculos ou lentes de aumento” permitindo ao “historiador de arte ver mais do que poderia fazê-lo sem eles, porém, aquilo que se vê precisa ser interpretado “estilisticamente” como aquilo que percebe a olho nu” (PANOFSKY, 1976, p. 35).

Desta forma, caso o observador não possua o arcabouço teórico que caracteriza o ofício

---

<sup>10</sup> Panofsky historiza o conceito de humanismo para reivindicar a inserção da História da Arte no quadro geral do humanismo e afastar-se do determinismo técnico.

do Historiador da Arte um conjunto de lentes não fará diferença, pois o problema não é classificatório, mas fenomenológico. A própria consciência da necessidade de preservação e conversação sempre esteve associada às Ciências Históricas e não às Ciências Naturais. Mas o cientista não trabalha com registros humanos? Panofsky explica que apesar do cientista trabalhar com registros humanos, ele o faz, sobretudo com as obras de seus predecessores. “Mas, ele os trata, não como algo a ser investigado e sim como algo que o ajuda na investigação” (PANOFSKY, 1976, p. 24).

A diferença entre as humanidades e as ciências naturais também reside no fato que o “cientista, trabalhando como o faz com fenômenos naturais, pode analisá-los de pronto”. O humanista ao trabalhar com ações e criações humanas se empenha em realizar um processo mental de “caráter sintético e subjetivo” tornando necessário “refazer as ações e recriar as criações mentalmente”. (PANOFSKY, 1976, p. 34).

Para explicar o processo de “recriação”, Panofsky formula uma situação hipotética da descoberta, em 1471, nos arquivos de uma pequena cidade do vale do Reno de um contrato com seu respectivo registro de pagamento para os quais o pintor “Johnnes qui et Frost” recebeu a “incumbência de executar, para a Igreja de St. James um retábulo” com a natividade ao centro e São Pedro e São Paulo nas extremidades. Após a verificação do contrato o pesquisador hipotético encontrou na Igreja de St. James um retábulo que corresponde ao contrato. Esse caso hipotético é ideal, pois não foi preciso buscar uma fonte indireta, como “uma carta, uma descrição numa crônica, biografia, diário ou poema” (PANOFSKY, 1976, p. 27).

Para continuar a argumentação Panofsky parte do pressuposto que o documento poderia ser original, uma cópia ou uma falsificação que comportaria informações incorretas. Com relação ao retábulo que o contrato faz referência poderia ter sido destruído durante os “distúrbios iconoclasticos de 1535” e substituído por outro retábulo, mas mantendo os mesmos temas. Panofsky elabora tal situação para explicar, dentre outras questões, as diferenças de atuação entre o historiador e o historiador da arte.

Enquanto o primeiro buscaria o sentido de verificação em documentos escritos (fonte

primária) e o retábulo (fonte secundária) o historiador da arte inverteria partindo do retábulo com fonte primária e as fontes escritas seriam o segundo elemento a ser verificado. Mas como definir o regime de “autenticidade”<sup>11</sup> essencial para a prática do historiador da arte? Tal questão poderá ser respondida considerando a análise da obra pelo uso do triplo registro: formal, semântico e social. Essa proposta buscaria preservar a especificidade do campo sem perder os regimes de historicidade.

### **Algumas questões de método**

O primeiro livro a ostentar, nas palavras de Erwin Panofsky, a frase “história da arte” na página de rosto foi a *Geschichte der Kunst des Altertums*, de Winckelmann de 1764. Os fundamentos da disciplina foram lançados em 1827 de Karl Friedrich Von Rumohr.

A História da Arte conseguiu se estabelecer e construir sua autonomia de conhecimentos como a “instrução prática para as artes, apreciação e crítica de arte e esse monstro amorfo chamado ‘conhecimentos gerais’” (PANOFSKY, 2002, p. 415). O “lugar” da História da Arte foi construído na revista *Art Bulletin* que fundada em 1913 rapidamente se tornou a porta voz dos pesquisadores da área.

Panofsky, um dos nomes mais influentes da história da arte, propõe a análise da imagem em três níveis: pré-iconográfica, iconográfica e a iconológica também conhecida como a formal, a semântica e a social.

A análise pré-iconográfica ou tema primário ou natural é dividido em fatural e expressional. O fatural é apreendido pela “identificação das formas puras” ou em certas configurações de “linha e cor, ou determinados pedaços de bronze” assim como no reconhecimento de objetos naturais, plantas, casas, seres humanos. O expressional é caracterizado pela identificação das relações mútuas entre os acontecimentos assim “como pela percepção de algumas qualidades expressonais como o caráter pesaroso de uma pose ou gesto, ou a atmosfera caseira e pacífica de um interior” (PANOFSKY, 1979,

---

<sup>11</sup> O conceito de autenticidade em um sentido mais imediato é o “contrário do falso” e no mais alargado “não é arte autêntica tudo aquilo que é repetição, conformidade com modelos, operação técnica separada

p. 50).

Tema secundário ou convencional ou análise iconográfica. Para esse segundo nível de análise é possível reconhecer os elementos que compõem as cenas para identificações dos grandes temas característicos do século XIX: bíblicos, mitológicos ou políticos. O reconhecimento das convenções é fundamental para a identificação do tema secundário. Entende-se por convenção que “uma figura masculina com uma faca representa São Bartolomeu, uma figura feminina com um pêssigo na mão é a personificação da veracidade”. Um grupo de figuras “sentadas a uma mesa de jantar numa certa disposição e pose representa a Última Ceia” (PANOFSKY, 1976, p. 50). Diferentemente da análise pré-iconográfica que faz uso da experiência prática, a iconográfica depende de um conhecimento cultural dos motivos artísticos.

Significado intrínseco ou conteúdo também conhecido como iconologia corresponde aos elementos sociais que caracterizam uma “atitude básica de uma nação”, de um período, questões religiosas ou filosóficas. Panofsky busca realizar a passagem da “imanência” para o social ou cultural. A iconologia deve ser analisada considerando os “métodos de composição” e a “significação iconográfica”.

Para se definir as alterações nos “métodos de composição” e “significação iconográfica” é necessário selecionar um conjunto de obras que tratam o mesmo tema e buscar as modificações ao longo de um período histórico. O historiador da arte encontrará os primeiros exemplos em Pietro Cavallini em 1291 em Roma, Duccio di Buoninsegna de 1308-1311 na *The National Gallery of Art* em Washington, Ícone Russo na primeira metade do século XV em Moscou. Ao comparar essas imagens entre si notará uma equivalência dos “métodos de composição” e da “significação iconográfica”. As mudanças, entretanto, ocorrerão ao se comparar as obras como de Robert Campin de 1425-1430 do *Musée des Beaux-Arts*, Dijon, Petrus Christus de 1445 do *The National Gallery of Art* em Washington, Piero della Francesca de 1470-85 da *National Gallery* em Londres, Sandro Botticelli de 1500 na *National Gallery* em Londres.

Após o levantamento o historiador da arte perceberá como informa Panofsky que nos

---

de qualquer acto ideativo. (ARGAN, 1994, p. 18).

séculos XIV e XV o tipo de “Natividade tradicional, com a Virgem Maria reclinada numa cama ou canapé, foi freqüentemente substituído por um outro que mostra a Virgem ajoelhada em adoração ante o Menino” (PANOFSKY, 1976, p. 53). Do ponto de vista da composição existe uma mudança na estrutura espacial da obra na substituição de um esquema triangular para um retangular. Se os “métodos de composição” se referem às alterações na forma da imagem, a “significação iconográfica” dependerá da mudança da interpretação da narrativa. Qual a alteração do significado na substituição da Virgem reclinada numa cama ou canapé pela Virgem ajoelhada em adoração ante o Menino? A mudança está na vinculação construída entre a Virgem e o Menino. A Virgem primeiramente representada deitada de costas para o Menino sem associação afetiva é substituída por uma Virgem que se ajoelha em processo de adoração. O que está em jogo na interpretação é a constituição de um registro de proximidade e afetividade entre o Menino e a Virgem.

Essas modificações explicariam a razão de um mesmo tema ser tratado por vários artistas em épocas diferentes. Para conferir uma nova interpretação ao tema o artista buscará um novo “método de composição”. Apenas justificava a feitura de uma nova obra se a mesma fosse detentora de uma nova interpretação que seria resultado da mudança formal. Para tanto, o artista terá que criar um novo sistema de representação considerando as cores, a disposição dos elementos da cena. O que é necessário entender é por qual razão o artista escolhe propor uma nova interpretação de um tema já representado por outros artistas? Tal pergunta deve ser realizada considerando os aspectos culturais de uma determinada época. Um conjunto de novas referências culturais possibilita que o artista construa uma nova interpretação de um tema tradicional como a Anunciação, a Crucificação ou o Nascimento de Vênus. Mas o historiador da arte está interessado em responder quais foram os fatores históricos, sociais ou culturais que permitiram essa mudança. Existe uma passagem dos elementos da imagem ao estudo histórico e social. O trabalho do historiador da arte não termina na iconologia, apenas começa.

A questão social é fundamental para a História da Arte, mas contextualizada com o conceito de autenticidade e *problema artístico*. A arte não é a busca desenfreada pela

novidade como muitos manuais buscam estabelecer. Nesses manuais geralmente é construída uma linha histórica onde a arte clássica é considerada a maior expressão da “perfeição”, da “genialidade” e da “beleza” enquanto os outros períodos são vistos como estagnação e retrocesso.

É necessário que o conceito de “autenticidade” comporte o conceito de *função*, *destinação* e *problema artístico*. Para tanto é necessário contextualizar as técnicas, as formas de representação e a destinação. Descobrir que um artista trabalhava para um mecenas, ou foi contratado pela Igreja é apenas parte do problema.

A grande questão para o historiador da arte é entender como um determinado artista mesmo tendo que enfrentar as cobranças de um contratante, a competição com outros artistas conseguiu realizar uma obra artística “autêntica”. O historiador da arte não nega que os artistas enfrentem problemas de controle social, mas prefere entender quais as “estratégias” formuladas artisticamente foram capazes de “negociar” com os sistemas coercitivos vigentes. Aceitar que a obra de um artista pode ser explicada pelo mecenato é desconsiderar as “estratégias” e “astúcias” que uma determinada delimitação temporal comporta.

O historiador da arte não deve “tentar entender como aquela problemática geral se desdobra na obra do artista e nela constitui o tema ou o conteúdo, mas como aquela problemática envolve o problema específico da arte e se apresenta ao artista como problema artístico” (ARGAN, 1994, p. 18).

Argan nos apresenta nesta afirmação a história de Michelângelo e sua responsabilidade a respeito da pintura na Capela Sistina, ao pintá-la

assumiu uma posição ideológica que pôde ser explicada também no plano doutrinal, que decerto influiu de maneira determinante na evolução da crise. E ainda: sentiu que a crise religiosa colidia também com a arte e enfrentou-a como problema da arte, do mesmo modo que os filósofos a enfrentaram como problema filosófico e os políticos como problema político (ARGAN, 1994, p. 18).

O grande desafio de Panofsky teria sido congregar os níveis interpretativos da imagem sem perder suas relações culturais. Essa proposta eliminaria os riscos da produção de

argumentos “circulares”, ou seja, o historiador lê nas imagens o que “já sabe, ou crê saber, por outras vias, e pretende ‘demonstrar’”.<sup>12</sup>

O método iconográfico como ficou conhecido também questionaria as análises que reduzem à imagem aos seus componentes visuais. As teses de Heinrich Wölfflin e seus correspondentes pares de oposição e valores visuais são fundamentais para a história da arte, mas a dificuldade seria encontrar os níveis de percepção não contaminados pela interpretação. Qualquer descrição, como explica Panofsky<sup>13</sup>, carrega um regime interpretativo. Questiona-se, assim, a possibilidade de existir uma experiência visual pura sem mediações.

O método de Panofsky foi criado para o estudo de obras artísticas do Renascimento, mas passou a ser aplicado pelos pesquisadores para a análise de outras realidades históricas. A difusão do método produziu questionamentos como os encontrados em Svetlana Alpers<sup>14</sup> que define as noções de iconografia e iconologia como insuficientes para analisar a arte holandesa do século XVII. Como analisar um conjunto de obras que se referem à experiência cotidiana? Como utilizar os níveis de significação se não remetem a uma referência iconográfica anterior? Para Alpers o ideal seria o deslocamento de uma história da arte para a “cultura visual”. Essas preocupações de Alpers parecem ter sido influenciadas pelos estudos de Baxandall e a elaboração do conceito de “*period Eye*”<sup>15</sup>. Baxandall demonstra como o contratante possuía um papel ativo na elaboração da obra artística.

Um outro caminho para a “renovação” dos estudos da História da Arte pode ser percebido no interesse pelas propostas de Didi-Huberman e na “redescoberta” de Aby

---

<sup>12</sup> GINZBURG, Carlo. “De Warburg a E.H.Gombrich: notas sobre um problema de método”. In: *Mitos, emblemas e sinais*. Morfologia e História. São Paulo: Companhia das Letras, 1989, p. 63.

<sup>13</sup> PANOFSKY, Erwin. “Sobre o problema da descrição e interpretação do conteúdo de obras das artes plásticas” (1932). In: LICHTENSTEIN, Jacqueline (dir.). *A pintura: textos essenciais - Vol. 8: Descrição e Interpretação*. Coordenação da tradução de Magnólia Costa. São Paulo: Editora 34, 2005.

<sup>14</sup> Alpers, Svetlana. *A arte de descrever: a arte holandesa no século XVII*. Tradução Antônio de Pádua Danesi, São Paulo, Edusp, 1999, 427 pp.

<sup>15</sup> BAXANDALL, Michael. *Padrões de Intenção: A explicação histórica dos quadros*. Trad. Vera Pereira. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

Warburg. Mas como pondera Carlo Ginzburg: “Descobrir hoje o valor de Warburg e dos seus amigos e continuadores seria certamente um pouco ridículo” (GINZBURG, 1989, p. 42).

Stéphane Huchet afirma que o método Iconológico de Panofsky e suas filiações com as propostas neo-kantianas teriam estabelecido uma “camisa de força cognitiva sobre as obras de arte cuja interpretação não deveria deixar nada fora do seu alcance totalizante, verbalizador e discursivo”. (HUCHET, Stéphane. Prefácio. 1998, p. 15). Apesar de concordar em parte com Huchet não consigo responsabilizar o método pela produção de discursos “totalizantes” ou a produção de uma “camisa de força cognitiva”. O método é apenas uma ferramenta para a análise e a limitação está no pesquisador que o utiliza.

Mas conseguiríamos reconstituir os “sentidos” originais de uma obra do século XIII? Didi-Huberman questiona essa possibilidade de reconstituir a “origem” dos sentidos produzidos por uma determinada obra historicamente. Metaforicamente explica que “o ato de desenterrar um torso modifica a própria terra, o solo sedimentado – não neutro, trazendo em si a história de sua própria sedimentação – onde jaziam todos os vestígios” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 176).

O processo de pesquisa permite apenas o contato com o objeto “desenterrado”, mas com o seu contexto “jamais o tivemos, jamais o teremos” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 176). Deste ponto de vista não quer dizer que a História da Arte seja impossível. “Quer simplesmente dizer que ela é anacrônica” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p. 176).

Didi-Huberman propõe uma análise tendo como ponto de partida a abertura, a montagem e o anacronismo. Mas o risco de uma história da arte não calcada na historicidade, mas no anacronismo e na montagem não arriscaria a produção de um “mero comentário pessoal”? (PUGLIESE, 2005, p. 211).

Didi-Huberman buscaria a constituição de uma metodologia baseada em três categorias do visual: 1) visível: como a dúvida fenomenológica da objetividade da visão; 2) legível: relacionado à prática anacrônica; 3) invisível: como correspondente ao conceito de virtualidade. A forma artística é pensada como um processo de “formação”

encontrada em teses como de Warburg, Benjamin e Adolf Hildebrand.

Didi-Huberman revê o conceito de formalismo e rejeita as interpretações pejorativas do termo muitas vezes associadas ao crítico americano Greenberg. Didi-Huberman aproxima o conceito de “formalismo” tal como entendido pelos formalistas russos que a “forma” é apreendida no texto ou na textura com uma relação de autonomia “material e significante das formas”. A forma seria apreendida em primeiro lugar na sua “fatura” (*factura*, que significa ao mesmo tempo textura e materialidade) em suas “em suas ‘particularidades específicas’, na unidade singular, que ela realiza a cada momento, do material e de seus caracteres construídos ou significativos” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.215).

Deve-se reconhecer assim a “forma em sua organicidade”. Esse conceito acaba por se relacionar com o de textura, enunciando o caráter dinâmico das formas. De tal maneira, ela não se realiza apenas na descrição dos aspectos que a constitui, mas na relação dialética que coloca em conflito na articulação de um número de coisas e aspectos.

Esse processo dialético revela-se, nas palavras de Didi-Huberman, seu caráter de “montagem”, de conflitos e de transformações múltiplas.

Conseqüência capital, com efeito. Ela sugere a função, mas não — como em Cassirer — a unidade ideal da função. Sugere a coerção estrutural, mas não o fechamento ou o esquematismo de uma forma alienada a algum "tema" ou idéia da razão. Ela enuncia um trabalho, um *trabalho da formatividade* que comporta, apesar da distância manifesta das problemáticas, certas analogias perturbadoras com o que Freud teorizava, a propósito do sonho, como um *trabalho da figuralidade*. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.216).

O papel da “forma” seria o de possibilitar uma desconstrução e desfiguração dos automatismos perceptivos, assim como reivindica Hans Robert Jauss ao propor o conceito de “fruição estética”.

Didi-Huberman anuncia as conexões existentes entre a teoria freudiana e o Formalismo Russo. Interessa, entretanto, resgatar o conceito de “deformação organizada”. Toda forma “é formadora na medida mesmo em que é capaz de *deformar* organicamente, dialeticamente, outras formas já “formadas”. (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.217).

A crítica mais recorrente a teorização dos Formalistas Russos seria a exclusão da “forma em sua contextualidade”. Como informa Didi-Huberman, apesar de Tyniavov ter problematizado esse conceito em 1923 o Formalismo passou a ser entendido como a “recusa de compreender uma forma em seu contexto” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.219).

Esse equívoco teria sido gerado “em parte porque a história — a má, a belicosa, a totalitária — destruiu a coerência e a vida própria desse movimento intelectual” (DIDI-HUBERMAN, 1998, p.219). Devido a tal fato, os textos dos formalistas foram traduzidos, em francês, apenas em 1965.

Mas por quais razões os livros de Didi-Huberman apresentam aos leitores brasileiros uma novidade tão instigante? Uma possível explicação pode ser encontrada em Alain Bois no texto *Como resistir à chantagem*. Alain Bois explica que existem uma série de “chantagens” que caracterizam a produção do conhecimento na História da Arte e, sem dúvida, a Moda seria um dos recorrentes. Existe uma obrigação de seguir a “última tendência do mercado de idéias, seja ela teórica, ateórica ou antiteórica”.<sup>16</sup> Um outro aspecto de Didi-Huberman é a capacidade de produzir um texto sedutor muitas vezes próximo ao ensaio que comporta visitar em um único texto um universo teórico complexo e muitas vezes díspar. Como a História da Arte no Brasil não se consolidou como uma disciplina autônoma teorias abrangentes e sedutoras com uma chancela equivocada de “interdisciplinaridade” e “novidade” causam sempre um interesse repentino.

A questão que se coloca no presente artigo é a da necessidade da constituição da História da Arte como disciplina autônoma com seus métodos, problemas e procedimentos teóricos específicos. A ausência de debate e uma necessidade contínua de “atualização” teórica produz equívocos que dificultam a constituição de um campo específico de conhecimento. A proposta do artigo é justamente inaugurar tal problematização para que seja possível responder sem constrangimentos: o que queremos dizer quando falamos em História da Arte no Brasil?

---

<sup>16</sup> BOIS, Yve-Alain. Introdução. In: A pintura como modelo. WMF, 2009. p. xvi

## Referências

- ARGAN, Giulio Carlo. Guia de História da Arte. Lisboa: Estampa, 1994.
- BAXANDALL, Michael. Padrões de Intenção - A explicação histórica dos quadros. São Paulo: Cia. das Letras, 2006.
- BOIS, Y-A. Viva o formalismo (bis). In: Clement Greenberg e o debate crítico. Rio de Janeiro: Zahar, 1997. p. 248).
- BOIS, Yve-Alain. A pintura como modelo. WMF, 2009.
- BULHÕES, Maria Amélia. Complexidades na consolidação de uma área de conhecimento. In: WANNER, Maria Celeste de Almeida. (org.). Artes Visuais pesquisa hoje, Salvador, 2001.
- Carta endereçada à Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação pela Associação Nacional de História. Disponível em: [http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID\\_CONTEUDO=314](http://www.anpuh.org/conteudo/view?ID_CONTEUDO=314). Acessado em 28 de março de 2010.
- CASTELNUOVO, Enrico. Retrato e sociedade na arte italiana: ensaios de historia social da arte. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.
- COLI, Jorge. Pela implantação de graduações em História da Arte nas universidades brasileiras. In: Marília Andrés Ribeiro; Maria Izabel Branco Ribeiro. (Org.). Anais do XXVI Colóquio do Comitê Brasileiro de História da Arte. 1 ed. Belo Horizonte: C/arte, 2007, v. 1.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. O que vemos, o que nos olha. São Paulo: Ed. 34, 1998.
- DIDI-HUBERMAN, Georges. Devant L'Image. Paris: de Minuit, 1990.
- FREITAS, Artur. As três dimensões da imagem artística: uma proposta metodológica em História da Arte. In: Anais do III Fórum de Pesquisa Científica em Arte. Escola de Música e Belas Artes do Paraná. Curitiba, 2005.
- GINZBURG, Carlo. De A. Warburg a E.H.Gombrich. Notas sobre um problema de método. In: Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História. 1ª reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- KERN, Maria Lúcia Bastos. Os impasses da História da Arte: a interdisciplinaridade e/ou especificidades do objeto de estudo? In: WANNER, Maria Celeste de Almeida. (org.). Artes Visuais pesquisa hoje, Salvador, 2001.
- LE GOFF Nora, Pierre. (org.), História: Novas abordagens. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LE GOFF, J.; Nora, Pierre. História: Novos objetos. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LE GOFF, J.; Nora, Pierre. História: Novos problemas. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.

R.Cient./FAP, Curitiba, v.8, p. 94-114, jul./dez. 2011

MEDEIROS, Maria Beatriz (org.) Arte em pesquisa: Especificidades (Anais do XIII Encontro Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas – ANPAP). Brasília: Pós-Graduação em Arte da Universidade de Brasília, 2004. v.1 e 2.

MENESES, Ulpiano T. Bezerra de. Fontes visuais, cultura visual, história visual: balanço provisório, propostas cautelares. Rev. Bras. Hist. [online]. 2003, vol.23, n.45, pp. 11-36. ISSN 0102-0188. doi: 10.1590/S0102-01882003000100002.

PANOFSKY, Erwin. Significado nas artes visuais. São Paulo: Perspectiva, 1976.

PUGLIESE, Vera . A proposta de revisão epistemológica da historiografia da arte na obra de Didi-Huberman. In: I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE IFCH UNICAMP, 2005, Campinas. Anais do I ENCONTRO DE HISTÓRIA DA ARTE IFCH UNICAMP- Revisão Historiográfica. Brasília : IFCH - Unicamp, 2004. v. 3. p. 208-216.

REIS, José Carlos. A História, entre a filosofia e a ciência. São Paulo: Ática, 1996.

ZERNER, Henri. Écrire l'histoire de l'art. Figures d'une discipline. Paris: Gallimard, 1997.

## Pequeno panorama histórico do teatro polonês como base para uma herança artística ampla

Rodrigo Rangel<sup>1</sup>

Resumo: Buscaremos neste artigo apresentar um breve panorama histórico do teatro polonês como forma de pontuar algumas origens que vieram a influenciar os trabalhos cênicos de alguns artistas contemporâneos, e também como esta herança foi herdada na construção da modernidade teatral brasileira, através do trabalho de Zigmunt Ziembinski.

Palavras-chave: Teatro Polonês; Teatro Brasileiro; Imigração Polonesa; Ziembinski

Abstract: In this article, we attempt to provide a brief historical overview of Polish theatre as a way to identify some sources that influenced the works of some contemporary stage artists, as way as inherited this legacy was the construction of modern brazilian theatre, through the work of Zigmunt Ziembisky.

Keywords: Polish Theater; Brazilian Theater; Immigration Polish; Ziembinski

---

<sup>1</sup> Possui Mestrado em Ciência da Arte – UFF, Especialização em Docência do Ensino Superior – UNESA, Licenciatura em Educação Artística – habilitação Artes Cênicas – UNIRIO, Bacharelado em Artes Cênicas – habilitação Interpretação Teatral- UNIRIO, Aperfeiçoamento em Método Stanislavski – GITIS, Moscou, Rússia. É professor de Artes Cênicas da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro e de Interpretação Teatral do Grupo Nós do Morro- RJ. Contato: rr.professor@globo.com

## **Introdução**

A história do teatro polonês é extremamente rica, criativa e surpreendente. Em diversas fases podemos perceber que sua manifestação sempre esteve ligada à luta por um ideal de sociedade mais completa. Esta trajetória artística, muitas vezes intercalada por questões políticas conjunturais, influenciou de forma inequívoca o trabalho de diversos artistas desta nação que, em função de suas propostas inovadoras, acabaram conseguindo ultrapassar os limites físicos do próprio país, passando a influenciar também o panorama cênico mundial.

Ainda que grandes artistas teatrais poloneses do século XX tenham conseguido abarcar as atenções do mundo para seus trabalhos e no Brasil tenhamos recebido algumas destas influências dentro do próprio processo de modernização do teatro brasileiro, ainda não possuímos uma literatura ampla em língua portuguesa que nos possa oferecer a dimensão da grande ebulição cênica que sempre ocorreu em terras polonesas.

Assim, é sempre importante revelar em nosso país tanto o processo histórico do rico teatro polonês como ferramenta de um conhecimento artístico pontual, quanto também como forma de reflexão histórica mais ampla, haja vista a importante influência da imigração polonesa em determinadas cidades do sul do Brasil e, principalmente, do Paraná.

Portanto, este artigo buscará levantar um pequeno panorama histórico-artístico do teatro polonês, percebendo de que forma estas origens possam ter influenciado a trajetória cênica tanto de artistas poloneses, quanto daqueles que emigrados de sua terra natal também contribuíram diretamente com nosso teatro, como Zbigniew Ziembinski (1908 – 1978).

## **A construção da identidade teatral polonesa**

A atual superfície da República Polonesa atinge 312.683 km<sup>2</sup>, com 38,5 milhões de habitantes. Se fosse um Estado do Brasil, se encontraria em nono lugar em superfície, e

em segundo lugar em número de habitantes.

A posição geográfica estratégica polonesa sempre a colocou como área conflituosa de inúmeros e diversos embates, que tornaram-se, sem dúvida, fatores determinantes na forma de expressão da população em seu relacionamento com a vida. O teatro não poderia fugir deste contexto:

Identificado visceralmente com a nacionalidade, o teatro polonês sempre foi reconhecido pelo povo como um de seus mais caros tesouros. O idioma, mesmo quando proibido, foi nele exercitado, o anseio de liberdade mantido, a coragem de proclamar num palco os sentimentos calados por baionetas, eis o condimento de muitos e muitos decênios que determina a identificação, junto ao cidadão polonês, do teatro com o pensamento, os desejos nacionais. Isto vale até nossos dias (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 73).

O envolvimento profundo deste país com o teatro, nos oferecem bases para o entendimento dos motivos que poderiam influenciar diversos artistas:

Orgulhosos dos sucessos de nossa música, nossa literatura, nosso cinema, é contudo com nosso teatro que nos apresentamos com mais prazer perante o mundo. Não porque não saibamos apreciar o valor das outras artes, mas porque temos a convicção subconsciente de que o teatro resume a substância da maior parte dos traços característicos daquilo que é polonês e de que, por isso mesmo, é capaz de materializar de forma mais fiel as qualidades espirituais do país e sua população<sup>2</sup> (FILLER, 1977, p. 5, tradução nossa).

O desenvolvimento do teatro polonês, desde a Idade Média, até nossos dias, não difere dos outros países da Europa Central. Os ritos originários do século XII acabaram por se transformar nos conhecidos espetáculos de Mistérios<sup>3</sup> que, atravessando o período medieval, influenciaram o teatro popular, expresso nas ruas, pelo povo e para o povo, através dos comediantes ambulantes, principalmente no século XVI.

---

<sup>2</sup> No original: Fiers des succès de notre musique, de notre littérature, de notre cinema, c'est de ceux de notre théâtre que nous faisons le plus volontiers état devant le monde. Non que nous ne sachions apprécier à sa juste valeur l'acquis des autres arts, mais parce que nous avons la conviction subconsciente que le théâtre a su rassembler dans sa substance le maximum de traits que l'on peut considérer comme distinctifs de ce qui est polonais et que, par là-même, il est capable de représenter de la façon la plus caractéristique qui soit les qualités spirituelles de son pays et de sa population.

<sup>3</sup> Drama medieval religioso (do século XIV ao século XVI) que põe em cena episódios da Bíblia (Antigo e Novo Testamento) ou da vida dos santos, representado quando das festas religiosas pelos atores amadores (mímicos e menestrelis, principalmente), sob a direção de um condutor e em cenários simultâneos (PAVIS, 1999, p. 246).

A dinastia dos Jagellons<sup>4</sup> usufruiu de saudáveis períodos de estabilidade, possibilitando a entrada dos espetáculos teatrais na Corte Real, se tornando um ponto marcante para a “idade de ouro” polonesa, o Renascimento, no qual, além do teatro, outras manifestações artísticas também floresceram. Ricas famílias patrocinavam o teatro, nos séculos XVII e XVIII, e apreciavam enormemente espetáculos que tivessem como tema a própria sociedade polonesa.

Esta rica propulsão artística foi aproximando o interesse popular cada vez mais do teatro, e favorece o entendimento dos motivos desta estreita ligação:

A intensidade das diferentes correntes da vida teatral, espetáculos de corte, mistérios e comédias de mambembes, parece testemunhar incontestavelmente o interesse crescente da população pelo teatro. Ainda não se tratava de um teatro nacional, mas já começava a ser um teatro polonês pois ele apresentava os problemas poloneses e registrava os costumes poloneses. É nisso que reside seu valor especial. Ainda é muito cedo para falar de sua originalidade, de suas formas próprias. É portanto necessário frisar o valor artístico de suas variadas proposições e iniciativas. Esta vocação nacional pronunciada, esta atualidade social, constitui uma amostra daquilo que, ampliando-se ao longo de processos sucessivos, se transformará no teatro polonês contemporâneo, nesta conjuntura já assinalada pela politização<sup>5</sup> (FILLER, 1977, p. 13, tradução nossa).

Assim, em 1765, foi apresentado o espetáculo *Os Inoportunos*, de Jozéf Biewlawski (1739-1809), pela primeira vez com atores profissionais falando polonês, determinando um marco importante que pontuou o início do teatro nacional daquele país.

Porém, quem carregaria a alcunha de verdadeiro fundador do teatro nacional polonês seria o ator, diretor e dramaturgo Wojciech Boguslawski (1757-1829). Seu teatro era de marcante vigor, pois abordava temas patrióticos que valorizavam a luta dos costumes

---

<sup>4</sup> Nome da dinastia real, proveniente da Lituânia, que reinou em uma parte da Europa Central (hoje: [a Lituânia](#), [Polônia](#), [Ucrânia](#), [Letônia](#), [Estônia](#), parte da Rússia e da Hungria) entre os séculos XIV e XVIII.

<sup>5</sup> No original: L'intensité des différents courants de la vie théâtrale, spectacles de cour, mystères et comédies de bateleurs, semble témoigner incontestablement de l'intérêt croissant que la population portait au théâtre. Ce n'était pas encore un théâtre national, mais il commençait déjà à être un théâtre polonais car il présentait des problèmes polonais et enregistrait les costumes polonaises. C'est en cela que reside sa valeur particulière. Il est encore trop tôt pour parler de son originalité, de ses formes propres. Il faut pourtant mettre l'accent sur la valeur artistique de ses différentes propositions et initiatives. Cette vocation nationale prononcée, cette actualité sociale, c'est finalement un avant-goût de ce qui, en grandissant au cours de processus successifs, se transformera en théâtre polonais contemporain, en cette accoutumance déjà signalée à la politisation.

nacionais contra a invasão estrangeira, o que lhe granjeou grande popularidade. Além disso, tinha a preocupação de propiciar ao povo o conhecimento das obras da dramaturgia universal, como Shakespeare, Lessing, Schiller, Voltaire, Diderot, Beaumarchais, além de comédias ligeiras francesas e alemãs, muito em voga na época.

Já no século XIX, o teatro profissional polonês passou por uma situação pontual. Com mais da metade de seu território dominada pela Rússia czarista, a população era impedida de falar a língua pátria em escritórios, escolas e locais públicos. Contudo, o teatro falado em polonês era permitido, ainda que com limites, já que não se podia tratar de temas nacionais e sociais, impedidos pela censura.

Contudo, foi a época na qual floresceu a dramaturgia de Alexander Fredro (1793-1876) que, através de suas comédias, influenciou diversos dramaturgos posteriores que também conseguiriam fazer críticas veladas à burguesia e à sociedade em geral, sendo apreciadas pelo povo mas imperceptíveis aos dominadores.

Dentro deste panorama, solidificou-se o desenvolvimento da expressividade do ator polonês que, obrigado a representar em outra língua, era forçado a encontrar uma expressividade física e gestual para ser compreendido por seus compatriotas.

Portanto, foi um período em que a arte atoral suplantou todas as outras esferas do espetáculo (dramaturgia, cenários, figurinos, etc), pois o público ia ao teatro para assistir seus atores preferidos, que se exibiam com uma qualidade quase mítica:

O vigor da arte do ator polonês e a impossibilidade desses artistas se manifestarem por intermédio da parte essencial da dramaturgia polonesa (ou seja, as peças românticas), faz com que arrisquemos afirmar que o ator polonês desta época exercia dupla função social: devia despertar pelo lado plástico de sua representação, o clima que não podia criar com palavras. Esta posição específica do ator (sobre qual encontramos numerosas provas na imprensa, nas memórias, etc, da época) produziu forçosamente, mais tarde, conseqüências palpáveis: quando o teatro recobrou sua liberdade de expressão, o ator conservou sua posição meio-mítica. E disso ainda hoje existem traços<sup>6</sup> (FILLER, 1977, p. 21, tradução nossa).

---

6 No original: L'épanouissement de l'art de l'acteur polonais et l'impossibilité pour les artistes de se prononcer par l'intermédiaire de la partie essentielle de la dramaturgie polonaise (c'est-à-dire les pièces romantiques), on peut se risquer à dire que l'acteur polonais de cette époque remplissait au sens social une doublé fonction: il devait éveiller par le cote plastique de son jeu le climat qu'il ne pouvait créer par les

O teatro polonês no século XX sofreu, de forma aguda e inevitável, as consequências de um período de duas guerras mundiais, se tornando uma época de muita complexidade e disparidade. Pois, se por um lado o teatro, no período do entre guerras (1918-1939), também chamado de *Teatro da Polônia Livre*<sup>7</sup>, parecia estar amórfico e distante dos grandes problemas que interessavam a sociedade, muito como consequência natural dos anos de dominação czarista que sofrera anteriormente, também surgiram tendências criativas, com opções ideológicas e sociais.

Outro ponto curioso é que existiam, tanto os teatros privados, quanto os financiados por subvenção dos governos municipais. Se em 1933 foi criado o TKKT – Sociedade de Propagação da Cultura Teatral, antes disso, em 1919, por outro lado, era criada a ZASP – União dos Artistas Teatrais Poloneses.

A ZASP agregava artistas de 26 teatros dramáticos, de 6 óperas e de 35 pequenos teatros de variedades, contabilizando assim 67 grupos distintos, sendo 36 deles permanentes. Todas essas diferenças, patentes dentro de um mesmo período, refletem a grande força artística da Polônia, que não esmorecia e continuava inquieta.

Já a TKKT era um grande consórcio artístico sediado em Varsóvia. Nas outras cidades, os artistas de teatro passaram a se unir a empresários, o que provocou a perda de boa parte de sua independência artística.

Na etapa do *Teatro da Polônia Livre*, um grande nome se destacou: Leon Schiller (1887-1954). Considerado um notável professor, diretor e teórico, chegou a trabalhar com os operários poloneses, sob orientação do Partido Comunista da Polônia. Sempre deixou claro suas opiniões políticas, tendo sido várias vezes atacado, tanto por outros artistas

---

paroles. Cette position spécifique de l'acteur (on en trouve de nombreuses prévues dans la presse, les mémoires, etc, de l'époque) eut forcément, plus tard, des conséquences palpables: quand le théâtre eut recouvré sa liberté d'expression, l'acteur y conserva son rang à demi-mythique. Et il en est resté des traces jusqu'à aujourd'hui.

<sup>7</sup> Este período é assim chamado em função da paz do entre-guerras aliada com a liberdade territorial e cultural pela qual a Polônia passou, sem estar dominada pela Rússia czarista no séc.XIX e posteriormente pelos nazistas alemães a partir de 1939. Cf. BRAUN, 1996, p.7.

quanto pela própria imprensa de direita, sendo um dos artistas poloneses mandado posteriormente para o campo de concentração nazista de Auschwitz, em março de 1941.

Entre diversos trabalhos, desenvolveu o chamado *Teatro Gigantesco* ou *Teatro Monumental*, que possuía uma forte influência da arte revolucionária russa. Era uma concepção de teatro que abarcava grandes multidões para que participassem também da cena dramática, em grandes representações públicas:

Gigantesco por seu apelo às massas, gigantesco por seu dinamismo de suas montagens cênicas, Schiller montou espetáculos monumentais. [...] É a multidão, estática, mas submetida ao rigor do pensamento do diretor, que, pelo ambiente que se criava, determinava todo o espetáculo. [...] Era a época das experiências de Meierhold, a época do 'Proletkult'<sup>8</sup> (FILLER, 1977, p. 26, tradução nossa).

Assim, toda esta participação pública polonesa tinha como força metafórica uma aversão artística ao teatro burguês das grandes estrelas, e estava fortemente aliada à nova estética cênica russa que, influenciada pelos ares revolucionários e comandada pelos vanguardistas Vsevolod Meierhold (1874-1940) e Vladimir Maiakovski (1893-1930), também intensificava a participação popular na Rússia:

Nos dias da revolução a embriaguez da luta despertou no povo russo uma irrefreável avidez por espetáculos. Os lutos, o tifo, a destruição, não apagaram a ânsia de representar, de organizar paradas e cerimônias. A Rússia devastada e esfomeada fervilhava de teatros experimentais, de estúdios e laboratórios cênicos, de escolas, seções e subseções dramáticas. Em cada cidade, em cada repartição militar nasciam e sumiam com rapidez de girândola grupos e círculos teatrais. [...] Comícios, desfiles, assembléias, manobras, tudo virava espetáculo. [...] Este anseio frenético por uma vida ilusória para contrapor aos incômodos e sofrimentos não era novo no povo russo: relembre-se os espetáculos dos condenados, descritos por Dostoievski nas *Recordações da Casa dos Mortos*. Enquanto o país era transtornado pela guerra civil, milhares de pessoas, tomadas por uma espécie de teatromania, participavam de espetáculos monumentais, que se ligavam às procissões e aos 'pageants' da Idade Média, às cerimônias da revolução francesa. Dos limites do edifício teatral a ficção dramática transferiu-se às ruas, animando cortejos, mascaradas, mistérios. Tiveram seu centro em Petrogrado. Festas e triunfos vivificaram nas solenidades proletárias as ruas gélidas da cidade desolada. Os dias passavam numa seqüência de duras privações; dias de frio, de epidemia, de miséria. [...] As pessoas desmantelavam as casas para ter o que queimar, faziam intermináveis filas para uma ração mínima de arenques podres, de batatas estragadas. E, contudo, as cerimônias sucediam-se num

---

<sup>8</sup> No original: Gigantesque par son appel aux plus larges masses, gigantesque par le dynamisme de ses entreprises scéniques, Schiller monta des spectacles monumentaux [...] C'est la foule, exaltée, mais soumise aux rigueurs de la pensée du metteur en scène, qui, par l'ambiance qu'elle créait, déterminait tout le spectacle. [...] C'était l'époque des expériences de Meyerhold, l'époque du 'Proletkult'.

ritmo irresistível. Representava-se diante dos palácios austeros, nas escadarias, nas encruzilhadas, ao longo dos canais, nas plataformas dos bondes, enfeitadas de estandartes e panos pintados. Nos espetáculos de massa encontramos invariadas as características de *Mistério-Bufo*. Como no trabalho de Maiakovski, as tramas esquemáticas opunham a epopéia proletária à farsa burguesa, os virtuosos aos cômicos, alinhando de um lado a multidão anônima dos operários, e do outro os inimigos da classe, os monarcas, os homens políticos do ocidente, com maquilagens e trajes grotescos, com atributos imutáveis, como o bufão de uma comédia de máscaras. (RIPELLINO, 1986, p. 89).

Ainda no período do entre-guerras, os artistas poloneses sofreram a influência russa em outros aspectos importantes que foram além da forma cênica do espetáculo. Trata-se do próprio estilo de representação dos atores na cena, e também de suas posturas éticas fora dela.

Um destes foi Juliuz Osterwa (1885-1947). Considerado um dos grandes nomes do teatro polonês deste período, Osterwa foi um famoso ator e diretor teatral. Era aclamado por suas excelentes atuações em peças sem muita profundidade. A partir de seu contato com Constantin Stanislavski (1863 – 1938) em Moscou, durante o período da Primeira Guerra Mundial, passou a modificar seu próprio modo de atuação, deixando a utilização de estereótipos para desenvolver um trabalho de vivência<sup>9</sup> dos personagens, o que não deixou de fascinar seu público fiel. A partir daí, foi levado a dirigir espetáculos e a fundar, com seu parceiro Mieczysław Limanowski (1876-1948), o *Teatro Reduta* (1919), em Varsóvia, que tinha como meta promover uma relação profunda com a arte teatral, fundamentada pelo Método Stanislavski.

Nessa sua companhia, o trabalho de compreensão dos mínimos detalhes do texto, um dos legados de Stanislavski, era feito até a exaustão, e sua exigência quanto ao ator em relação com sua profissão se tornara tão rígida e ferrenha que seus atores passaram, inclusive, a viver juntos. Para ser um ator do grupo de Osterwa, era necessário seguir

---

9 Stanislavski passa a pesquisar processos de aproximação entre o ator e a personalidade do personagem que está sendo representado, chamando este processo de vivência. Este trabalho é uma das características mais importantes de seu Método: “Stanislavski inventa todo tipo de técnicas de treinamento do ator. Todas têm um objetivo comum: eliminar o formalismo e a mecanização da representação, romper com as rotinas, aniquilar os estereótipos. A seus olhos, não há interpretação digna desse nome senão irradiada por uma intensa vida interior.(...) Não há tampouco, na concepção stanislavskiana, encarnação viva se não se

padrões éticos não somente no palco mas também na vida cotidiana.

Um fato curioso da estrutura de trabalho de Osterwa e de Limanowski nos é revelado pelo encenador Eugenio Barba (1936), ex-colaborador do diretor polonês Jerzy Grotowski (1933 – 1999), sobre a importância da influência do *Reduta*:

Grotowski afetuosamente ridicularizava pela mania que tinham de dar uniforme aos atores e exigir deles uma vida monástica, enquanto eles mesmos escapavam de noite do teatro-mosteiro para se divertirem. Mas a ironia se baseava na admiração. Muitas vezes falou-me da disponibilidade e da disciplina de Halina Gallowa, uma atriz que se formou com o Reduta e que Grotowski tinha dirigido em *As Cadeiras* de Ionesco, sua primeira direção teatral em 1957 no Teatr Poezji de Cracóvia (BARBA, 2006, p. 49).

O *Reduta* exigia uma forte noção da função social do ator. Promoviam debates literários e filosóficos pelas cidades que visitavam e combatiam as posturas vaidosas dos atores:

Na Polônia, antes da Guerra, houve um ator famoso que encontrou uma palavra excelente para esta orientação [dos atores] em direção ao público. As plantas orientam-se em direção ao sol. Nestas circunstâncias, nós falamos de tropismo. De forma que este ator, Osterwa, falou de publicotropismo. Trata-se do pior inimigo do ator (GROTOWSKI, 1987, p. 198).

Osterwa entendia a força do teatro como um instrumento de transformação social e, inclusive, em seus espetáculos, apesar da estética de interpretação realista, passou a utilizar também a proximidade do público com atores. Assim, através de seus conceitos e ações práticas, contribuiu decididamente para a evolução do teatro e do ator polonês no século XX:

O teatro Reduta que, ao lado de espetáculos permanentes em Varsóvia e Vilna, fazia um vasto panorama de turnês, exerceu forte influência na modernização do trabalho do ator na Polônia, desmascarou a afetação, propagou o realismo, ensinou a verdade e a simplicidade. Muitos talentos individuais interessantes saíram do Reduta<sup>10</sup> (FILLER, 1977, p. 28, tradução nossa).

Há, porém, um dado importante dentro deste período. Se, por um lado, temos uma

---

encarrega de um duplo “vivido” que o ator deve se esforçar por fazer coincidir: o “vivido” imaginário do personagem e o “vivido” real do intérprete”. (ROUBINE, 2003, p. 117)

<sup>10</sup> No original: Le théâtre Reduta qui, à cote des scènes permanentes de tournées, exerce une forte influence sur la modernisation du métier d'acteur en Pologne, démasqua les mièvreries, propagea le réalisme, enseigne la vérité et la simplicité. Bien des individualités artistiques intéressantes sont sorties du Reduta.

prática artística de desenvolvimento geral do Teatro Polonês, por outro, na realidade cotidiana, temos o público burguês, que preferia sempre o riso fácil a qualquer outra estética que o fizesse refletir. Assim, tanto Schiller quanto o próprio *Teatro Reduta* só eram valorizados pelos jovens e pelos intelectuais. Quanto à classe trabalhadora, neste período encontrava-se afastada do teatro, principalmente devido aos preços elevados dos ingressos.

É neste contexto que a Polônia iria entrar num de seus mais tenebrosos momentos históricos, com o início da Segunda Guerra Mundial e a sua consequente ocupação pelos nazistas:

Quando os alemães mais uma vez invadem a Polônia, em setembro de 1939, não é diferente. Só é pior. Os invasores agora despendem grandes esforços na tentativa de desmoralizar o brilhante teatro polonês, permitindo-lhe apenas atuar em pequenas e pobres casas de espetáculo, onde era proibida a presença de alemães. Em todos os territórios ocupados por Hitler, o teatro polonês é apresentado de forma ridícula e infame. O objetivo é destruir o prestígio de uma arte reconhecida e respeitada em toda a Europa. Essa publicidade destrutiva, repugnante, por ser estúpida demais, repõe à luz do dia a mentalidade dos seus mentores e redobra o ânimo dos artistas poloneses: resistir, como no passado (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 73).

Consequentemente, foi em função deste acontecimento que a Polônia conseguiu expandir, ainda que forçosamente, suas influências artísticas. Muitos artistas conseguiram escapar do país e aportar em outras localidades, contribuindo para alavancar a arte teatral local:

Milhares de exilados poloneses civis fugiram da invasão alemã e soviética para a Romênia no final de setembro de 1939 (...). Outro grupo de emigrantes altamente qualificados formou a *Polish Artists' Theater* em Nova York (...); que excursionou para Chicago, Boston, Buffalo, Detroit e outras cidades. (...) Numerosas companhias semi-profissionais foram dirigidas por profissionais poloneses. Também grupos de amadores e estudantes, foram dirigidos dentro das comunidades polacas na Grã-Bretanha, Lituânia, Romênia, Hungria, Suíça, França, Portugal, Canadá, e na Palestina<sup>11</sup>. (BRAUN, 1996, p.22, tradução nossa).

O Brasil também participou deste movimento, já que importantes artistas poloneses por

---

11 No original: Thousands of Polish civilian exiles fled from joint German and Soviet invasion to Rumania in late September 1939 (...) Another group of high-calibre professional émigrés formed the Polish Artists' Theater in New York (...); it toured in Chicago, Boston, Buffalo, Detroit, and other cities. (...) Numerous semi-professional Polish companies directed by professionals, as well as amateur and student groups, were active

aqui aportaram, promovendo inclusive o surgimento de uma nomenclatura específica, retratada no ensaio *A “Turma da Polônia” na renovação Teatral Brasileira: presenças e ausências*, de Fausto Fuser e J. Guinsbug:

A “turma da polônia” no teatro brasileiro chegou ao Brasil na segunda metade da década de 40, por razões ligadas diretamente à guerra. Todos eles possuíam um respeitável passado artístico e muito a fazer, ainda, pelo teatro. Chegaram, coincidentemente, no momento em que estavam criadas as condições para a renovação do nosso teatro. E exerceram um papel estimulante, graças à formação e à experiência que traziam do teatro polonês. (FUSER; GUINSBURG, 2002, p.71).

### **A chegada dos artistas poloneses no Brasil**

Dos artistas da chamada “Turma da Polônia” que por aqui desembarcou, quem mais deu contribuição ao nosso teatro, foi Zbigniew Ziembinski (1908-1978)<sup>12</sup>.

Para alguns, isto se deu muito mais pelo exercício da prática cênica, do que através de informações teóricas mais concretas sobre o desenvolvimento do teatro polonês:

Preocupado com as pequenas comédias, nas quais certamente seria divertido atuar, ou com melodramas de ocasião, Ziembinski não participou do teatro de Osterwa, do melhor de Jaracz, de Lorentowicz, de Zelwerowicz ou, mesmo, de Szyfman e outros. [...] Em sua ativíssima vida teatral, Ziembinski cruzou com muitos dos maiores encenadores do teatro polonês, mas não compartilhou de suas inquietações, nem de suas afirmações estéticas. Pelo menos é o registro que ficou. Sua vida nos palcos da Polônia foi absolutamente conservadora. Seu teatro, convencional, ligeiro e melodramático. Não escreveu um ensaio, um artigo, uma conferência, uma única observação sobre a modernização teatral que acabava de se consolidar em seu país. [...] Deixou de nos dizer (e nos teria sido muito útil) da organização teatral polonesa, a TKKT – Sociedade de Propagação da Cultura Teatral -; deixou de falar sobre Wyspianski, parente teatral de Appia e Gordon Craig; silenciou-nos o drama poético e neo-romântico de Slowacki, Mickiewicz e Krasinski. Por sua reserva, não nos foi dado a conhecer o teatro poético monumental, o teatro de idéias, a escola do teatro psicológico moderno e as buscas de vanguarda na dramaturgia e na montagem, e o estilo grotesco de ironia; enfim, os grandes rumos seguidos pelo teatro polonês a partir da Polônia de novo independente – justamente o período de sua vida artística na terra natal. (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 90-91).

Para outros, Ziembinski teve sim uma passagem marcante também na cena de seu país

---

within Polish communities in Great Britain, Lithuania, Rumania, Hungary, Switzerland, France, Portugal, Canada and Palestine.

12 Vale ressaltar que além de Ziembinski, os outros artistas da “turma da Polônia” foram: Zygmunt Turkow (1896-1970); Irena Stypinska (1908-1990) e Boguslaw Samborski (1897-1971).

natal:

Um destes representantes foi Zbigniew Ziembinski, diretor de teatro que pouco antes da Segunda Guerra alcançou a fama por seus espetáculos soberbos e que contribuíram para uma reflexão artística. Desde então, passou a viver no Brasil e fez uma contribuição significativa para o desenvolvimento do teatro desse país. Ele afirmava que um diretor de teatro real não pode considerar-se "realista, naturalista, simbolista, construtivista ou qualquer outro ista", mas deve manter uma atitude completamente objetiva no trato com o texto e servir como intermediário entre o autor e o público. Podemos chamar esta atitude de "a objetividade do diretor". Vamos tentar apresentar algumas variações deste tipo de trabalho de diretor na Polônia<sup>13</sup>. (CSATO, 1963, p. 58, tradução nossa).

Independentemente das discussões se Ziembinski teve uma contribuição marcante em seu país ou se pode ser considerado "pai do teatro brasileiro moderno", galardão contestado por muitos integrantes da classe artística nacional, haja vista a existência de diversos artistas, grupos, companhias e movimentos teatrais que contribuíram simultaneamente, é fato que foi o grande nome que ajudou a implementar a nova configuração do teatro brasileiro.

Ele promoveu, em 1943, no Rio de Janeiro, o momento considerado como o nascimento do Teatro Moderno Brasileiro: a experiente encenação de Vestido de Noiva, obra de Nelson Rodrigues (1912-1980). Esta montagem, assim como todas as outras que vieram a seguir, trazia um avanço em todos os quesitos da arte teatral em função de seu conhecimento adquirido da herança artística polonesa.

Yan Michalski (1932-1990), escritor e crítico de teatro que também se transferiu para o Brasil, em 1948, devido a guerra, nos revela uma série de opiniões de artistas nacionais a respeito de Ziembinski, confirmando a importância de seu trabalho:

---

<sup>13</sup> No original: One of the spokesmen was Zbigniew Ziembinski, stage director who shortly before the Second World War skyrocketed to fame with a couple of superbly produced plays, which were models of conscientious analysis. He has since lived in Brazil and has made a sizeable contribution to the development of the theatre of that country. He contended that a real stage director cannot consider himself "a realist, naturalist, symbolist, constructivist or any other ist", but should maintain a completely objective attitude toward the text and serve as an intermediary between the author and the audience. We may call this attitude, "The director's objectivity". We shall try to present a few variants of this type of director working in Poland.

A morte de Ziembinski provocou no meio teatral uma imensa emoção e mereceu na imprensa uma cobertura a que poucos artistas de nosso tempo fizeram jus. [...] Basta citar alguns: Fernanda Montenegro: 'Ele revigorou toda a cena brasileira, principalmente do ponto de vista estético. Na minha opinião ele entrou para a história do teatro brasileiro por ter sido o homem que nos ensinou a fazer personagens; ensinou também, pela primeira vez, o que é unidade de espetáculo'. Lélia Abramo: 'Um marco na história do teatro brasileiro, uma pessoa que sabia todos os segredos da boca de cena, todos os segredos da arte de representar. Ele realmente foi um mestre na arte da direção, interpretação, em tudo o que é arte teatral e cênica [...]'. (MICHALSKI, 1995, p. 366).

E Antunes Filho (1929), encenador brasileiro, também relataria que “como intérprete, o maior ator masculino que eu vi no Brasil foi o Ziembinski” (MICHALSKI, 1995, p. 211).

A força da origem polonesa de Ziembinski trouxe contribuições para nosso país e em contrapartida, o encenador também desejou levar consigo um pouco de nossa produção cultural, ao voltar à sua terra natal, em 1963, e lá se estabelecendo por um período de quase seis meses.

### **O retorno e as discrepâncias artísticas**

Os artistas que ficaram na Polônia até a década de 1960 sabiam que até o fim da Segunda Guerra a vocação de resistência polonesa não havia atenuado e movimentos teatrais clandestinos haviam aparecido, projetando o retorno da autonomia artística, mesmo sob nova dominação, agora sob força dos comunistas russos.

Um destes foi Tadeusz Kantor (1915-1990). Sua obra influenciou posteriormente diversos artistas no mundo todo e constituiu um importante trabalho de pesquisa experimental que também estava impregnada da alma polonesa:

A obra do artista polonês Tadeusz Kantor nos leva para muito longe do teatro dramático: um cosmos rico de formas de arte entre teatro, *happening*, performance, pintura, escultura, arte do objeto e do espaço, além de contínuas reflexões em textos teóricos, escritos poéticos e manifestos.(...) Reminiscências da história polonesa se combinam com temas religiosos diversificados (o rabino, a perseguição aos judeus, o padre católico). (LEHMANN, 2007, p.118)

Outro grande nome foi Grotowski. E, por ironia do destino, no mesmo ano em que este estava envolvido em seus processos de pesquisa cênica, desenvolvendo uma rigorosa

técnica vocal e física dos atores como ferramentas alternativas ao teatro convencional, e que mais tarde iriam influenciar a cena teatral contemporânea mundial, Ziembinski re-estreia em sua pátria apresentando as encenações de obras dramáticas brasileiras, com atores poloneses:

O teatro Stary, de Cracóvia, era então organizado pelo célebre Zygmunt Hübner; ali, sob a direção de Ziembinski, estreou, em 20.12.1963, *Boca de Ouro*, de Nelson Rodrigues, com tradução assinada por Jerzy Lisowski e o diretor, cenários de Lídia Mintz e Jerzy Skarzynski. Foi ao palco 52 vezes. (...) Artista e teórico respeitadíssimo, Erwin Axer orientava o Teatro Contemporâneo de Varsóvia, quando, em 19.3.1964, sob a direção de Ziembinski, estreava *Vereda da Salvação*, de Jorge Andrade. Cenário de Wojciech Siecinski e canções originais de Zbigniew Turski. A tradução é assinada por Ziembinski e Malgorzata Holynska. Foi apresentada exatamente quinze vezes (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 91).

Contudo, apesar do empenho, a recepção destas obras não obteve êxito. Se Grotowski, que estava completamente dentro das características polonesas propondo reformulações estéticas, não deixou de receber críticas a seu trabalho, inclusive por muitos colegas que o acusavam de “apolítico”, o que diríamos de Ziembinski, que estava afastado há anos da realidade europeia e da própria evolução cênica do teatro polonês?

A crítica especializada, com um olhar mais técnico, acusou-o de “valer-se do superado naturalismo e do expressionismo histórico, filho do barroco polonês” (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 92). Além disso, se o público polonês não compreendia aquela realidade distante retratada pela dramaturgia brasileira, os atores poloneses também não, sendo acusados assim, de terem exercido interpretações exóticas, históricas e ridículas:

Zimba, este ‘bicho do teatro’, o primogênito dos nossos renovadores, não poderia fazer sucesso nos teatros de Varsóvia e Cracóvia em 1963/1964: ele já não era polonês o suficiente. Cometeu erros ingênuos num país que já não o conhecia o bastante. Desejou participar, em condições de igualdade, de um teatro que havia evoluído em etapas e em movimentos estéticos e sociais que ele desconhecia (FUSER; GUINSBURG, 2002, p. 94).

De qualquer forma, se Ziembinski não recebeu a acolhida esperada nestes anos de pós-guerra, distante que estivera de todo o movimento de resistência, por outro lado foi este um dos momentos mais artisticamente maduros de Grotowski, pois conseguiu editar sua famosa obra *Em Busca de Um Teatro Pobre* (1965), exemplificando mais uma vez as

características históricas do teatro polonês, que continuava sem esmorecer:

Eu tinha uma admiração infinita pelos poloneses, pela luta de resistência que tiveram contra os invasores alemães, pela vida dura que enfrentavam nas condições do regime socialista, pela política cultural que sustentava mais de cento e vinte teatros com ingressos que custavam tanto quanto os de cinema (BARBA, 2006, p. 7).

Contudo, se Ziembinski se afastou de toda esta essência da história polonesa, não sendo valorizado nem entendido em seu retorno, o que lhe causou certa dose de sofrimento, não há dúvidas de que toda a construção de seu conhecimento artístico teve forte contribuição da herança artística deixada por inúmeros artistas poloneses que construíram a história do teatro daquele país em outras épocas.

Assim, por exercer seu talento aliado a este conhecimento, Ziembinski foi um dos elos mais importantes entre a experiência cênica polonesa e a modernização de nosso teatro, fazendo-o experimentar grande admiração por seu trabalho e tendo seu nome pra sempre guardado na história do teatro brasileiro.

Porém, além de Ziembinski, torna-se necessário o conhecimento mais aprofundado e constante sobre outros artistas desta nação que, provenientes de uma Polônia mergulhada no Holocausto, por aqui aportaram deixando contribuições pontuais, ainda que tenham sido sob condições de obrigatoriedade resultante das adversidades.

O recente livro *Memória e Cinzas: vozes do silêncio*, organizado por Edelyn Schweidson e lançado pela Editora Perspectiva em 2009, apresenta uma importante reflexão de Jacó Guinsburg na contra-capa:

Em um momento em que o Brasil reivindica um papel protagônico na política e nas instituições internacionais que corresponda ao seu justo lugar no concerto das nações (...), parece mais do que oportuno indagar o que pensa o mundo intelectual brasileiro de temas e chagas que estão na ordem do dia e obsedam os espíritos, ainda hoje, decorridos sessenta anos da Segunda Guerra Mundial, como é o Holocausto. (SCHWEIDSON, 2009, contra-capa).

O crescente surgimento de inúmeros cursos de formação de ator e de licenciatura em artes cênicas, em todas as regiões do Brasil, tanto a nível público quanto particular, nos remetem à percepção da necessidade do estudo mais aprofundado do teatro polonês e

suas imbricações, fazendo-nos sugeri-lo, inclusive, como uma possível disciplina.

Ainda dentro da mesma esfera que tangencia a questão da pedagogia teatral, não podemos esquecer da forte contribuição de Yan Michalski. Além de escritor e crítico de teatro, foi um admirado professor e também sócio-fundador de uma das mais importantes escolas de formação de ator no Rio de Janeiro, a CAL- Casa das Artes de Laranjeiras

Este é um exemplo de que as grandes discussões e ações dos inúmeros artistas poloneses, em todas as esferas, sempre contribuíram para a melhoria da perspectiva cênica mundial e estão, ainda que imperceptivelmente, herdados dentro da qualidade estética e conceitual do rico teatro contemporâneo brasileiro.

Assim, possíveis estudos que abordem tais artistas e suas contribuições servirão como material inestimável tanto para o quadro acadêmico quanto para os alunos e profissionais que se desenvolvam através da prática cênica em nosso país.

## Referências

- BARBA, Eugenio. *A terra de cinzas e diamantes*. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- BRAUN, Kazimierz. *A history of Polish theater, 1939-1989: spheres of captivity and freedom*. London: Greenwood Press, 1996.
- CSATO, Edwad. *The polish theatre*. Varsóvia: Polonia Publishing House, 1963.
- FILLER, Witold. *Le Théâtre Polonais a notre époque*. Varsóvia: Editions Interprises, 1977.
- FUSER, Fausto; GUINSBURG, Jacó. A “Turma da Polônia” na renovação teatral brasileira. In: SILVA, Armando Sérgio da (Org.). *Diálogos sobre Teatro*. São Paulo: EDUSP, 2002.
- GROTOWSKI, Jerzy. *Em busca de um Teatro Pobre*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.
- LEHMANN, Hans-Thies. *Teatro pós-dramático*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- MICHALSKI, Yan. *Ziembinski e o teatro brasileiro*. São Paulo; Rio de Janeiro: Hucitec; Funarte, 1995.
- PAVIS, Patrice. *Dicionário de teatro*. São Paulo: Perspectiva, 1999.
- RIPELINO, Ângelo Maria. *Maiakóvski e o Teatro de Vanguarda*. São Paulo: Perspectiva,

R.Cient./FAP, Curitiba, v.8, p. 115-131, jul./dez. 2011

1986.

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

SCHWEIDSON, Edelyn (org.). *Memória e Cinzas: vozes do silêncio*. São Paulo: Perspectiva, 2009.



**O cinema impuro de Dziga Vertov e Jean-Luc Godard:  
Uma análise dos filmes *Câmera-Olho* (1924) e *Vento do Leste* (1969)**

Maíra Bueno Moura<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho tem como objetivo traçar uma comparação crítica entre os filmes *Câmera-Olho*, de Dziga Vertov e *Vento do Leste*, de Jean-Luc Godard, considerando o aspecto estético da palavra escrita no espaço diegético de cada um dos filmes.

**Palavras-chave:** estética cinematográfica, palavra escrita, montagem, cinema político.

**Abstract:** This paper aims to draw a critical comparison between the films *Kino-Eye*, by Dziga Vertov, and *East Wind*, by Jean-Luc Godard, considering the aesthetics of the written word in the diegetic space of each of the films.

**Keywords:** film aesthetics, written word, montage, political cinema.

---

<sup>1</sup> Maíra Bueno Moura é jornalista, com especialização em Comunicação e Cultura pelo Centro Universitário de Belo Horizonte, e Mestre em Cinema pela Escola de Belas Artes da UFMG. Em julho, defendeu a dissertação *O papel da câmera na investigação do mundo vivo: uma análise da Trilogia Qatsi, de Godfrey Reggio*.

## Linguagem, artes plásticas, modernidade e cinema

O século XX assistiu a uma reintegração da palavra escrita no discurso das artes plásticas, ao mesmo tempo em que os poetas resgataram o valor imagético dos signos linguísticos e do espaço da página.<sup>2</sup> Estes “movimentos de intertextualidade” demonstram uma dissolução dos limites precisos entre as linguagens artísticas e o diálogos entre suas “categorias”.

Não mais preocupada com a pureza formal dos veículos tradicionais, a arte recente volta-se para as ‘impurezas textuais’. O campo da arte mudou na medida em que a separação entre as formas distintas de expressão (como expressão visual versus expressão literária) já não é mais obedecida. Assim como não há mais um limite preciso entre o visual e o literário, também tempo e espaço se articulam, e o que Hal Foster<sup>3</sup> chamou de ‘impureza textual’ pode estender-se até a quebra dos limites entre as diferentes linguagens (VENEROSO, 2006, p. 47).

A respeito da linguagem no contexto das artes plásticas, Maria do Carmo Freitas Veneroso lembra que “a escrita nasceu da imagem, considerando o termo escrita no seu senso estrito de veículo gráfico de uma fala” (VENEROSO, 2006, p. 50)<sup>4</sup>. Deste modo, a arte que emerge no início do século XX, e passa a utilizar a palavra escrita como elemento visual, pode ser interpretada como “uma tentativa de reatar os antigos vínculos existentes entre escrita e imagem” (VENEROSO, 2006, p. 49). Veneroso identifica três artistas principais neste momento: Mallarmé, com a obra *Un coup de dés*; e Picasso e Braque, com a realização de *papier-collés*, ainda na década de 1910.

Os pintores cubistas integram, ainda nesta década, a palavra ao espaço do quadro de maneira bastante sistemática, integrando-a ao discurso plástico. O culto da natureza, em voga no século XIX, é então substituído por ideias de progresso e de modernidade, principalmente “através da apropriação de fragmentos da realidade urbana, como textos tipográficos, jornais, partituras musicais”, entre outros, como identifica Veneroso.<sup>5</sup>

A presença de um grande número de artistas desconstruindo textos e criando

---

<sup>2</sup> Cf. VENEROSO, 2006, p. 46.

<sup>3</sup> Cf. FOSTER, Hal. *Recodificação*. São Paulo: Casa Editorial Paulista, 1996.

<sup>4</sup> Cf. CHRISTIN, Anne-Marie. *L’image écrite – ou la déraison graphique*. Paris: Flammarion, 1995, p.5.

<sup>5</sup> Cf. VENEROSO, 2006, p. 56.

intertextos escriturais no decorrer do século XX é constante. Tendo encontrado condições propícias para seu desenvolvimento, essa forte tendência da contemporaneidade se radicalizou no trabalho de alguns e surgiu de forma mais sutil no trabalho de outros. A subordinação entre imagem e texto foi quebrada, não existindo mais uma hierarquia entre ambos. [...] As palavras se integram ao discurso plástico, tornadas, elas mesmas, imagens (VENEROSO, 2006, p. 58).

Próximo a este contexto surge o cinema. De acordo com Georg Simmel, nas últimas décadas do século XIX havia um clima de superestimulação e distração. Imagens em mudança eram agrupadas rapidamente e a descontinuidade era “acentuada no alcance de um simples olhar” (SIMMEL apud CHARNEY. In: CHARNEY et al, 2004, p. 317). Outros autores ainda, aponta Leo Charney, concentraram-se especialmente na questão de, diante do caráter efêmero da modernidade, recuperar a possibilidade da experiência social. Martin Heidegger, citado por Charney, identifica um esvaziamento do presente na vida moderna, e “se a sensação e a cognição não podem habitar o mesmo instante, então o presente está sempre perdido. [...] O presente pode ser reconhecido somente depois de ter se tornado passado.” Sendo assim, o presente existe, portanto, apenas no “reino da sensação corporal” e não no “reino do catálogo racional” (In: CHARNEY et al, 2004, p. 317-320).

Walter Benjamin também percebe a vida moderna que reestrutura a experiência, e essa reestruturação encontra-se “na direção do momentâneo e do fragmentário”, e identifica uma interdependência entre o instante e o fragmento. De acordo com Charney, “a irrupção da modernidade surgiu nesse afastamento da experiência concebida como uma acumulação contínua em direção a uma experiência de choques momentâneos que bombardearam e fragmentaram a experiência subjetiva como granadas de mão” (In: CHARNEY *et al*, 2004, p. 323).

O cinema seria por isso a grande arte do século XX, ao dar concretude a registros espaciotemporais fragmentados, mas convencionalizados desde o início numa percepção de unidade. Nesse sentido destaca-se o papel da montagem como momento da articulação narrativa, mas também da construção de novas relações espaciotemporais – a partir do registro daquilo que se coloca frente às câmeras, sim, mas construindo um universo próprio, em relações espaciotemporais não acessíveis ao indivíduo em sua experiência cotidiana (SAVERNINI, 2008, p. 128).

Os anos de 1920 são conhecidos pelo surgimento de inúmeras vanguardas cinematográficas – dentre as quais destacam-se as produções da França, da Alemanha e

da Rússia. Teóricos de reconhecida importância até os dias de hoje buscavam *desvendar* o cinema – qual era o “específico” da nova arte que surgia; a possibilidade de o cinema se mostrar uma linguagem universal, um “esperanto visual”; questões relativas a distorções causadas pelas lentes; possibilidades de articulação narrativa a partir dos diferentes tipos de montagem, entre outras.

Na Rússia, pensava-se o cinema a partir da Revolução de 1917 – o cinema como instrumento de auxílio ao processo de consolidação desta: filmes que explicassem aos operários e camponeses o novo sistema e que pudessem contribuir na criação de uma nova identidade desse povo. Neste contexto, surgiram teóricos e cineastas da envergadura de Lev Kuleshov<sup>6</sup>, Vsevolod Pudovkin, Sergei Eisenstein e Dziga Vertov. Não é possível, no entanto, homogeneizar o pensamento ou mesmo o modo de filmar destes homens – inclusive por cada trajetória pessoal, algumas incluindo exílios, trabalhos censurados pela ditadura comunista etc. Ou, como Jean-Luc Godard teve a sensibilidade de definir:

Vertov e Eisenstein se opunham um ao outro. Vertov elogiava o que chamava de olho da câmera e Eisenstein elogiava o que chamava de punho da câmera. Cada um negava a importância do outro. Há quatro anos [não consta a data da entrevista, mas podemos estimar cerca de 1972, época de lançamento e divulgação de *Tout va bien*], a reputação de Eisenstein era tão grande no Ocidente que tivemos que ser dogmáticos sobre Vertov e ergue-lo demasiadamente. Agora, descobrimos que, na realidade, esses dois homens eram duas mãos do mesmo corpo (In: ROSEMBERG FILHO, 1986, p. 125).

### **Por um cinema *impuro*? Bazin, Vertov e Godard**

Fizemos estes recuos nos campos das artes plásticas e nas origens do cinema para poder chegar ao assunto principal do presente trabalho, o cineasta franco-suíço Jean-Luc Godard, e melhor localizar o que nos interessa, particularmente, na múltipla e extensa obra do artista. A escrita, como identifica Philippe Dubois, “está orgânica e sistematicamente presente na (e em torno da) imagem” na obra de Godard (DUBOIS,

---

<sup>6</sup> Kuleshov já trabalhava no cinema russo antes da Revolução. Estudante de Artes e Arquitetura, Kuleshov havia sido contratado como *set designer* em 1916, aos 17 anos de idade. No ano seguinte dirigiu seu primeiro filme, *The Project of Engineer Prite*. No período da Revolução, filmou e editou documentários de curta-metragem e cine-jornais. Foi um dos poucos profissionais da indústria cinematográfica czarista – já bem consolidada em 1917 – a permanecer após a ascensão de Lênin. (Cf. KATZ, 1994, p. 768).

2004, p.259). Como bem definiu Susan Sontag, Godard trata o cinema como exercício de inteligência, excluindo “toda distinção nítida entre inteligência ‘literária’ e ‘visual’ (ou cinematográfica)” (SONTAG, 1987, p.149).

O teórico André Bazin, um dos fundadores da *Cahiers du Cinéma*, revista para a qual Godard contribuiu, dedicou longo artigo para a análise das adaptações de romances para o cinema.<sup>7</sup>

O conceito de arte pura (poesia pura, pintura pura etc) não é desprovido de sentido; ele se refere a uma realidade estética tão difícil de definir quanto de contestar. Em todo caso, se certa mistura das artes ainda é possível, como a mistura dos gêneros, não decorre daí que qualquer mescla seja bem-sucedida (BAZIN, 1981, p. 88).

A defesa de Bazin estende-se, a partir de então, por um cinema (“arte em plena evolução”) que deixe-se “influenciar” pela literatura – ou por qualquer outra arte, pois “não há concorrência e substituição, mas adjunção de uma dimensão nova que as artes pouco a pouco perderam desde a Renascença: a do público”, sendo possível, inclusive, que chegue o tempo em que romances sejam “escritos diretamente em filmes” (BAZIN, 1981, p. 104). É certo de que a “impureza literária” do cinema de Godard não seja resultado apenas da influência de Bazin, mas é possível que o período de convivência com o crítico e teórico tenha enfatizado este aspecto da obra do diretor.

De acordo com Sontag, a diferença fundamental entre Godard e a “tradição fundamental da direção cinematográfica” é que estes últimos realizam um cinema “poético”:

[...] filmes, como os efetuados pelos surrealistas das décadas de 20 e 30, inspirados na emancipação da poesia moderna em relação à narrativa linear e ao discurso sequencial, em benefício da apresentação direta e da associação sensória e polivalente de ideias e imagens[...], Godard elaborou um cinema grandemente não poético, onde um dos modelos literários básicos é o ensaio em prosa (SONTAG, 1987, p. 150).

A postura baziniana em relação à literatura e ao cinema não é, naturalmente, unânime entre os teóricos do cinema. Dentre os que são contrários a que o cinema sofra

---

7 Não nos estenderemos na análise baziniana, uma vez que adaptações não são propriamente o universo do presente artigo, embora as ideias formuladas pelo autor sejam de suma importância para a teoria do cinema.

influências da literatura, destacamos Dziga Vertov<sup>8</sup>. De acordo com Eduardo Leone, “o trabalho de Vertov [...] nada mais era do que a intervenção na imagem capturada para transformá-la em uma ‘nova visão’ da realidade. [...] A lógica vertoviana era uma intervenção direta na imagem, uma espécie de ‘montagem interna’” (LEONE, 2005, p.198). O discurso de seus filmes era construído primordialmente através de imagem e música, desprezando a influência das outras artes, como teatro e literatura, e apostando na autonomia da imagem, adotando uma postura radical quanto a isso. Para ele, a reprodução destas artes seria desnecessária, já que isso representa uma “contaminação” do filme por elas.

Vertov buscava a criação da “cine-sensação” do mundo. O realizador defendia aquilo que chama de “cine-olho”, já que, com a utilização da câmera, seria capaz de colher e fixar impressões do mundo de modo mais claro e preciso do que com o olho humano. A organização do movimento filmado (montagem) é fundamental no processo de construção de um filme, porque os intervalos (“passagens de um movimento para outro”) são os responsáveis pela condução à ação para o desdobramento cinético (“cine-frase”), além de ser a única possibilidade de tornar real<sup>9</sup> o que é irrealizável na vida. A câmera se distanciaria da função de simples reprodutora de imagens, portanto, para que o cine-olho se elevasse como força e possibilidade.

O objetivo dessa nova proposta cinematográfica em difundir as idéias defendidas no filme é bem claro:

Eu posso forçar o espectador a ver esse ou aquele fenômeno visual do modo como me é mais vantajoso mostrá-lo. O olho submete-se à vontade da câmera e deixa-se guiar por ela até esses momentos sucessivos da ação que conduzem a cine-frase para o ápice ou o fundo da ação, pelo caminho mais curto e claro (VERTOV, 1983, p. 254).

No entanto, como ressalta Savernini (2008), em *Câmera-Olho (Kino-glaz, URSS, 1924)*, filme anterior ao célebre *O Homem com uma Câmera (Cheloveks kino-apparatom, URSS, 1929)*, Vertov utiliza intertítulos e “filma palavras” não para, como no cinema de

---

<sup>8</sup> Dziga Vertov era o pseudônimo de Denis Arkadievitch Kaufman, e significa, literalmente, “pião giratório” e, no sentido figurado, “movimento perpétuo” (DA-RIN, 2004, p. 109).

<sup>9</sup> O “real”, para Vertov, não significa, de forma alguma, uma renúncia à manipulação da imagem, ainda que tivesse como objetivo filmar a “vida de improviso”.

narrativa clássica, informar – o cineasta lança mão destes recursos para *argumentar* e *ampliar a significação*. *Câmera-Olho*<sup>10</sup>, destaca a autora, é o “documentário não como registro, mas explicitação analítica a partir de métodos sintéticos”, e o filme, portanto, é a construção de um discurso “argumentativo entre imagem e texto” (SAVERNINI, 2008, p. 130).

A “maestria gráfica” dos construtivistas russos acabou por influenciar, ainda, os letreiros de *Câmera-Olho* e dos demais cineastas da vanguarda russa dos anos 1920.<sup>11</sup> Animações, inversão de tons (do fundo e das letras), variações de tipo e de tamanho são os principais recursos visuais utilizados nos letreiros dos filmes.

A variação do tamanho da fonte enfatiza valores e personagens. Assim acontece com a explicitação do recurso – a câmera é tratada como personagem observador e estruturador da realidade, vide as frases que se referem diretamente ao equipamento<sup>12</sup>. Para Vertov, era fundamental que o filme instrumentalizasse o espectador para sua decodificação – daí a constante explicitação do recurso (SAVERNINI, 2008, p. 134).

Em *Câmera-Olho*, Vertov filmou palavras de outras maneiras ainda, como mostrando o conteúdo de cartazes de cooperativas de operários e crianças pregando-os nos muros. Ele destaca, em planos fechados, a criança na ponta dos pés, ou esticando bastante as mãos, no esforço de melhor executar a tarefa. Os intertítulos que representam diálogos geralmente vêm no ritmo da fala - surgem aos poucos na tela - e demonstram, graficamente, ênfase, hesitação ou empolgação. No caso de um personagem chinês, seu

---

<sup>10</sup> Nos créditos iniciais do filme, Vertov informa que *Câmera-Olho* é o primeiro filme de uma série, “Tapeçaria da Vida”. O diretor não conseguiu realizar outros filmes da série. (Cf. VERTOV, Dziga. *Kino-eye: the writings of Dziga Vertov*. Edited by Annette Michelson. Translated by Kevin O’Brien. Berkeley and Los Angeles, Califórnia: University of Califórnia Press, 1995.)

<sup>11</sup> “Dois outros autores ligados ao construtivismo, que intervêm [...] em *Kino-fot* [revista consagrada ao cinema e à fotografia, criada em 1922 por Alekséi Gan. É nessa revista que Vertov publica o célebre manifesto *Nós*], vão precisar a questão da luta a ser travada, atribuindo o futuro do cinema ao proletariado e sua ‘doença’ presente ao capitalismo: Boris Arvatov e Vladimir Maiakovski. O primeiro chama para ‘a ação prática’ por meio do cinema e reivindica um realismo do material e do incitamento à ação, não ligado à ‘pura’ diversão, à aventura nos moldes americanos, mas aos objetos reais, ao povo. [...] Maiakovski é ainda mais preciso: ‘Para vocês, o cinema é um espetáculo./ Para mim, é quase um meio de compreender o mundo./ O cinema - provedor de movimento./ O cinema - renovador da literatura./ O cinema - destruidor da estética./ O cinema - intrepidez./ O cinema - um esportivo./ O cinema - um semeador de idéias. Mas o cinema está doente. O capitalismo encobriu seus olhos de ouro. Hábeis empresários o conduzem pela mão nas ruas. Eles juntam dinheiro tocando o coração com seus temas choramingas. Devemos pôr um fim nisso. [...]’”. (ALBERA, 2002, p.212-3)

<sup>12</sup> Um deles é : “Kino-eye tells how this camp was founded and built”.

modo de pronúncia chega a ser imitado com “erros ortográficos” na cartela de sua fala.<sup>13</sup>

O texto escrito deixa de ser, portanto, uma informação apenas do código escrito, mas precisa de uma decodificação visual, cinematográfica. O modo de inserção desse texto aproveita-se da tradição de articulação do cinema mudo. Relacionam-se personagem e sua fala escrita na tela/ intertítulo. Estabelece-se uma correlação visual entre dois códigos distintos (SAVERNINI, 2008, p. 134).

O conteúdo do filme busca dar voz aos camponeses e operários - para que os espectadores pudessem reconhecer, mais facilmente, estes personagens como sujeitos ativos no processo de consolidação da revolução. É um filme que não se pensa como obra de arte isolada, mas sim a serviço de uma causa. Nos intertítulos sobre “a” Câmera-olho são explicitadas algumas técnicas cinematográficas, como a divisão do filme em rolos. Ao final de cada rolo (são cinco, no total) vemos uma mão escrevendo “final do primeiro rolo”, “final do segundo rolo”, e assim por diante. Em vários momentos, a imagem é retrocedida, as personagens caminham “para trás”, para podermos ver a origem de suas ações. É esta a realidade que só a câmera olho pode mostrar ao espectador. Observa-se, portanto, o ideal de ordenar e atribuir significação à realidade – o espectador deve estar atento aos processos trabalhistas da Rússia, como o alimento lhes chega à mesa etc.

O presente artigo tem como objetivo traçar um paralelo entre dois filmes específicos de Jean-Luc Godard e de Dziga Vertov. Ambos cineastas possuem concepções de cinema a princípio antagônicas, especialmente considerando a “aversão fundamental” por um “cinema impuro” que Vertov nutria. Contudo, Godard, entre os anos de 1968 e 1972, juntamente com Gerard Martin, Nathalie Billard e Armand Marco<sup>14</sup>, mas principalmente com Jean-Pierre Gorin, fundou o Grupo Dziga Vertov<sup>15</sup>, e deixou de assinar filmes sozinho.

Certamente é possível – e necessário – argumentar que, neste período, Godard não está

---

<sup>13</sup> Cf. SAVERNINI, 2008, p. 134.

<sup>14</sup> Cf. ROSEMBERG FILHO, 1986, p. 145.

<sup>15</sup> Em palavras do próprio Jean-Luc Godard: “Sentimos, fortemente, que as pessoas perderam, completamente, hoje, o poder de ver. Lemos apenas, não vemos mais a imagem. Foi Dziga Vertov que disse que temos que ver o mundo novamente, aprender e ensinar as pessoas a ver o mundo”. (In: ROSEMBERG FILHO, 1986, p. 121)

no auge de sua *criação autoral* – são realizados seis filmes coletivos, obras até hoje chamadas de invisíveis<sup>16</sup>.

[O cinema realizado por Godard no período do Grupo Dziga Vertov] foi um cinema bem diferente, essencialmente, um cinema político e ideológico – que certamente tinha alguma relação com *A Chinesa* ou *Weekend* -, da análise do discurso, desconfiado da imagem, uma radicalização do que já era radical na sua fase anterior (COUTINHO, 2008, p. 127).

Ao repensar as teorias de Bazin e Vertov, parece-nos que, embora em relação à presença da literatura e das outras artes no cinema os dois teóricos sejam bastante divergentes, ambos possuem uma crença fundamental no cinema como único possível “revelador” da verdade – Bazin de uma maneira mais “realista” e Vertov de uma maneira mais “formalista”. De qualquer modo, é fundamental para os dois teóricos esta convicção em um cinema “do real”: que tenha a realidade como assunto e como forma, ainda, que, claro, suas propostas estéticas sejam antagônicas.<sup>17</sup>

Localizamos, finalmente, uma obra específica na carreira de Jean-Luc Godard que parece irmanar-se não só às ideias de Vertov, mas ao cinema que ele fez, sem, contudo, deixar de lado o cinema que o próprio Godard já vinha construindo como autor: *Vento do Leste* (*Le vent d'est*, França, 1969)<sup>18</sup>. Como bem destacou Dubois, Godard utilizou a palavra escrita no mínimo de maneira prolífica em toda a sua obra. Partimos da suposição de que, na fase do Grupo Dziga Vertov, Godard se afasta da *literatura*, embora ainda utilize elementos da *escrita* inclusive para a estruturação de seus filmes – algo que já havia sido feito anteriormente em, por exemplo, *Pierrot le fou* (1965).<sup>19</sup>

O que chamamos de “afastamento da literatura”, embora em um contexto de criação

---

<sup>16</sup> Cf. COUTINHO, 2008, p. 127.

<sup>17</sup> Outro ponto em comum é que tanto Bazin quanto Vertov escreveram bastante em vida, mas quase exclusivamente textos dispersos, publicados inicialmente em jornais ou revistas.

<sup>18</sup> Além de *Vento do Leste*, tivemos acesso apenas a *Tout va bien* (1972) desta fase da carreira de Godard. A cópia de *Vento do Leste* foi conseguida pela internet e, embora o dvd de *Tout va bien* teoricamente seja mais “confiável” como fonte de pesquisa, acreditamos que *Vento do Leste* é o objeto de estudo ideal para este artigo.

<sup>19</sup> Neste filme, “a literatura aparece de forma múltipla”. As personagens escrevem poemas; articulam ideias para romances; poetas são citados; Rimbaud tem o rosto desenhado, cercado pelas vogais O,U,I, que em francês formam a palavra “sim”; entre dezenas de exemplos. Cf. COUTINHO, 2008, p.95-135.

coletiva, pode ser visto, ainda, como a postura que Godard tanto assume de negação e contradição: “cada filme seu é negação do anterior, e, ao mesmo tempo, a descoberta de uma nova definição possível de cinema” (COUTINHO, 2008, p. 12). Este afastamento da literatura, é importante ressaltar, refere-se principalmente a formas como romance e poesia. Nos filmes do Grupo Dziga Vertov é clara a tentativa de construção de um discurso ensaístico com a câmera. Não consideraremos esta modalidade “literatura” para melhor diferenciar os períodos e métodos empregados por Godard nestas ocasiões.

### ***Vento do Leste – Jean Luc-Godard encontra Dziga Vertov***

As considerações de Dubois (2004) sobre a palavra escrita na época do Grupo Dziga Vertov são certamente elucidativas. São filmes que já partem de uma premissa radical, que sentem a necessidade de “voltar à estaca zero de tudo, zero econômico e estético, teórico e prático, pela desconstrução do sistema, notadamente do sistema de representação, antes mesmo de toda figuração que se apóie em imagens transparentes” (DUBOIS, 2004, p. 268). E o uso da linguagem em sua forma gráfica é indispensável para esta desconstrução - como no cinema soviético da década de 1920, é preciso educar e é preciso mostrar que esta educação está sendo realizada.

A linguagem como matéria, como objeto exclusivo. Mesmo as imagens servirão para produzir linguagem, texto-imagem. Não se trata mais de contar e nem mesmo de representar, mas de apagar para (re)escrever, de decompor para ver se podemos (re)construir, de rasurar para (re)fazer. Trabalho de palimpsesto cinegráfico” (DUBOIS, 2004, p. 270).

Neste trabalho de desmembramento, de exame, localiza o autor, o cinema escritural de Godard encontra experiências singulares.

O texto não está no filme, nem mesmo na imagem. É o próprio filme. É um cinema liberto de toda a sua (falsa) profundidade de representação do mundo, um cinema que olhamos do mesmo modo como percorremos um livro, viramos uma página, ouvimos um discurso. Antes de ver, é preciso primeiro ler o texto-filme (DUBOIS, 2004, p.27).

*Vento do Leste* é dividido em duas partes. A primeira parte do filme é repleta de cartelas que constroem o discurso político de acordo com a “trama” e o discurso verborrágico e maoísta do filme, passo a passo:1) *La grève*; 2) *Le délégué*; 3) *Les minorités agissantes*; 4)

*L'assemblée générale; 5) La répression; 6) La grève active; 7) L'État policier.*

Como no filme de Vertov, as cartelas são estilizadas – embora, como notou Dubois, sejam, propositadamente, um tanto “selvagens” ou “escolares”. Sempre escritas em cartolina azul claro, os tons das palavras variam entre azul escuro e vermelho – em tipos grandes ou menores, com setas “esquemáticas” ou desenhos representativos para cada um dos novos itens a ser incluído na lista.

Palavras isoladas também ganham cartazes, por vezes. A palavra *répression* é uma das principais, e aparece com os “S” destacados – uma vez lembrando a SS do antigo Partido Nazista Alemão e, na outra vez, substituídos pelo capitalista “\$”. Nesta cartela, portanto, a palavra *repressão* é contextualizada em comparação a um dos períodos mais terríveis da História e relacionada, diretamente, a um sistema ao qual o filme se opõe.

Em outros momentos, palavras são escritas umas por cima das outras, mal tornando-se legíveis – ou então escritas em um *continuum* que chega a lembrar o discurso ininterrupto que as personagens fazem durante o filme. É, de fato, um discurso reconstruído e enfatizado o tempo todo: devem ser mostrados dados, argumentos, em uma associação de ideias e de imagens.

Em uma segunda parte do filme – explicitamente anunciada, mais uma vez em um eco inevitável de *Câmera-Olho* – sabemos que o “mecanismo” foi mostrado, que um filme foi feito. Mas que devem ser feitas críticas, lutas e transformações. Neste segundo momento, a palavra escrita aparece com menos insistência, embora um ponto ainda seja fundamental: “a tarefa principal do filme é a teoria” e, na cartela com os “sete itens”, vemos, por duas vezes, duas possibilidades de “teorias” (explicadas imagética e verbalmente durante o filme).

Trata-se de um filme – ou uma teoria, um ensaio – que se reconstrói e se repensa o tempo todo. Palavras rabiscadas, reescritas, sobrepostas são, portanto, mais do que palavras a serem lidas – são imagens a serem decifradas, decodificadas, interpretadas e repensadas em conjunto.

Em dado momento, chega a ser anunciado (verbalmente): “Repare: as idéias são

confusas. Se você continuar, vai terminar seu filme dizendo que socialismo é pão e rosas” – ao que conclui: “Refaça a teoria”. Esta passagem autorreflexiva não só explicita a complexidade do filme e das teorias que estão sendo construídas como as dificuldades que um sistema socialista pressupõe, embora ainda assim seja a melhor alternativa, de acordo com o que é defendido no filme. A teoria, então, deve ser refeita – não porque o que foi falado anteriormente esteja errado ou deva ser desconsiderado, mas justamente porque o espectador está acompanhando o raciocínio e a construção desse discurso. Uma vez que a teoria seja refeita de maneira adequada, o socialismo não será “pão e rosas” – será duro, mas, ainda assim, a alternativa pela qual lutar.

Ainda nesta segunda parte de *Vento do Leste*, são explicitadas técnicas de guerrilha – são mostrados cartazes com o funcionamento de armas e como montar bombas caseiras por exemplo. Cartazes explicam que é necessário “ler”, “aprender”, “saber aprender”, “saber lutar”, entre outros. A burguesia e seu “humanismo burguês”, que só disfarça a “opressão burguesa” são, nesta sequência, duramente criticados. Neste sentido, o filme de Godard é muito mais um chamado à Revolução do que o filme de Vertov, que era mais uma espécie de “legitimação” da Revolução.

A potência dos efeitos de realidade elaborados (o sonho de um ‘realismo real’) pelo cinema demanda, com efeito, o seu contrário, o retorno obsedante das formas da artificialidade. E a confusão tendencialmente obrigatória da imagem com a coisa, por sua vez, demanda a garantia angustiante dos ‘limites’ da cinematografia, quer dizer, de suas genealogias: jogo com o teatro, a foto, a pintura, o desenho animado, a imagem de síntese etc. O que o cinema, ‘arte impura’ (Bazin), não para de procurar nas artes ou nas técnicas que o margeiam são, de certa forma, alianças para resistir a essa ideologia indestrutível que quer confundi-lo com ‘a vida’, para dela sempre se afirmar distinto e separado: conjunto de formas substituíveis e oponíveis à ‘própria vida’, tanto mais quanto se parecem com a vida (COMOLLI, 2008, p. 246).

Próximo à sequência em que são mostradas bombas sendo construídas, a câmera enquadra escombros de prédios – mas não são mostradas as explosões. Como na montagem russa (tão pouco baziniana), o sentido – de que *aquela* bomba explodiu e o prédio caiu – está na mente do espectador. No entanto, para construir seu discurso em *Vento do Leste*, as estratégias empregadas por Godard e pelo Grupo Dziga Vertov são justamente estas “impurezas”.

*Vento do Leste*, como *Câmera-Olho*, é um filme-ensaio, a serviço de um ideal. Mais do

que obra de arte, é uma obra que se pretende organizadora do mundo visível. Ambos são filmes que pensam o cinema – o filme de Godard não só fala de si mesmo ou explicita a técnica, como o de Vertov, mas chega a mostrar a equipe, por exemplo. E, certamente mais enfática, verborrágica e argumentativamente que *Câmera-Olho*, *Vento do Leste* lança mão de recursos “não-cinematográficos” para poder constituir-se como cinema.

## Referências

- ALBERA, François. Eisenstein e o construtivismo russo. São Paulo: Cosac e Naify, 2002.
- BAZIN, André. O Cinema: Ensaios. São Paulo: Editora Brasiliense, 1991.
- CHARNEY, Leo; SCHWARTZ, Vanessa R. (orgs.). O cinema e a invenção da vida moderna. São Paulo: Cosac Naify, 2004.
- COMOLLI, Jean-Louis. Ver e poder: A inocência perdida: cinema, televisão, ficção, documentário. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2008.
- COUTINHO, Mário Alves. Escrever com a câmera: A literatura cinematográfica de Jean-Luc Godard. 2008. 158 p. Tese de Doutorado. Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.
- DA-RIN, Silvio. Espelho partido: tradição e transformação do documentário. Rio de Janeiro: Azougue Editorial, 2004.
- DUBOIS, Philippe. Cinema, vídeo, Godard. São Paulo: Cosac e Naify, 2004.
- KATZ, Ephraim. The Film Encyclopedia. New York: HarperPerennial, 1994.
- LEONE, Eduardo. Reflexões sobre a montagem cinematográfica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ROSEMBERG FILHO, Luis (org.). Godard, Jean-Luc. Rio de Janeiro: Livraria Taurus, 1986.
- SAVERNINI, Erika. A construção do discurso político no cinema russo dos anos 1920: relações intra e extratextuais no filme *Câmera-Olho* (1924) de Dziga Vertov. Pós: Belo Horizonte, v.1, n.2, p. 127 – 139, nov. 2008.
- SONTAG, Susan. A vontade radical. São Paulo, Companhia das Letras, 1987.
- VENEROSO, Maria do Carmo Freitas. A letra como imagem, a imagem da letra. In: NAZÁRIO, Luiz; FRANCA, Patricia (orgs.). Concepções contemporâneas da arte. Belo Horizonte, Editora UFMG, 2006. p.46-67.
- VERTOV, Dziga. Extrato do ABC dos Kinoks (1929). In: XAVIER, Ismail (org.) A Experiência do Cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrafilme, 1983. p. 263-266.
- \_\_\_\_\_. Nascimento do cine-olho (1924). In: XAVIER, Ismail (org.) A Experiência do

R.Cient./FAP, Curitiba, v.8, p. 133-146 , jul./dez. 2011

Cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983. p. 260-262.

\_\_\_\_\_. Nós – Variação do Manifesto. In: XAVIER, Ismail (org.) A Experiência do Cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983. p. 247-251.

\_\_\_\_\_.Resolução do Conselho dos Três em 10/04/1923. In: XAVIER, Ismail (org.) A Experiência do Cinema: antologia. Rio de Janeiro: Edições Graal: Embrasilme, 1983. p. 252-259.

## The Front Window, or, Hitchcock's Sanction of Voyeurism at Cinema

Caroline Cavalcanti de Oliveira<sup>1</sup>

**Abstract:** Cinema has been studied by means of interdisciplinary discussions including psychoanalytic readings. In conformity with researches on cinema and visual pleasure, this article analyses layers in which Alfred Hitchcock's film *Rear Window* explores scopophilia and voyeurism in the cinematic apparatus. Taking into account reviews regarding Hitchcock's work this reading acknowledges a link of complicity established among director, main character and viewer, turning all of them performers-eyewitnesses, which sanctions the film as an evocative employ of the voyeuristic feature of cinema.

**Keywords:** cinema, Hitchcock, voyeurism, scopophilia.

**Resumo:** O cinema vem sendo estudado por meio de discussões interdisciplinares incluindo leituras psicanalíticas. Em conformidade com pesquisas sobre cinema e prazer visual, este artigo analisa camadas em que o filme *Rear Window* de Alfred Hitchcock explora escopofilia e voyeurismo no aparato cinemático. Contemplando pesquisas acerca da obra de Hitchcock esta leitura reconhece uma ligação cúmplice estabelecida entre diretor, personagem principal e espectador, tornando-os todos atores-testemunhas oculares, o que sanciona o filme como emprego evocativo do atributo voyeurístico do cinema.

**Palavras-chave:** cinema, Hitchcock, voyeurismo, escopofilia.

*The cinema offers a number of possible pleasures.*

*One is scopophilia. (Laura Mulvey)*

---

<sup>1</sup> Graduada em Licenciatura em Desenho e em Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Especialista em História da Arte no século XX (Escola de Música e Belas Artes do Paraná) e Mestre em Comunicação e Linguagens (Universidade Tuiuti do Paraná). Docência nas áreas de Comunicação e Artes. Trabalhou na Universidade Tuiuti do Paraná e no Centro Universitário de Brasília. Atualmente vive na Turquia e é pesquisadora independente no campo das linguagens e da semiótica, com interesse em estéticas visuais e audiovisuais.

### **The viewer at the cinema from the perspective of psychoanalysis**

The cinema is an entire system of signification in which a “text” – an arrangement of images (static, moving, absent) and sound (speeches, soundtrack, noises, silence) – is displayed to a spectator in a dark room. As suggests the psychoanalytic approach to cinema studies, an impression of reality is experienced by this viewer at the cinema environment, throughout the space that combines the screen and the room.

This space that configures the cinema environment, or the cinematic apparatus defined by Jean-Louis Baudry (FLITTERMAN-LEWIS, 1987, p.180), is constituted by a complex organization that links: 1) a physical structure (the required material to display the body of the film), 2) ambiance conditions (the combination of dark room, suitable seating, rectangular screen and projected light), 3) the film (the object itself as a “text”<sup>2</sup>) and 4) the viewer (the spectator as an entire “mental machinery”<sup>3</sup>), whose function is implicit in the system of cinema (ibid., p.181). Besides, according to Stam, Burgoyne and Flittermann-Lewis, the cinematic apparatus may be understood as “a totality of interdependent operations that make up the cinema-viewing situation. (...)Another way of defining the apparatus is to consider it as the point of intersection of a number of relationships – relations of text, meaning, pleasure and spectator-position that crystallize and condense in the projection of a film” (1999, pp. 145-146).

In this psychoanalytic conception, the inherent impression of reality that occurs in the cinema room is related to a phenomenon of recognition, as a result of the action of the unconscious<sup>4</sup>. In conformity with the outcome of this arrangement, Christian Metz (2006, p. 16) states a viewer’s effective notion of “participation”<sup>5</sup> in the movie. As the viewer faces the screen inside the dark room, he exists as a spectator at the same time as he “resides” in the film performance. This happens because the cinema is capable of,

---

2 Flitterman-Lewis’ italics.

3 Flitterman-Lewis’ italics.

4 The psychoanalytic film theory has its foundation in Jacques Lacan’s work. This article takes into account the relationship between unconscious and language to investigate the voyeuristic feature of cinema as a signifying system in Hitchcock’s *Rear Window*.

5 Metz’ italics.

“more than any other form, (...) reproducing or approximating the structure and logic of dreams and the unconscious” (FLITTERMAN-LEWIS, 1987, p.180). At the very moment of the audience’s experience, to borrow Lacan’s words, “I think where I am not, therefore I am where I do not think” (LACAN, 1986, p. 750).

In addition, as recalls Laura Mulvey (1985, p.307), at the cinema room the ambience provided by the luminosity (the darkness inside the room added by the varied intensity of lights and shadows projected on the screen) helps spectators to feel isolated from one another. As a result, this environment affords the impression of a voyeuristic situation: “although the film is really being shown, is there to be seen, conditions of screening and narrative conventions give the spectator an illusion of looking in on a private world” (ibid.).

### **Visual pleasure, voyeurism and cinema**

Considering the ambience produced by the cinematic apparatus, the psychoanalytic approach on cinema recognizes a viewer’s voyeuristic status and acknowledges, therefore, a connection between cinema and scopophilia. From a Lacanian perspective, Metz (1982, p.95) states that a feeling of pleasure, as a libidinal phenomenon, occurs inside the cinema room since, to the viewer, the observed object “is unaware of being watched” (ibid.). Metz validates moreover the association between cinema and scopophilia pointing to different approaches to voyeurism, taking into account the film as a subject “present” in the cinema room as well as the viewer: to the author, “the film is exhibitionist, and at the same time it is not” (1982, p.93).

From Metz’ viewpoint, on the one hand, the presentation itself<sup>6</sup> is conceivable from an exhibitionist facet. The cinema implies, consequently, a voyeuristic system in which the “performance” plays the exhibitionist role in the perversion’s arrangement inside the

---

<sup>6</sup> In this instance the film is not regarded as a “text”, but as a show of a whole displayed to the viewer.

cinema room 7. Therefore, the exhibitionist component of this contract is aware of being observed, thus “wants this to happen, and identifies with the voyeur whose object he is (but who also constitutes him as subject)” (ibid, p.94). On the other hand, regarding the film as a “story”, as Metz suggests, its non-exhibitionist aspect takes place at the cinema room. The film is a product displayed to the spectator, a “text” supposed to be watched; hence it does not watch the audience: it is made towards an audience. In this sense, the film can be “aware” of the viewer; however, it is “unaware” of the phenomenon of recognition occurred during its projection, consequently bringing forth a “mechanism of satisfaction”<sup>8</sup> (ibid., p. 95) to the cinematic apparatus. In accordance with Metz’ perception, one may apprehend the cinematic apparatus as a catalyst to visual pleasure and, thus, to voyeurism.

In addition to the favorable ambience, the viewer’s impression of participation may be attained at different stages of the film exhibition by means of visual and audible perceptions. Accordingly, the visual pleasure has been explored by the cinema industry and associated to techniques of filmmaking in a countless number of productions as an element of the narrative. The subjective camera is possibly the most widely used resource for simulating the viewer’s gaze; added to other visual effects, it supports the viewer’s notion of participation in the story. Besides, voyeurism is a recurrent subject in films; as a part of the narrative, the gaze that results of such effects endorses the impression of a “real” voyeuristic act at the very moment of the film projection.

Many films have voyeurism for subject; thanks to their strong appeal on visual pleasure, some of them are constantly remembered in reviews. *Peeping Tom* (1960), by Michael Powell, and *The Conversation* (1974), by Francis Ford Coppola, are celebrated movies which explore the false impression of “looking in on a private world” (MULVEY, 1985, p.307). Besides the voyeuristic feature, their visual language helps to confound the viewer’s gaze and settles the proper conditions for the viewer’s impression of

---

<sup>7</sup> According to Metz (1982, p.93), in this “socially acceptable practice of perversion” a bilateral feeling of triumph is experienced at the moment of exhibitionism. Here both the exhibitionist and the watcher play duals, namely “active/passive, subject/object, seeing/being seen” (ibid.).

<sup>8</sup> The “mechanism of satisfaction” is also called “mechanism of gratification on cinema” by Flitterman-Lewis (1987, p.183) and Stam & Pearson (2009, p.202).

involvement in the story. *Blue Velvet* (1986), by David Lynch, *The Truman Show*<sup>9</sup> (1998), by Peter Weir, *American Beauty* (1999), by Sam Mendes, *8mm* (1999), by Joel Schumacher, *Caché*<sup>10</sup> (2005), by Michael Haneke and *Das Leben der Anderen*<sup>11</sup> (2006), by Florian Henckel von Donnersmarck, are other examples: directly related to the mechanism of satisfaction, these films evoke scopophilia and voyeurism even by making the viewer's eyes convert into the character's ones in some scenes. Along with other genres, suspense films fit in this description. Stories of crime, murder mysteries, transgression, doubtful behavior of characters and, evidently, eroticism – the very subject of voyeurism – are also translated into the screen by means of visual aspects<sup>12</sup>, thus enhancing tension. This is recurrent in Alfred Hitchcock's work, whose plots are usually delineated by these elements as one may see for example in *Psycho* (1960) and *Vertigo* (1958).

One film, however, outperforms the convergence between visual pleasure, voyeurism and cinema: Hitchcock's *Rear Window* (1954) is a paradigm of this association. *Rear Window* presents voyeurism as a subject matter and investigates it by exploiting the cinematic apparatus, positioning the audience "inside the scene" during nearly the whole movie<sup>13</sup>. Other films use equivalent schemes, nevertheless they are only partially explored. Throughout the film as a "story" as well as a "text", Hitchcock's *Rear Window* relies on its own visual language for its articulation. Not for nothing, *Rear Window* has served as source to other films. As though a tribute to this accomplished production, *Body Double* (1984), by Brian De Palma, *Manhattan Murder Mystery* (1993), by Woody Allen, and *O Outro Lado da Rua*<sup>14</sup> (2004), by Marcos Bernstein, for instance, are inspired in Hitchcock's movie. Hitchcock himself used *Rear Window* as a reference for the

---

<sup>9</sup> This film has an interesting mechanism of continuity. Rising from the cinema room to the TV screen, the notion of participation in a TV reality show is, in some way, encouraged, which gives a proper outcome to the film.

<sup>10</sup> "Hidden"

<sup>11</sup> "The Lives of Others"

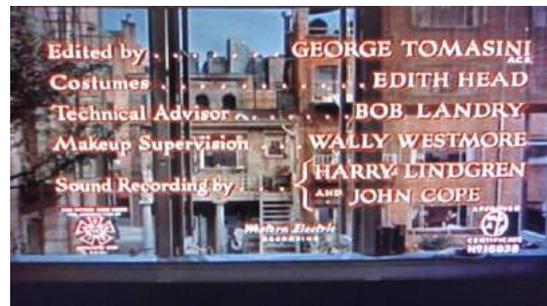
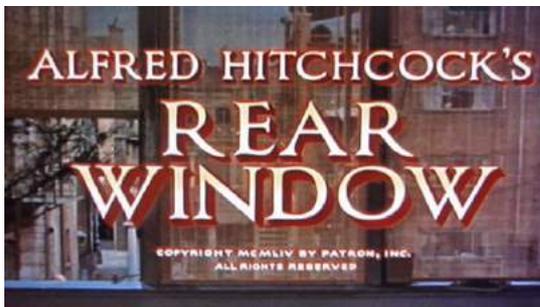
<sup>12</sup> In this article, audible effects are not taken into account as a primary matter.

<sup>13</sup> The main point of view is radically changed only four minutes before the end of the film, when the camera is moved out from Jeff's apartment. In other words, Hitchcock searches to preserve a "hypnotic" impression of a voyeuristic participation in approximately 97% of the film.

<sup>14</sup> "The Other Side of the Street"

subsequent *Vertigo*: the main character, hurt in an accident at work, turns his watched object into voyeuristic obsession while *déjà vu* images like the imminent fall of the character or the curtains on the large window give an impression of continuity from one plot to another<sup>15</sup>.

The work of Alfred Hitchcock has been analyzed by means of psychoanalytic approaches on the subject of voyeurism at the cinema. The employ of the subjective camera along with the explicit way in which the director makes the main character's window resemble the cinema screen makes *Rear Window*, in Hitchcock's own words<sup>16</sup>, possibly the "most cinematic" of his films. Hitchcock validates the voyeuristic character of cinema throughout the film by exploring the mechanism of satisfaction as cinematographic language. Hitchcock's *Rear Window* plays with the screen such as a "rear" and "front" window at the same time, from the moment the curtains are undrawn (pictures 1 and 2):



---

<sup>15</sup> In *Rear Window* the main character L. B. "Jeff" Jeffries is a photographer who acts as a detective; in *Vertigo* John "Scottie" Ferguson is a detective. Both characters start the story away from work, because they were hurt in an accident: in *Rear Window* this remains Jeff's physical condition while in *Vertigo* Scottie's problem is related to the trauma caused by his accident. The take of James Stewart (who played both characters) suspended at the first scene of *Vertigo* reminds Jeff's imminent fall at the final moments of *Rear Window*. The reference is followed by the next scene of Scottie playing with his cane in a room with a large window as background, similar to the window of Jeff's apartment, from where, sitting in his wheelchair, he watches his neighbors. Even if Jeff's is a rear window and in *Vertigo* it is a front window, the curtains are an important visual element – they are set like a "memento".

<sup>16</sup> "I chose this picture of all the films I have made, this to me is the most cinematic" (Hitchcock, Alfred. In: STAM & PEARSON, 2009, p.199).

Picture 1

Picture 2

*Pictures 1 and 2: At the very beginning of Rear Window, the opening credits appear while curtains are literally opened up at the window-screen.*

### **Rear Window and voyeurism: from the impression of reality to the viewer's performance**

*Rear Window* narrates the story of photographer L. B. "Jeff" Jeffries whose leg, broken in an accident, forces him to temporarily use a wheelchair. Because of his condition, Jeff spends his time observing the neighbors through his living room's window. One day, Jeff starts suspecting that a neighbor has murdered his wife. From the window, Jeff tries to investigate the supposed crime. Hitchcock has built his scenery in such a way that the viewer has the impression to occupy the same position as Jeff's. Along with the use of the subjective camera, this embodies the viewer as a voyeur just as Jeff: both set in a chair, static at the dark room partially illuminated by the "external" light emanated from their window – or their screen – observing the "other" outside.

Above all, the window's shape is similar to that of the cinema screen. Hitchcock emphasizes that correspondence from the time of the opening credits, and persists in displaying it throughout the film. In analogous situations, the audience is combined with Jeff's. The spectator is a viewer and Jeff is a voyeur, just as the viewer turns into a voyeur and Jeff turns into a viewer. Hence, Jeff is a viewer in relation to his neighborhood in the same way that the viewer who is present in the cinema. Since Jeff is a voyeur in relation to his neighbors and the viewer is a voyeur in relation to Jeff, the viewer is also a voyeur in relation to Jeff's neighbors – "I" am Jeff; we are "one and the same" (METZ, 1982, p.93):

I'm at the cinema. I am present at the screening of the film. *I am present*. Like the midwife attending a birth who, simply by her presence, assists the woman in labour, I am present for the film in a double capacity (...) as witness and as assistant: I watch, and I help. By watching the film I help it to be born, I help it to live, since only in me will it live, and since it is made for that purpose: to be watched, in other words to be brought into being by noting other than look (ibid.).

The dual is reinforced by the takes (pictures 3 to 8) alternating Jeff's eyes ("I watch" Jeff)

and the scenes seen by Jeff ("I am" Jeff). As one may see further ahead in the film, the alternating images are a persuasive appeal used in more than once. The sequence of takes explores the viewer's "isolation" in the cinema environment and catches his eyes. Regarded by Metz as a "primary cinematic identification" (FLITTERMAN-LEWIS, 1987, p.183), the recognition of the "I" by the spectator is produced at this very moment by means of physical and psychological strategies, while a "hallucinatory" condition (such as an instance of dreaming) is also generated, as pointed Jean-Louis Baudry (ibid, p.182).



Picture 3



Picture 4



Picture 5



Picture 6



Picture 7

Picture 8

*Pictures 3 to 8: At this sequence, the subjective camera prompts the viewer to follow Jeff's look.*

The “rear” window is the main window of Jeff’s apartment. From his living room, Jeff observes windows of other apartments as a voyeur, watching his neighbors’ daily life. Jeff’s window is the largest one on the scene and has the shape of a screen. This unique point of view for the character is, at the same time, the apartment’s window, Jeff’s view, Jeff’s eyes and the screen of the cinema – our window, our view, our eyes (“I am Jeff”): in the obscurity, in front of the window (or the screen), Jeff’s view intermediates the spectator’s view - Jeff’s fascination becomes ours.

The movie starts in a hot summer day; because of the heat Jeff’s neighbors open their own windows, making their routine more visible. This situation may also characterize the negligence of the neighbors in being observed, reaffirming, on the screen, Metz’ remark that “the object I am watching is unaware of being watched” (1982, p.95). In his voyeuristic watching, Jeff realizes that one of his neighbors, Thorwald’s wife, has disappeared. A suspicious behavior makes Jeff believe that Thorwald has murdered his own wife. Jeff tries to tell the story to Stella (his nurse) and Lisa (his girlfriend), but they do not believe him.

Looking at the screen, thus adopting Jeff’s eyes, the viewer also sees what Jeff sees (pictures 9 to 12), unlike Stella and Lisa. At this very moment a sort of “contract” is signed between the character and the viewer. It not only sanctions the viewer’s voyeur position but, as usually happens in suspense films, establishes a link of complicity between spectator and the character. Now, more than never, “I perform” Jeff’s partner.



*Pictures 9 and 10: By means of the subjective camera, the viewer sees Thorwald's suspect behavior through the window.*



*Pictures 11 and 12: Jeff watches Thorwald behind his camera lenses: the rounded blurring effect in some takes is important to induce the viewer's condition as a voyeur, like Jeff's.*

Once he has persuaded Lisa and Stella to trust his assumption on Thorwald's behavior, Jeff explains the situation to his friend Tom Doyle, a detective, who does some inquiry but does not find anything irregular. Even if the point of view – the window – is the same to Jeff, Stella, Lisa, and occasionally to Doyle, the viewer “acts” like Jeff's trustworthy partner in the cinema room: the only one who sees what Jeff sees when other characters are out of scene. Jeff and the viewer, together, perform the “I”. To the product of the “story”, however, as Jeff does not realize that the spectator is present, he needs the other characters (Lisa, Stella and Doyle) in order to prove his interpretation.

After the death of a neighbor's dog, another ingredient to Jeff's assumption – the dog had tried to dig at the backyard and Thorwald had seemed worried about that – all neighbors leave their own windows<sup>17</sup>, interacting between them. Jeff, nevertheless, preserves his (our) voyeur status in relation to all neighbors refraining to show himself at the window. The other's unawareness of Jeff's attitude is perhaps an exception to Thorwald, whose behavior differs from the others': perceived only by the bright of his cigarette in the darkness, has Thorwald discovered Jeff (or the viewer)? Up to this moment, only the viewer and Jeff were at the darkness watching the other; the viewer

---

<sup>17</sup> Also Jeff's – and ours – screen (or screens).

at the room of the cinema is not seen by Jeff, who is not seen by his neighbors. Thorwald, the object of Jeff's and the viewer's observation, at this time is also in the darkness and possibly observing "us" as well (picture 13).



Picture 13

*Picture 13: At the window, the bright light of a cigarette denounces Thorwald's presence.*

The scene described takes advantage of the plot. The matter of voyeurism, in other words awareness/unawareness of the observed subject and visual pleasure, may be seized on the take showing the bright light at the darkness. Hitchcock explores the pleasure in relation to the other's unawareness by linking it to the villain's omnipresent joy in suspense films (villains supposedly "dominates" the other). Thorwald is the suspect smoking at the darkness; smoking is spontaneously related to introspection. Besides, the darkness corroborates the tension (people are "afraid" of it and, usually, frightening scenes have place at night in suspense films). Hence, Hitchcock's choice of the static image of a window in the darkness with the bright light instant, reaches the attributes to compose a successful suspense scene at the same time as it plays with the voyeuristic aspect of cinema, emphasizing the "participation" of the viewer. The "hallucinatory" condition mentioned by Baudry (FLITTERMAN-LEWIS, 1987, p.182), once again, is emphatically offered to the viewer; the "I" set in a dark room in front of the screen is actually before the window and performing the "story" – watching and being watched.

One night, when Thorwald leaves his apartment, Jeff asks Stella and Lisa to help him find

any evidence of the “crime” inside the suspect’s flat, whose window was left open. Thorwald, however, suddenly returns to his apartment, surprising Lisa. Jeff watches the “scene” from his window but, just like the film spectator, he cannot intervene. At this moment Thorwald realizes Jeff’s existence, as one may see through Jeff’s camera lenses. Both Jeff and the viewer understand that Thorwald is coming up: Hitchcock manages to create a classic suspense effect while achieving the voyeuristic performance on viewer’s impression of “reality”.

As Thorwald enters Jeff’s apartment, Hitchcock makes a drastic change to the viewer’s condition. The “I” impression is preserved alternating, nevertheless, the subject. Up to this moment, the viewer had been straightly related to the main character’s eye; now, the viewer’s look starts to change of position. Hitchcock continues to use the subjective camera placing the viewer’s standpoint in regular intervals, sometimes into Jeff’s, sometimes into Thorwald’s viewpoint. The alternating images, once more used as a persuasive appeal, turn the “text” into a cinematic game. They raise the tension on the scene – it is, above all, suspense – although the director accomplishes a visual “joke” on the subject of voyeurism at cinema. The apex of this successful disorientation (the impression of being Jeff and the “new I” Thorwald) is given by the camera’s flash effect: Jeff uses the flash in order to stop Thorwald, who moves towards him at the darkness. The viewer is Jeff watching the light projected against Thorwald, although he is also Thorwald surprised by the flash effect (pictures 14 and 15).



Picture 14

*Picture 14:* Jeff uses the flash against Thorwald. "Behind" the camera, the viewer sees him strongly illuminated by the light source.



Picture 15

*Picture 15:* After the flash, the effect caused by the light is seen by the viewer through Thorwald's eyes, "in front of" the camera.

At the end of the scene, Jeff is pushed out of his own open window. At this moment, Hitchcock interrupts Jeff's voyeur status and leaves the viewer in an unclear position: he is a spectator in the cinema, however a voyeur in the story; he is the good guy, although, he has now the murder look as well. The viewer is not Jeff anymore, and the subjective camera continues to give him the voyeur look. The rupture is marked by: 1) the move of the camera to the yard (now showing the scene from various angles), 2) Jeff being pushed out of the window (he is the one pushed out; the viewer still stays on his seat, as a voyeur in relation to the scene, to Jeff and to the neighbors), 3) the audience's view of Jeff suspended at the window (the viewer sees Jeff from above (picture 16)). The viewer is not Jeff anymore; however, at the moment Jeff falls, this is not Thorwald's look either, he is already being caught. Who is the viewer after all, and what does he know? Could audience's gaze correspond, now, to Hitchcock's gaze? Hitchcock is, doubtless, giving

the viewer back his position in the cinematic apparatus.



Picture 16

Picture 16: *Jeff falls from the window. Who is the viewer looking at him?*

### **Hitchcock “plays” the sanction of voyeurism at cinema**

The work of Hitchcock has been largely studied by means of psychoanalytic film theory, so has *Rear Window* in particular, for a good reason. *Rear Window* may be understood as possibly the closest translation to the meaning of “cinematic”. In this work, Hitchcock insists in points which help the viewer to reach the expected reaction to suspense. After all, in conformity with the conception of a connection between cinema and scopophilia, this film embodies the voyeuristic character of cinema pointed by psychoanalytic readings. Persuasive appeals for placing the viewer into the main character’s look are used throughout the film. Accordingly, they reinforce a voyeuristic approach of the audience and psychological features of the cinema system. As says Mulvey, “the look is central to the plot, oscillating between voyeurism and fetishistic fascination” (1985, p.312).

In *Rear Window* Hitchcock searches, above all, to explore the cinema system as “language”. Not only does the director pursue the psychoanalytical subject of recognition, but he also plays with the look – he investigates cinema and audience. With the subjective camera, the director lends us Jeff’s eyes (pictures 17 and 18); at the

moment Jeff falls asleep, nevertheless, the viewer watches what he does not see<sup>18</sup> (the viewer watches the suspect). At the final scene, moreover, when Jeff falls asleep, Lisa thinks to be deceiving him by changing a book she was supposed to read. The act of taking a fashion magazine instead of the book shows the dissimulated behavior of Lisa: she simulates being a different person while observed by Jeff, despite the spectator's presence. In this "reality game" even the soundtrack, an ingredient of ambiance, is sometimes played in *Rear Window* by a neighbor. Hence, the cinema environment is, as well as the film, conceived by Hitchcock.



Picture 17



Picture 18

*Pictures 17 and 18: The close-up of Lisa helps to simulate the viewer opening Jeff's eyes, so as Thorwald's look to Jeff seems to be towards the audience.*

In order to recognize *Rear Window* as a sanction of voyeurism at cinema it is also important to have in mind that the whole scenery was constructed in the dimension of a "real" rear courtyard, and that Hitchcock placed the camera "inside" Jeff's room. He directed all scenes only from Jeff's back, from Jeff's – and our – point of view. This may embody Hitchcock's voyeur status in relation to all of us.

## References

FLITTERMAN-LEWIS, Sandy. *Psychoanalysis, film, and television*. In: *Channels of discourse: television and contemporary criticism*. London: Routledge, 1987.

---

18 Ironically, in accordance with Mulvey (1975, p.312-313), Jeff is a photo-journalist, a story maker and captor of images; such as a "text", thus, Hitchcock plays with his condition as well. We all act as Hitchcock's "performers" during the film.

R.Cient./FAP, Curitiba, v.8, p. 163-180, jul./dez. 2011

HITCHCOCK, Alfred. Rear Window. [Film]. Producer, Director Alfred Hitchcock. Paramount (restored for Universal Pictures), 1954. 1 DVD, 112 min. color. son.

METZ, Christian. A Significação no Cinema. 2ª ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

METZ, Christian. The imaginary signifier: psychoanalysis and the cinema. Indiana University Press: Bloomington, 1982.

MULVEY, Laura. Visual pleasure and narrative cinema. In: Movies and methods. Vol. II. Berkeley: University of California Press, 1985.

STAM, Robert; BURGOYNE, Robert; FLITTERMAN-LEWIS, Sandy. New vocabularies in film semiotics: structuralism, post-structuralism, and beyond. Routledge: London, 1999.

STAM, Robert & PEARSON, Roberta. Hitchcock's Rear Window: reflexivity, and the critique of voyeurism. In: A Hitchcock reader. 2nd. ed. Chichester; Malden: Wiley-Blackwell, 2009.

## Cinejornal Brasileiro: eugenia adaptada no Estado Novo

Clara Teixeira<sup>1</sup>

**Resumo:** Este artigo discute como os conceitos eugênicos foram adaptados para a realidade brasileira e como a eugenia serviu ao Estado Novo para a construção do chamado “novo homem brasileiro”. Analisamos o discurso ideológico encontrado nas publicações oficiais e em alguns filmes do *Cinejornal Brasileiro* sobre atividades físicas envolvendo crianças e adolescentes. Nas análises fílmicas procuramos identificar a propagação de um padrão estético baseado nos paradigmas eugênicos denunciados por Peter Cohen em seu filme *Homo Sapiens 1900*.

**Palavras-chave:** Cinejornal Brasileiro, crianças, eugenia, educação física.

**Abstract:** This article discusses how the eugenic concepts were adapted to Brazilian reality and how eugenics served as the New State for the construction of the so-called “new Brazilian man”. We analyze the ideological discourse found in official publications and some films of *Cinejornal Brasileiro* about physical activities involving children and adolescents. In filmic analysis sought to identify the spread of an aesthetic standard based in the paradigms eugenic reported by Peter Cohen in his film *Homo Sapiens 1900*.

**Keywords:** Cinejornal Brasileiro, children, eugenics, physical education.

---

<sup>1</sup> Mestre em Artes pela UFMG e professora no curso de Publicidade e Propaganda da Fundação de Ensino Superior de Passos.

Este artigo se propõe a entender como os princípios eugênicos chegaram ao Brasil e como eles foram instrumentalizados pelo Estado Novo, nos anos de 1937 a 1945. Através da análise de alguns filmes do *Cinejornal Brasileiro* e de algumas publicações oficiais divulgadas durante o governo Vargas procuramos compreender como a ideia da construção do “novo homem brasileiro” foi associada à promoção da cultura física e à “eugenização” da imagem da criança no cinema. Nestes filmes procuramos observar algumas semelhanças com o paradigma estético propagado pelas políticas eugênicas designando aqueles que seriam considerados belos e saudáveis.

Uma das questões que norteiam este artigo é: qual seria o perfil do chamado “novo homem brasileiro”? Quais características ele deveria ter? O médico Irving Fisher esboça a resposta para estas perguntas em uma publicação oficial do Estado Novo, a revista *Educação Física*, em 1943:

A NOVA EDUCAÇÃO FÍSICA deverá formar um homem típico que tenha as seguintes características: detalhe mais delgado que cheio, gracioso de musculatura, flexível, de olhos claros, pele são, ágil, desperto, erecto, dócil, entusiasta, alegre, viril, imaginoso, senhor de si mesmo, sincero, honesto, puro de atos e de pensamentos, dotado com o senso da honra e da justiça, participando no companheirismo dos seus semelhantes, e levando o amor da Providência e dos homens no seu coração (FISHER apud LIMA, 1979, p.16).

O citado artigo foi escrito por Fisher em inglês e traduzido para a revista brasileira. Sendo assim, a característica dos “olhos claros” pode ter sido publicada no Brasil por uma tradução tendenciosa. De qualquer modo, a revista oficial deixa transparecer que o novo homem brasileiro, além de branco e belo, precisava ser forte para aguentar o ritmo de trabalho nas fábricas, viril para gerar mais brasileiros eugênizados e dócil para aceitar as intervenções do Estado sem resistência. É exatamente este perfil físico e comportamental que observamos nos filmes do *Cinejornal Brasileiro*. Naqueles trechos onde são exibidas ações de promoção da saúde infantil, percebemos que o discurso envolve o espectador em um sentimento de esperança em um futuro melhor. A criança, quase sempre branca e saudável, é a imagem do novo e da evolução do brasileiro.

Para desvendar os significados dos filmes, precisamos entender o contexto histórico da produção. Os anos entre 1937 e 1945 foram marcados pelo autoritarismo nacionalista do presidente Getúlio Vargas. Nesta época, havia uma grande preocupação em manter a

população convencida de que Vargas era o homem certo para ocupar sua posição e que aquele era o único regime que poderia salvar o país da crise. Dentro das suas possibilidades, Vargas investiu em um aparato de legitimação para o regime e, de certa maneira, obteve sucesso. Segundo Lauerhass (1986. p. 135), “Vargas forjou o mais elevado grau de consenso nacionalista que o Brasil jamais experimentara”.

Como parte importante do aparato propagandístico do regime, o DIP foi criado em dezembro de 1939 a fim de regulamentar o exercício dos veículos de comunicação, produzir e disseminar a ideologia do Estado Novo. Esse órgão era subordinado diretamente ao presidente Vargas, fato que facilitou muito a sua atuação. Dividido pelos setores de radiodifusão, cinema e teatro, turismo e imprensa, o DIP possuía “todos os recursos indispensáveis ao exercício e ao controle da propaganda, segundo as necessidades do Estado, nada deixando a desejar em relação aos órgãos congêneres, de outros países” (SCHWARTZMAN, 1982, p.63).

Através do DIP Vargas utilizou o cinema como instrumento de legitimação do seu poder. O *Cinejornal Brasileiro* foi produzido pelo DIP, entre 1937 e 1945. Cada número é composto por filmes curtos de atualidades, com uma média de 10 minutos de duração cada, de assuntos variados como as festas cívicas, a industrialização, a exaltação à força militar do país e principalmente à figura de Getúlio Vargas. A análise de alguns filmes do *Cinejornal Brasileiro* pretende revelar como os princípios eugênicos tiveram reflexos na ideologia do Estado Novo e, principalmente, na documentação cinematográfica de atividades físicas envolvendo crianças e adolescentes. Atualmente, estes são considerados filmes de arquivo e se encontram disponíveis para consulta na Cinemateca Brasileira.

Os documentários do DIP refletem os anseios daquela época. A imagem de um país em industrialização, onde a economia estava se desenvolvendo, trazia como consequência a ideia de “evolução” do povo brasileiro. Na década de 30, os princípios eugênicos eram discutidos em todo o mundo e já tinham chegado no Brasil. A sociedade desenvolve padrões próprios e relativos para designar o que é belo. Sem dúvida alguma, estes arquétipos interferem na produção artística, criando significados.

Em 1883, Francis Galton (1822-1911) citava pela primeira vez o termo *Eugenia* significando “bem nascido”. Apesar de se firmar sobre argumentos subjetivos, a eugenia surgiu com status de ciência e tinha o objetivo de aperfeiçoar o homem e fazer evoluir a espécie. Determinando a superioridade de certos homens em relação a outros, a competição e a disputa estão no cerne da concepção do termo.

A eugenia se formou a partir da teoria de Galton, mas se espalhou pelo mundo com várias vertentes diferentes. Na Inglaterra, o Primeiro Congresso Internacional de Eugenia aconteceu em 1912, ocasião onde foi instituído um comitê internacional de eugenia. Na França, vários estudiosos já se preocupavam com o problema da hereditariedade em casos de doenças. Ainda nessa época, foi formada uma associação internacional de eugenia com a participação da Alemanha, Suécia, Suíça e Áustria (MARQUES, 1994, p. 51-52).

No Brasil, a vinda da família real e o conseqüente aumento da população tornaram necessária uma intervenção higiênico-sanitária. Marques (1994, p.28) afirma que “a partir daí o Estado passaria a ter importante tática de gerenciamento da população na higiene pública: o poder político de gerir a vida”. Nas primeiras décadas do século XX, a preocupação com o aumento da população e das epidemias, conseqüentes do trabalho industrial, sugere que novas estratégias de controle do corpo sejam desenvolvidas. As teorias eugênicas chegaram ao Brasil neste momento através de associações e grupos eugênicos internacionais. O estereótipo negativo atribuído ao Brasil, pelos estrangeiros, como sendo um país miscigenado, sujo e atrasado, poderia enfim ser revertido com a eugenia. A definição da identidade nacional e o desejo da transformação racial brasileira tornam-se possíveis.

Em 1929, Renato Kehl, médico e principal propagandista da eugenia no Brasil, lança o livro *Lições de eugenia* e, junto com o movimento internacional, inspira outros médicos a se envolverem no objetivo de “purificar a raça”. Nesta mesma época, várias associações eugênicas são formadas. Ainda em 1917, Renato Kehl e Arthur Neiva, entre outros sanitaristas, articulam a formação da Liga Pró-Saneamento. Posteriormente, o mesmo grupo forma a Sociedade Eugênica de São Paulo.

Arthur Neiva e Belisário Penna fizeram uma viagem pelo país (Goiás, Bahia, Pernambuco e Piauí) a fim de relatar a condição em que vivia o sertanejo brasileiro. Em *Saneamento do Brasil* Penna afirma: “era preciso que tivéssemos um povo, e o que tínhamos não era um povo, mas um estrume dum povo que ainda há de vir” (NEIVA e PENNA apud MARQUES, 1994, p.55). Com a missão de fazer nascer o verdadeiro povo brasileiro, livre de doenças ou vícios e forte para o trabalho, os sanitaristas absorveram conceitos eugenistas para propor ações de higiene.

Em um período onde teorias racistas eram perfeitamente aceitas em todo mundo, os eugenistas brasileiros se viam na obrigação de “civilizar nossa herança indígena, roubada pelos portugueses e branquear nossa herança negra, desprezada após a abolição da escravidão” (DIWAN, 2007, p. 92). Além do mais, o pensamento racista poderia justificar o domínio das elites brancas como sendo de caráter biológico, excluindo a possibilidade de haver conflito com os ideais de igualdade social afirmados na abolição.

Segundo Kehl (apud MARQUES, 1994, p. 37), as classes pobres eram fontes de contágio de doenças, responsáveis pela degeneração da “raça” e fonte de degradação moral (por não poderem frear seus instintos). Fazer crer que os mais pobres precisavam ser eugenizados e inseridos na nova realidade econômica e social do país, aumentava o poder de controle do Estado e justificava as desigualdades sociais como sendo, naturalmente, determinadas pelas desigualdades raciais. A ascensão social somente seria possível a partir do embranquecimento e da disciplinarização da população.

Com o passar dos anos, a eugenia foi sendo adaptada à realidade brasileira o controle do comportamento passou a ser mais importante que o embranquecimento. É inegável que havia uma discordância entre a formação étnica do país e o ideal racial propagado pelas teorias eugênicas. A própria Liga Pró-Saneamento rejeitava que a miscigenação fosse um fator de atraso para o país, sugerindo diferentes abordagens e criação de uma teoria eugênica própria.

Nos anos 30, os eugenistas procuravam pensar a questão eugênica trabalhando mais pela identidade nacional do que pelo branqueamento da “raça”. Instituir um sentimento de identificação nos brasileiros com base no nacionalismo era uma das principais

necessidades de Vargas, como pontua Marques:

Mesmo com base em mecanismo psicológicos favorecedores dos preconceitos raciais dos eugenistas, as práticas não-discursivas engendradas pela eugenia nos anos 30 indicavam que as necessidades da ordem social superavam o viés racista do discurso médico-eugênico (MARQUES, 1994, p. 71-72).

Depois da fase inicial focada no saneamento, a eugenia passa a atuar para melhorar os sãos. Assim, a cultura física torna-se uma aliada do discurso eugênico brasileiro e o principal remédio para fazer evoluir o povo brasileiro. O Estado investe no discurso sobre a cultura do corpo, da saúde e da higiene com o objetivo de moldar também o corpo da nação e conquistar aqueles comportamentos requeridos pela civilização burguesa, para a manutenção da nova ordem política e econômica do país.

Com a Revolução Industrial, o homem torna-se uma ferramenta importante na obtenção do capital. A saúde e o adestramento eram fundamentais para que o trabalhador brasileiro suportasse o ritmo de trabalho nas fábricas. Por isso o exercício físico e os bons hábitos de higiene são amplamente divulgados pelo governo. Como afirma Soares, a educação física é uma importante ferramenta utilizada pelo Estado para disciplinar e preparar a sociedade:

A Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital. Ela encarna e expressa os gestos automatizados, disciplinados, e se faz protagonista de um corpo “saudável”; torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar (SOARES, 2007, p.06).

O discurso pelo melhoramento dos índices físicos foi direcionado também para as crianças e para os jovens como um remédio para purificar a “raça”. A educação física foi instituída no Estado Novo como parte do sistema educacional através do artigo 15, parágrafo IX da Constituição de 1937, para a “formação física, intelectual e moral da infância e da juventude”. De tal modo, os exercícios físicos, o ensino cívico e os trabalhos manuais passaram a ser obrigatórios nas escolas primárias e secundárias do país (AMARAL, 1979, p. 37 e 38).

O número 46 da revista *Educação Física*, publicou um artigo de Nicanor Miranda, chefe de educação e recreio do Departamento de Cultura da cidade de São Paulo, onde o autor

cita os objetivos do melhoramento físico entre jovens e adolescentes:

Prover os meios necessários para que os homens das novas gerações sejam dotados de aptidões para exercer funções vivas na coletividade; estimular a formação de uma consciência nacional; lutar pela realização dos ideais de uma verdadeira solidariedade humana; ter sempre presente ao espírito a obediência, princípios racionáveis de justiça social; esses são os objetivos mediatos de uma educação popular que vise a supremacia da verdade e da liberdade (MIRANDA apud LIMA, 1979, p.91 e 92).

Através da formação física, Vargas queria estimular a “consciência nacional” e o “espírito a obediência” das novas gerações. Além de ser “matéria bruta” para a formação do “novo homem brasileiro” as crianças também foram utilizadas para representação simbólica do novo. Em diversas ocasiões, Vargas fez questão de ser fotografado ou filmado carregando uma criança nos braços. A metáfora de que o presidente tinha nas mãos o futuro da nação ficava clara nas publicações do DIP: “Amando as crianças, ele faz desse amor um culto à Pátria, por cujo porvir trabalha, num largo plano de realizações fecundas. (...) Em cada criança que afaga ele vê o Brasil de amanhã, mais forte e maior” (CPDOC/FGV, GV-149f, p. 2 e 3).

Segundo as publicações oficiais, a atividade física na infância devia promover o convívio social, ensinar princípios de cooperação, o trabalho em grupo, e aumentar a autoconfiança. Para o governo, eram esses aprendizados que, futuramente, transformariam aquelas crianças em adultos aptos a trabalhar pelo desenvolvimento do país. Uma criança passiva, apática e individualista não poderia contribuir para construir o desejado futuro econômico e social do Brasil. Por isso, segundo o Estado, a atividade física devia ser estimulada até com mais ênfase do que a educação intelectual. Essa orientação inusitada revela-se no texto de Nicanor Miranda para o número 46 da Revista de Educação Física: “a escola é o lugar onde a criança tem que ficar sentada, bem quietinha, quatro horas por dia nove meses por ano, absorvendo abstrações e sem a prática da experimentação” (MIRANDA apud LIMA, 1979, p.91).

É sabido que as escolas foram utilizadas como importantes ferramentas de disseminação da ideologia estadonovista. Entretanto, era preciso que o Estado também dirigisse o comportamento das crianças fora da escola, nas suas atividades de lazer. Por isso deveriam ser promovidos jogos, atividades de escotismo e colônias de férias.

Com as análises que seguem, procuramos identificar no discurso e nos significados das imagens a presença de uma mentalidade eugênica, o intuito de gerar um sentimento de gratidão em relação ao Estado e um conseqüente comportamento de obediência e admiração ao regime, mediante a preparação do “novo homem brasileiro” através do cuidado com as crianças.

O *Cinejornal Brasileiro* propagou a ideia de que o Estado preparava um novo país, através da documentação das competições esportivas infantis. No filme *Pela quinta vez – Rio: Os mineiros levantam o Campeonato infanto-juvenil de natação*<sup>2</sup> o narrador em voz off salienta que o campeonato “constitui-se em um acontecimento esportivo de relevo”. Aparentemente, não havia distinção entre jogos infantis, juvenis ou entre adultos. Todos tinham a mesma importância para o aumento dos índices físicos do brasileiro e o mesmo destaque nos cinejornais. Neste mesmo documentário, o narrador reforça o “heroísmo” das crianças vencedoras e estimula a competição: “O maior número de vitórias desta competição cabe ao conjunto de nadadores de Minas Gerais. Confirmando o valor já revelado nas competições anteriores, conquistam pela quinta vez consecutiva o título de campeões brasileiros” (CJB, v. 3, n. 51, 1944).

Outro cinejornal que trata da competição esportiva entre crianças é *Natação – É disputado, na piscina “Guanabara”, o Campeonato Infanto-Juvenil*<sup>3</sup>. Nele, as crianças cantam hinos patrióticos antes de começar a prova. Mais uma vez, o narrador destaca o papel da cultura física e a importância da competição: “O torneio, que bem reflete o interesse pela cultura física no país, constitui empolgante evento esportivo para a cidade” (CJB, v. 2, n. 115, 1942).

O cinejornal *Educação Física. Porto Alegre: A natação ao alcance de todos*<sup>4</sup> é outro filme que exibe crianças praticando natação, mas desta vez em formato de aulas. Mesmo sem som, este documentário deixa transparecer a ideia de acessibilidade, promovida pelo Estado, para que todos os brasileiros possam elevar os seus índices físicos e se libertarem

---

<sup>2</sup> CJB, v. 3, n. 51, 1944 (Fita 077 – 2:16).

<sup>3</sup> CJB, v. 2, n. 115, 1942 (Fita 187 – 5:51).

<sup>4</sup> CJB, v.2, n. 104, 1942 (Fita 250 – 4:15).

da sua “inferioridade”.

A criança devia ser assistida. Promover a saúde e o bem-estar infantil era um dever do Estado. Por isso, as ações de puericultura foram tema de diversos números do *Cinejornal Brasileiro*. Um destes documentários é o filme *Puericultura – Rio: Aspectos da campanha pela saúde da criança*<sup>5</sup>, produzido em 1942. Neste ano Lourival Fontes deixava a direção do DIP. Mas como o Catálogo de Cinejornais não informa o mês de produção dos filmes é praticamente impossível saber quem estava à frente do Departamento quando o filme foi feito.

A cópia deste número do *Cinejornal Brasileiro* disponível para consulta na Cinemateca Brasileira não possui som. Entretanto, percebemos pelas imagens que as crianças são exibidas pelas mães como um troféu. O filme era exibido para comprovar o resultado dos programas de assistência infantil. Mostrando as crianças sendo pesadas por enfermeiras, o DIP comunica ao espectador que no Brasil novo todas as crianças serão saudáveis. Percebemos que além de saudáveis, quase todas as crianças são brancas. Esta cena representa remete à outra muito parecida encontrada no filme *Homo Sapiens 1900* (Homo Sapiens 1900, Suécia, 1998), quando Cohen fala sobre a eugenia e o seu desenvolvimento na Suécia:



Figura 1

---

<sup>5</sup> CJB, v. 2, n. 114, 1942 (Fita 250 – 04:33).

Assim, a realidade de uma população mestiça e carente é maquiada com a divulgação das imagens de crianças saudáveis e brancas. O filme segue mostrando que as crianças passam por consultas médicas e que as enfermeiras cuidam da sua alimentação. A presença do médico está ligada à representação do Estado como provedor da saúde infantil. Em *Homo Sapiens 1900*, Peter Cohen revela como o papel do médico é importante para a propagação dos princípios eugênicos. Apesar das crianças brasileiras não apresentarem características físicas consideradas “arianas”, percebemos certa semelhança entre as imagens. Principalmente no que tange a figura do médico como aquele que, designado pelo Estado, cuida do futuro da nação através da ciência:



*Figura 2*

A próxima cena exibe um berçário cheio de crianças pequenas, onde médicos e enfermeiras andam por entre os berços cuidando dos bebês. Outras crianças maiores brincam de roda e o filme é finalizado com um *close-up* no rosto de um bebê mulato, possivelmente para criar uma ideia de que a assistência do Estado abrange todos os brasileiros.

No documentário do DIP, a criança assistida pelo Estado se transforma na representação da vida, do novo, da esperança. A família se compromete com o país cuidando e preparando seus filhos para a missão de desenvolver ainda mais o Brasil, no futuro. Ao invés de apontar os problemas de desnutrição e mortalidade infantil, o *Cinejornal Brasileiro* mostra uma solução localizada e cria a ilusão de que todas as deficiências

infantis estão erradicadas em todo o país.

Uma publicação do DIP intitulada “Diretrizes do Estado Novo”, escrita por Francisco Galvão aborda a importância da assistência infantil e coloca o governo como o provedor das soluções para este problema, através do Instituto Nacional de Puericultura:

A puericultura prepara as crianças capazes de resistir aos males que as atacarem depois no decurso de sua vida. O Ministério, compreendendo o valor dos serviços de proteção à saúde da criança, está criando o Instituto Nacional de Puericultura, para ser ao mesmo tempo um centro de estudos científicos e de propaganda intensa, de estímulo, de divulgação, centralizando todos os serviços do gênero. A política do Ministério, nesse particular, pode ser assim resumida: construção e estímulo. Construção de serviços destinados a proteger a criança: maternidades, lactários, creches, consultórios infantis, preventórios, etc. quanto ao estímulo à iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos particulares. Aí está a cooperação financeira das autoridades federais em centenas de estabelecimentos e instituições particulares e estaduais. (CPDOC/FGV, 981.082.3/G182d, p. 41 e 42)

Na ditadura de Vargas, a promoção da saúde infantil é uma preparação para a produtividade e o adiestramento exigidos no futuro. A função do Instituto citado não seria somente promover pesquisas científicas na área da saúde, mas também fazer “propaganda intensa” das suas ações. Logo, percebemos que a divulgação das obras do Estado é até mais importante do que o resultado delas. O grande desafio era reforçar a confiança da população no governo e, para isso, o DIP não poupou ferramentas para forjar a solução dos problemas infantis. Para reforçar a imagem de que uma nova geração estava chegando para melhorar os índices físicos dos brasileiros, o Estado organizou diversos concursos de robustez infantil. A fim de provar para todos que as novas gerações estavam livres de doenças e prontas para se tornar o “novo homem brasileiro”, os documentários do DIP registraram vários destes concursos.

Marques (1994, p.47) afirma que em 1929 esses concursos tinham a pretensão de eleger a criança mais “eugênica” avaliando, inclusive, seus antepassados. Entretanto, os filmes mostravam as avaliações que se limitavam ao peso e ao estado geral de saúde das crianças. No *Cinejornal Brasileiro* encontramos esse tipo de concurso nos filmes *Robustez infantil - Rio: Encerramento do concurso anual promovido pelo instituto dos bancários*<sup>6</sup> e

---

<sup>6</sup> CJB, v. 2, n. 103, 1942.

*Puericultura - Belo Horizonte: Alcança grande êxito em um concurso de robustez*<sup>7</sup>, entre outros. Como as ideias eugênicas eram amplamente discutidas na época, percebemos que o conceito de puericultura está relacionado com o de “elevação da raça”. No último número citado, o narrador em voz *off* destaca essa ligação: “O concurso despertou grande interesse revelando novos e excelentes resultados da campanha que, em todo o país, se desenvolve para a formação de uma raça forte e sadia” (CJB, v. 2, n. 71, 1941). As publicações do DIP também ressaltam o trabalho do governo pela “defesa da raça”: “Defendendo a maternidade, com uma assistência constante, o Governo zela pela defesa da raça, sistematizando ‘preceitos necessários à conservação e ao desenvolvimento das futuras gerações que deverão assumir compromissos com os destinos nacionais’.” (DIP, 1940, p.04).

O cinejornal *Semana da criança – Rio: um concurso de robustez infantil e uma interessante exposição fotográfica*<sup>8</sup> é um filme que nos revela como o governo é representado nestes concursos: uma grande mesa de autoridades é posicionada em cima de um palco, no alto, para deixar claro os diferentes níveis entre Estado e povo. As mães estão embaixo com seus filhos no colo. Uma grande bandeira da Cruz Vermelha está fixada na parede atrás da mesa de autoridades. No palco também há brinquedos, que são distribuídos como prêmios para as crianças que forem bem avaliadas. As principais autoridades discursam e são mostradas em destaque pelas câmeras do DIP. O conteúdo do discurso não é reproduzido pelo narrador. As mães e suas crianças são mostradas em plano geral, como uma massa de pessoas que está ali para prestar contas da sua dedicação para atingir os objetivos do Estado. Em planos mais fechados, algumas crianças são mostradas nos colos de suas mães. Mais uma vez percebemos uma semelhança do padrão estético divulgado através das ilustrações dos folhetos sobre eugenia reproduzidos no filme *Homo Sapiens 1900*:

---

<sup>7</sup> CJB, v. 2, n. 71, 1941.

<sup>8</sup> CJB, v. 4, n. 89 (sem registro do ano de produção). Apesar não constar no catálogo organizado por Maria Rita Galvão, este cinejornal estava disponível para consulta na Cinemateca Brasileira em 05/01/2010 (Fita 01137 – 01:44).



Figura 3

Logo após, inicia-se uma das partes mais curiosas do filme: uma corrida de bebês. As crianças, que ainda nem sabem andar, são colocadas no chão por suas mães e estimuladas a engatinharem rápido. Em meio a choro e muita confusão, cada bebê engatinha para um lado enquanto o narrador em voz *off* afirma que “os pimpolhos cumprem a prova com uma maneira muito sua, demonstrando uma concepção bastante original do que deva ser uma corrida” (CJB, v. 4, n. 89). Ao mesmo tempo em que essa sequência poderia encantar os espectadores da época, hoje ela chega a nos causar espanto. Afinal, o estímulo à competição e à formação física de crianças tão pequenas deve ser considerado benéfico ou prematuro? Uma das publicações do DIP sobre o Departamento Nacional da Criança e do Instituto Nacional de Puericultura incentiva o desenvolvimento físico infantil:

Nesses estabelecimentos as crianças receberão assistência eficiente e direta do Estado. Desenvolvendo o espírito da criança, dando-lhe robusta formação física, o Presidente Getúlio Vargas trabalha pela grandeza da Pátria, forjando nos dias de hoje a solidez das gerações que hão de servi-la amanhã. (CPDOC/FGV, GV-149f, p.12)

O filme segue mostrando as mães com seus bebês campeões recebendo os prêmios das mãos das autoridades. Estes prêmios simbolizam o reconhecimento e a recompensa pelo trabalho familiar na formação infantil, de acordo com os padrões oficiais, e no melhoramento da “raça”. O mesmo tipo de premiação também é mostrado em *Homo Sapiens 1900* comprovando que este tipo de concurso era realizado e propagado pelo cinema também na Suécia:



Figura 4

Uma menina branca, com idade aproximada entre sete e oito anos, faz uma apresentação de dança indígena. Um corte leva o espectador a uma exposição fotográfica que retrata vários momentos dos serviços de puericultura em todo o país. Durante todo o filme, o narrador em voz *off* pronuncia o seguinte texto:

Resulta numa festividade encantadora, o concurso de robustez infantil promovido durante as comemorações da semana da criança, pela Cruz Vermelha brasileira.

Fala no ato o chefe dos serviços de pediatria da instituição, o senhor Agenor Mafra.

Cerca de 300 crianças participam do concurso sendo numerosos os prêmios destinados aos vencedores.

O programa da festa inclui uma parte infimamente graciosa, é uma corrida de lactentes. Os pimpolhos cumprem a prova com uma maneira muito sua, demonstrando uma concepção bastante original do que deva ser uma corrida.

Prossegue-se a distribuição dos prêmios, todos naturalmente de feitio capaz de interessar aos concorrentes.

Uma menina da escola de bailado do municipal executa, durante a festividade, um número coreográfico baseado em motivo indígena.

O departamento nacional da criança organizou para a semana dedicada à infância interessante exposição, reunindo vasto documentário fotográfico sobre serviços e práticas de puericultura no Brasil (CJB, v. 4, n. 89).

Por trás do discurso, a questão da “raça” também é tratada pelas imagens. Quase todas

as crianças mostradas são brancas, com exceção de um menino negro que aparece apenas em uma cena, no final do filme. Quando outra etnia é citada pelo número artístico, ao invés do filme exibir uma criança indígena, uma menina branca faz uma representação caricatural desse povo. Assim, percebemos que o “novo homem brasileiro” deve ser saudável, competitivo, patriota e cada vez mais branco.

O *Cinejornal Brasileiro* divulgou para todo o país as ações realizadas pelo Estado, através das colônias de férias, pela promoção da saúde e do desenvolvimento físico das crianças. A organização das colônias devia respeitar uma programação de atividades que ocupasse o dia todo dos internos. Para desenvolver bons hábitos, era preciso disciplina e destreza. Como afirma Ariosvaldo Espínola no número 20 da *Revista Brasileira de Educação Física*, em 1945, nas colônias de férias, as crianças eram “submetidas a um regime disciplinar baseado na obediência consciente” no intuito de conquistar, em poucos dias, “rápidas transformações na conduta de muitas crianças” (ESPÍNOLA apud LIMA, 1979, p.105).

Um dos filmes do *Cinejornal Brasileiro* que se ocupa em documentar as atividades de uma colônia de férias é o *Preparo físico das novas gerações – Niterói: O interventor fluminense na colônia de Sol de Icarai<sup>9</sup>*, produzido em 1941. Um plano geral mostra as crianças em formação quase que militar, na areia da praia. Aparentemente, elas estão cantando hinos patrióticos. As crianças estão vestindo trajes de banho e são exibidas em grupos menores. Através de *travelling* vemos que na colônia há crianças negras, mulatas e brancas. Na cena seguinte, elas estão deitadas no chão tomando um banho de sol. Todas usam chapéus. Divididas em grupos, as crianças praticam diferentes atividades físicas: brincam de bola, pulam corda e correm. Depois, elas são conduzidas pelo professor para um banho de mar. Em *Homo Sapiens 1900* também encontramos uma cena parecida com banho de mar para crianças:

---

<sup>9</sup> CJB, v. 1, n. 197, 1941



*Figura 5*

Nas duas situações a água representa limpeza e purificação, tanto no sentido racial, quanto no sentido literal. O Estado Novo incentivou não apenas a ideia de uma “higienização racial e física”, mas também divulgou esse conceito sob um discurso pela promoção da saúde. Para Ariosvaldo Espínola, a manutenção dos bons hábitos de higiene é um dos mais importantes ensinamentos deixados pela vivência na colônia de férias:

Convém por em evidência a indiscutível influência dos ensinamentos práticos de princípios elementares de higiene que possivelmente se sedimentaram por hábito no subconsciente das crianças que os preservarão por muito tempo, senão por toda a vida e cuja repetição cotidiana por automatismo, servirá de exemplo salutar entre os membros da comunhão doméstica e escolar para a qual retornarem. (ESPÍNOLA apud LIMA, 1979, p.107)

O filme segue revelando que o interventor Amaral Peixoto está presente no almoço oferecido para as crianças. Aqui, a autoridade representa o Estado que, por sua vez, está alimentando e cuidando daquelas crianças. Durante todo o trecho, o narrador descreve as atividades desenvolvidas:

A campanha pela elevação dos índices físicos da raça, um dos grandes objetivos da política social do presidente Getúlio Vargas, desenvolve-se metodicamente em todo o país. No estado do Rio, o interventor Amaral Peixoto dedica o máximo interesse ao problema visando, sobretudo, a saúde e o vigor das novas gerações fluminenses.

Entre as numerosas iniciativas enquadradas no plano nacional do presidente Vargas, figura a Colônia de Sol de Icaraí. Na linda praia de Niterói, crianças procedentes do interior do Estado, colhem todos os benefícios dos exercícios ao ar livre, dos banhos de sol e de mar, dirigidos por técnicos de educação física e pediatras.

O interventor Amaral Peixoto comparece ao almoço oferecido às crianças depois de

uma alegre e proveitosa manhã esportiva (CJB, v. 1, n. 197, 1941).

Mais uma vez a ideia de “melhoramento da raça” é ligada à prática de atividades físicas. Lima (1979, p.104) acrescenta-nos a informação de que nas colônias as crianças eram submetidas à inspeção médica e também passavam por uma bateria de exames completos. Oferecer boa alimentação, realizar atividades físicas e promover hábitos de higiene eram os meios que o governo tinha para melhorar a saúde das crianças nas colônias de férias. Porém, fica muito claro que criar condições ideais de vida para algumas crianças por poucos dias não seria o suficiente para aperfeiçoar o desenvolvimento das novas gerações. As publicações oficiais tocam nessa problemática:

O objetivo de uma colônia de férias não consiste unicamente em tomar as crianças durante um certo tempo, proporcionar-lhes uma viagem mais ou menos longa, fazê-las respirar o ar puro dos campos e das praias e alimentá-las cuidadosamente. Certamente, todas essas condições são indispensáveis, são mesmo primordiais, mas seria um grave erro deter-se aí. As crianças, que vão se refazer em colônias de férias devem descansar em local aprazível, respirar livremente e melhorar as suas qualidades de nutrição por meio de uma boa alimentação. Entretanto, para que os resultados sejam os melhores possíveis, necessitam de locais convenientemente escolhidos onde vive a máxima higiene e precisam também de um programa de atividades compreendendo educação física, jogos, trabalhos e exercícios interessantes (LIMA, 1979, p.99)

No entanto, os filmes do *Cinejornal Brasileiro* não mencionam a ineficácia das ações governamentais. Pelo contrário, eles criam a ilusão de que as crianças de todo o Brasil são saudáveis, felizes, disciplinadas e, quase todas, brancas. Assim, nos documentários do DIP, a criança é colocada como símbolo do desenvolvimento físico e racial do brasileiro, além de representar a garantia de um futuro melhor. No entanto, o segundo dos filmes que escapa às intenções do DIP é o da padronização de comportamentos e pensamentos de acordo com as expectativas do governo. O sentimento de gratidão, decorrente das ações públicas para promover a saúde e o desenvolvimento físico das novas gerações, transforma os adultos em indivíduos que admiram o seu governo e trabalham para o desenvolvimento do país sem apresentar resistências ou questionamentos.

As semelhanças entre os filmes do *Cinejornal Brasileiro* e os trechos de *Homo Sapiens 1900* comprovam que a ditadura de Vargas promoveu a ideia da eugenia positiva através de um padrão estético propagado pelo cinema. No entanto, o discurso oficial e a

observação crítica do período revelam o verdadeiro objetivo de Vargas: promover a aceitação do regime através de um sentimento de gratidão e patriotismo.

## Referências

AMARAL, Azevedo. O estado autoritário e a realidade nacional. Rio de Janeiro. J. Olympio, 1938.

DIWAN, Pietra. Raça Pura; uma história da eugenia no Brasil e no mundo. São Paulo. Contexto, 2007.

DIRETRIZES DO ESTADO NOVO. CPDOC/FGV, 981.082.3/G182d. Rio de Janeiro. DIP, 1942.

GETÚLIO VARGAS, o amigo das crianças. CPDOC/FGV, GV-149f. Rio de Janeiro. DIP, 1940.

JUVENTUDE NO ESTADO NOVO: textos do Presidente Getúlio Vargas, extraídos de discursos, manifestos e entrevistas a imprensa. CPDOC/FGV, GV 133f. Rio de Janeiro. DIP, 1937 a 1945.

LIMA, Magali Alonso. Formas arquitetônicas esportivas no Estado Novo (1937-1945): Suas implicações na plástica de corpos e espíritos. Rio de Janeiro. FUNARTE, 1979.

MARQUES, Vera Regina Beltrão. A medicalização da raça; médicos, educadores e discurso eugênico. Campinas. Editora da UNICAMP, 1994.